



# Masteroppgave i Kulturmøte

Traumatiserte minoritetslever i norsk skole  
Studiepoeng (60)

Mette Bjerkaas  
November 2014

# Summary

The aim of this study is to examine how traumatized minority students are received in Norwegian schools. How can we identify these students? What is being done to help them?

The study has used the triangulation method. The purpose of using a quantitative research method and a survey to collect the data in the preliminary phase of this project, was to uncover the formal procedures schools follow to identify and deal with traumatized students in general, and specifically traumatized minority students.

The survey has been sent to all junior high schools in Oslo. The representatives have answered questions about how the students are identified, and about the measures taken. In the survey I have asked factual and behavioral questions.

Taking into account the discoveries I made in the survey, the study also makes use of a qualitative research method. To gather information I interviewed two contact teachers, two social teachers and two contact teachers from a refuge reception center.

The informants described their experiences with traumatized students and what the schools do to identify them, as well as which measures they take to deal with this group of students.

The interview guide was semi-structured, and with fixed categories that would make sure the answers given would shed light on the topic. Thus, the study's approach is abductive in its method. Due to practical concerns, the survey was limited to junior high schools in Oslo.

I have used univariate and bivariate correlation analysis in the study of the quantitative data to give answers to the thesis question. The univariate analysis gave a clear picture of the phenomena the study examined. The bivariate correlation analysis has sought the connection between one's role in the school system and one's previous experiences with traumatized minority students.

Through analyzing the qualitative material, I have tried to find the informants' descriptions of their experiences that would be most relevant to my thesis. Because of this the approach is based in phenomenology. The analysis is divided into topics, with emphasis on differences and similarities in the informants' statements. This has been done because their experiences and thoughts are subjective and unique, and because schools' routines might differ from one another.

The results of the study show that screenings are not being used as a tool to identify traumas amongst students in general and particularly amongst minority students. The data also shows that when traumatized students are identified, efforts are made mainly by nurses and social teachers, who are specialists connected to the schools. The study shows that it can take a very long time (months or even years) before a traumatized minority student is identified.

The results of the research interviews show that there is no system for identifying these students at the schools I have based my research on. This is something that may apply to most Norwegian schools. Further, there is a clear tendency that schools have few formalized relief measures when they identify and deal with traumatized minority students. However, the schools often meet this challenge with a variety of informal measures such as conversations and by making other adjustments that mainly has an academic focus.

In sum, both from the quantitative and qualitative material, which are based on a selection of Norwegian schools, it can be concluded that the schools lack a system to identify and help traumatized minority students.

# Forord

Første gang jeg tok fly til Volda for å delta på forelesning januar 2013, sto studiekoordinator, Grete Marry Brøste, på flyplassen for å hente meg og en til fra Oslo. Etter tre forsøk ble det konkludert med at flyet ikke kunne lande på grunn av tåke. Ferden gikk til Ålesund og deretter i buss til Volda, hvor foreleseren ventet på oss to fra hovedstaden. Slik har studietiden vært ved Høgskulen i Volda – tilrettelagt og på tilbudssiden. Nå i november 2014 ser jeg tilbake på tiden med takknemlighet for å få lov til å skrive om noe som engasjerer meg i arbeidshverdagen; elever som faller fra ordinærundervisningen. Personlig interesse er i denne sammenheng kilde til motivasjon, men det kan også by på utfordring med tanke på profesjonell distanse. Dette engasjementet og viktigheten av temaet har gjort at det har vært overkommelig å studere ved siden av full jobb.

Mange har hjulpet meg på ulike vis med oppgaven. Jeg vil først og fremst takke omsorgspersoner i skolen som har stilt opp og gjort denne studien mulig. En stort takk også til skoleledere som har uttrykt at oppgaven tar for seg et viktig emne og deres tilrettelegging slik at ansatte på ulike skoler har kunnet delta i prosjektet.

Yvonne Margaretha Wang har gitt meg god og målrettet veiledning, inspirasjon til å angripe et ukjent forskningslandskap og jeg har kunne henvendt meg for råd når som helst. Jeg er glad for samarbeidet som har ført til at oppgaven er blitt det den er blitt.

Takk til arbeidsplassen min, Apalløkka skole, som har vist forståelse for min studiesituasjon ved siden av jobb.

Til venner og familie: takk for tålmodighet og forståelse. Takk for korrekturlesing og heiarop. Dere har vært viktige bidragsyttere til at siste kapittel endelig er ferdigskrevet.

Etter arbeidet mitt med dette feltet, finnes det mange veier å gå – jeg er usikker hvor ferden ender. Jeg har uten tvil lært mye som er nyttig i læreryrket, men arbeidet har også åpnet for hittil ukjente felt. Uansett vei, håper jeg samarbeidet, som har gjort denne studien mulig, kan bidra til en bedre skolehverdag for minoritets elever med traumer.

Oslo, november 2014

Mette Bjerkaas

# Traumatiserte minoritets elever i norsk skole

## Innhold

<b>Summary</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
Figuroversikt .....	7
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Valg av tema .....	8
1.1.1 Formålet med studien .....	9
1.1.2 Avgrensninger i oppgaven .....	9
1.2 Valg av problemstilling .....	10
1.2.1 Delspørsmål .....	11
1.2.2 Disposisjon av oppgaven .....	12
<b>2. Bakgrunn</b> .....	<b>13</b>
2.1 Kultur .....	14
2.1.1 Kulturpedagogikk .....	15
2.1.2 Kulturpedagogikk i spesialundervisning .....	16
2.2 Kulturmøte .....	17
2.2.1 Paradigmer i kulturmøter .....	18
2.2.2 Definisjon på minoritet .....	21
2.3 Hva er traumer? .....	22
2.3.1 Årsaker til traumer .....	24
2.3.2 Barn og traumer .....	25
2.4 Situasjonen i skolen .....	26
2.4.1 Mottaksklasser .....	27
2.4.2 Skolens rolle i integreringen .....	27
2.5 Oppsummering .....	28
<b>3. Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>31</b>
3.1 Medisinsk antropologi .....	32
3.1.1 Kulturens betydning for forståelse av sykdom .....	32
3.1.2 Kulturbundne syndromer .....	33
3.2 Hvordan oppdage traumer? .....	34
3.2.1 Posttraumatiske stresslidelse .....	40
3.2.2 Minoritets elever og traumer .....	41
3.3 Skoleprestasjon og traumer .....	44
3.3.1 Tilrettelegging på skolen .....	45
3.3.2 Resiliens .....	48
3.4 Tidligere forskning .....	49
3.4.1 Psykisk helse og minoriteter .....	50
3.4.2 Annen forskning .....	51
3.5 Oppsummering .....	52

<b>4. Metode</b> .....	<b>54</b>
4.1 Valg og begrunnelse av metode .....	54
4.1.1 Kvantitativ metode .....	55
4.1.2 Kvalitativ metode .....	57
4.2 Det empiriske materialet .....	59
4.2.1 Spørreundersøkelsen .....	60
4.2.2 Intervjuene .....	63
4.3 Analyse og bearbeiding av datamaterialet .....	65
4.3.1 Teoretisk tilnærming .....	65
4.3.2 Analyse av kvantitativ og kvalitativ materiale .....	67
4.4 Kvalitetskriterier .....	69
4.4.1 Validitet og reliabilitet .....	69
4.4.2 Forskningssetiske overveielser .....	75
<b>5. Funnene i kvantitativ empiri</b> .....	<b>77</b>
5.1 Presentasjon av funn .....	77
5.1.1 Kartlegging .....	77
5.1.2 Tiltak .....	81
5.2 Drøfting av funnene .....	86
5.2.1 Kartlegging .....	86
5.2.2 Tiltak .....	87
<b>6. Funnene i kvalitativ empiri</b> .....	<b>91</b>
6.1 Presentasjon av funn .....	91
6.1.1 Hvordan oppdage minoritets elever med traumer? .....	92
6.1.2 Tilrettelegging for eleven .....	96
6.2 Drøfting av funnene .....	99
6.2.1 Hvordan oppdages minoritets elever med traumer? .....	99
6.2.2 Hvordan er tilretteleggingen for eleven? .....	103
<b>7. Oppsummering</b> .....	<b>108</b>
7.1 Konklusjon av funnene .....	108
7.1.1 Oppdaging og tilrettelegging for traumer .....	108
7.1.2 Konklusjon .....	110
7.2 Veien videre .....	110
7.2.1 Utvikling av lærerutdanningen .....	110
7.2.2 Formalisering av tiltak .....	111
<b>Kildeliste</b> .....	<b>112</b>
Kilder hentet fra bøker: .....	112
Kilder hentet fra internett: .....	115
<b>Vedlegg</b> .....	<b>121</b>

## Figuroversikt

Figur 1	Bli elever kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen? .....	78
Figur 2	Bli elever med minoritetsbakgrunn spesielt kartlagt for faglig kompetanse ved oppstart? .....	79
	Figur 2.1 Modus .....	79
Figur 3	Bli minoritets elever kartlagt for traumer når de starter på ungdomsskolen? .....	80
	Figur 3.1 Modus .....	80
Figur 4	Hvor lenge hadde eleven gått på skolen før det ble oppdaget at eleven hadde et traume? .....	81
	Figur 4.1 Modus .....	81
Figur 5	Ble det satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at den slet med traumer? .....	82
Figur 6	Hvilke fagpersoner ble involvert i tiltaket? .....	82
Figur 7	Hvilken rolle har du i skolen og blir det satt inn tiltak for en eleven traumatisert elev? .....	83
	Figur 7.1 Cramers V .....	83
	Figur 7.2 Kjikvadrat-tabell .....	84
Figur 8	Hvilken rolle har du i skolen og har du hatt en minoritets elev med traumer? .....	84
	Figur 8.1 Cramers V .....	85
	Figur 8.2 Kjikvadrat-tabell .....	85

# 1. Innledning

Gjennom alle tider har mennesker krysset landegrensener, og på den måten har ulike kulturer møttes. Det er ulike årsaker til at mennesker forlater hjemlandet sitt. De siste tiårs globalisering har ført til forflytning av arbeidskraft og utdanning for vellykkede mennesker. Krig og religionsforfølgelse er noen grunner til at andre velger eller tvinges til å flykte til et nytt land. Disse opplevelsene har innvandrerene med seg når livet fortsetter i et annet land med ulik kultur enn hva en er vant med. Denne oppgaven kommer til å ta for seg kulturmøtet mellom norsk skole og minoritets elever med traumer. Blir det tatt hensyn til traumer i dette kulturmøtet? Hvordan oppdages disse elevene og hvordan tilrettelegges det for minoritets elever med traumer i norsk skole? Minoritets elever har gjerne med seg en bagasje som setter begrensninger for læringen når de kommer til Norge. De kan ha mistet familiemedlemmer, vært utsatt for ulike overgrep, opplevd krigshandlinger, vært vitne til grusomme handlinger og andre traumatiske opplevelser. Disse erfaringene kan føre til at elever ikke klarer å gjennomføre vanlig klasseromsundervisning i tillegg til at de kan ha en unormal oppførsel som går utover det sosiale i skolegangen. For at disse elevene skal klare å gjennomføre skolegangen og senere klare seg i det norske samfunnet, må eventuelle traumer oppdages og det må legges til rette på skolen slik at elevene mestrer skolehverdagen. Denne oppgaven reiser spørsmål om minoritets elever kartlegges for traumer og hvordan skolene eventuelt legger til rette for dem.

## 1.1 Valg av tema

I etterkant av trippeldrapet på Valdressekspressen i november 2013, ble det diskutert om hvordan flykninger og innvandrere tas imot i landet. UDI-sjef Frode Forfang innrømte overfor VG at nyankomne asylsøkere ikke blir undersøkt for å avdekke mulige traumer eller psykiske lidelser. Hverken UDI eller Hero, som eier mottaket i Årdal der den trippeldrapssiktede 30-åringen var bosatt, hadde oppfattet at han kunne være farlig eller psykisk syk. Mest sannsynlig er ikke hans psykiske helse undersøkt i Norge. (Johansen, Sæther Eisenträger og Jahren 2013). Den samme problemstillingen står Skole-Norge overfor. Hvem kartlegger minoritets elevenes psykiske helse?

Fokuset på skolens psykososiale miljø er lovfestet gjennom opplæringslovens § 9a-3:

*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte*



*eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (opplæringsloven 1998).*

Selv om skolene er lovpålagt å følge opp og legge til rette for det psykososiale miljøet, er spørsmålet; fungerer det i praksis?

### **1.1.1 Formålet med studien**

Formålet med denne studien er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om disse elevene blir fanget opp. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere. Det er derimot kartlagt hvordan skoler oppdager barn med traumer og legger til rette for disse samt hvordan undervisningen er for voksne, traumatiserte flyktninger og innvandrere (avsnitt 3.4.2). Det er også gjort undersøkelser på minoriteter og psykisk helse (avsnitt 3.4.1) Gjennom studien ønsker jeg å rette et kritisk blikk på hva kulturbegrepet omfavner i pedagogisk tenkning og hvordan denne tenkningen legger skolehverdagen til rette for de aktuelle elevene.

Hensikten med å forske på minoritets elever med traumer er å sette fokus på denne gruppen og vise hvordan skolehverdagen er for dem i dag. Jeg ønsker å belyse hvorfor disse elevene er en viktig og usett gruppe i Skole-Norge. Jeg håper oppgaven vil bidra til ny forskning på området og klargjøre hva som blir gjort for de aktuelle elevene.

### **1.1.2 Avgrensninger i oppgaven**

Oppgaven beveger seg inn i et stort felt, hvor man kan velge å favne om mye. Det kunne vært interessant å se problemstillingen opp mot hvordan norsk skole la til rette for elever som opplevde Utøya-tragedien i 2011. I etterkant fikk elevene tilrettelagt undervisning, skoledager samt skolegang (avsnitt 2). Dette viser at Skole-Norge er klar over at traumatiske hendelser kan ha noe å si for skolegangen og at tilrettelegging er nødvendig for at elevene skal kunne fullføre skolen. Jeg velger imidlertid å holde meg unna denne sammenlikningen, da det vil være for mye å trekke inn en annen problemstilling.

Siden denne oppgaven kommer til å ta for seg kulturmøtet mellom norsk skole og minoritets elever med traumer, er kultur et sentralt begrep. Jeg kommer til å definere kulturbegrepet (avsnitt 2.1). Men siden kultur er et stort og vidt begrep, vil jeg ikke gå helt i dybden på de ulike forklaringene på begrepet. Jeg kommer til å se på dette med tanke på oppgavens tema og problemstilling.

Utvalget i metodene mine har jeg begrenset til Oslo-området og ungdomsskolen av praktiske årsaker (avsnitt 4.1.1 og 4.1.2). Når jeg avgrenser studien min til dette området, håper jeg videre at denne forskningen kan danne grunnlag for tilsvarende undersøkelser i resten av landet (avsnitt 4.4.1).

## 1.2 Valg av problemstilling

Jeg er opptatt av å undersøke om norsk skole legger til rette for minoritets elever med traumer i skolegangen. Blir det gjort en kartlegging av elever ved skolestart med hensyn til tilpasset opplæring, og i så tilfelle, kartlegges også minoritets elevenes eventuelle traumer? Dersom det oppdages, hva gjøres fra skolens side?

Problemstilling i oppgaven kan dermed formuleres som

*Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?*

'Norsk skole' inneholder i denne studien et utvalg skoler i Oslo, da det er dette som er utvalget for undersøkelsen (avsnitt 4.1.1 og avsnitt 4.1.2). Jeg vil avslutningsvis se på om resultatet kan være aktuelt for alle skoler i landet (avsnitt 7.1).

Jeg mener selv at problemstillingen er aktuell, men har funnet lite norsk litteratur på dette fra et pedagogisk ståsted. I den reviderte strategiplanen, "Likeverdige opplæring i praksis!", fra 2007 (avsnitt 2.4.2) er det uttrykt et politisk ønske om et kunnskapsløft for lærere som underviser voksne flyktninger og innvandrere med tanke på traumer. Det står skrevet:

*"...stort frafall, høyt fravær og manglende språklig progresjon hos en del av deltakerne kan skyldes psykososiale problemer, som sorg, stress og traumatisering. Det er viktig at språklærere og ledere har kompetanse til å identifisere slike problemer. Denne kompetansen finnes ikke i den formelle lærerutdanningen, og det er behov for et ekstra kompetanseløft for lærere som underviser voksne flyktninger og innvandrere."*  
(Kunnskapsdepartementet 2007:23)

Teamet er satt i fokus av regjeringen blant voksne flyktninger og innvandrere, men det nevnes ikke hvordan traumer kan påvirke barns skolegang eller tiltak som skal settes i gang for å avdekke dette. Dette viser igjen at temaet, minoritets elever og traumer, er lite fokusert på i litteraturen og gjennom tidligere studier.

Jeg ønsker derfor å sette lys på hvordan skolene tar imot minoritets elever med traumer og hvordan det videre legges til rette for dem. Som regjeringen selv skriver jfr. Revidert Strategiplan 2007, denne kunnskapen finnes ikke i den formelle lærerutdanningen. Hvem er det da som undersøker om elevene lider av traumer?

Jeg vil se hvilke krav det stilles til skolen for å både oppdage traumer hos elever generelt, og minoritets elever spesielt, samt å se hvordan det legges til rette for disse elevene i skolehverdagen. Elever med særskilte behov på grunn av psykiske problemer er for første gang nevnt i strategiplanen, ”Likeverdig utdanning i praksis!” (Kunnskapsdepartementet 2007:23). Her er det et eget kapittel om opplæring for spesielt utsatte grupper, deltakere med psykososiale problemer, men dette gjelder kun voksne flyktninger og innvandrere.

### 1.2.1 Delspørsmål

For å få svar på hovedspørsmålet mitt, må jeg se på hvordan det blir tilrettelagt for elever med traumer i skolen samt hvordan minoritets elever blir tatt imot i den norske skolen. Da må jeg få svar på følgende spørsmål:

- Hvordan forbereder utdanningen lærere på kulturmøtet mellom norsk skolekultur og minoritets elever med traumer?
- På hvilken måte blir det oppdaget om elever har traumer?
- Hvordan blir det tilrettelagt i skolehverdagen for barn med traumer?
- Hvordan blir minoritets elever tatt imot på skolene?
- Blir minoritets elever kartlagt for traumer?

Det er også viktig for meg å finne ut hva kulturbegrepet i norsk pedagogisk tenkning inneholder for å kunne si noe om kulturmøtet mellom skolen og minoritets elever med traumer. Dette kommer ikke studien min til å vise. Dermed støtter jeg meg på tidligere litteratur for å få svar på dette spørsmålet (avsnitt 2.1.1 og 2.1.2).

### 1.2.2 Disposisjon av oppgaven

Jeg har valgt å dele teoridelen min i to kapitler. Kapittel to gir bakgrunnsinformasjon og definerer sentrale begreper som er brukt i studien. Dette kapitlet er viktig for å forstå tematikken oppgaven tar opp. Her definerer jeg hva kultur, kulturmøte og traumer er, og gir en avgrensning for hvordan disse begrepene blir forstått i denne studien. Jeg setter også disse begrepene opp mot pedagogisk tenkning før jeg redegjør for hvilke retningslinjer skolene har for mottak av minoriteter. I kapittel tre presenterer jeg den teoretiske tilnærmingen. Denne består av medisinsk antropologi og sosialpsykologi. Videre ser jeg på hva kultur har å si for psykisk helse og jeg viser hvordan traumer kan oppdages samt hvordan skolene kan legge til rette for traumatiserte elever. Her kommer også en redegjørelse for hvorfor minoritets elever er en utsatt gruppe for traumer. Jeg avslutter kapitlet med å trekke frem tidligere forskning og plasserer studien min i forhold til den.

Metodedelen, kapittel 4, beskriver og begrunner valg av metode, utvalg, analyse og bearbeiding av datamaterialet. I tillegg har kapitlet en drøfting rundt aktuelle etiske dilemmaer.

Helt til slutt følger resultatkapitlene (kapittel 5 og 6), hvor jeg presenterer empiriske funn og drøfter disse opp mot teori i lys av studiens problemstilling. I det siste kapitlet oppsummerer jeg funnene og gir en konklusjon på problemstillingen før jeg ser på veien videre innenfor forskningsfeltet (kapittel 7).

## 2. Bakgrunn

Begrepene 'norsk kultur' og 'lik rett til utdanning' står sentralt i utviklingen av den norske skolen (Pihl 2000:117). Men hva skjer med disse begrepene i et multikulturelt samfunn og en flerkulturell skole? Et kulturmøte er et møte på tvers av kulturer. Daglig opplever skoler i Norge slike møter i form av minoritets elever som går i skolen. Men et kulturmøte i denne sammenhengen er mer enn et møte mellom den norske skolekulturen og kulturen til minoritets eleven. Det kan også ofte være et møte mellom et system som ikke har erfaring med faktiske traumer på grunn av for eksempel krig og elever som har disse traumene. Innenfor pedagogikk er dette møtet først og fremst knyttet til "at minoritets elever skal tilegne seg norsk språk og kultur så fort som mulig" (Pihl 2000:121).

Forskning viser at minoritets elever er overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning i grunnskolen i Oslo og i videregående skole. En tredjedel av alle 5.-9.-klassinger i Oslo 1997/98 som fikk spesialundervisning i vanlig skole var minoritets elever, og nesten halvparten av elevene i spesialklasser var minoritets elever. På spesialskolene var en femtedel av elevene minoritets elever (Pihl 2010:19). En rapport utført av Rambøll Management Consulting (2013) for Utdanningsdirektoratet, har sett på innføringstilbudet til elever som kommer til Norge. Rapporten konkluderer med at det er en utfordring at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull (avsnitt 3.4.2). Spørsmålet er om denne overrepresentasjonen i spesialundervisningen skyldes at kulturmøtet mellom den norske skolen og minoritets elever har en tendens til å overse møtet mellom mennesker med traumer.

Selv om rapporten til Rambøll (avsnitt 3.4.2) viser mangelfull kunnskap om traumer, er det tydelig at skolen er klar over at traumer har noe å si for læringen til elever samt at skolen som institusjon kan legge til rette for disse elevene. Etter 22.juli 2011, gikk den gang kunnskapsminister, Kristin Halvorsen, ut og sa at skolene skulle tilby Utøya-ofre et skreddersydd skoletilbud slik at de skulle klare å fullføre utdanningen. I tillegg sendte Kunnskapsdepartementet ut råd om krisepedagogikk til skolene (Andersen 2008). Under Irak-krigen i 2003 skrev Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en krisepedagogisk veiledning til lærere med råd for håndtering av krigen i Irak med tanke på traumatiserte elever som ville komme til norsk skole (Raundalen og Schultz 2012:12). Men hvordan er situasjonen i skolen for minoritets elever som ikke kommer til landet etter en krig eller en nasjonal katastrofe skolene er forberedte på?

For å finne svar på dette, finner jeg det hensiktsmessig med et kapittel bestående av bakgrunnsinformasjon for å forstå temaet denne studien tar for seg. Dette innebærer definisjoner av sentrale begrep. Jeg tar først for meg kulturbegrepet (2.1) før jeg knytter dette til et møte som danner begrepet kulturmøte (2.2). Deretter vil jeg redegjøre for hva traumer er (2.3). Videre ser jeg på situasjonen i skolen i dag og hvilke retningslinjer skolene har for mottak av minoritets elever generelt (2.4). Helt til slutt trekker jeg de viktigste poengene fra avsnittene til en oppsummering av kapittelet (2.5).

## 2.1 Kultur

Kultur er et vidt begrep. Ved gjennomgang av den antropologiske litteraturen som ble gjort på 60-tallet, fant man mer enn 150 ulike definisjoner av kultur (Kroeber og Kluckhohn 1963). Det er sikkert kommet mange flere definisjoner siden den gang.

I dag brukes gjerne begrepet ut fra et relativistisk perspektiv. Det vil si at samfunnets trosforestillinger og skikker blir forstått ut fra de verdier og standarder som gjelder akkurat der. Brukes begrepet på denne måten, kan man si at kultur er forskjeller og likheter mellom mennesker (Ingstad 2007:38). Det gjør at det er vanskelig å definere hva for eksempel norsk kultur er. For noen er det turer i marka mens for andre er det dugnadsånden. Norsk kultur var annerledes på 70-tallet da den første innvandrerbølgen kom, enn hva norsk kultur er i dag. På bakgrunn av dette kan kultur defineres som ”den ballast av ideer og normer en person bærer med seg ut fra hva personen har lært og erfart: hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier” (Jávo 2010:23). På en annen side kan kultur derimot defineres som det bakenforliggende mønsteret av meninger som dannes og skapes når mennesker kommuniserer med hverandre (Jávo 2010:23). En nasjon eller en etnisk gruppe kan identifisere seg selv eller andre med henvisninger til typiske kulturelle kjennetegn. Kultur er noe som er dynamisk og det konstrueres fortløpende, enten det dreier seg om ”nasjonalkultur”, ”majoritetskultur” eller ”minoritetskultur”. Ifølge Pihl (2010:267) er det problematisk å bruke begrepene ”majoritetskultur” og ”minoritetskultur”. Hun argumenterer for at de kan gi opphav til en ”essensialistisk, endimensjonal eller statisk forståelse av kulturelle prosesser hvis bruken av begrepene ikke presiseres og nyanseres”. Derfor kan det ikke tas for gitt hvilke kulturelle forutsetninger som ligger til grunn når mennesker med ulik kulturell bakgrunn møtes. Et individ eller en gruppe definerer ikke nødvendigvis seg selv ut fra språk eller kultur. Dette er spesielt viktig med tanke på kulturmøte i skolen. Mange minoritets elever har en fot i flere kulturelle miljøer samtidig. De påvirkes av det kulturelle miljøet familien hører til, samtidig som de møter norsk kultur gjennom

fritidsaktiviteter og på skolen.

Kultur er vanskelig å definere og begrepet kan brukes på mange måter og i ulike sammenhenger. Slik som for eksempel institusjonell kultur, hvor skolens kultur er et eksempel. Kultur kan også bety ulike livsformer og levemåter slik som pakistansk kultur, bondekultur og bykultur. Til slutt kan også kultur brukes som retningslinjer i måten vi handler og tenker i gitte situasjoner. Derfor mener Otto Krogseth at kulturbegrepet må beskrives tykt for å omfavne alle områdene (Krogseth 2009:33). Felles for disse definisjonene av kulturbegrepet er at kultur ikke er en gitt størrelse, men det er noe som forandrer seg over tid.

### 2.1.1 Kulturpedagogikk

Kulturbegrepet er også viktig i skolen. Det er spesielt interessant å se hva begrepet favner om, og hva som blir utelatt når man snakker om kultur i utdanningsinstitusjoner. Innholdet i kulturbegrepet gjenspeiles i pedagogikken som utøves i klasserommet.

Jeg avgrensner gjennomgangen av dette temaet med utgangspunkt i Joron Pihls bøker (2000 og 2010). Som overordnede mål skal skolen, i tillegg til å fremme læring, være en integreringsarena, bygge opp elever som har opplevd traumatiske hendelser samt sikre et godt psykososialt læringsmiljø for elever (avsnitt 2.4.2). Ifølge Pihl (2000:118) er en samfunnsmessig målsetning om kulturell integrasjon en grunnleggende forutsetning for flerkulturell undervisning. Dette innebærer opprettholdelse og utvikling av minoriteters språk og kultur. Dette krever kunnskap om flerkulturell pedagogikk og migrasjonspedagogikk, som tar for seg hvordan man tar imot minoriteter. I retningslinjene for grunnskolelærerutdanning er flerkulturell pedagogikk nevnt som et av fagene (Kunnskapsdepartementet 2010). I tillegg er både flerkulturell pedagogikk og migrasjonspedagogikk et tilbud ved videre- og etterutdanning som lærer.

Ifølge Phil er ingen av disse emnene godt nok integrert i lærerutdanningen (Pihl 2010:214-215). Hun hevder at lærerutdanningen og lærerrekutteringen forutsetter ”at alle elever har norsk språklig og kulturell bakgrunn” (Phil 2010:214-215). Videre argumenterer hun for at pedagoger i Norge har en monokulturell norsk utdanning og arbeider i en skole der målet er at minoritetselever skal tilegne seg norsk språk og kultur så fort som mulig (Phil 2000:121).

Ifølge Phil (2010:214-215) tar heller ikke pedagogikken det undervises i verken opp kulturmøte eller hvordan lærere skal nærme seg traumatiserte barn. Spesielt interesserte kan velge å etterutdanne seg i flerkulturell pedagogikk, som retter seg mot språklige minoriteter i skole og barnehage (Universitetet i Oslo 2014). Lærere kan også ta årsenhet eller halvårsenhet i migrasjonspedagogikk, som omfatter

opparbeiding av kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er “nødvendige for å arbeide med og gi opplæring til barn og voksne i et flerkulturelt samfunn. Feltet retter oppmerksomheten mot pedagogiske konsekvenser av migrasjonsprosesser og legger vekt på alle elevers rettigheter og opplæringsbehov” (NOU 1995:12).

Det ble foretatt en gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne i 2010 på vegne av Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7). Utvalget som sto for gjennomgangen konkluderte med at ”alle deler av opplæringssystemet avdekket et behov for kompetanseutvikling. Den kompetansen det er behov for, må differensieres, men generelt sett dreier det seg om kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Behovet for kompetanse må dekkes på både kort og lang sikt” (NOU 2010:7).

### **2.1.2 Kulturpedagogikk i spesialundervisning**

Oppgaven har tidligere vist overrepresentasjonen av minoritets elever i spesialundervisningen (avsnitt 2), som viser at det er PP-tjenesten lærere tyr til når minoritets elever faller utenfor ordinærundervisningen. Når en elev blir henvist til PP-tjenesten, må det lages en pedagogisk rapport som inneholder lærerens beskrivelse av elevens vansker. I 1990/91 var søknadskriteriene for spesialundervisning i Oslo følgende: blindhet, døvhet, psykisk utviklingshemming, hjerneskade, emosjonelle/sosiale vansker, kroniske sykdommer, spesifikke lese- og skrivevansker, generelle lærevansker eller ’annet’ (Pihl 2010:99). Pihl (2010:99-100) viser til et eksempel der en elev blir henvist til PP-tjenesten siden hun hadde emosjonelle vansker og var ’tokulturell’. Hun fikk undervisning på norsk uten å beherske språket godt nok verken muntlig eller skriftlig til å få utbytte av undervisningen. Dette var med på å skape en utrygghet og utvikling av emosjonelle vansker. PP-tjenestens vurdering var skrevet som om den flerkulturelle pedagogiske situasjonen var irrelevant. All informasjon om elevens tospråklige bakgrunn av utelatt i vurderingen. Ved å utelate dette, ble vurderingen gjennomført som om det dreide seg om en majoritets elev. Dette tilrettelegger for en konklusjon om tilrettelagt undervisning på majoritetsspråket i form av ordinær undervisning og spesialundervisning.

I tråd med den ordinære undervisningen har også kategoriseringen av spesialundervisning endret seg. I perioden 1990-2000 var ’generelle lærevansker’ den mest brukte vansken. Frem til 2005 ble bruken av denne vansken redusert mens bruken av ’mangelfull ferdigheter i norsk språk’ økte (Pihl 2010:143). Ifølge Pihl (2010:151-152) tilskriver den sistnevnte kategorien flerspråklige elever en



lærevanske som ”spesialpedagogisk forskning og PP-tjenesten i Oslo har funnet opp (...) og trekker med dette en spesialpedagogisk kategori nedover flerspråklige elever som er i ferd med å tilegne seg norsk.” I henvisningssaker mellom 2000-2005 ble spesialundervisning anbefalt i 83 prosent av tilfellene. I hovedsak var dette i basisfagene, norsk, matematikk og engelsk. Tilpasset undervisning ble anbefalt i 62 prosent av sakene. I langt mindre omfang ble det anbefalt pedagogisk tilbud som er spesifikt utarbeidet for minoritets elever. Tospråklig fagopplæring ble anbefalt i 12 prosent av sakene, morsmålsopplæring i ni prosent av sakene og særskilt norskopplæring i åtte prosent av sakene (Pihl 2010:150).

Dette viser hvilken vei lærere går når en minoritets elev faller fra ordinærundervisningen, hvordan PP-tjenesten vurderer situasjonen, hvilke tilbud som blir gitt minoritets elever som ikke klarer å følge opplæringen slik andre elever gjør og gir hint om hva kulturbegrepet i norsk skole utelater. Eksempelet bygger også oppunder rapporten til Rambøll (2013), som konkluderer med at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull (avsnitt 3.4.2).

## 2.2 Kulturmøte

Når ulike kulturer møtes, er det et kulturmøte. Ifølge den danske filosofen, Anita Riis, er ’møte’ viktigere enn ’kultur’, siden det er interaksjonen og hvordan dette virker inn på mennesker som er det vesentlige. Dette begrunner hun med at prosessene og implikasjonene som gjør seg gjeldende når mennesker med ulikt utgangspunkt møtes, har en allmenngyldig karakter. Dermed blir forsøk på å fastholde hva kultur er, kun et avgrenset øyeblikk av hva en gitt gruppe mennesker identifiserer seg med i en kortere periode (Riis 2006:13). Hva som er kultur er imidlertid ikke betydningsløst, siden det kulturelle utgangspunktet alltid vil påvirke kulturmøtet. Ifølge de svenske etnologene, Billy Ehn og Orvar Löfgren, kan kulturmøte resultere i at man søker en minste fellesnevner og forsøker å tone ned ulikhetene. Men et slikt møte kan også fremtvinge en tydeligere markering av grensen mellom ’vi’ og ’dem’. Ehn og Löfgren beskriver kulturmøte som en konfrontasjon mellom mennesker med ulike vurderinger og synsmåter (Ehn og Löfgren 2001:160).

Kulturmøter har funnet sted i flere hundre år, og i likhet med disse møtene har også integreringspolitikken overfor etniske minoriteter endret seg. Tidligere kjørte man en sterk tilpasningsstrategi til majoritetssamfunnet. Dette kan også kalles assimilering i betydningen for forskning av etniske minoriteter. Dette er samene i Norge et eksempel på, da deres kultur var

”noget der ikke fantes” tidlig på 1900-tallet (Minde 2005). I dag er det vanlig med en økt anerkjennelse av variasjoner i måter å leve på, noe som tilsier at vi lever i et multikulturelt samfunn med en majoritetskultur og minoritetskultur. Det er nettopp møtet mellom majoritetens kultur og minoritetens kultur som knytter seg til problematikken rundt kulturmøtet. Å leve i storsamfunnet som en minoritet, medfører på mange måter en underkastelse av majoritetskulturen når man beveger seg i det offentlige rom. Skolen er et eksempel på dette, hvor det er majoritetskulturens premisser som dominerer (Bernad 2011:168-170).

Møtet mellom minoritetslever og norsk skolekultur kan avgjøre fremtiden til eleven. Minoritetslever som sliter på skolen, både med prestasjoner og det sosiale, kan utvikle problemadferd og marginalisering. Det kan få alvorlige konsekvenser i et moderne kunnskapssamfunn som vi lever i dersom man mislykkes i skole- og utdanningssystemet. Frafall fra videregående vil øke risikoen for ekskludering av arbeidslivet og andre betydningsfulle samfunnsarenaer. Dette vil føre til en videre marginalisering av en gruppe som allerede er sårbar (Pastoor 2012:239). Derfor er det viktig at pedagoger i skolene er forberedte og legger til rette for disse kulturmøtene. Mangel på kunnskap gjør at det ofte fokuseres på kulturforskjeller i skolen i stedet for å forstå hvorfor elever opptrer som de gjør. Et eksempel er to gutter fra Irak og Iran som slåss veldig i skolegården. Familiene måtte flykte etter langvarig forfølgelse. Den enes far var myrdet, den andre hadde vært fengslet og torturert, og guttene var veldig utagerende. Skolen lurte på om det var noe ved den ’arabiske kulturen’ som gjorde barna aggressive (Raundalen og Schultz 2012).

### **2.2.1 Paradigmer i kulturmøter**

James A. Banks hevder at skolen er preget av flere paradigmer som lever side om side (Banks 2009:18). Et paradigme er et mønster eller forbilde som baserer seg på en ”bestemt ontologi og epistemologi delt av et vitenskapelig miljø. Den arbeids- og tenkemåten som dominerer innenfor en vitenskap eller innen avgrensede deler/områder av vitenskapelige disipliner” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2011:403). Tatt det i betraktning, hevder Banks at paradigmene er viktige for å forstå hvordan skoler utvikles i kulturmøter. Som regel er det to ulike paradigmer som lever side om side, men det kan også være flere. Hvilke paradigmer, eller mønstre, som dominerer i samfunnet, har sammenheng med faktorer som erfaring med kulturelt mangfold, grad av kulturelt mangfold og i hvor stor grad ulike grupper krever rettigheter innenfor skolesystemet (Banks 2009:18). Banks opererer med flere paradigmer. Jeg vil i det kommende sette tre av disse mønstrene inn i pedagogisk tenkning.

## Monokultur

Ett av paradigmen til Banks baserer seg på at elever fra lavtlønnede hjem har dårligere skoleprestasjoner enn gjennomsnittseleven. Her spiller kultur en stor rolle siden forskere forklarer lave prestasjoner i skolen med at elevens kultur ikke lever opp til kravene i dagens samfunn. Her vil skolens oppgave være å kompensere for elevens intellektuelle og kognitive mangler (Banks 2009:22). Dette paradigme kan sees i sammenheng med monokulturell forankring i pedagogikken. Den danske skolen har en beslektet pedagogisk tenkning (Gitz-Johansen 2006:224). Ifølge Gitz-Johansen ser skolen lett på minoritetselever som et problemområde, der løsningen er en tidlig innsats i skolen for å kompensere for elevens manglende evner. Han hevder at dette mønsteret henger sammen med den generelle samfunnsutviklingen, der etniske minoriteter blir sett på og behandlet som et problem (Gitz-Johansen 2006:226).

I Norge kan denne monokulturelle forankringen sees gjennom reformen i grunnskolen av 1997. Lærerplanen 1-97 styrket enspråklig undervisning basert på norsk språk og kultur og en kristen formålsparagraf for skolen innførte et obligatorisk og utvidet kristendomsfag (Pihl 2010:52). Etter denne reformen, har ikke innvandrede minoriteters historie, språk og kultur hatt plass i norsk skole. Ifølge Pihl (2000:119) domineres undervisningen av minoritetselever i Norge av en monokulturell utdanningspolitikk og en assimilasjonsmodell. I dette paradigmet er skolen kun opptatt av at minoritetselevne mangler kompetanse i norsk språk og kultur. Dermed er skolens oppgave å kompensere for denne mangelen.

## Flerkulturell pedagogikk

Et paradigme som skjer på et tidlig stadium i møtet med kulturelt mangfold, tar for seg å implementere isolerte flerkulturelle perspektiver i fag og læreplaner. Her dominerer feiring av etniske gruppers helligdager og undervisning om sentrale helter innenfor ulike etniske grupper. Disse faktorene blir implementert siden det ofte er enklere å trekke inn isolert informasjon om andre etniske grupper enn å implementere et mer helhetlig og meningsfylt fokus på kulturelt mangfold (Banks 2009:21).

Dette paradigmet dominerer den norske skolen, der flerkulturell pedagogikk, eller multicultural education, er det som er vanligst å bruke (Pihl 2010:268). Flerkulturell pedagogikk ble introdusert i pedagogisk forskning i forbindelse med studier av utdanning av samer. Denne tenkningen i pedagogikken tilpasser generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell undervisningssituasjon.

Det vil si at tilpassingen skjer på samfunnsnivå (utdanningspolitikken), på institusjonsnivå (skolen) og på individnivå. En sentral tanke i flerkulturell pedagogikk er at undervisningen er tospråklig, altså undervisning på elevens morsmål samt på majoritetsspråket. Flerkulturell pedagogisk teori forutsetter også at undervisningen tar utgangspunkt i elevens språklige og kulturelle forutsetninger og ressurser (Phil 2010:268-272). I denne modellen verdsettes og likestilles det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen.

### Interkulturell pedagogikk

Et tredje paradigme forkaster tanken om at noen kulturer kan sees på som mindreverdige. Dette er noe som gjerne skjer på et senere tidspunkt i kulturmøtet. Dermed eksisterer heller ikke tanken om å kompensere for elevenes kulturelle mangler. I dette paradigme har alle kulturer en egenverdi, og kulturelt mangfold blir sett på som en berikelse for samfunnet. I dette tankemønsteret er det skolens oppbygging og struktur som er ansvarlig for minoritetslevers lave prestasjoner, og ikke elevene selv (Banks 2009:25).

Dette paradigmet kan sees i sammenheng med interkulturell pedagogikk. Dette brukes om undervisning som utvikler gjensidig kunnskap og forståelse mellom individer og grupper som har ulik bakgrunn, og brukes for det meste i Europa. Denne pedagogikken går på kunnskapsformidling om og mellom majoritetskulturen og minoritetskulturen. Forskning og undervisning om minoriteters historie står sentralt i denne måten å tenke pedagogikk på. I tillegg til å legge vekt på kunnskap om overgrep som majoritetssamfunnet har utsatt jøder, tater, samer og andre etniske grupper for, er det viktig at skolen formidler kunnskap om positive virkninger innvandring til Norge har når det gjelder utvikling av kulturlivet samt næringslivet. Allerede i 1976 definerte UNESCO interkulturell undervisning og forståelse som en målsetning. Det samme året lanserte Europarådet "interkulturell undervisning" for å øke kunnskapsforholdet mellom nasjoner (Pihl 2010: 266-268). I en modell som dette står det å forstå og kommunisere med mennesker fra andre kulturer sentralt. En målsetning i Læreplanverket for Kunnskapsløftet er at elevene skal utvikle kulturell kompetanse slik at de kan delta i et multikulturelt samfunn (Utdanningsdirektoratet 2012:3). Da er interkulturell pedagogikk en aktuell læringsform.

### 2.2.2 Definisjon på minoritet

Oppgaven har allerede tatt for seg at Norge er et flerkulturelt samfunn, noe som betyr at vi har en majoritetskultur og en minoritetskultur (avsnitt 2.2). Jeg ser det hensiktsmessig å forklare og definere begrepet *minoritet*, da det er minoritetslever oppgaven konsentrerer seg om. Regjeringen definerer minoritet som:

*”... en gruppe med visse lett oppfattede særtrekk med hensyn til for eksempel kultur, språk, religion og hudfarge. (...) En minoritet er et etnisk, religiøst og språklig mindretall som skiller seg fra majoriteten. Fordi ikke alle etniske minoriteter i Norge har innvandrerbakgrunn, og fordi tilknytning til Norge og rettigheter varierer, er det vanskelig å anvende minoritetsbegrepet som en fellesbetegnelse for alle som ikke tilhører majoriteten.”* (NOU 2000:14)

Det som kjennetegner en minoritetetnisk posisjon, er blant annet ”at denne har mindre kraft til å gjøre seg gjeldende og finne gehør i majoritetssamfunnets institusjoner” (Bernad 2011:170).

Innvandrerbefolkningen defineres av Statistisk sentralbyrå (SSB) ”som personer som er født i utlandet av foreldre der begge er utenlandskfødte, og etterkommere av disse” (SSB 2014). Selv om det er forskjeller mellom første generasjon og annen generasjon, vil etterkommerne også være utsatt for de samme risikoene som foreldrene når det gjelder utvikling av psykiske problemer. I tillegg vil annengenerasjonsinnvandrere leve med spesielle risikofaktorer som er særegne for etterkommere (Fjellanger et al. 2007).

Antallet som er født i utlandet i dag utgjør 633 110 personer i Norge, mens etterkommere utgjør 126 075 personer. I alt dreier det seg altså om 759 185 personer, eller 14,9 % av den norske befolkningen (SSB 2014).

Innvandrerbegrepet omfatter mennesker som har fluktbakgrunn og som er i eksil samt mennesker som reiser frivillig fra hjemlandet sitt. Dette er en fellesnevner i innvandrerbefolkningen, selv om årsakene til ankomsten til en nytt land er ulike. Emigranter velger å reise frivillig på grunn av eventyrlyst og kjærlighet eller kanskje de er drevet av økonomisk, spirituell eller materiell nød. Denne gruppen er dermed ikke fordrevet fra landet sitt, men likevel kan valget om å reise være umulig å gjøre om på. De som lever i eksil har som regel ingen mulighet til å vende tilbake til landet sitt uten stor risiko. Så derfor kan både innvandrere uten fluktbakgrunn og flyktninger ha den samme psykologiske opplevelsen av å ikke kunne reise hjem (Fjellanger et al. 2007).

Utfra denne definisjonen er da en minoritets elev en elev som har annen religion, kultur og språk enn majoriteten i Norge. Dette innebærer også at elever som er født og oppvokst i Norge med foreldre som skiller seg fra majoriteten, blir sett på som minoritets elever. Migrasjonen til landet de ti siste årene kjennetegnes av at den har bakgrunn i arbeidssøkere eller personer som er på flukt fra undertrykkelse, krig og forfølgelse. Migrantene kommer stort sett fra land i Afrika, Asia og Sør-Amerika, stater i det sentrale og østlige Europa etter Sovjetunionens oppløsning på 1990-tallet og i forbindelse med EU (Bernad 2011:167). Den unge minoriteten har enten migrert med foreldre eller de kan være født i Norge og ha flyttet frem og tilbake. De kan ha kommet på et senere tidspunkt enn foreldrene eller de kan ha kommet som enslige mindreårige flyktninger uten foreldre.

I rettslig sammenheng og i planverk blir begrepene minoritetsspråklige og språklige minoriteter derimot oftere brukt enn minoritets elever. Ifølge St. meld. nr. 49 2003-2004, er det i utdanningssammenheng vanlig å bruke begrepet språklige minoriteter om elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål eller førstespråk. Jeg velger å bruke begrepet minoritets elever i oppgaven min, da det også rommer den kulturelle delen, noe som er et viktig poeng i denne studien.

### 2.3 Hva er traumer?

Minoritets elever skal tilpasse seg en ny hverdag og en ny kultur når de kommer til Norge. I tillegg til nytt språk, ny kultur og nye personer i hverdagen, har mange av dem har opplevd traumer på veien hit og dette har stor betydning for møtet mellom mennesker (avsnitt 2.2). Som oppgaven har vist, omfavner ikke norsk kulturpedagogisk tenking traumer (avsnitt 2.1.1). I det kommende vil jeg redegjøre for noen teoretiske perspektiver på traumer og vise hvorfor dette har en stor betydning i kulturmøtet.

Traumer ble først tatt i bruk innen medisin for å beskrive bruddskader slik at dette ble skilt fra sykdommer. Da medisinerne ikke lenger trengte dette skillet, tok krisepsykologien over og brukte begrepet 'psykisk traume'. Etter hvert som krisepsykologien fikk eiendomsrett til ordet, ble psykisk sløyfet og i dag bruker man ordet traume i betydningen som psykisk traume.

#### Definisjon på traumer

Traumer har ulike definisjoner. Atle Dyregrov definerer et traume som overveldende psykiske påkjenninger for personen som utsettes for hendelsen (Dyregrov 2007:11). Ifølge Opjordsmoen, Vaglum og Bloch Thorsen (2008) er traumatisering ekstreme og smertelige belastninger mennesker

utsettes for, og som på kortere eller lengre sikt kan føre til et delvis eller totalt sammenbrudd i menneskers vanlige tilpasningsevne til livet. En traumatisk opplevelse påvirker hele mennesket som rammes, kropp, følelser, tanker og relasjoner (Opjordsmoen et al. 2008:204).

Ifølge van der Veer har personer med traumer vært utsatt for ”ekstreme og smertelige opplevelser som er så vanskelige å mestre at det lett skader den psykiske funksjonen både på kortere og lengre sikt” (van der Veer 1994:20).

Felles for definisjonene er at traume skader psyken, for det er først og fremst psyken som rammes i en traumatisk hendelse.

Traumatisering gir ikke bare lidelse i øyeblikket det pågår, men etterlater mentale, og ofte fysiske, sår i flere år. For noen varer disse minnene resten av livet. Det sies at traumene lager et brudd i offerets livsløp og utviklingsprosess på grunn av virkningen traumet utgjør:

*”Det er noe som kommer utenfra og invaderer og overskrider kroppens og psykens grenser. Det skaper ikke bare frykt, men også ens evne til å mestre” (Varvin 2003:108).*

For mennesker som er blitt utsatt for en traumatisk hendelse, deler man gjerne livsløpet i tre; livet før den traumatiske hendelsen, livet under den traumatiske hendelsen og livet etter traumatiske den hendelsen. Enkelt oppsummert kan man si at traume betyr skade, både når det gjelder medisinsk definisjon og krisepsykologiens definisjon.

#### Ulike traumer

Den amerikanske barnepsykiateren, Leonore Terr (1991) skiller mellom de to ulike traumer. Type 1 traume omfatter enkelthendelser slik som en ulykke, vold eller en annen dramatisk enkelthendelse. Disse hendelsene oppstår brått og uventet. Type 2 traume er situasjoner der en person opplever flere traumatiske hendelser, som for eksempel seksuelle overgrep, mishandling eller krig. Dette er hendelser som gjentar seg uten at personen som blir utsatt kan hindre dette.

Felles for både type 1 traume og type 2 traume er at opplevelsene kjennetegnes med hjelpeløshet overfor en overveldende makt eller kraft som fratrar mennesket enhver følelse av kontroll, sammenheng og mening (Dyregrov 2007:12).

### 2.3.1 Årsaker til traumer

Ulike faktorer kan føre til traumer hos personer. Jeg har i denne oppgaven valgt å se nærmere på politisk undertrykking, fengsling, tortur og andre typer vold som årsaker til traumer, da dette er faktorer personer med minoritetsbakgrunn har større risiko for å ha opplevd.

#### Politisk undertrykking

Mange flyktninger har vært utsatt for politisk undertrykking fra myndighetenes side. Da har de ikke kunnet ytret seg fritt, og de kan ha vært utsatt for overvåkning og trusler fra politiet og militæret. Politisk undertrykking skaper frykt og anspenning hos de undertrykte og er vanskelig å takle psykisk (Hanssen 2005:127).

#### Fengsling

I flere land innebærer fengsling både tortur og vold. Arrestasjon oppleves som et sjokk for mange. Man blir isolert fra familie, venner, skole og jobb. Situasjonen kan oppleves som svik fra omgivelsene, samt at man sårer de nærmeste. For mange er det også en stor psykisk belastning å være overlatt til seg (Hanssen 2005:127).

#### Tortur

Ifølge World Medical Associations Tokyo-deklarasjon av 1975 er tortur:

*“... en bevisst systematisk eller tilfeldig påføring a fysisk eller mental lidelse ved en eller flere personer som handler på egenhånd eller etter autoriteters ordre for å fremtvinge informasjon for å oppnå en tilståelse, eller av en hvilken som helst annen grunn” (Hauff og Vaglum 1997:20).*

Tortur er en ekstrem form for traume og representerer de vanskeligste opplevelsene for personer som er traumatisert. Disse opplevelsene er de som oftest etterlater varige spor i menneskesinnet. Blant annet fordi det er totalt utenfor offerets kontroll samt at det blir påført med vilje av et annet menneske. Dermed er dette et mellommenneskelig fenomen. Vi skiller mellom fysisk og psykisk tortur. Ifølge van der Veer (1994) er slag og spark, elektrisk støt og seksuell vold eksempler på fysisk tortur, mens manglende kontakt med familie og venner over tid, å måtte se på at andre blir torturert eller henrettet og langtidisolasjon er eksempler på psykisk tortur.



## Andre typer vold

Flyktninger kan også ha opplevd systematisk terror mot lokalsamfunn eller etniske grupper. Dette kan blant annet innebær drap på ubevæpnede sivile, offentlige visninger av døde og lemlestete kropper til skrekk og advarsel samt bortføring av politisk aktive personers slektninger.

Vold og undertrykkelse kan føre til dehumanisering. Det vil si at ”personers biologiske, psykologiske og sosiale verdighet blir krenket, og at vedkommende ikke blir behandlet med respekt som likeverdig” (Hanssen 2005:127). Dehumanisering er alltid knyttet til mellommenneskelige relasjoner der offeret blir traumatisert gjennom å bli påført skade eller blir tvunget til å utføre traumatiserende handlinger.

### 2.3.2 Barn og traumer

Barn trenger ikke selv å være offer for en dramatisk hendelse for å bli traumatisert. Å være vitne til vold mot foreldrene eller høre en alvorlig trussel som rammer nær familie kan også føre til traumatiske ettervirkninger (Dyregrov 2007:13).

Siden barn også kan oppleve traumer gjennom foreldrene sine, ser jeg det hensiktsmessig å komme med en egen definisjon på traumer og kriser som er særlig knyttet opp mot barn og ungdom:

*”Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring. ...*

*Med psykisk traume menes overveldende, ukontrollbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for barn eller ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart.” (Raundalen og Schultz 2012:15)*

Oppgaven har trukket frem flere situasjoner som kan føre til traumer for personer (avsnitt 2.3.1). I tillegg til de nevnte situasjonene, kan også mobbing i barnealderen resultere i traumatiske ettervirkninger hos barn.

Om et barn er traumatisert, avhenger av flere faktorer. Blant annet har sammenheng og kontekst betydning for hvordan barnet takler situasjonen i etterkant. Om barnet opplever en truende situasjon med rolige foreldre, kan situasjonen oppleves som stressende. Dersom foreldrene er urolige, kan situasjonen oppleves som traumatisk. Hvilken mening barn gir situasjonen, utviklingsnivået til barnet,

temperament og tidligere utviklingshistorie er faktorer som også bestemmer hvordan opplevelsen virker inn på barnet (Dyregrov 2007:7).

Raundalen og Schultz bruker begrepet ”åpent system” (Raundalen og Schultz 2012:36) når de beskriver hvordan traumer påvirker barn. De peker på at det først og fremst er læringsevnen som kjennetegner menneskebarnet. Med ”åpent system” (Raundalen og Schultz 2012:36) mener de at barnet hele tiden tar inn, former og omformer stimuleringer og opplevelser fra interaksjonen mellom mennesker og gjenstander. Dette resulterer i stadig større reservoar av erfaringer. Erfaringene bidrar til å forme måten barna tenker på, samt verktøyene de har å tenke med. Altså, ”barnets hjerne bygges i et omfattende og komplisert samspill mellom genbestemte planer og erfaringsmessige påvirkninger” (Raundalen og Schultz 2012:36). I denne betegnelsen mener Raundalen og Schultz at barnet er formbart av de erfaringene det blir eksponert for, og spesielt fordi det er barn med et uferdig system i vekst og utvikling. Det innebærer at de verste hendelsene også blir de viktigste, både i negativ og positiv betydning. Med andre ord vil traumer kunne påvirke barn og ungdom ekstra mye (Raundalen og Schultz 2012:35-38).

## 2.4 Situasjonen i skolen

Kultur preger skolene hver dag. Kulturmøter er noe som skjer daglig i klasserommene gjennom møter med skolens kultur og minoritets elever. Skolen har en spesiell rolle overfor minoritets elever. Rollen har endret seg med årene i tråd med statens utdanningspolitikk. På 1970-tallet ble minoritets elever tatt inn i skolen etter enhetsskolens ideal, strategien var å plassere alle elever i samme klasserom der undervisningen foregikk på majoritetsspråket. Den sentrale målsetningen var at alle skulle bli mest mulig norsk på kortest tid (Hauge 2007:15). I dag tyder mye på en annen pedagogisk tilnærming, hvor individets behov står mer sentralt.

Innvandringen til Norge har økt jevnt de siste årene. FNs Barnekonvensjon, som Norge følger, slår fast at alle barn, uavhengig av opprinnelse, har rett til utdanning. Denne retten er også sikret gjennom opplæringsloven § 2.1, som omhandler retten til grunnskoleopplæring. Barn og unge under 16 år som kommer til Norge har rett til grunnskoleopplæring på lik linje med barn som er født i Norge. Når oppholdet i Norge har vart i tre måneder, inntreer plikten til opplæring (opplæringsloven 1998:§ 2-1, 2.ledd). Opplæringsretten og plikten er uavhengig av elevens oppholdsstatus. Det er kommunen eleven er bosatt i som har ansvaret for at elevens rett til grunnskoleopplæring oppfylles (Utdanningsdirektoratet 2008:2). Organiseringen av tilbudet til nyankomne minoritets elever varierer

fra kommune til kommune. Jeg har avgrenset denne studien til å omfavne ungdomsskolen i Oslo (avsnitt 1.1.2), dermed vil jeg i det følgende se på tilbudet som blir gitt til nyankomne minoritets elever i hovedstaden. Jeg tar utgangspunkt i informasjon som ligger på utdanningsetaten sine hjemmesider og rundskriv sendt ut av etaten i dette temaet.

### **2.4.1 Mottaksklasser**

I Oslo kommune tilbys nyankomne minoritets elever plass i mottaksklasser i alfabetiseringsgrupper, som finnes på nivå for barneskole og ungdomsskole. I disse gruppene skal elevene få den første opplæringen i det norske språket. Det skilles ikke på elevenes grunner til opphold i landet (Utdanningsetaten 2007:4). Det betyr at elever som kommer på grunn av familiegjenforening, flukt fra hjemlandet, arbeidsinnvandring eller behov for asyl eller opphold på humanitært grunnlag får det samme tilbudet. Oslos grunnskole hadde i 2013 et samlet elevtall på 57 801, og 23 360 av disse var minoritetsspråklige elever (Utdanningsetaten 2014). Oppholdet i mottaksklassen eller alfabetiseringsgruppen er tidsbegrenset og varer som regel i ti måneder, som tilsvarer et skoleår. Etter oppholdet i mottaksklassen, blir eleven plassert i en ordinærklasse (Utdanningsetaten 2007:4-5). Oslo kommunes mottaksklasser er opprettet med tanke på å gi minoritets elever en tilpasset opplæring, som alle elever i norsk skole skal motta (opplæringsloven 1998:§ 1-3).

### **2.4.2 Skolens rolle i integreringen**

I tillegg til annerledes organisering av nyankomne minoritets elever, kan man se endrede pedagogiske tilnærminger gjennom nasjonale dokumenter og lovverk. I strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis" er det uttrykt at mangfold gjør Norge til et rikere samfunn, og at språklig og kulturell kompetanse bør betraktes som en berikelse for samfunnet og for hver enkelt av oss (Kunnskapsdepartementet 2007:7). Videre står det skrevet at skolen skal formidle verdier som likeverd, demokrati, aktivt medborgerskap og fellesskap.

Med andre ord kan en si at skolen er mer enn en læringsinstitusjon for minoritets elever i dag. Den er også sentral med tanke på sosialisering og integrering, "så vel som en psykososial, salutogen arena" (Pastoor 2012:233), som bidrar til å fremme god psykisk helse. For minoritets elever kan den nye hverdagen i Norge være en stor overgang. Da er det spesielt tre prosesser som er viktige med tanke på skolens rolle:

- a) *Sosialiseringprosessen*; utviklingen fra barn til voksen, der eleven tilegner seg nødvendig kompetanse for å bli en aktiv og selvstendig samfunnsborger.
- b) *Integreringsprosessen*; tilpasningen i den nye hverdagen i Norge. Flere minoritets elever har flyktet fra krig og konflikt til et samfunn som har andre krav til sosiale, kulturelle og språklige ferdigheter som er grunnleggende for inkludering i samfunnet.
- c) *Gjenopprettings- eller helbredelsesprosessen*; dette inkluderer oppbyggingen av en ny og meningsfull tilværelse i det nye landet etter mulige traumatiske opplevelser og belastninger som livet i eksil ofte medfører (Pastoor 2012:233).

Elever som individ blir mer fremhevet i den pedagogiske tenkningen nå enn tidligere, og det er ekstra fokus på det psykososiale miljøet. Blant annet skal skolen fremme et godt psykososialt miljø der elevene både kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (opplæringsloven 1998:§ 9a-3). ”Bedre læringsmiljø” (2009-2014), Utdanningsdirektoratets femårige satsning på elevers læringsmiljø i skolen, har som overordnet mål at elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som er godt både fysisk og psykososialt (Utdanningsdirektoratet 2011). I tillegg er minoritets elevers rettigheter sikret gjennom lov. Blant annet etter lovendringen i 2008, der det blir presisert at språklige minoritets elever skal få kartlagt sine språkferdigheter, og elevene har rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet og NAFO 2009). Ifølge utvalget for Mangfold og mestring (avsnitt 2.1.1), er det også viktig å få avklart raskest mulig etter ankomst i Norge flyktningelevs forutsetninger for å kunne gi tilpasset opplæring og eventuelt få kartlagt om eleven har spesielle behov ut fra språkvansker, lese-, skrive- eller matematikkvansker eller effekter av eventuelle traumatiske forhold (NOU 2010:7). Minoriteter og integrering blir også fremhevet i forbindelse med skolens sosialpedagogiske rådgiving (opplæringsloven 1998:§ 22-1). Dette innebærer individuell rett om hjelp til eleven for å finne seg til rette i skolen.

## 2.5 Oppsummering

Kultur kan defineres på mange ulike måter. Jeg vil bruke en vid definisjon for å favne om temaet i denne studien. Felles for alle forklaringer på begrepet er at kultur ikke er en gitt størrelse, men noe som forandrer seg med tiden (avsnitt 2.1).

Kulturbegrepet i norsk skole inneholder ikke traumer. Ifølge Phil (2010:214-215) tar pedagogikken det undervises i norsk skole verken opp kulturmøte eller hvordan lærere skal nærme seg traumatiserte

barn. Spesielt interesserte lærere kan derimot velge å etterutdanne seg i flerkulturell pedagogikk eller migrasjonspedagogikk (avsnitt 2.1.1). Vi ser også at det ikke tas hensyn til om en elev er tokulturell når en elev utredes for behov om spesialundervisning. I perioden 2000-2005 fattet PP-tjenesten flest vedtak om spesialundervisning da elever ble henvist etter at de ikke fungerte i ordinærundervisningen. I langt mindre omfang ble det anbefalt pedagogisk tilbud som er spesifikt utarbeidet for minoritets elever. Tospråklig fagopplæring ble anbefalt i 12 prosent av sakene, morsmålsopplæring i ni prosent av sakene og særskilt norskopplæring i åtte prosent av sakene (avsnitt 2.1.2).

Når flere kulturer møtes, defineres det som et kulturmøte. Ifølge James A. Banks er skolen preget av paradigmer som lever side om side, og disse mønstrene er viktige for å forstå hvordan skolen utvikles i kulturmøter. I det ene paradigmet, som kan sees i sammenheng med monokulturell forankring i pedagogikken, forklares lave prestasjoner i skolen med at elevens kultur ikke lever opp til kravene i dagens samfunn. Her er skolens oppgave å kompensere for elevens intellektuelle og kognitive mangler, som kan være norsk språk og kultur. Et annet paradigme kan sees opp mot flerkulturell pedagogikk. Her dominerer feiring av etniske gruppers helligdager og undervisning om sentrale helter innenfor ulike etniske grupper. Phil (2010:268) hevder at det er denne pedagogiske tenkningen som dominerer den norske skolen. Denne tenkningen i pedagogikken tilpasser generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell undervisningssituasjon. Et siste paradigme forkaster tanken om at noen kulturer kan sees på som mindreverdige. Dermed eksisterer heller ikke tanken om å kompensere for elevenes kulturelle mangler. Dette kan sees i sammenheng med interkulturell pedagogikk, som brukes om undervisning som utvikler gjensidig kunnskap og forståelse mellom individer og grupper som har ulik bakgrunn (avsnitt 2.2.1).

Et møte mellom norsk skolekultur (avhenger av de dominerende paradigmene i samfunnet) og minoritets elever, kan avgjøre fremtiden til eleven. Dersom møtet ikke er vellykket, kan det i verste fall føre til at eleven ekskluderes i arbeidslivet og andre betydningsfulle samfunnsarenaer (avsnitt 2.2).

Denne studien tar for seg traumatiserte minoritets elever. Traumer defineres på ulike måter. Felles for definisjonene er at traume skader psyken. Traumatisering gir ikke bare lidelse i øyeblikket det pågår, men etterlate mentale, og ofte fysiske, sår i flere år (avsnitt 2.3). Ulike faktorer kan føre til traumer. Politisk undertrykkelse, tortur og fengsling er eksempler på dette (avsnitt 2.3.1).

Barn er ekstra utsatt for traumer siden de ikke trenger å være offer for en dramatisk hendelse selv for å bli traumatisert. Å være vitne til vold mot foreldrene eller høre en alvorlig trussel som rammer nær familie kan også føre til traumatiske ettervirkninger. Dermed kan en si at definisjonen på traumer på barn er videre enn de generelle definisjonene (avsnitt 2.3.2).

I tillegg til å definere sentrale begreper i oppgaven, ønsket jeg å vise hvordan situasjonen er i skolen i dag med tanke på mottak av minoritets elever generelt. Alle barn i Norge har rett til opplæring. Det er kommunen eleven er bosatt i som har ansvaret for at elevens rett til grunnskoleopplæring oppfylles. Organiseringen av tilbudet til nyankomne minoritets elever varierer fra kommune til kommune (avsnitt 2.4).

I Oslo kommune tas nyankomne minoritets elever imot i mottaksklasser. Oppholdet i mottaksklassen er tidsbegrenset og varer som regel i ti måneder, som tilsvarer et skoleår. Etter endt ti måneder, blir eleven plassert i en 'vanlig' klasse (avsnitt 2.4.1).

Skolen er en viktig arena i integreringen av minoritets elever. I tillegg til opplæring, er skolen sentral med tanke på sosialisering og integrering, samt at den skal bidra til å fremme god psykisk helse. Det spesielt tre prosesser som er viktige med tanke på skolens mottaksrolle: sosialiseringprosessen, integreringsprosessen og gjenopprettings- eller helbredelsesprosessen. Gjennom opplæringsloven pålegges skolene å fremme et godt psykososialt miljø for elevene, samt at minoritets elever har krav til å få kartlagt sine språkferdigheter, og elevene har rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (avsnitt 2.4.2).

Vi ser at kulturbegrepet og møtet mellom ulike kulturer fokuserer på språk, forståelsen av det norske rettsapparatet, forståelsen av behandling – men både forståelsen av kulturbegrepet og kulturmøtet ignorerer traumene som også er en del av det flerkulturelle møtet mellom innvandrere og det norske skolesystemet i dette tilfellet. Når kulturbegrepet ikke fanger opp traumene, blir ikke alle nødvendige tiltak heller ivaretatt. Noen vil hevde at traumer strengt tatt ikke er kultur, men likevel er det noe som tydelig påvirker kulturmøtet.

Spørsmålene er da hvordan traumer kan oppdages i løpet av skoledagen og behandles den aktuelle elevgruppen i klasserommet? Har kultur innvirkning på sykdom og psykisk helse? På bakgrunn av dette er det behov for en nærmere blick på teoretiske perspektiver (kapittel 3).

### 3. Teoretisk tilnærming

Minoritets elever i norsk skole har gjennom lov krav til kartlegging av sine språkferdigheter slik at skolen kan tilpasse opplæringen til hver enkelt elev samt at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø (avsnitt 2.4.2). Dette fordrer at pedagoger i skolen innehar den nødvendige kompetansen for å blant annet oppdage traumer og legge opplæringen til rette for traumatiserte elever.

Ifølge Banks (2009) og Pihl (2000) har norske lærere en utdanning som tilsier at skolen skal kompensere for minoritets elevers mangel i norsk språk og kultur, altså monokulturell tankegang. Samtidig hevdes det at skolen domineres av flerkulturell pedagogikk, der det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen verdsettes og likestilles (2.2.1). Den dominerende tankegangen i skole, er påvirket av paradigmene i samfunnet for øvrig (avsnitt 2.2.1).

Banks (2009:26) hevder at reformer basert på enkeltparadigmer ikke er tilstrekkelige for å få til en vellykket multikulturell utdanning. Han argumenterer for at en må ha et mer helhetlig fokus som baseres på elementer fra samtlige paradigmer for å få til dette.

Integrasjonspolitikken og skolens pedagogiske tenkning har endret seg fra den første innvandringsbølgen traff Norge tidlig på 1970-tallet (avsnitt 2.4). Det viser at i tråd med dominerende paradigmer i samfunnet, må også den pedagogiske tilnærmingen endres.

En flerkulturell skole krever med andre ord ny kunnskap og annen tenkning blant pedagogene. Flere forskere argumenterer for at skolen bør ta innover seg at kulturelt mangfold krever nye måter å forstå den pedagogiske situasjonen på (Hauge 2007, Pihl 2000 og Banks 2009). Med denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan skolen fanger opp barn med traumer slik at de enten får behandling (gjennom henvisning fra PP-tjenesten) eller tilrettelagt opplæring. Jeg vil se nærmere på hvordan det norske skolesystemet legger til rette for gode møter mellom skolen og innvandrerbarn med traumer, og jeg ønsker å rette et kritisk blikk på hvordan skolen opererer med forståelse av kulturmøtet som ikke tar over seg den betydningen traumer har for egen selvforståelse og tolkning av egen kultur.

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan oppfattelse av sykdom henger sammen med kultur (3.1). Videre vil jeg forklare hvordan lærere kan oppdage traumer (3.2) før jeg viser hvorfor traumer er relevant for tilpasset opplæring og hvordan det påvirker evnen til å lære (3.3). Til slutt vil jeg ta for meg tidligere forskning (3.4).

### 3.1 Medisinsk antropologi

Et kulturmøte domineres som regel av ulike kulturer, tradisjoner og religioner der språk spiller en sentral rolle. Ifølge Pihl domineres lærere av utdanningspolitikk med en monokulturell tenking, der de skal kompensere for minoritetselevens mangler i norsk språk og kultur (avsnitt 2.1.1). Videre har oppgaven vist at kulturpedagogisk tenkning i landet ikke favner om traumer (avsnitt 2.1.1).

Medisinsk antropologi ser annerledes på sammenhengen mellom sykdom og kultur enn de dominerende paradigmene i det norske samfunnet.

Medisinsk antropologi kan defineres på ulike måter. Ifølge Benedikte Ingstad (2007) er medisinsk antropologi et fagfelt i skjæringspunktet mellom antropologi og samfunnsmedisin. I Norge har antropologien røtter i sosialantropologien, som er et samfunnsfag. Faget tar for seg økonomi, statsvitenskap, sosiologi samt humanistiske fag som religionsstudier, etikk og historie.

Samfunnsmedisin studerer sammenhengen mellom helse, sykdom og de sosiale og fysiske omgivelsene rundt oss. Dette faget berører også de politiske og økonomiske betingelsene for helse og sykdom. Dermed kan medisinsk antropologi defineres som et fag hvor man studerer kulturelle oppfatninger og adferd knyttet til årsaksforståelse, diagnostikk og håndtering av sykdom og helse i ulike sosiale grupper og samfunn (Ingstad 2007:15-16). I medisinsk antropologi legges det stor vekt på kultur i den grunnleggende forståelsen av hva helse og sykdom egentlig dreier seg om, og det er dette som skiller faget fra andre samfunnsfags og humanistiske fags behandling av medisinske problemstillinger (Ingstad 2007:37).

Kvalitativ metode er metoden medisinsk antropologi bruker, og idealet som de fleste antropologer bruker er feltarbeid, eller deltakende observasjon, for å få dyptpløyende innsikt i folks tankesett, verdier og levevis.

#### 3.1.1 Kulturens betydning for forståelse av sykdom

Antropologer hevder at sykdom er kulturelt formet. De vektlegger samspillet mellom de biologiske prosessene, det vil si meningsinnholdet individet og samfunnet legger i lidelsen samt livssituasjonen lidelsen gjenspeiler og skaper. På den måten kan det sies at kultur bidrar til å forme sykdom på flere måter. Ingstad (2007) begrunner utsagnet med disse argumentene:

- ved fortolkning av symptomer
- ved måten en presenterer sine symptomer på
- ved å legitimere sykdom
- ved (muligens) å skape sykdom



Hun argumenterer videre med at alle bærer med seg fortolkninger av kroppslige symptomer. Disse er basert på kulturell kunnskap, samt tidligere erfaringer og reaksjoner vi får på symptomene i møte med nærmiljøet vårt. På bakgrunn av denne prosessen lager vi oss forklaringsmodeller som danner en viktig del av grunnlaget for vår behandlingssøkende adferd (Ingstad 2007:40-41). På samme måte som sykdom sies å være kulturelt formet, er også opplevelsen av hva som er god helse.

### Kulturens betydning for psykisk helse

Ifølge Ingstad (2007) er terskelen for hva man tolererer stort sett lavere i utviklingsland enn i Norge. Hun viser blant annet til en opplevelser hun selv har hatt i utviklingsland, der avvikende adferd ikke medfører til synderlige reaksjoner før de på en eller annen måte er truende eller direkte plagsomme for omgivelsene. Hun forteller at 'fredelige' psykiatriske tilfeller ut fra vestlig målestokk, får stort sett leve sitt eget liv i fred med omsorg fra sine nærmeste i mange land. Mennesker som tydelig er deprimerte eller har andre lidelser vi i vesten ville diagnostisert, får ingen behandling i andre land. Det som vi i den vestlige verden ville kalt psykisk lidelse, kan være en åndebesettelse i andre deler av verden. Dette kan bli sett på som hellig, men også på noe unormalt og farlig. I de siste tilfellene må personen med åndebesettelse komme seg til en helbreder som kan drive ut ånden. Dermed krever dette en form for behandling (Ingstad 2007:180-182).

### 3.1.2 Kulturbundne syndromer

Professor i psykiatri og antropolog ved Harvard-universitetet og en av de ledende kapasiteter innen medisinsk antropolog, Arthur Kleinman, har argumentert for at kulturen danner bro mellom kroppen og den mening den ilegges (Ingstad 2007). Da kan man stille spørsmål om i hvilken grad symptomer og sykdomsforløp varierer på tvers av kulturer. Ingstad (2007) viser til forskning som viser så store variasjoner at det er blitt hevdet at kultur i seg selv skaper sykdommer som er unike for visse samfunn. Disse blir beskrevet som kulturbundne syndromer. Bulimi og anoreksi er blant annet blitt diskutert som mulige kulturbundne syndromer knyttet til vår del av verden og vårt syn på kroppen (Ingstad 2007:42).

Også innen psykiatrien benyttes termologien kulturbundne syndromer. Fra ulike deler av verden har en rekke antropologer beskrevet kulturbundne syndromer. Fra Malaysia er det for eksempel blitt beskrevet en tilstand som kalles amok. Symptomene på dette er plutselige og uforklarlige voldelige angrep på mennesker og dyr, og det er for det meste menn som blir angrepet av sykdommen.

Diagnosen suto er beskrevet flere steder i Latin-Amerika, og oversettes gjerne med frykt eller sjeletap (Ingstad 2007:185-186). Dette viser hvor ulike psykiske lidelser blir oppfattet i ulike kulturer.

Et annet syndrom som er blitt hevdet å være kulturbundet, er posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (avsnitt 3.2.1). Denne diagnosen ble offisiell i 1980 og var en direkte følge av vestlige psykiateres studier av overlevende fra konsentrasjonsleirer og krigere, da Vietnamkrigen spesielt. Antropologen og psykiateren, Allan Young, mener at krigsopplevelser og fortrenge minner er universelle, men at PTSD som diagnose derimot er en kulturell konstruksjon som springer ut fra Vietnamkrigen og spørsmålene den reiste i etterkant. Psykiateren, Derek Summerfield (1999) mener bruken av PTSD i mange ikke-vestlige land har uheldige konsekvenser. Han hevder blant annet at diagnosens hyppige bruk har ført til at store befolkningsgrupper som har vært utsatt for krig og andre katastrofer nærmest automatisk har fått merkelappen 'traumatiserte', som har ført til oppmerksomhet fra vestlige krisepsykiatere og psykologer. Summerfield mener også at diagnosen i seg selv er kulturspesifikk for vår del av verden, og at det kan stilles spørsmål om i hvilken grad den passer på mennesker i andre samfunn og kulturer (Ingstad 2007:187-188).

### **3.2 Hvordan oppdage traumer?**

Spørsmålet er om opplevelser som beskrevet i avsnitt 2.3.1 og 2.3.2 påvirker læringen til elevene og om dette kan oppdages av omsorgspersoner i skolen. For å svare på dette, lener jeg meg til forskere som Philip Rack, Magne Raundalen, Jon-Håkon Schultz og Atle Dyregrov. Philip Rack jobbet som konsulent psykiater på Bradford Royal Infirmary. Han er kjent for å ha satt i gang debatt om virkningen av asiatisk kultur på psykisk helse allerede i 1967. Han var også en av de første til å erkjenne behovet for en egen spesialitet til transkulturelle forskjeller.

Magne Raundalen er spesialist i klinisk psykologi, og er en av Norges mest kjente fagpersoner som jobber med barn i krise, både barn som er blitt mobbet og flyktningbarn. Han har utført banebrytende forskning om barn i truede situasjoner, og etablert kunnskap om barns opplevelse av krigstrusler. Han tilhører universitetet i Bergen, men har også vært konsulent for Unicef, Røde Kors, Redd Barna og Norsk Folkehjelp. Jon-Håkon Schultz har doktorgrad i spesialpedagogikk og arbeider som forsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress i Oslo og ved universitetet i Tromsø. Atle Dyregrov er spesialist i klinisk psykologi. Han har arbeidet spesielt mye med barn som opplever tap og traumer, i tillegg til å ha arbeidet ved en rekke større ulykker og katastrofer i både inn- og utland. Han er grunnlegger og daglig leder ved Senter for Krisepsykologi.

Ifølge Philip Rack (1986) kan traumer gi alvorlige og langvarige følgetilstander som påvirker følelseslivet og personligheten med plagsomme psykiske og fysiske symptomer.

Traumatiserte barn kjennetegnes ved at de har ”problemer med å styre, kontrollere og modulere følelser tilpasset tid, sted og situasjon” (Raundalen og Schultz 2012:17).

Atle Dyregrov forklarer videre at barns reaksjoner på traumer kan deles inn i tre faser med hensyn til tidspunkt; umiddelbare reaksjoner, etter-reaksjoner og langtidsvirkning. Dette har betydning for hvordan traumene virker inn på barna og hvordan traumer kan oppdages.

Dersom ansatte i skolen vet hva de skal se etter, skal det være mulig å oppdage disse symptomene. I det følgende kommer oppgaven til å vise hva læreren i klasserommet kan se etter for å oppdage traumatiserte elever.

Reaksjoner under traumer (umiddelbare reaksjoner)

Når mennesker utsettes for det som oppleves som en trussel, aktiviseres både fysiske og mentale overlevelsesmekanismer som hjelper dem i situasjonen. Alle sansene skjerpes, dette gjør at den utsatte kan huske enkelte deler av hendelsen ekstremt godt. Den fokuserte oppmerksomheten under hendelsen gjør at noen ting ”brenner seg” fast i hukommelsen. Dette kalles for ’flash-bulb’ eller ’superhukommelse’ (Dyregrov 2007:19).

En av de umiddelbare reaksjonene under en traumatisk hendelse, er at alle følelser skyves unna. Dette skjer for at det mentale apparatet skal kunne frigjøre all sin kapasitet til å håndtere den ytre trusselsituasjonen. For mange betyr dette at følelsene ikke dukker opp under den traumatiske situasjonene, men i etterkant. Bortkoblingen av emosjonelle reaksjoner blir ofte fulgt av en opplevelse av sjokk og uvirkelighet, spesielt hos større barn. Dette gjør at traumatiske situasjoner ofte beskrives som ”en drøm”, ”noe jeg har sett på tv” og ”uvirkelig”. Reaksjoner som dette blir dissosiative, det vil si at de kjennetegnes av dagdrømming, flukt i fantasien og lignende i etterkant av den traumatiske hendelsen. Ifølge Dyregrov, kan dette være med på å dempe smerten og engstelsen ved type 2 traume (Dyregrov 2007:21-22).

Noen barn reagerer med en emosjonell storm av forferdelse og protest når de er i en farlig situasjon, mens andre kan reagere med lammelse. Den siste reaksjonsformen avspeiler som regel en overbelastning av hjernens kapasitet.

Barn kan også opptre på irrasjonelle måter, sett utenfra. Men handlingene kan være logiske sett fra barnas side. For eksempel når barn etter en brann blir funnet omkommet i et skap eller under en seng, behøver ikke dette avspeile irrasjonell adferd, men et forsøk på å skjerme seg mot fare.

Det betyr at barn som nettopp har opplevd veldig dramatikk kan ty til det kjente og trygge rett etter en traumatisk episode. De kan for eksempel spørre om de får lov til å gå ut og leke, eller de fortsetter med aktiviteter som om ingenting har skjedd. Dette er fordi det gir en form for trygghet og stabilitet i tilværelsen som nettopp har vært preget av kaos (Dyregrov 2007:22).

### Etterreaksjoner

Barn som er utsatt for en traumatisk hendelse vil være farget av dette, noen mer enn andre. Som regel vil traumatiserte barn reagere med en del normale etterreaksjoner som av voksne kan oppleves som urovekkende. Reaksjonen behøver ikke å bety at barnet har utviklet alvorlige problemer, men det mentale systemet trenger litt tid til å bearbeide det som har skjedd.

Dyregrov ramser opp disse som noen av de vanligste etterreaksjonene blant barn:

- Sårbarhet, frykt og angst
- Sterke minner
- Søvnforstyrrelser
- Skyld/selvbebreidelser
- Konsentrasjonsvansker
- Sinne
- Tristhet
- Kroppslige reaksjoner
- Regresjon
- Lek og 'gjenspilling' av hendelsen
- Feiloppfatninger, misforståelser
- Vansker i sosial kontakt
- Menings- og verdiendring

Jeg har valgt å legge vekt på konsentrasjonsvansker, sinne, vansker i sosialt kontakt og vansker med språklæring i denne oppgaven siden disse etterreaksjonene vil være aktuelle for omsorgspersoner i skolen å oppdage.

### *Konsentrasjonsvansker*

Konsentrasjonsvansker er en av etterreaksjonene det vil være enklere for en lærer å oppdage. En elev som har opplevd en traumatisk situasjon, vil kunne være preget av denne i form av vanskeligheter med å konsentrere seg. Denne etterreaksjonen kommer på grunn av de vonde minnene.

Konsentrasjonsvanskene kan forklares ved at det traumatiserte barnet ikke skiller mellom fortid, nåtid og fremtid, at tidsopplevelsen er forvrent. Dette kan gjøre at ikke alle minnene fra den traumatiske hendelsen er blitt omdannet og lagret i langtidshukommelsen, men fortsetter å være en del av korttidshukommelsen. Dette betyr at minnene dukker opp i bevisstheten i form av mareritt og flashbacks, noe som vil si at den traumatiske hendelsen blir gjenopplevd igjen og igjen. Når slike minner plutselig dukker opp, betyr det at korttidshukommelsen fremdeles er full av de vonde minnene og ikke har plass til ny informasjon. Resultatet er glemsomhet og konsentrasjonsvansker i det daglige (Hanssen 2005:130-131). Voksne får gjerne flashbacks når de er travelt opptatt. For barn derimot, dukker disse traumatiserte minnene først og fremst opp i fritiden, når de kjeder seg i timen, når de hviler eller om kvelden før de sovner. Det gjør at det kan være vanskelig for barnet å fokusere på arbeid og oppgaver som skal gjøres på skolen og hjemme. Det kan bli spesielt vanskelig når barnet skal utføre større oppgaver og arbeid som krever dypere konsentrasjon (Dyregrov 2007:57-58). Fjernhet og utagerende adferd kan også inkluderes i konsentrasjonsproblematikken. Dette kan beskrives med at elevene 'faller ut', noe som vil si at de ofte blir sittende i egne tanker i undervisningstimen.

Søvnproblemer kan også virke inn på konsentrasjonsvansker. Ifølge Raundalen og Schultz skyldes søvnproblemer to elementer: innsovningsproblematikk knyttet til minner og bilder fra hendelsen som kommer tilbake ved leggetid, og oppvåkingsproblematikk på grunn av vonde drømmer og mareritt med innhold fra hendelsen (Raundalen og Schultz 2012:49).

### *Sinne*

Noen elever viser sin traumatiserte bakgrunn gjennom sinne. Traumer kan føre til mye uforløst sinne. Det kan være i øyenfallende, ved for eksempel å gi uttrykk for aggressiv atferd, men det kan også være skjult og fortrent sinne (Hanssen 2005:131). Dette er en etterreaksjon som ikke er uvanlig for traumatiserte barn og som kan være enklere å oppdage i skolehverdagen.

### *Vansker i sosial kontakt*

Kommunikasjon og den sosiale kontakten barnet hadde tidligere med sine venner, foreldre og andre nære, kan bli vanskeliggjort etter en traumatisk hendelse. Barnet kan føle at det er alene i verden og at ingen forstår hva det har gått gjennom. Noen barn kan trekke seg tilbake og isolere seg fra alt sosialt med venner (Dyregrov 2007:76-77).

### *Vansker med språkopplæring*

Den siste etterreaksjonen jeg har valgt å fokusere på, er vansker med språkopplæring, særlig siden dette er en studie som går på minoriteter med traumer. Hanssen (2005) skriver at traumatisering kan føre til at evnen til å lære språk hemmes. Ifølge henne kan både den følelsesmessige og kognitive siden av læring rammes. Dette kan skje på tre måter;

For det første vil ubearbeidede minner og strevet med å unngå situasjoner som kan oppleves som smertefulle, kreve såpass mye oppmerksomhet og energi at det kan bli lite til overs for å lære nye ting. I tillegg vil angsten som følger med dette gjøre det vanskelig å konsentrere seg om annet.

For det andre vil de psykologiske posttraumatiske prosessene medføre en svekkelse av kognitive funksjoner som er nødvendige for læring av nye ting, som blant annet språkopplæring (Hanssen 2005).

Til sist kan de nevronale strukturene i hjernen være skadet, noe som kan vanskeliggjøre språkopplæringen. Dette kan komme av fysiske skader, slik som slag mot hodet, som har påført nervesystemet skader. I noen tilfeller kan også det psykiske traumet skade hjernevev (Varvin 2003:197-198).

Reaksjonene ovenfor er normale reaksjoner på unormale hendelser. Styrken og varigheten i reaksjonene er med på å avgjøre om de går over til å bli posttraumatiske ettervirkninger som krever mer psykologfaglig hjelp. Barn som velger en tydelig unngåelsesstrategi, og holder på denne, samt barn som reagerer veldig sterkt uten at dette avtar, vil man kunne forvente at de kan trenge hjelp til å komme ut av denne reaksjonsformen (Raundalen og Schultz 2012:48).

## Langtidsvirkninger

Senere års forskning viser at traumer i barnealder kan ha innvirkning på barnets utvikling dersom barnet ikke får hjelp i etterreaksjonene sine. Slike langtidsvirkninger kommer først og fremst av type 2 traume, men det er også observert slike virkninger etter enkelthendelser (Dyregrov 2007:37).

Dyregrov (2007) forklarer hva lærere skal se etter for å vurdere om eleven bør henvises videre for å få hjelp. Jeg har plukket ut fire langtidsvirkninger traumatiske hendelser kan virke inn på. Disse langtidsvirkningene kan ha betydning for læringen til elevene samt at det kan oppdages i skolehverdagen; personlighetsendring og karakterendringer, forhold til andre mennesker, selvoppfattelse (selvtillit og mestringsevne) og læringskapasitet.

### *Personlighetsendring og karakterendring*

Traumatiske hendelser fører ofte til at barn må undertrykke sine emosjonelle reaksjoner for å overleve i en uforutsigbar og skremmende verden. Dette vil nedfelle seg i barnas personlighet, ifølge Dyregrov. Barna kan ha vansker med å bygge tillitt til andre mennesker og de kan utvikle en økt aggresjonsberedskap, bli følelsesavflatet og kan i voksen alder utsette sine egne barn for noe av den hardhet de selv opplevde i oppveksten (Dyregrov 2007:38).

### *Forhold til andre mennesker*

Traumatiske hendelser kan også påvirke etableringen eller opprettholdelsen av vennskap. Ifølge Dyregrov, kan ”tilbaketrekning, emosjonell tilstivning og manglende impuls kontroll skape vansker i spillet med venner, samtidig som den raske modningen mange traumatiserte barn og ungdommer opplever kan skape distanse i venneforholdet” (Dyregrov 2007:40).

For å beskytte seg mot isolasjon og ensomhet etter en traumatisk hendelse, kan ungdom også søke til og identifisere seg sterkt med vennegjengen fordi det gir følelsen av tilhørighet og nærhet. Dette kan føre til endret adferd hos ungdommen (Dyregrov 2007:40).

### *Selvoppfattelse (selvtillit og mestringsevne)*

Barns syn på en selv kan påvirkes slik at selvtilliten deres svekkes og at de kan endre deres oppfattelse av sin verdi som person. Type 2 traumer kan gjøre at barnet utvikler varig svekket tiltro til egen evne til å mestre ting (Dyregrov 2007:42-43).

### *Læringskapasitet*

Ifølge Dyregrov, kan barns læringskapasitet bli redusert som følge av nedsatt oppmerksomhets- og konsentrasjonsevne, som kan være ettervirkningene av traumer. En elev med traumer bruker mye mental energi på å tenke på det som har hendt eller på å unngå alt som minner om hendelsen. Dermed er det ikke 'plass' til mer læring i hjernen (Dyregrov 2007:43).

### **3.2.1 Posttraumatiske stresslidelse**

Etterreaksjoner det ikke blir tatt tak i kan utvikle seg til posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Dette er en diagnose innen psykiatrien som brukes for å beskrive en "spesiell gruppering av posttraumatiske problemer" (et syndrom) (Dyregrov 2007:45). Barn med denne lidelsen trenger faglig hjelp. Ikke alle som opplever traumatiske situasjoner vil utvikle stresslidelsen, men tall fra forskning viser at 25-30 prosent av mennesker som opplever traumer vil utvikle langvarig posttraumatisk stresslidelse (Johnsen, Kanagaratnam, Asbjørnsen 2013). Det har vært usikkert om barn og ungdom kommer innunder denne statistikken. Nyere forskning viser at én av fire barn som blir utsatt for type 2 traumer utvikler PTSD, og at særlig jenter er utsatt. Av barn som blir utsatt for type 1 traumer utvikler én av ti PTSD. Hvis man slår sammen tallene vil ett av seks barn, eller 16 prosent, som utsettes for en traumatisk hendelse utvikle PTSD (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress 2014). Noen ganger kommer symptomer på PTSD nesten med en gang etter en traumatisk hendelse, det vil si innen seks måneder etter opplevelsen. Dette kalles da for en akutt PTSD. Hos andre dukker derimot symptomene opp mye senere. Det kan gå helt opp til 25 år før symptomene kommer. Dette betegnes da som en forsinket PTSD.

Symptomene til PTSD kan settes i tre hovedkategorier:

- a) *Gjenopplevelse eller flashback*: Dette er påtrengende og ubehagelige bilder som kommer igjen hos barn som har vært utsatt for en traumatisk hendelse. Gjenopplevelsene kan føre til repetisjonslek hos barn eller gi utslag som uro i kroppen når barnet utsettes for situasjoner lik den traumatiske opplevelsen. Gjenopplevelse og flashback kan også føre til søvnvansker i form av mareritt eller problemer ved innsovning.
- b) *Unngåelsesadferd*: Dette kan oppdages ved at barnet unngår situasjoner, personer eller steder som minner om traumet. Unngåelsesadferd kan gå utover det sosiale til barnet ved at det kan utvikle tvangslignende tanker, distanserer seg fra andre og mister interessen for andre mennesker. Dette kan også slå ut som tankeunngåelse. Barnet vil da ha problemer med å huske, og kan oppleves



som flat emosjonell ved at det mister følelsesregisteret.

- c) *Hyperaktivering*: Dette vil si vedvarende aktivering av nervesystemet og at barnet hele tiden er 'på vakt'. Dette kan blant annet vises i form av muskelspenninger, hodepine, ekstrem tretthet, konsentrasjonsvansker, irritasjon og sinne. Kroppen vil hele tiden være i beredskap til å forsvare seg. Dette gjør at personen er stresset, har spenningsøking og lavere impuls kontroll. Barn som lider av dette kan enklere komme opp i uønskede og farlige situasjoner, samt at det kan være irritabelt fordi det trigger en fiendtlighet. Barn med hyperaktivering kan også være meget skvettene, noe som kan gjøre barnet veldig urolig. I enkelte tilfeller kan dette minne om ADHD (van der Veer 1994).

PTSD innebærer at barnet har symptomer fra alle tre kategoriene, at disse har vært til stede i minst en måned og at symptomene fører til alvorlig svekkelse av daglig fungering. Som oppgaven viser, er flere av forholdene under diagnosen som vanlige etterreaksjoner av en traumatisk hendelse. Det er ikke type reaksjon, men varighet, omfang og sammenstilling av problemer som avgjør om et barn lider av PTSD eller ikke (Dyregrov 2007:47).

Med gode betingelser rundt seg, gode indre ressurser og et godt omsorgsmiljø greier mange barn seg godt under og etter traumatiske hendelser (Dyregrov 2007:13 og avsnitt 3.3.2).

### 3.2.2 Minoritetslever og traumer

Minoritetslever er en spesielt utsatt gruppe for traumer på grunn av deres bagasje.

Forskning viser at flyktninger skiller seg fra folk som er blitt traumatisert av naturkatastrofer. For flyktninger er det gjerne en menneskeskapt katastrofe som er bakgrunnen for traumene. Dette er de vanskeligste opplevelsene, og de som oftest etterlater spor i menneskesinnet (Opjordsmoen et al. 2008).

Felles for minoritetslever er at de ikke kan reise tilbake til hjemlandet sitt eller til foreldrenes hjemland. Det kan skape en følelse av avmakt å oppholde seg i et land der man ikke kjenner seg hjemme eller velkommen. Denne avmaktfølelsen kan gi en risiko for å utvikle psykiske problemer enten personen kom som innvandrere eller flyktning. I tillegg har minoritetslever flere risikofaktorer som barn av majoriteten er skånet for. Jeg vil i det følgende se nærmere på hendelser som er særskilte for minoritetslever og som kan påvirke psyken deres. Disse opplevelsene kan lærere kartlegge i klasserommet ved å følge rådet til Raundalen og Schultz om å snakke om elever (se avsnitt 3.3.1). Dermed vil lærere kunne avdekke traumer på denne måten.

## Tidligere opplevelser

Noen minoritetslever er flyktninger og kan ha vært utsatt for ekstreme hendelser. De kan for eksempel ha vært utsatt for vold og traumatiske opplevelser forbundet med den politiske situasjonen i hjemlandet, og de kan ha mistet familie og venner. I Norge antar man at opptil 20-25 prosent av alle flyktninger som kommer til landet har vært utsatt for tortur (Hanssen 2005:126). Mest sannsynlig er det store mørketall. I Danmark regner man med at omlag 40 prosent av flyktningene har vært torturert, men også dette kan være lave tall (Hanssen 2005:126).

Det er gjort undersøkelser om hva flyktninger har opplevd før de kom til Norge. Funnene varierer i forhold til landbakgrunn, siden konfliktbildet i forskjellige land er ulikt. En oppfølgingsundersøkelse av vietnamesiske flyktninger viste at 61 prosent hadde hatt omfattende krigsopplevelser (bomber og granatnedslag), 48 prosent hadde vært vitne til at mennesker ble drept og 36 prosent hadde vært i livstruende situasjoner. En annen undersøkelse gjort blant 462 flyktninger over 16 år som var bosatt i 20 norske kommuner i østlandsområdet i perioden 1994-1995, viser at de fleste hadde opplevd livstruende situasjoner, atskillelse fra nær familie, 41 prosent hadde vært vitne til tortur og 15 prosent hadde vært utsatt for tortur (Fjellanger et al. 2007).

## Immigrasjonsprosessen

Innvandring til ett land fra et annet kan være frivillig eller det kan skje under tvang. Flyktninger tilhører gruppen som tvinges til å immigrere til et land.

Mellom gruppene av de som kommer frivillig til et nytt land og de som kommer av tvang, finnes en stor gråsoner av mennesker som kan føle seg som flyktninger uten å ha dette som status. Uansett årsak til immigrasjonen, er det en prosess som er stressende og belastende for innvandrerens. Oppbruddet fra det kjente fører til at immigranten forlater alt som er kjent - fra hjemlandets kultur og natur, familie og venner, eiendom, sosial status og innarbeidete roller. Hanssen (2005:19) mener at oppbruddet fører til at innvandrerens "rammes av en rekke store sosiale, kulturelle og psykologiske tap. Han eller hun taper sin fysiske, intellektuelle og følelsesmessige verden". Ifølge Hanssen kan slike tap eller lengsler føre til sterke sorgreaksjoner, og immigrasjonsprosessen kan derfor beskrives som et kriseforløp (Hanssen 2005:19). Hanssen (2005:19-20) viser til Hibert som deler prosessen inn i tre faser: i turistfasen, sjokk- og reaksjonsfasen og bearbeidelses- og nyorienteringsfasen. For at innvandrerens skal bli en veltilpasset tokulturell person og at immigrasjonsprosessen ikke skal ha negativ effekt, må han eller hun ha gjennomgått en vellykket immigrasjonsprosess.

Minoritetslever kan ha utfordringer med å tilpasse seg den nye tilværelsen i det nye landet. Alle

tapene eleven har opplevd, kan føre til en dyp sorg. Sorgen kan være lett å overse eller undervurdere, og av fagfolk blir ofte sorgen dekket over ved å gi personen diagnosen depresjon (Hanssen 2005:126). Andre minoritets elever er barn av flyktninger. Det vil si at de er født i Norge, dermed har de ikke selv vært med på immigrasjonsprosessen til et nytt land. Likevel vil immigrasjonen kunne påvirke dem gjennom foreldrene. Hanssen (2005) beskriver immigrasjonsprosessen som en krise, en hendelse som er så stor og annerledes at den setter menneskers psykiske forsvarsmekanismer og jeg-funksjoner, som tanker, følelser og minner, ute av spill. Dette kan ha vært en så stor belastning, og traumatisk, at det påvirker annengenerasjonen.

#### Traumatiserte foreldre

Barn av flyktninger beskrives ofte som indirekte ofre gjennom fluktens påvirkning på foreldrene, som kan være traumatisert. Dette kan gjøre at foreldrene har problemer med å ta seg av barna. Traumene kan føre til at de har mistet troen på seg selv som gode foreldre. De psykiske problemene kan endre foreldrenes stemningsleie. De kan for eksempel være kronisk deprimerte eller ha problemer med å kontrollere aggresjon. Slike mønstre kan man gjerne se igjen i barna, og de kan endre barnas evne til mestring. Barn har en stor evne til å oppfatte følelsene foreldre har på grunn av traumatisering. I stedet for å gi uttrykk for hva de har oppfattet, opplever barn disse følelsene som sine egne (van der Veer 1994).

#### Tilhørighet

For mennesker er det viktig å føle tilhørighet. Å føle dette er ikke bare trygt, men det er også en del av vår egen identitet. Reisen til et nytt land kan være komplisert, i tillegg kan det være store kulturforskjeller og språkproblemer. Selv etter en vellykket immigrasjonsprosess, kan innvandrerens selv etter mange år i sitt nye land kjenne gamle følelseskonflikter dukke opp igjen. Dette kan føre til humørendringer eller uvanlig atferd (Rack 1986:68).

#### Usatt for stress

Flyktninger sies å være ekstra sårbare for de stressfaktorene som mange innvandrere generelt opplever, siden de har opplevd stress før innvandring til Norge. Man kan derfor se at en del flyktninger har en lavere terskel for påkjenninger, og at de derfor tåler mindre før det gir seg utslag i psykiske reaksjoner - nettopp fordi de har fått en overdose av stress i form av forfølgelse og vold (Fjellanger et al. 2007).

### 3.3 Skoleprestasjon og traumer

Forskning viser at alvorlig traumatisering kan gi organiske og funksjonelle forstyrrelser i hjernen. Det er viktig for lærere å være klar over at traumatisk stress kan påvirke og eventuelt skade hjernen med tanke på elevens læringsevne. Det er for eksempel vist at hippocampus, som er viktig for hukommelse, kan ha mindre volum enn normalt og at forandringene blant annet kan føre til vanskeligheter med kognitive funksjoner som persepsjon og oppmerksomhet. Dette kan også gjøre det vanskelig å orientere seg (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatiske stress 2006).

På grunn av dette kan traumatiserte elever sitte gjennom en skoledag og tenke på sterke minner fra den traumatiske hendelsen fremfor undervisningen i klasserommet. ”De forferdelige minnene fra da onkel Assem ble skutt i ryggen og hele brystkassen ble revet opp fremme, plager den 11-årige kosovoalbanske gutten på andre året - dag og natt, på skolen når det er stille i klassen fordi de har en prøve, eller hjemme når lysene slukkes og han skal legge seg” (Raundalen og Schultz 2012:16). Med slike tanker er det ikke plass til ny læring i hjernen.

Den engelske psykologopprofessoren, William Yule, har vist hvordan en traumatisk hendelse kan påvirke skolesituasjonen da han fulgte opp en gruppe engelske ungdommer som overlevde et dramatisk skipsforlis i Middelhavet. Flere av ungdommene ble vitne til at noen av redningsmannskapene ble drept da de kom i klemme mellom det synkende skipsvraket og redningsbåtene. I tillegg var alle i livsfare i en periode. Ungdommene hadde karakterer godt over gjennomsnittet i årene før ulykken. I året etter ulykken sank karakterene til gjennomsnittsnivået sammenlignet med en kontrollgruppe. En annen undersøkelse fra Australia viser at skoleproblemer økte over tid etter en større lyngrann i landet (Dyregrov 2007:181-182). Dette viser at traumatiske hendelser påvirke skoleprestasjoner slik som beskrevet i avsnitt 3.2.

Som oppgaven har vist, påvirker traumer hukommelsen (avsnitt 3.2). For læring er hukommelsesfunksjonen avgjørende. Flere lærere opplever elever som sier ”jeg sitter og leser hele siden ned, men jeg husker ingenting av det jeg har lest når jeg er ferdig” (Raundalen og Schultz 2012:53). For å forstå hvorfor dette skjer, bruker Raundalen og Schultz begrepet ”reduert konsentrasjonsevne” (Raundalen og Schultz 2012:53). Vonde minner og mange tanker fører til et overarbeidet indre slik at det ikke er nok energi til å konsentrere seg om skolens oppgaver og krav. Når vi i tillegg vet at traumatiserte barn ofte kan ha søvnløse netter, virker dette også selvsagt negativt på både hukommelsen, konsentrasjon og kapasitet.

Elever med traumer vil også kunne ha redusert motivasjon til skolegangen (avsnitt 3.2). Når livet blir meningsløst, har ikke sterke verb og brøkregning den store tiltrekningen. En vanlig reaksjon etter alvorlige traumer er nedsatt tro på fremtiden. Såkalt fremtidspessimisme (avsnitt 3.2) reduserer mobiliseringen av energi til å satse på og sette seg langsiktige mål. Skole og utdanning krever nettopp en slik mobilisering. Dårlige skoleprestasjoner vil videre redusere opplevelsen av å ha et høyt selvbilde som tidligere beskrevet i avsnitt 3.2.

I tillegg til de nevnte faktorene som påvirker skoleprestasjoner etter traumer, vil flere elever være deprimerede. Forventningene om å ta igjen 'det tapte' kan redusere prestasjonene ytterligere.

Raundalen og Schultz skriver at opplevelser som innebærer tap og sorg ofte har "deprimerhet og depressive reaksjoner i sitt kjølvann" (Raundalen og Schultz 2012:52-55).

### 3.3.1 Tilrettelegging på skolen

Læreres første hindring er å oppdage hvilke elever som trenger hjelp. Som Raundalen og Schultz skriver så "finnes det dessverre ikke noen samlet, forskningsbasert litteratur som kan veilede om hvem som trenger terapeutisk oppfølging av mer omfattende karakterer (...)" (Raundalen og Schultz 2012:47). Derfor er det viktig at lærere diskuterer elever som skiller seg ut, og at de spør elever og foreldre om tidligere opplevelser. Når elever med traumer blir oppdaget, er det viktig at det blir satt i gang tiltak. For at traumatiserte elever skal kunne klare skolehverdagen, mener Raundalen og Schultz at skolen må legge til rette for disse elevene, og gi dem tilpasset opplæring. I opplæringslovens § 1-3 står det:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (opplæringsloven 1998).*

Denne paragrafen viser formålet med tilpasset opplæring. Det skal gi individuell opplæring med tanke på innhold, metoder og mål for eleven. Denne retten bygger på et generelt prinsipp som gjelder alle elever i norsk skole. Ifølge Raundalen og Schultz går traumatiserte elever under dette prinsippet. Tilpasset opplæring skiller seg fra spesialundervisning som eleven kan ha rett på dersom den ikke får noe ut av den ordinære, tilpassede opplæringen. Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning bygger individuell rettighet som gjelder noen elever (opplæringsloven 1998:§ 5-1).

Videre er målet med enhetsskolen at alle elever skal inkluderes i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, med skolesamfunnet som en felles arena. I St.meld nr., 23 (1997-1998) står det at

- *Alle med særlege behov skal ha tilbod om tilpassa og inkluderande opplæring.*
- *For å gi kvar enkelt brukar eit kvalitativt godt tilbod må opplæringa differensierast og tilpassast individuelle føresetnader.*

For at skolene skal klare å gjennomføre slike pedagogiske tiltak vil det ofte være nødvendig å definere opplæringen til traumatiserte elever som spesialundervisning (Raundalen og Schultz 2012:59).

Pedagog og professor i spesialpedagogikk, Edvard Befring, ser på dette som grunnskolens essensielle mandat:

”å bidra på en systematisk måte til å gjere barn og unge funksjonsdyktige i sin kvardag og i sitt liv (...) og dermed førebudde på å møte livets utfordringar og påkjenningar” (Raundalen og Schultz 2012:40).

Når det gjelder skolens ubestridte hovedrolle, oppsummerer Befring dette i formuleringen ”fellesforstått ansvar for oppvekst” (Raundalen og Schultz 2012:40). Dersom disse rollene skal fylles, må igjen skolehverdagen til traumatiserte elever tilrettelegges for dem.

Befring legger stor vekt på at eleven skal få utføringskompetanse gjennom skolegangen, spesielt på det han kaller det sosioemosjonelle nivået, noe som ligger nært det Raundalen og Schultz er opptatte i det de kaller krisepedagogikk. I det følgende vil oppgaven vise hvordan skolene kan legge til rette for traumatiserte elever, og dermed følge opplæringsloven samt St.meld nr., 23 (1997-1998).

### Krisepedagogikk

Kriser og traumer kan ha pedagogisk potensiale, og læreren kan være med å få frem dette. Skolen kan ikke endre på hendelsen som førte til at eleven ble traumatisert, men skolen kan være med på å bearbeide det som skjedde og hjelpe barnet til å lære av hendelsen (Raundalen og Schultz 2012:35-38). Det er en klar grense mellom terapi og pedagogikk. Terapi har som mål å rydde opp i og arkivere den traumatiske hendelsen til en håndterbar fortid, mens pedagogikk tar for seg spørsmål knyttet til undervisning, oppdragelse, læring og utvikling. Likevel mener Raundalen og Schultz at disse metodene kan kombineres i klasserommet ved bruk av krisepedagogikk. Det vil si å tilrettelegge opplærings situasjonen for elever med traumer. Med dette begrepet mener ikke forfatterne at

pedagoger skal gjennomføre terapi i klasserommet, men at det er nødvendig at lærere tilrettelegger opplærings situasjonen for disse elevene slik at de får den opplæringen de har trenger og har krav på. Dette innebærer at pedagoger må jobbe etter, og kjenne til, prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt (Raundalen og Schultz 2012:11).

Når terapi har som mål å lagre hendelsen som en håndterbar fortid, viser Raundalen og Schultz til Chris Brewins traumeteori om dobbeltsporet hukommelse. Ifølge Brewin er hukommelsen delt opp i to spor, spor 1 og spor 2. Det første sporet er lagret i språkhjernen. Denne hukommelsen består av verbalt tilgjengelige minner, og vi bruker denne hukommelsen hver dag. Det andre sporet består av uklare minner, slik som følelser. Disse er også tilgjengelige, men siden dette er minner bestående av følelser og bilder, kan disse være vanskelige å dele med andre. Dermed kreves det som regel at noe gjenkaller disse minnene.

Ved å bearbeide minnene på spor 2 og gjøre dem til en håndterbar fortid, vil spor 1 og 2 synkroniseres og dermed vil de vonde minnene bli lagret sammen med de verbale minnene på spor 1. En slik bearbeiding kan gjennomføres i klasserommet, ifølge Raundalen og Schultz (Raundalen og Schultz 2012:44). Den terapeutiske effekten av pedagogikken kommer ikke direkte fra terapiarbeid, men fra tenkemåter og metoder fra terapien som kan tilpasses til bruk i klasserommet.

For å få til denne bearbeidingen er ulike uttryksmåter viktig. På den måten kan eleven få hjelp til å uttrykke seg slik at vonde minner kan få en håndterbar form. Raundalen og Schultz (2012) viser til at språk og skrivning er krisepedagogikkens viktigste verktøy. Ved å bruke disse verktøyene kan pedagoger hjelpe eleven til å gjøre minnene til noe konkret. Etter at minnene er gjort om til noe håndterbart og lagret i spor 1, vil de fortsatt være vonde, men minnene vil ikke lenger dukke spontant opp og skape uro og redsel (Raundalen og Schultz 2012:88-97). Lek og tegning er også uttryksmåter som kan gi barnet en trygg tilnærming til hendelsen. For eldre elever, slik som på ungdomsskolen, vil samtale også være en god måte å uttrykke seg på for mange.

Krisepedagogikken Raundalen og Schultz viser til er ment som en generell forebygging og en hjelp til elever med sorg- og krisereaksjoner. Dersom elever har vedvarende, åpenbare problemer og traumereaksjoner, mener forfatterne at flere av de samme metodene kan benyttes, men da i samarbeid med PP-tjenesten eller BUP (Raundalen og Schultz 2012:88). Elever er åpne og ikke ferdig utviklede systemer, som Raundalen og Schultz beskriver. Det innebærer at krisehåndtering og tilrettelegging kan gjøre at elever med traumatiske opplevelser kan komme styrket ut av hendelsen. Krisehåndtering

kan gjenopprette og styrke et system i vekst og utvikling (Raundalen og Schultz 2012:38).

### 3.3.2 Resiliens

Krisepedagogikk i klasserommet vil ha betydning for å fremme traumatiserte minoritetslevers resiliens. Michael Rutter definerer resiliens som:

*“(...) prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvis.”* (Borge Helmen 2010:14).

Resiliens innebærer altså en tilnærmet normal fungering under unormale forhold jfr. avsnitt 3.3.1 der Raundalen og Schultz vil gjøre den traumatiske hendelsen til en håndterbar fortid. Det vil si god psykososial fungering til tross for opplevelse av risiko. En slik risiko kan for eksempel være mishandling, rusmisbruk, omsorgssvikt eller psykiske lidelser hos foreldre (Olsen og Traavik 2010:27). Tegn på resiliens knyttes blant annet til intelligens, god selvaktelse, opplevelse av kontroll over situasjonen, ferdigheter i å planlegge, selvregulering og reaksjoner på stress (Borge Helmen 2010). Resiliens er en positiv utvikling som kan forekomme som et éngangsfenomen og som vedvarende prosesser som er tilstede gjennom hele oppveksten.

Som beskrevet i avsnitt 2.4.2 er skolen i dag sentral i integreringen av minoritetslever, samt at den skal være en psykososial, salutogen arena. Med andre ord skal den bidra til å fremme god psykisk helse til elevene (avsnitt 2.4.2). Antonovskys (1987) teori om Sense of Coherence (SOC), opplevelse av mening og sammenheng, danner grunnmuren i mye av resilienstekningen. Og det er denne lærere må støtte seg til for å gi barn som er utsatt for en traumatisk hendelse en resiliens utvikling.

Antonovskys teori innebar et fokusskifte fra å se problemer til å se hva som gir muligheter og på hva som fjerner eller demper risikofaktorer. Han opererte med en modell der helse var i den ene enden og symboliserte fullstendig sunnhet (salutogenese). I den andre enden var fullstendig sykdom (patogenese). Ifølge hans teori blir utfordringen å legge til rette for en utvikling så nær salutogenesen som mulig. Dette perspektivet gjør at man forsøker å se på den aktuelle personen som en overlever i stedet som et offer. Det handler om å se muligheter og ikke kun begrensninger. Antonovsky mente at å oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen (SOC) er en avgjørende faktor i salutogenesen. Ifølge ham er det tre faktorer som bidrar til å utvikle en høy SOC:



- Forståelse av egen situasjon
- Tro på at en kan finne frem til løsninger
- Finne god mening i å forsøke på det (Olsen og Traavik 2010:29)

For at det skal gi mening å snakke om en resilient utvikling, må barnet ha det ha vært utsatt for situasjoner som innebærer en risiko for å utvikle psykiske helseproblemer og avvik, slik som en traumatisk hendelse (Olsen og Traavik 2010:36).

#### Resilient utvikling for traumatiserte elever

SOC er sentral for om vi klarer oss bra i livet eller ikke, ifølge Antonovsky. For en traumatisert elev i klasserommet har denne teorien mye å si. En traumatisert elev kan, som oppgaven har vist, streve med lav konsentrasjon og lærevansker (avsnitt 3.2 og 3.2.1). En måte skolen kan forholde seg til eleven på, er å gå utfra en hypotese om at det vonde eleven har opplevd gjør det vanskelig for den å se meningen og sammenheng i tilværelsen. utfordringen for skolen blir da å hjelpe eleven til å utvikle en høyere SOC. Skolen må legge til rettet for at eleven kan forstå sin nåværende og tidligere situasjon, traumene inkludert, få tro på det finnes en løsning på vanskene og finne god mening i å gjøre det. På denne måten vil eleven igjen oppleve mening og sammenheng i livet, altså få en resilient utvikling (Olsen og Traavik 2010:30).

I praksis betyr dette at opplærings situasjonen må jobbe for å styrke sterke sider, mestringsopplevelse og kompetanseheving hos elevene. Altså, mindre fokus på patogenese som vansker og begrensninger. Deler Antonovskys teori om SOC samsvarer med Raundalen og Schultz' krisepedagogikk (avsnitt 3.3.1).

### 3.4 Tidligere forskning

Så langt har oppgaven vist at traumer er relevant for tilpasset opplæring, fordi traumer påvirker evnen til å lære. Samtidig har vi sett hvordan skolen bør legge til rette for kultur møte mellom skole og innvandrerbarn.

Tidligere i oppgaven har jeg brukt teori fra pedagogikk om tilpasset opplæring samt immigrasjonspedagogikk for å få frem kultur møtet mellom minoritets elever og norsk skolekultur. I tillegg har jeg sett på teori om behandling av traumer, slik som sosialpsykiatri med fokus på møtet mellom norsk skolekultur og minoritetsbarn med traumer.

Jeg vil i det kommende først se på psykisk helse og minoriteter. I denne forskningen er det blitt brukt forskningsintervju og spørreundersøkelse som metode. Deretter tar jeg for meg annen forskning som har sett på minoriteter og traumer i norsk skole samt hvordan tilretteleggingen for minoritets elever er i skolen. I disse tre studiene er det kvalitative forskningsintervjuet brukt som metode for å belyse fenomenene.

### 3.4.1 Psykisk helse og minoriteter

Ifølge forskning er mennesker med minoritetsbakgrunn som bor i Norge, mer utsatt for psykiske problemer og psykisk sykdom enn befolkningen for øvrig. Det vil ikke nødvendigvis si at alle får hjelp for sine psykiske lidelser. Det er en utfordring at i mange minoritetsmiljøer er tabuer knyttet til psykisk helse. For mange vil det å ha en psykisk lidelse være skambelagt, og derfor fortiet jfr. medisinsk antropologi (avsnitt 3.1) (Fjellanger et al. 2007).

I tillegg kan manifestasjonene av en psykisk lidelse være ulike fra minoritetens kultur til den norske kulturen (Rack 1986:101). I stedet for å søke hjelp, kan familien gjøre det de kan for å skjule problemet. Dette kan gjøre at barn som har utviklet PTSD (avsnitt 3.2.1) ikke vil få den hjelpen de trenger, eller at det i verste fall ikke blir oppdaget at barnet er traumatisert.

Noen minoriteter er også fra land hvor det psykiske helsevesenet er lite utviklet samt at sider ved den vestlige tankegangen kan virke fremmed. For mange fra blant annet Asia og Afrika vil tilstander som vi i Norge ser på som psykisk lidelse, heller bli sett på som en lidelse med en religiøs eller åndelig forklaring som dreier seg om ens forhold til Gud. Dette blir ofte sett på som Guds straff, eller at jinn (ånder) har tatt bolig i en. Her vil da medisinsmannen komme til unnsetning, og ikke en psykolog/psykiater.

I noen tilfeller kommer minoriteter fra samfunn der de vestlige begrepene for psykisk sykdom som depresjon og angst ikke er i språket. Psykiske plager som dette kan da bli presentert som kroppslig ubehag. En som føler dette vil ikke nødvendigvis oppsøke helsevesenet med sine plager, men vil først og fremst få hjelp av slekt til å oppsøke kirken/moskeen eller behandlere med tradisjonell kompetanse (Fjellanger et al. 2007).

Det foreligger lite systematisk forskning på psykisk helse til barn i asylmottak, men at klinikere og forskere er enige om at disse barna har økt risiko for å utvikle emosjonelle og psykiske vansker. I en rapport om barn i asylmottak og psykisk helse (Kommunal og Regional departementet 2005) kommer det frem at ansatte i asylmottak synes det kan være problematisk å skaffe disse barna hjelp fra blant

annet barn- og ungdomspsykiatrien (BUP). Andre ansatte oppga at BUP hadde gitt tilbakemeldinger om at de ikke kunne behandle barnet på grunn av manglende flerkulturell kompetanse.

I en rapport utviklet for Rådet for psykisk helse som tar for seg psykisk helse i et flerkulturelt samfunn, slås det fast at ”de som har utviklet en lidelse, får naturlig nok en svekket mestringsevne og mindre mulighet til å klare nye belastninger. De blir derfor sårbare for å utvikle kroniske plager” (Fjellanger et al. 2007).

Noen av hovedfunnene i forskning bekrefter nettopp at flyktninger ofte har høyere forekomst av psykiske lidelser enn befolkningen for øvrig, selv om de fleste faktisk klarer seg bra tross påkjenningene. Ifølge rapporten vet vi også at forekomsten av psykiske lidelser er høyere i det nye landet enn i hjemlandet (Fjellanger et al. 2007).

### 3.4.2 Annen forskning

Det finnes liten forskningslitteratur på hvordan norsk skole tar imot minoritetselever med traumer. Det er derimot blitt forsket på noen av temaene oppgaven min beveger seg inn på. Tidligere forskning viser at tilrettelegging i skolehverdagen har mye å si for traumatiserte, voksne flyktninger (Skaaland Bie:2010). Ifølge Skaaland kan skolen ha positiv effekt på rehabiliteringsprosessen til mennesker som sliter med livet i eksil, samt at skolen kan drive med helsefremmende tilrettelegging av undervisning gjennom spesialpedagogisk tilrettelegging av undervisningen.

Det er også tidligere forsket på om barn med traumer blir oppdaget i skolen og hvordan skolene kan legge til rette for disse elevene. Her konkluderes det med lærerens kunnskap er for liten når det gjelder å oppdage traumer (Skarre Lund:2008). Forskeren uttrykker også bekymring når det gjelder lærerens reelle tid til å ta seg av disse elevene.

Juni 2013 kom det en rapport på kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst. Rapporten er gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i perioden februar-mai 2013, og er utarbeidet av Rambøll Management Consulting. Formålet med kartleggingen har vært å få et bedre kunnskapsgrunnlag om hvordan innføringstilbudet til den definerte målgruppen er innrettet (Rambøll 2013).

Kartleggingen viser at det er varierende hvilken kompetanse elevene tilegner seg i løpet av et innføringstilbud. Elever med kort botid i Norge, uavhengig av skolebakgrunn, har i svært mange tilfeller for dårlig språkkompetanse til å følge ordinær opplæring.

Rapporten konkluderer også med at kommunene og fylkeskommunen tilrettelegger undervisningen til elevens eget nivå, etter elevens faglige kompetanse.

Kartleggingen viser videre at det er stor variasjon i hvor tett samarbeidet med PP-tjenesten er. De fleste har faste møter med PP-tjenesten og vurderer at samarbeidet fungerer godt. Likevel konkluderer rapporten med at det er en utfordring at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk (jfr. avsnitt 2.1.2) og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull.

### 3.5 Oppsummering

I medisinsk antropologi legges det stor vekt på kultur i den grunnleggende forståelsen av hva helse og sykdom egentlig dreier seg om (avsnitt 3.1). Antropologer hevder at sykdom er kulturelt formet, og at kultur dermed er med på å forme sykdom (avsnitt 3.1.1). Kulturen påvirker også opplevelsen av hva som er god helse. Det er tydelig forskjeller fra kultur til kultur når det gjelder psykisk helse.

Mennesker som ville blitt diagnostisert i vesten, får ingen behandling i andre land. Forskning har vist så store variasjoner på symptomer og sykdomsforløp i ulike kulturer, at det er blitt hevdet at kultur i seg selv skaper sykdom som er unike for visse samfunn, såkalte kulturbundne syndromer.

Posttraumatisk stresslidelse (PSTD) er et eksempel på et kulturbundet syndrom (avsnitt 3.1.2).

For omsorgspersoner i skolen er det viktig å vite hva man skal se etter for å kunne avdekke minoritets elever med traumer. Dette er en spesielt utsatt gruppe, blant annet på grunn av tidligere opplevelser, immigrasjonsprosessen og traumatiserte foreldre (avsnitt 3.2.2).

Reaksjonene etter en traumatisk opplevelse varierer fra person til person. Felles er at de deles inn i umiddelbare reaksjoner, etterreaksjoner og langtidsvirkninger av traumer (avsnitt 3.2). Dersom det ikke blir gjort noe med reaksjonene, kan den traumatiske hendelsen føre til PSTD (avsnitt 3.2.1).

Traumatiske hendelser får konsekvenser for skoleprestasjoner og fører til utfordring ved innlæring (avsnitt 3.3). Ifølge Raundalen og Schultz kan skolen følge opp de aktuelle elevene med krisepedagogikk for å tilrettelegge opplæringen. De argumenterer videre for at dette må defineres som spesialundervisning for å bli fulgt opp (avsnitt 3.3.1). Hensikten med en slik type tilrettelegging er at elevene skal oppnå en resilient utvikling slik at de får en tilnærmet normal fungering under unormale forhold (avsnitt 3.3.2).

Tidligere forskning har avdekket at mennesker med minoritetsbakgrunn som bor i Norge er mer utsatt for psykiske problemer og psykisk sykdom enn befolkningen for øvrig (avsnitt 3.4.1). I tillegg ser vi at skolene kan drive helsefremmende tilrettelegging av undervisning gjennom spesialpedagogisk

tilrettelegging av undervisningen, lærerens kunnskap er for liten når det gjelder oppdaging av traumer og at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull (avsnitt 3.4.2).

Med denne studien ønsker jeg å undersøke et nytt tema, som går på kryss av disse fagdisiplinene - hvordan fanger skolen opp barn med traumer slik at de enten får behandling (gjennom henvisning fra PP-tjenesten) eller tilrettelagt opplæring? Studien min ligger mellom flere fagdisipliner. På denne måten kan kanskje mitt bidrag til senere forskning være å avdekke at det er behov for studier og kompetanse innen migrasjonspedagogikk som lærer av medisinsk antropologi – og skaper en ny forståelse rundt møtet mellom traumatiserte barn fra andre kulturer og den norske skolekulturen. Det kan også være at denne studien avdekker et behov for tydelige og vitenskapelige begrunnede retningslinjer for lærere i møte med disse elevene. Jeg håper arbeidet mitt vil motivere til videre forskning på dette feltet.

Jeg ønsker å få frem hvordan min studie er med på å belyse nye sider ved feltet og bidrar til ny forskning fordi både problemstillingen og metoden for å trekke frem fenomenet skiller seg fra tidligere forskning.

## 4. Metode

Oppgaven har så langt vist at kulturmøte i pedagogisk tenkning i Norge ikke favner om traumer (avsnitt 2.1.1 og 2.2.1). Samtidig har vi sett at traumer har mye å si for læringen til elever (avsnitt 3.2) og at minoritets elever er spesielt utsatt for traumatiske hendelser (avsnitt 3.2.2). Skolen har en plikt til å sikre et godt psykososialt miljø for elever (avsnitt 2.4.2), og traumatiserte elever trenger tilpasset opplæring i form av spesialundervisning for å få en resilient utvikling (avsnitt 3.3.1 og 3.3.2). Ved hjelp av forskning søker denne studien å få innblikk i hvordan møtet mellom minoritets elever med traumer og norsk skolekultur er, og spesielt se på hvordan norsk skole legger til rette for disse elevene og hjelper dem til å oppnå en resilient utvikling gjennom skolehverdagen.

Tidligere forskning jeg har benyttet meg av domineres av kvalitativ metode for å belyse sine tema (avsnitt 3.4). Da gjennom dybdeintervju gjennom det kvalitative forskningsintervjuet. I studien min har jeg først benyttet meg av kvantitativ metode for å se trenden i hvordan skolene formelt kartlegger elever med traumer generelt, og minoritets elever med traumer spesielt. Videre har jeg brukt kvalitativ metode i form av forskningsintervju for å gå i dybden på hvordan skolene tar imot minoritets elever med traumer. Denne kombinasjonen av metodene skiller seg fra tidligere forskning samt at jeg har intervjuet flere yrkesroller i skolen som har erfaring med den aktuelle elevgruppen.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg og begrunnelse av metode (4.1) før jeg ser på det empiriske materialet (4.2). Deretter gjør jeg rede for analysen og bearbeidingen av det kvantitative og kvalitative materialet (4.3) før jeg til slutt foretar kvalitetskriterier for forskningen min (4.4).

### 4.1 Valg og begrunnelse av metode

Når jeg har brukt metoder, har jeg brukt det i betydningen av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al. 2011:29). Hensikten med bruk av metodene er å få ny kunnskap om virkeligheten (Kvale og Brinkmann 2009:99). Den forskningsmetodiske tilnærmingen er ment å fremme relevant empiri, som underbygger og støtter studiens teoretiske bakgrunn.

Siden jeg har hatt liten empiri og teori å støtte meg på til problemstillingen i denne studien, har jeg valgt å gjennomføre en grundig jobb når det gjelder innhentning av data. Jeg har derfor benyttet meg av både kvantitativ og kvalitativ metode, såkalt triangulering. I dag ser flere samfunnsforskere pragmatisk på valg av forskningsmetode. De fleste er enige i at problemstillingen bør veie tungt for

valg av metode, men for noen avgjør også forskerens kompetanse på metode valget. Der noen forskere ser på kvantitativ og kvalitativ metode som to motsetninger, ser Ringdal (2013:104) på disse som komplementære. Triangulering er et utslag av dette. I den første runden i forskningsprosessen min ønsket jeg å ha en undersøkelsen som hadde som mål å forutsi tendensen i en større gruppe. I slike tilfeller er spørreskjemaer med forhåndskodede svar den mest relevante metoden (Kvale og Brinkmann 2009:131). Dermed var det et naturlig valg å benytte meg av kvantitativ metode i denne innsamlingsdelen i prosjektet, da spørreundersøkelser er strukturert utspørring av store utvalg (Ringdal 2013:27). Mens den kvantitative metoden er mer teoristyr, bygger en kvalitativ forskningsstrategi på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitative beskrivelser er meningsfylt (Ringdal 2013:104). Denne metoden passer også godt til undersøkelser av fenomener og forhold det er forsket på i liten grad, slik som i mitt tilfelle. Ifølge Ringdal (2013:172) kan implisitt casestudier benyttes til å fremheve unike trekk ved det som studeres, samt å bidra til generell kunnskap. Dette benyttet jeg meg av i den kvalitative forskningsstrategien min. Begge datainnsamlingsmetodene er ment å belyse problemstillingen og fenomenet studien omfatter. Jeg vil i de følgende avsnittene gå grundigere inn på hver av metodene.

#### **4.1.1 Kvantitativ metode**

En kvantitativ forskningsstrategi er som regel en deduktiv metode, som vil si at den er teoristyr (Ringdal 2013:104). I min undersøkelse er skolens formelle retningslinjer for mottak og oppdagelse av elever med traumer generelt, og minoritetselever med traumer spesielt, det jeg ønsker å måle.

##### **Valg av design**

Det finnes ulike måter å samle inn kvantitativ data på. Ringdal (2013:106) opererer med fem ulike design; eksperimentell, tverrsnitt, langsgående, casestudie og komparativ. Den vanligste måten er å samle data gjennom spørreskjemaer, noe som kan gjøres i nesten samtlige av designene. Jeg har valgt å bruke et casestudie som kan brukes både i kvantitative og kvalitative forskningsstrategier, og som brukes på flere forskningsfelt, deriblant på skoleforskning (Ringdal 2013:169). Et casestudie defineres som en “empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder benyttes” (Ringdal 2013:108). Ifølge Ringdal (2013) kan denne definisjonen forstås som en vanlig feltobservasjon, der casestudier er som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter. En case vil da være et avgrenset system, et objekt, som for eksempel en skole eller en lærer. Casestudier behandles ofte sammen med komparativ design, siden begge designene bygger på et lite

antall caser. Jeg har benyttet meg av implisitt komparativ design, hvor casen min har vært ungdomsskoler i Oslo på makronivå og omsorgspersoner i skolen har vært enhetene på mikronivå. På denne måten har jeg sammenlignet casen min liknende undersøkelser, siden surveyen har gått til alle ungdomsskoler i Oslo.

I en casestudie kan dataene være samlet inn på ulike måter. Jeg har valgt å samle inn kvantitativ data gjennom et spørreskjema med forhåndsgitte svaralternativer, et prekodet skjema. Ifølge Johannessen et al. (2011:259) er det flere grunner til at prekodede skjemaer brukes. Blant annet vil faste spørsmål og svaralternativer gi en standardisering der forskeren kan se på likhet og variasjoner i måten respondentene svarer på. Denne standardiseringen gir videre en mulighet til å generalisere resultater fra utvalg til populasjon. Prekodede skjemaer gjør det mulig å samle inn data fra mange individer på kort tid, som ble gjort i forbindelse med denne oppgaven.

#### Utvalget

Problemstillingen i oppgaven min uttrykker hvem jeg ønsket å ha med i undersøkelsen. I mitt tilfelle har jeg ønsket å tilegne meg kunnskap om en avgrenset gruppe, omsorgspersoner i norsk skole. Dette er undersøkelsens målgruppe som da kalles populasjon. Siden det er vanskelig å spørre alle som jobber i skolen i Norge, har jeg tatt et utvalg av populasjonen. Jeg har avgrenset utvalget mitt til ungdomsskoler i Oslo av praktiske årsaker (avsnitt 1.1.2). Målet med et utvalg, er at de skal utgjøre en miniatyrverden. For å få til dette, må sammensetningen av egenskaper i utvalget tilsvare sammensetningen i populasjonen. På denne måten har jeg fått et representativt utvalg som representerer samtlige enheter (Ryen 2012:240-241).

Etter å ha trukket utvalget, gikk jeg over til arbeidet med undersøkelsen – å lokalisere og kontakte personene i utvalget. Jeg valgte å sende spørreskjemaet til alle ungdomsskolene i Oslo. Skolelederne videresendte mailen min til de ansatte på skolen. På denne måten er utvalgsmåten av utvalget gjort det sannsynlig at jeg har fått et representativt utvalg som også gjør det mulig å beregne sannsynligheten for at resultatene fra utvalget befinner seg i nærheten av resultatet i populasjonen. Dermed har jeg et sannsynlighetsutvalg, som er det dominerende prinsippet for utvalg i et forskningsdesign med spørreundersøkelse. Ifølge Johannessen et al. (2011:241) er det et helt avgjørende prinsipp av utvelgelse at representative utvalg er tilfeldig.

Selv om et sannsynlighetsutvalg ikke garanterer representative utvalg, gir det en stor sannsynlighet for at utvalget er representativt, noe som gjør det mulig å benytte statistisk teori for å gjøre statistiske generaliseringer. Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for



populasjonen. Det finnes flere former for sannsynlighetsutvelgelse. Jeg har valgt stratifisert utvelgelse, som vil si at jeg har ønsket å sikre en bestemt representasjon i utvalget av spesielle grupper av enheter. I mitt tilfelle betyr det at jeg har ønsket å sende spørreskjemaet til det pedagogiske personalet i ungdomsskolen. Ifølge Johannessen et al. (2011:243) består populasjonen av enheter med samme egenskaper ut fra ett eller flere kjennetegn, hos meg har det tilsvart at de spurte tilhører det pedagogiske personalet på ungdomsskoler i Oslo.

#### 4.1.2 Kvalitativ metode

Dataen jeg fikk fra den kvantitative metoden dannet grunnlaget for utviklingen av en intervjuguide, som ble brukt i den kvalitative metoden gjennom forskningsintervjuer. Kvalitativ metode er et naturlig veivalg for hoveddelen av datainnsamlingen, da den har som mål å innhente ny kunnskap, samt å kunne se et fenomen fra flere ulike posisjoner, eller i henhold til ulike virkelighetsforståelser (Aase og Fossåskaret 2007). Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig for meg som undersøker fenomener som det er forsket lite på tidligere og som vi ikke kjenner særlig godt (Johannessen et al. 2011:32).

#### Fenomenologi

I denne delen av studien er fenomenologi valgt som vitenskapsteoretisk bakgrunn.

Fenomenologisk forskning har fokus på hvordan flere individer opplever en bestemt type livserfaring eller et bestemt type fenomen. Gjennom en gruppe menneskers øyne forsøker forskeren å forstå meningen med et fenomen via deres erfaringer og forståelse av et fenomen, i mitt tilfelle hvordan norsk skole tar imot minoritetselever med traumer (Johannessen et al. 2011:82). Ved å intervju et lite utvalg om fenomenet, har jeg forsøkt å danne meg et bilde av hva individene har opplevd og hvordan de har opplevd det.

#### Valg av design

Innen kvalitativ forskningsstrategi kan forskeren velge ulike design. De mest benyttede metodene er deltakende observasjon og samtaleintervju. Jeg valgte designet samtaleintervju, eller kvalitativ forskningsintervju. I samsvar med fenomenologiskvitenskapsteoretisk tilnærming, søker kvalitativ forskning å ”utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen 2011:15). Dette kan blant annet gjøres i form av et forskningsintervju, som er en profesjonell samtale hvor kunnskap konstrueres i samspill og interaksjon mellom forsker og

informant. Der en spørreundersøkelse har som mål å måle teoretiske variabler, har forskningsintervjuet mål om å innhente informasjon gjennom kunnskap og livserfaringer intervjuobjektet sitter inne med (Ringdal 2013:242). Designet til et forskningsintervju som helhet følger dessuten færre standardprosedyrer enn for eksempel surveyundersøkelser, der mange av metodevalgene allerede er innebygd i standardiserte spørreskjemaer og statistiske analyser (Kvale og Brinkmann 2009:116).

### Utvalget

Formålet med oppgaven min er å finne ut hvordan norsk skole tar imot minoritetselever med traumer. På grunn av dataen jeg fikk gjennom den kvantitative metoden, ønsket jeg å synliggjøre informantenes erfaringer og kunnskap om temaet gjennom forskningsintervju. Studiens tema og problemstilling ga naturlige føringer for hvem jeg ønsket å rekruttere.

Jeg satte følgende kriterier for å være informant i utvalget:

- Informanten måtte jobbe på ungdomsskole i Oslo-området (avsnitt 1.1.2)
- Informanten måtte ha erfaring med traumer blant minoritetselever
- Informanten måtte enten være klassekontakt på en offentlig ungdomsskole eller i en mottaksklasse, sosiallærer på en offentlig ungdomsskole eller foresatt til en minoritetselev med traumer

Dermed har jeg foretatt en kriteriebasert utvelgelse, der jeg har valgt informanter som oppfyller spesielle kriterier. Man kan også si at jeg har et homogent utvalg, da alle i utvalget er omsorgspersoner i skolen (Johannessen et al. 2011:108-109). Rekrutteringen av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, i motsetning til kvantitative undersøkelser, der trekkingen av utvalget som regel er tilfeldig. Dermed kan man si at utvelgelsen av informanter til den kvalitative metoden er hensiktsmessighet.

Jeg fant det nettopp hensiktsmessig å ha to ulike grupper fra skolen som jobber med minoritetselever og som har kjennskap til oppgavens tema. Jeg bestemte meg først for å ha et utvalg på to kontaktlærere, to sosiallærere og to foresatte til minoritetselever med traumer. Da jeg ringte en skoleleder for å rekruttere informanter til forskningsintervjuet, ga hun meg en informant som jobber som kontaktlærer for mottaksklassen på skolen. Dette gjorde at jeg endret utvalget mitt, da jeg fant det hensiktsmessig å ha med erfaringer fra mottaksklasser i tillegg.

Jeg visste på forhånd at det kom til å bli en utfordring å få tak i foresatte til minoriteter med traumer.

På grunn av sensitiviteten i temaet samt at skolen har taushetsplikt overfor elevers helse, kunne jeg ikke selv ta direkte kontakt med eventuelle foresatte som kunne være informanter. Jeg måtte spørre ulike skoler om de kunne hjelpe meg, i tillegg spurte jeg informantene i utvalget mitt. Det var flere av informantene, samt skolene, som forsøkte å få tak i foresatte, men til ingen nytte. Dette er ikke overraskende når jeg ser på teorien i kapittel 2. Der fremgår det at en av de største utfordringene i møtet mellom minoriteters kultur og norsk skolekultur er definisjonen og oppfattelsen av psykisk helse. Som tidligere skrevet er traumer noe som kan forsøkes å gjemme blant minoriteter eller at de ikke vet at dette er en psykisk lidelse som behøver behandling. Svaret en informant fikk fra en mor da han sa at datteren er traumatisert viser hvorfor det har vært vanskelig å få foresatte til minoritetselever med traumer representert i utvalget mitt;

*Du er nordmann, du skjønner ikke. Vi tåler slike ting i vår kultur (avsnitt 6.1.1).*

Til slutt hadde jeg et utvalg bestående av seks informanter, to kontaktlærere på en offentlig ungdomsskole, to sosiallærere på en offentlig ungdomsskole og to kontaktlærere for mottaksklasser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009:129) er det en tendens i kvalitative undersøkelser at antall intervjupersoner enten er for stort eller for lite. Hvis antall informanter er for lite, er det vanskelig å generalisere. Dersom utvalget er for stort, er det vanskelig å foreta en dyptgående analyse av intervjuene. Hensikten med kvalitativ metode er å gå i dybden i det enkelte intervju, for å få mest mulig kunnskap om fenomenet. Dermed trenger ikke utvalgene være store. I mitt tilfelle er utvalget representativt for det jeg ønsker å finne ut av med undersøkelsen. Jeg ønsker å forstå verden (hvordan norsk skole tar imot minoritetselever med traumer) slik den oppleves av bestemte personer (kontaktlærere, sosiallærere og mottakslærere). For å kunne sammenligne de ulike gruppene samt meninger innad i en gruppe har jeg valgt å ta med ulike roller i skolen samt flere fra gruppene. I tillegg har jeg surveyundersøkelsen å lene meg på for å teste ut hvor utbredt tendensene er.

## **4.2 Det empiriske materialet**

Det empiriske materialet i denne studien består av en spørreundersøkelse samt forskningsintervjuer. Jeg vil i det kommende gjøre rede for hvordan jeg har utarbeidet spørreundersøkelsen og forskningsintervjuene og hvordan utføringen av disse metodene har foregått.

### 4.2.1 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ligger som grunnlag for forskningsintervjuene, som er hovedmetoden i oppgaven min. Derfor startet jeg først med å utarbeide surveyen. Etter å ha klargjort hvem jeg ønsket å studere, tok jeg for meg formålet med undersøkelsen. Jeg ønsket at de kvantitative dataene skulle gi meg en oversikt over skolenes rutiner når det gjelder formelle retningslinjer for å oppdage elever med traumer generelt, og minoritetselever spesielt. Dette hadde jeg i tankene da jeg utarbeidet spørreundersøkelsen. Jeg valgte å gå for et spørreskjema med oppgitte svaralternativer på alle spørsmål, et såkalt prekodet spørreskjema (avsnitt 4.1.1). Fordelen med denne typen spørreskjema, er at det er enklere for respondenten når han/hun kun trenger å markere det aktuelle svaret. For meg som forsker er det enkelt å registrere svarene når skjemaene skal kodes senere (Johannessen et al. 2011:261). Prekodede skjemaer gjør det derimot ikke mulig å fange opp informasjon utover de oppgitte spørsmålene og svaralternativene.

Etter å ha valgt metode for innsamling av data, startet jeg utarbeidningen av spørreundersøkelsen. Jeg hadde et mål om få spørsmål, som ville bidra til å øke svarprosenten samt at dataen ville være mer håndterlig og oversiktlig i analysen, ifølge min hypotese. I utarbeidelsen fikk jeg føle på det at man ikke kan ta med alt man ønsker å spørre om i en slik type undersøkelse. Derfor vurderte jeg lenge og nøye hvilke spørsmål som skulle være med og hvilke jeg kunne utelate. Her reflekterte jeg over hvilke opplysninger som kan være med, og hvordan jeg kunne operasjonalisere generelle fenomener. I tillegg var det en lang prosess å formulere spørsmålene samt å finne rekkefølgen på dem. Ifølge Johannessen et al. (2011:259) kan spørsmål tolkes på ulike måter av respondentene som fyller ut skjemaet. Å tolke spørsmålet er det første respondenten gjør. Ringdal mener vi her kan skille mellom bokstavelig tolkning og intensjonen bak spørsmålet. Ved klare spørsmålsformuleringer, unngås oftere en bokstavelig tolkning (Ringdal 2013:202-203). Dermed var det viktig for meg å ha tydelige formuleringer og konkrete spørsmål som kun kunne tolkes på én måte. Dette fordret også at jeg var bevisst i bruken av ord i spørsmålene, blant annet så unnlot jeg å bruke fremmedord. Jeg forsikret meg også om å ha relativt korte spørsmål, da lange spørsmål kan være vanskelige å oppfatte for respondenten. Formuleringen i spørsmålene avgjør hva slags type spørsmål forskeren stiller. De vanligste spørsmålene som stilles, deles som regel i tre kategorier (Johannessen et al. 2011:268-270);

- Hva respondentene vet, såkalte faktaspørsmål.
- Hva respondentene gjør, såkalte adferdsspørsmål.
- Hva folk mener, såkalte holdningsspørsmål.

Etter dialog med veilederen min ente jeg til slutt opp med åtte spørsmål, hvor de to siste kunne hoppes over dersom det svaret på det 6. spørsmålet var 'nei' (vedlegg 3). Disse spørsmålene består av fakta- og adferdsspørsmål.

For noen vil slike skjemaer også føles som en tvang, der de må tilpasse sine svar til de oppgitte svaralternativene (Johannessen et al. 2011:261). Dette opplevde jeg i ett tilfelle. Jeg fikk epost av en respondent som hadde svart på undersøkelsen. Respondenten mente svaralternativene ikke passet på spørsmål 2 "Blir elever kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen?" Svaralternativene på dette spørsmålet var "ja", "nei", "vet ikke" og "i noen tilfeller" (vedlegg 3). Respondenten mente det ikke passet å svare 'ja' siden elevene ikke testes i alle fag. Hun mente det heller ikke passet å svare 'i noen tilfeller', da hun ikke visste om jeg mente enkeltelever eller i enkelte fag. Ifølge respondenten burde dette vært spesifisert, eventuelt at jeg burde hatt med et eget kommentarfelt til andre opplysninger. Dette viser hvor ulikt spørsmål kan tolkes og oppleves. Respondenten tolket i dette tilfellet intensjonen bak spørsmålet. I etterkant ser jeg at svaralternativene på dette spørsmålet kunne vært 'ja', 'nei', 'vet ikke', 'i noen fag' og 'noen elever'. Da ville jeg vært enda tydeligere på hva jeg ville måle i spørsmålet. På den andre siden har jeg ikke opplevd andre respondenter som har kommentert eller tvilt på hvilket svar de skulle velge. Dette er noe som naturligvis kan påvirke validiteten på undersøkelsen som blir diskutert i avsnitt 3.4.1. Dette tilfellet viser at det ikke hjelper å være etterpåklok i kvantitative forskningsdesign som bruker spørreundersøkelser. Ved slike undersøkelser har man ingen eller få muligheter til å justere spørsmål og svar i etterkant (Johannessen et al. 2011:261).

#### Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Da spørreundersøkelsen var ferdig utarbeidet på programmet [surveymonkey.no](https://survey.monkey.no), hadde jeg to prøverunder. I den første runden testet jeg ut hvordan dataprogrammet fungerte. Jeg opprettet en egen testundersøkelse med andre spørsmål enn den faktiske. Deretter sendte jeg en epost med linken til undersøkelsen til venner og bekjente hvor jeg ba dem svare på undersøkelsen slik at jeg fikk testet programmet. Da dette var gjort og jeg var kjent med programmet, testet jeg oppgavens undersøkelse på bekjente som jobber i skole (ikke ungdomsskolen i Oslo) og barnehage. Erfaringen fra dette var at spørsmålene var tydelig formulert og at svaralternativene dekket det respondentene ønsket å svare.

Den største utfordring i gjennomføringen av undersøkelsen, var å få et stort nok utvalgt. Jeg vurderte flere fremgangsmåter for å få flest mulig respondenter. Jeg vurderte jeg at jeg ville få flere svar dersom undersøkelsen var elektronisk. Det fordret at jeg måtte få enhetene til å åpne eposten samt å trykke på linken og gjennomføre undersøkelsen. Jeg vurderte det dit at det var to faktorer jeg kan påvirke som avgjør om enhetene åpner eposten eller ikke, avsender på eposten og emnefeltet. Derfor valgte jeg å ringe alle skoleledere i Oslo kommune for å spørre om de ville delta i undersøkelsen for å rekruttere respondenter. Jeg fortalte kort om forskningsprosjektet. Deretter sendte jeg en epost til rektor med igjen en kort beskrivelse av prosjektet og linken til spørreundersøkelsen samt et følgebrev hvor det var en nærmere beskrivelse av prosjektet (vedlegg 1 og 2). Målet mitt var at rektor skulle videresende dette til de ansatte på skolen. Jeg vurderte at dersom mailen om deltakelse i et forskningsprosjekt kommer fra rektor, vil en større andel av personalet delta.

Når det gjelder forskningsprosjekt i barnehage eller skole, gjelder det spesielle regler med tanke på personvern og deltagelse. Deltagelsen er alltid frivillig samt at forskeren må avklare med institusjonsledelsen før prosjektet settes i gang på skolen eller i barnehagen (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste 2012). For å ivareta dette, ringte jeg rundt til alle rektorene på ungdomsskoler i Oslo. Dette var for a) å avklare prosjektet med institusjonsledelsen og b) for å 'overtale' flest mulig til å ta del i prosjektet. Dette var en stor jobb som tok mye tid, men en nødvendig investering. Jeg opplevde også at jeg måtte overtale skoleledere om å delta. Siden skolene får opptil flere henvendelser fra studenter i uken om å delta i ulike prosjekt, var det flere av rektorene som var skeptiske til å bruke lærernes tid til å gjennomføre en undersøkelse fremfor å bruke tiden på elevene. Det var stor en fordel for meg at spørreundersøkelsen min besto av få spørsmål og at det maksimalt tok fem minutter å gjennomføre den, i tillegg mente flere av rektorene at dette var en undersøkelse som fremmet elevenes interesser. På noen skoler har rektor avgrenset hvem som har fått undersøkelsen. Da er den kun sendt til de som har med minoriteter å gjøre eller personalet som har ansvaret for disse elevene. De skolene som har valgt å ikke delta, mener de ikke har ansatte som har erfaring med minoritetselever med traumer og at de ikke har hatt tid til å gjennomføre en slik undersøkelse.

Tre uker etter at jeg hadde sendt ut undersøkelsen, sendte jeg en epost med purring direkte til de skolene som hadde takket ja til å delta etter avtale med rektor. Dette førte til at svarprosenten økte.

## 4.2.2 Intervjuene

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med struktur og et formål. For å få til dette utarbeidet jeg en intervjuguide til intervjuene mine. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale og Brinkmann 2009:143). Jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 7), og hadde dermed ganske frie tøyler i intervjusituasjonen. Det vil si at jeg hverken hadde en åpen eller lukket spørreskjemasamtale med informantene mine. I intervjuguiden hadde jeg en bestemt rekkefølge på temaene, men rekkefølgen kunne endres dersom informanten bragte et nytt tema på banen.

Formålet med intervjuene mine kommer frem gjennom problemstillingen i oppgaven. Det vil si jeg var ute etter å innhente informantenes opplevelser av hvordan de kartlegger og legger til rette for minoritets elever i skolehverdagen. Etter at jeg hadde lest meg opp på teorien og sett på tendensene i den kvantitative undersøkelsen, satte jeg opp fem hovedtemaer jeg synes det var hensiktsmessig å ha fokus på under intervjuene:

*Tema 1: Informantens bakgrunn*

*Tema 2: Mottak av minoritets elever*

*Tema 3: Erfaring med minoritets elever med traumer*

*Tema 4: Tilrettelegging for minoritets elever med traumer*

*Tema 5: Samarbeid rundt eleven*

Ved hjelp av disse temaene håpte jeg å kunne finne en tendens i hvordan norsk skole tar imot minoritets elever med traumer.

### Gjennomføring av intervjuene

Jeg bestemte meg for å ha ett prøveintervju for å kontrollsjekke at spørsmålene spurte om det jeg ønsket og om de var tydelige for informanten. Jeg ønsket også å beregne tiden hvert intervju ville ta. Jeg prøvde intervjuet på en kollega som kjenner til temaet. Her opplevde jeg at jeg hadde noen spørsmål som var overflødige. Jeg endte opp med å endre på noen av spørsmålene etter prøverunden.

Etter at Norsk Samfunnsvitenskapelig Database hadde godkjent prosjektet mitt (vedlegg 8), gikk jeg i gang med intervjuene. I noen tilfeller avtalte jeg sted og tidspunkt gjennom rektor på skolen, og i andre tilfeller avtalte jeg direkte med informanten. Jeg utførte alle intervjuene, bortsett fra ett, i arbeidstiden og på skolen til informantene. Dette fordi informantene har travle dager og at skolen er

et kjent sted for de ansatte i skolen. Det siste intervjuet ble gjort da informanten hadde tatt sommerferie. Intervjuet ble da gjennomført på en nøytral plass, som informanten selv valgte. Hvert intervju tok mellom 45 og 60 minutter. Før jeg startet selv intervjuet viste jeg til samtykkeerklæringen (vedlegg 4, 5 og 6) de hadde fått på forhånd og gjentok hva prosjektet dreier seg om, samt hvilke rettigheter de som informanter har. Dette var for å presisere hensikten med prosjektet, opplyse på ny om taushetsplikten min og at de som informanter har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg opplevde her at det var noen rektorer som hadde mottatt denne informasjonen fra meg, men som ikke hadde videresendt denne til informanten som skulle delta. Dette viser viktigheten av at intervjuet blir godt introdusert og at hensikten med intervjuformen blir klarlagt på forhånd (Kreuger og Casey 2009). Flere av informantene uttrykte viktigheten av temaet allerede før intervjuet. Informantene var dermed klare til å bidra til ny forskning på området.

Jeg startet med å småsnakke litt med informantene for å få dem til å føle seg trygge i situasjonen og for å 'varme' dem litt opp. Intervjusituasjonen er noe jeg godt kjent i med bakgrunn som journalist. Likevel var dette en noe ny situasjon siden jeg visste viktigheten av dataen jeg ønsket å samle inn, samt at jeg ikke på noen måte skulle lede informantene til å svare i en retning jeg ønsket. I fenomenologisk teori understrekes det at forskeren ikke skal påvirke informantene, men sørge for at deres autentiske opplevelser kommer frem (Postholm 2010). Dette betyr, i motsetning til i journalistikken, at spørsmålene ikke skal være ledende og at forskeren må være åpen og ikke-forutinntatt i sin holdning og lytting. Jeg var ekstra bevisst på dette, og ga informantene tid til å svare og formulerte spørsmålene mine på en undrende og ikke ledende måter. Jeg valgte å ta opp intervjuene med båndopptager, for å få med alt informantene hadde å si samt å få dette presist. Jeg opplyste også om dette og at lydopptakene skulle makuleres når oppgaven var ferdig. Flere informanter kom med informasjon som var interessant, men på utsiden av temaet mitt. Da var det godt å ha en intervjuguide som hjalp meg med å holde fokus på intervjuet formål og hensikt. Ved hjelp av de forhåndsbestemte temaene kunne jeg styre samtalen inn på sporet jeg hadde bestemt meg for å følge. I og med at jeg forholdt meg til en semistrukturert intervjuguide, kunne jeg se bort fra denne når informanten kom inn på interessant og relevant informasjon jeg ikke hadde laget spørsmål til. Dette bidro til å skape flyt i samtalen og at jeg som intervjuer kunne ha fokus på å lytte til informanten. Jeg hadde positive opplevelser rundt intervjuene. Intervjuobjektene var enkle å snakke med, og de var engasjerte i temaet.



### 4.3 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

De to ulike forskningsstrategiene har krevd ulikt arbeid i analysen av empirien. Felles for analysearbeidet er at fokuset har vært på sammenhengen mellom problemstilling og empiri. Det er i dette tolkningsarbeidet jeg har forsøkt å forstå hva empirien betyr for spørsmålene jeg har stilt. Ringdal (2013:104) peker på at i kvantitativ metode er årsaksforklaringer sentrale, mens det er søken etter mening og formålsforklaringer som er sentrale i kvalitativ metode. I kvantitativ metode, hvor jeg har benyttet meg av en spørreundersøkelse, fylles datamatriksen med tall som jeg har analysert ved hjelp av statistisk analyseteknikk. Her representeres informasjonen i form av tallkoder. I den kvalitative undersøkelsen, hvor jeg brukte forskningsintervjuet, er derimot datamatriksen et mindre nyttig bilde. Her registres eller overføres data til tekst i stedet for tall, for eksempel utskrifter fra intervjuer som analyseres med uformelle teknikker. Det største skillet mellom de to metodene går i synet på måling, som jeg vil komme nærmere inn på senere (avsnitt 4.4). Jeg vil i det følgende se på teoretisk tilnærming før jeg viser fremgangsmåten i analysearbeidet i den kvantitative metoden før jeg tar for meg analysen i den kvalitative metoden.

#### 4.3.1 Teoretisk tilnærming

Hensikten med det empiriske materialet er å finne svar på problemstillingen. I denne studien søker jeg svar på *hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?* For å undersøke dette har jeg måttet analysere det empiriske materialet. Gjennom et teoretisk perspektiv har jeg hatt en bestemt måte å forstå dataen jeg har samlet inn. Deler av analysen har vært deduktiv, fordi den tar utgangspunkt i generell teori som bekrefter empirien. Samtidig antar jeg at gjennom arbeid med empirien vil det dukke opp nye og aktuelle temaer knyttet til studiens problemstilling. Dermed vil analysen også ha et induktivt preg, ved at empiriske eksempler brukes til å reflektere over og bekrefte teorien. På bakgrunn av dette ansees studiet for å være preget av en abduktiv metode, eller stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI), fordi den kombinerer deduksjon og induksjon (Ringdal 2013:250). Studien er altså delvis deduktiv ved at jeg, på bakgrunn av teori og tidligere forskning, tar utgangspunkt i noen temaer jeg ønsker belyst, for senere å forsøke å bekrefte teorien ved å vise til empiriske eksempler. Samtidig er studien også delvis induktiv, fordi det empiriske materialet frembringer nye og aktuelle temaer som er med på å utvide forståelsen av fenomenet.

Det kvantitative materialet skulle gi meg kartlegging av hvordan norsk skole tar imot og oppdager elever med traumer generelt, og minoritets elever med traumer spesielt. I spørreundersøkelsen hadde jeg sentrale variabler før datainnsamlingen, som problemstillingen hadde gitt meg retningslinjer for. Den avhengige variabelen er mottak av minoritets elever med traumer. De uavhengige variablene er kartlegging og tiltak.

Det er to hovedtyper i analysen av kvantitativ data. I første del går man fra enkle analyser, som variabelens fordelinger i en matrise, til mer kompliserte analyser i stedet for å gå rett på det mest kompliserte. Dette innebærer at forskeren først ser på enkeltvariabler (univariat analyse), for deretter å se på beskrivelse av sammenhenger mellom to variabler, såkalt korrelasjon (Ringdal 2013:263). Ifølge Ringdal (2013:282) er fordeling en ordning av verdiene på en variabel som viser ”deres observerte eller teoretiske forekomst”. Dette gjøres gjennom en univariat analyse.

Det neste steget er å analysere sammenhengen mellom variablene ved hjelp av en krysstabell, en såkalt bivariat korrelasjon. Hensikten med analysen er å måle tallene. Dette kan gjøres gjennom statistiske mål på sentraltendensen, samt at forskeren kan se på mål på spredning. Det er ikke likegyldig hvilket mål forskeren velger til å foreta denne analysen. Valget avhenger av dataens egenskaper, spesielt variabelens målenivå, men også hva forskeren ønsker å beskrive (Ringdal 2013:285-288).

Den neste delen i analysen er induktiv (generaliserende) statistikk. Her ønsker forskeren å generalisere resultatene fra analysen av et sannsynlighetsutvalg til det universet enhetene er trykket fra. I denne delen kan forskeren ta for seg feilmarginer ved undersøkelsen.

Ifølge Ringdal (2013:248) er det vanskeligere å analysere kvalitativ data siden det ikke finnes standardiserte teknikker som i analyser av talldata. Målet med analysen av det kvalitative materialet i mitt tilfellet har vært å gjøre intervjuutskrifter til vitenskap, å tolke informantenes opplevelser av hvordan de kartlegger og legger til rette for minoritets elever i skolehverdagen til en tendens. Med dette har jeg vært på søken etter menings- og formålsforklaringer. Analyseprosessen til det kvalitative materialet består av tre elementer, datareduksjon, datapresentasjon og konkludering (Ringdal 2013:249). Ifølge Postholm (2010) pågår denne prosessen både i løpet av og etter datainnsamlingen av materiale. Det finnes flere ulike tilnærminger til analyse av kvalitative forskningsintervju, men i denne sammenheng har jeg valgt å ta utgangspunkt i en temasentrert tilnærming til analyse (Thagaard 2009). Her er hensikten å sammenlikne informasjon om forhåndsbestemte temaer fra alle informantene. Denne analytiske tilnærmingen er valgt til fordel for en personsentrert analyse

(Thagaard 2009), fordi jeg tolker sistnevnte analyseform som mer fokusert på å fremme enkeltpersoners erfaringer og opplevelser, noe som ikke er forenelig med hensynet til informantenes anonymitet. Jeg anser også den temasentrerte analysen som bedre egnet til å fremskaffe en dyptgående forståelse for hvert tema.

#### 4.3.2 Analyse av kvantitativ og kvalitativ materiale

Jeg har benyttet meg av statistikkprogrammet, SPSS, i analysen av den kvantitative dataen. Det første jeg gjorde var å bli kjent med dataene, for å unngå feiltolkninger og fallgruver. Deretter startet jeg å se nærmere på dataen. Når dette materialet skal analyseres, må dataen forenkles. Enkelt forklart foregår analyse av et spørreskjema ved å telle opp enheter for så å se hvordan de fordeler seg på verdiene (Johannessen et al. 2011:278). En slik fordeling kalles frekvensfordeling og kan fremstilles ved grafisk hjelp ved for eksempel et stolpediagram. Dette har jeg gjort med noen av spørsmålene i undersøkelsen min. Fordelingen har da bygget på en kategorivariabel. Det sies at et bilde sier mer enn tusen ord, men jeg har også hatt i bakhodet at det kan gi et fordreid bilde av virkeligheten. Etter å gå gjennom dataen fra spørreundersøkelsen, gikk jeg et skritt videre fra frekvensfordelingen til å se på sammenhenger mellom flere variabler, gjennom en bivariat korrelasjon, også kalt krysstabell. Hensikten med en slik analyse er å sammenlikne hvordan enheter som har en bestemt verdi på én variabel, fordeler seg på en annen variabel (Johannessen et al. 2010:296). Ved å foreta disse analysene har jeg kommet frem til statistiske mål på sentraltendens, som gir meg svar på det jeg har ønsket å undersøke – kartlegging av hvordan norsk skole tar imot og oppdager elever med traumer generelt, og minoritets elever spesielt. Det er ulike måter å måle sentraltendens på. I min undersøkelse har jeg målt denne gjennom modus, da det er denne metoden som har passet dataens egenskaper. Jeg har ikke sett på standaravviket for å måle spredningen, da jeg kun har normalvariabler (Ringdal 2013:288). Jeg har derimot sett på Cramers V og Kjikvadratet. Cramers V er et korrelasjonsmål som er beregnet til å måle statistisk sammenheng mellom to nominalvariabler i krysstabeller (Ringdal 2013:490). Dersom V er 0, er det ingen sammenheng mellom variablene. Dersom V er 1, er det perfekt sammenheng. Med andre ord varierer V mellom 0 og 1 (Ringdal 2013:312-314). Kjikvadratet blir brukt for å måle avviket mellom en teoretisk modell og observerte data. Den blir også brukt i Kjikvadrattesten til å beregne mål på statistisk sammenheng i bivariat krysstabeller (Ringdal 2013:494). I denne studien har jeg satt et vanlig valg av signifikansnivå, 0,05 eller 5 prosent (Ringdal 2013:268).

Når det gjelder arbeidet med den temasentrerte analysen av det kvalitative materialet, bruker jeg det nettbaserte analyseprogrammet dedoose til å dele teksten fra datamaterialet inn i kategorier som representerer sentrale temaer for undersøkelsen. Siden analysen innebærer koding og kategorisering, som reduserer datamaterialet og gjør det mer oversiktlig og forståelig, ansees analysen også for å være deskriptiv (Thagaard 2009). Lydopptakene må dermed omformes til tekst som gir utgangspunkt for senere analyser. I denne studien ble dette gjort gjennom transkripsjon.

Gjennom transkribering blir intervjusamtalen mellom forskeren og informanten tilgjengelig for analyse. Forskeren oversetter samtalen fra talespråk til skriftspråk, som krever flere vurderinger og beslutninger underveis. I denne fortolkningsprosessen kan forskjellene mellom skriftspråk og talespråk skape praktiske og prinsipielle problemer. Blant annet kan mye av det opprinnelige som ble sagt i samtalen bli borte under transkriberingen, slik som kroppsspråk og stemmeleie. Derfor kan denne prosessen oppleves som ”svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.” (Kvale og Brinkmann 2009:186-187). Ved å omgjøre det muntlige intervjuet til tekst, gjorde jeg materialet klart for analyse. Det er ulike måter å transkribere på og det finnes ingen standardoppskrift. Formålet med forskningen og intervjuets karakter avgjør hvilken metode som er best egnet.

I studien min har jeg valgt å transkribere selv. Dette gjorde jeg like etter å ha gjennomført intervjuene. På denne måten hadde jeg møtet friskt i minne og sannsynligheten for å unngå å ta med noe i fortolkningsprosessen anså jeg som mindre. I transkriberingen er alle svarene anonymisert. Å transkribere sine egne intervju er en lærerik prosess, som blant annet lærte meg mer om egen intervjuteknikk og hvordan jeg er i relasjon med intervjuobjekter. Å jobbe med mine egne lydopptak førte også til at meningsanalysen allerede startet i denne prosessen av studien. Gjennom transkriberingen merket jeg at jeg begynte å tenke kategorier for analyse og tolkning. På denne måten var det enklere for meg å få oversikt over stoffet. På en annen side vil reliabiliteten på intervjuene settes på prøve siden det kun er jeg som har transkribert intervjuene. Å la flere transkribere et intervju vil øke reliabiliteten på intervjuet og åpne for ulike fortolkningsmuligheter, som kan ha betydning for senere analyser (Kvale og Brinkmann 2009:192). Dette lar seg vanskelig gjøre innenfor rammene for et masterprosjekt. Jeg har etter beste evne transkribert alt som ble sagt i intervjuene, på måten informantene selv uttrykte det. Kvale og Brinkmann (2009:189) skriver at det tas en del valg og beslutninger i prosedyren med å transkribere intervjuene. Dette kjenner jeg meg igjen i. Jeg har, som sagt, valgt å skrive ordrett ned hva informantene sa i intervjuene. Dette innebærer at jeg også har

markert pauser og nølinger der det fant sted. Jeg mente dette var viktig med tanke på senere analyse. På denne måten innebærer transkribering en utvelgelse av dimensjoner ved den muntlige samtalen som skal tas med i den skriftlige teksten. Denne utvelgelsen har selvsagt også innvirkning for senere analyse og tolkning.

Intervjuene mine varte mellom 45 og 60 minutter, og jeg brukte om lag to timer på å skrive ut ett intervju. Den skrevne teksten samt lydopptakene har til sammen utgjort materialet for meningsanalysen.

#### **4.4 Kvalitetskriterier**

Selv om det store skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode går i synet på måling av dataen som blir hentet inn, benytter begge metodene validitet og reliabilitet som vurderingskriterier. Disse kvalitetskriteriene henger tett sammen, og det er vanskelig å oppnå det ene uten å ha det andre. Nedenfor vil jeg gi en kort redegjørelse for ulike former for validitet i forbindelse med begge metodene jeg har brukt i denne studien, før en kort presentasjon og drøfting av studiens reliabilitet. Jeg har også tatt med triangulering som et kvalitetskriterie, som jeg drøfter før jeg helt til slutt gjør rede for etiske refleksjon i forbindelse med denne studien.

##### **4.4.1 Validitet og reliabilitet**

Tallmaterialet fra kvantitativ forskningsstrategi og meninger, opplevelser og erfaringer som kommer frem gjennom kvalitative forskningsintervju er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Et viktig spørsmål blir da hvor godt, eller relevant, dataen representerer fenomenet. For å kvalitetssjekke dette, vurderes validiteten, som dreier seg om metoden måler eller undersøker det den er ment å undersøke (Postholm 2010:170). Det vil si i hvilken grad resultatene fra en studie kan ansees som gyldige. Validitet sees også på som sannhet (Ryen 2012:177). I forskningslitteraturen deles begrepet i to, intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om resultatene fra studien er gyldige for utvalget og fenomenet som undersøkes, mens ekstern validitet tar for seg resultatenes overføringsverdi til andre utvalg og situasjoner (Dalen:2011). Maxwell (1992) understreker at validitet må vurderes i lys av formålet til forskningen.

Vurdering av kvantitativ metode

Validitet i kvantitativ metode går på om en faktisk måler det en vil måle.

Jeg har tenkt nøye gjennom rekkefølgen på spørsmålene og svaralternativene (avsnitt 4.2.1). Selv om tilpasningen er tilfredsstillende, betyr ikke det automatisk at den indre validiteten er god. En annen forsker kunne kommet frem til en ulik plassering av variablene.

En annen måte å måle indre validitet på er gjennom begrepsvaliditet. Dette vil si om jeg faktisk måler det teoretiske begrepet jeg ønsker å måle (Ringdal 2013:98). Med andre ord er dette et målingsfenomen som ser på hvorvidt det er samsvar mellom fenomenet som skal undersøkes og målingen. Som nevnt fikk jeg tilbakemelding fra en respondent som mente en formulering i spørsmål 2 var uklart. Det kan være vanskelig å bestemme om indikatorer er valide eller ikke. I noen tilfeller er det snakk om å bruke sunn fornuft. I andre tilfeller holder ikke dette, og forskeren bør gjennomføre systematiske validitetstester (Johannessen et al. 2011:71). Med tanke på at denne studien er gjennomført i rammene av et masterprosjekt, har det ikke vært mulig for meg å systematisere slike tester. Validitet er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt og er ikke noe som er absolutt (Lund 1996). Med dette i tankene, samt at jeg ikke har fått andre reaksjoner på spørsmålsstillingen i det aktuelle spørsmålet, vurderer jeg metoden som tilnærmet oppfylt.

Når det gjelder overføringsverdien av spørreundersøkelsen som er utført i denne studien til resten av populasjonen, har størrelsen på utvalget mye å si. Siden oppgavens tema er noe det ikke er blitt forsket på tidligere, var det viktig for meg å gjøre en grundig jobb når det gjaldt innsamling av data. Den kvantitative spørreundersøkelsen ga en tydelig tendens av kartlegging på hvordan elever med traumer generelt, og minoritets elever spesielt, blir tatt imot på skolene. Ringdal (2013:199) mener en fordel ved bruk av spørreskjema er at det er stor svarfrihet for respondentene og at det kan nå geografisk spredte utvalg. Ulempen ved bruk av et slik skjema er at det er et stort frafall og få kontrollmuligheter. Dette opplevde jeg. I alt er det 44 av 48 ungdomsskoler i Oslo som har deltatt i undersøkelsen. Dette betyr at 91,6 prosent av enhetene har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Ved hjelp av designet har jeg på kort tid nådd et geografisk spredt utvalg i området jeg valgte å undersøke. Videre har totalt 153 unike respondenter svart. Siden undersøkelsen er helt anonym, er det umulig for meg som forsker å gå tilbake å undersøke antall informanter per skole. Det vil si at på enkelte skoler kan én informant deltatt mens på andre kan 30 svart på undersøkelsen. Det er dette Ringdal mener med få kontrollmuligheter. I tillegg vet jeg ikke hvor mange i det pedagogiske personalet per skole som har mottatt undersøkelsen, siden rektorer i noen tilfeller videresendte eposten med

undersøkelsen til de ansatte som hadde med det aktuelle temaet å gjøre. Dermed regner jeg med at det er et stor frafall fra respondentene. Fallende svarprosent i spørreundersøkelser er ikke unikt for min studie, men en utvikling man har sett de siste årene. Ifølge Johannessen et al. (2011:245) er det sjeldent surveyundersøkelser har en høy svarrespons, noe de mener tilsier 80-90 prosent. De siste årene har det vært mer vanlig at 30-40 prosent av respondentene svarer. Det er vanskelig å si hvor stort et utvalg skal være. Det må beregnes i hvert enkelt tilfelle. I denne studien er det en klar tendens i svarene, som ikke ville forandret seg dersom jeg hadde hatt flere representanter.

I tillegg har jeg utført khikvadrattesten (avsnitt 4.3.2) i deler av analysen min.

I tillegg til antall representanter, har også utvelgelsen på utvalget noe å si for ekstern validitet. Jeg har avgrenset studiet til Oslo-området og ungdomsskolen av praktiske årsaker. Når jeg avgrenser studiet mitt til dette området, håper jeg videre at denne forskningen kan danne grunnlag for tilsvarende undersøkelser i distriktene. Osloskolen står i en særskilt posisjon når det gjelder minoriteter på skolene. Likevel skal ikke dette ha noe å si med tanke på hvordan de formelt tar imot disse elevene. I tillegg har skoler som ikke har en særlig prosentandel med minoriteter på skolen deltatt i spørreundersøkelsen. Dermed mener jeg at disse funnene kan genereres til andre kommuner i landet. Jeg har brukt proporsjonal stratifisering i utvalget mitt, noe som innebærer at strataene (populasjonen) har samme andel i utvalget som i populasjonen. I studien min vil det si at det er flere lærere som har svart på undersøkelsen enn rådgivere, sosiallærere og ledelse. Dette stemmer med fordelingen i populasjonen, da det er flere lærere i skolen. Johannessen et al. (2011:243) mener at stratifisert utvelgelse normalt fører til mindre statistisk usikkerhet og følgelig bedre presisjon. Siden jeg også har et tilfeldig trukket utvalg, skal det være mulig å gjøre statistiske generaliseringer (Johannessen et al. 2011:106). Dermed kan det sies at utvelgelsen i denne delen av studien er representativitet for populasjonen.

#### Vurdering av kvalitativ metode

Maxwell (1992) nevner deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet, som sentrale forhold ved validiteten av en kvalitativ studie. God deskriptiv validitet sikres ved at forskeren så nøyaktig som mulig og med utgangspunkt i teori, beskriver metoden og resultatene for forskningsstrategien i studien. Dette kriteriet er også tett knyttet til studiens reliabilitet, som diskuteres nærmere nedenfor. I tillegg er det kvalitative forskningsintervjuets troverdighet og tolkningsvaliditet avhengig av hvordan forskeren nærmer seg

fenomenet på. I dette vil mine eventuelle erfaringer og førforståelse kunne påvirke tolkningen av resultatene. Bruk av aktuell teori som samsvarer med empiriske funn er også med på å forsterke studiens teoretiske validitet og endelige resultater (Johansen 2006).

Når det gjelder studiens eksterne validitet og overføringsverdi i den kvalitative delen, er det i utgangspunktet vanskelig å si noe om denne da utvalget er lite. Det er vanlig med små utvalg i kvalitativ metode, og noen vil derfor si at statistisk generalisering er umulig. Andre mener det derimot går an å argumentere for at kunnskapen fra en kvalitativ studie kan overføres til andre utvalg om lignende sosiale fenomen. På bakgrunn av dette velger jeg å bruke begrepet generalisering når jeg vurderer overføringsverdien av metoden. Johnsen (2006:130) begrunner dette med "(...) jeg mener aktuell teori har bidratt til å støtte og forsterke i alle fall deler av de resultatene jeg er kommet frem til." Dette kan sees i sammenheng med analytisk generalisering, hvor analyse av likheter og forskjeller i datamaterialet gir grunnlag for å vurdere om resultatene av en studie "kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (Kvale og Brinkmann 2009:266). Målet med denne forskningsstrategien har vært å utvide forståelsen av studiens aktuelle fenomen. Man kan si at i denne delen av studien handler eksterne validitet og generalitet om i hvilken grad resultatet kan bidra til å gi en økt forståelse av hvordan norsk skole tar imot minoritets elever med traumer.

I avsnittet om triangulering argumenterer jeg for hvordan hele studien i kombinasjonen av forskningsstrategiene gjør at forskningen kan generaliseres til hele populasjonen.

## Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og omfatter forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale og Brinkmann 2009). I forskjell fra validitet, som krever en teoretisk vurdering, er reliabilitet et empirisk spørsmål. Kvalitetskriteriet ser på nøyaktigheten av undersøkelsens data, måten dataen er samlet inn på, hvilke data som brukes og hvordan de bearbeides.

## Vurdering av kvantitativ metode

Reliabilitet i kvantitative metoder går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal 2013:96). Det finnes flere måter å teste dataens reliabilitet på. Ringdal (2013:97) nevner tre måter å gjøre dette på. Den første metoden baseres på forskerens kildekritikk dersom det brukes foreliggende intervjuundersøkelser. Det går også an å teste reliabiliteten gjennom en test-retest-teknikk. En tredje måte er avgrenset til indekser i tverrsnittdata. Disse metodene for å



forsikre seg om en høy reliabilitet, er vanskelig å anvende i et masterprosjekt. Jeg har derimot i det foregående redegjort så tydelig som mulig for datainnsamlingsmetode, utvalg, gjennomføring av undersøkelsen og analytisk tilnærming slik at leserne kan vurdere strategiens reliabilitet. Jeg kan også vise til en tydelig tendens i svarene i spørreundersøkelsen, som viser at gjentatte målinger med de samme spørsmålene gir samme resultat.

### Vurdering av kvalitativ metode

Målet for kvalitativ forskning er at prosjektet skal være så godt beskrevet at en annen forsker kan gjennomføre en lignende studie. Ifølge Ryen (2012:181) kan forskeren selv bidra til høy reliabilitet i studien. Jeg har tatt opp alle intervjuene på bånd i datainnsamlingen. På den måten har jeg forvisset meg om at det som blir sagt er rett. I det foregående har jeg også i denne strategien forsøkt å redegjøre så tydelig som mulig for datainnsamlingsmetode, utvalg, gjennomføring av intervju og analytisk tilnærming slik at leserne kan vurdere reliabiliteten.

I den kvalitative delen av denne studien forøvrig, som i mange andre kvalitativ forskning som omhandler fenomener som er nært knyttet til personlige opplevelser, refleksjoner og relasjoner, er det vanskelig å etterprøve reliabiliteten. I kvalitativ forskning er kravene til reliabilitet som kvantitativ forskning bruker, at resultatene kan reproduseres og gjentas, problematiske. Først og fremst siden et møte mellom forskeren og informanten alltid er en unik situasjon. Det er også umulig å gjenta et intervju på akkurat samme måte siden informanten ikke bare kan gjenta det som ble sagt (Postholm 2010:169).

### Triangulering

I den positivistiske tradisjonen innen vitenskapsteorien viser validitet til sannhet (Ryen 2012:194). For å forvise meg at dataene mine er valide, har jeg benyttet meg av triangulering. Ryen (2012) beskriver denne metoden som navigering, der man finner posisjonen ved hjelp av to punkt. Det danner bakgrunnen til argumentering til blant annet Webb (1966, Ryen 2012:194) for å bruke flere metoder samtidig slik at skjevheter innenfor én metode blir oppveid av andre (multiple operationalism). Triangulering kan også brukes til å for eksempel utdype forståelsen for ulike aspekter i samme sak. Jeg har valgt å kombinere metoder, slik at de veier opp for hverandre samt at jeg kan se data fra ulike vinkler. Ifølge Brannen (1992), er det ulike faktorer som påvirker hvordan metoder kan kombineres. Mine valg ser ut som følgende:

- Jeg har brukt én hovedmetode (kvalitativ) og en annen som supplement (kvantitativ).

- Jeg har valgt kvantitativ metode etterfulgt av kvalitativ metode.
- Jeg har brukt metodene sekvensielt. Det vil si at jeg avsluttet det første prosjektet med kvantitativ metode før jeg fulgte opp med neste prosjekt gjennom kvalitativ metode.

Jeg har valgt metodekombinasjonen når kvalitative metoder gis forrang Brannen (1992). Formålet med denne metodekombinasjonen var å ha et kvantitativt forprosjekt etterfulgt av kvalitativ hovedstudie. Forprosjektet mitt skulle indikere områder hovedstudien kunne utdype. I praksis betydde dette at surveyen dannet utgangspunktet for den semistrukturerte intervjuguiden.

### Kritikk av blandede metoder

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er bruk av blandede metoder blitt et kontroversielt tema i forskernes verden. Kritikken ligger i at de to metodene svarer på ulike ting, og dermed stilles det store krav til forskere som benytter seg av ulike metoder, for at det skal være et høyt kvalitetsnivå på begge metodene (Kvale og Brinkmann 2009:132).

### Vurdering av metoden

Kombinasjonen av metodene gjør hovedundersøkelsen min mer komplett, siden den kvantitative delen sier noe om den bredere konteksten til den avgrensede kvalitative delen (Ryen 2012:198).

Ifølge Ryen (2012:201), skal triangulering bidra til å ”styrke de konklusjonene man trekker ut fra dataene, eller gjøre studien mer fullstendig.”

Triangulering øker tilliten til data, gjør studien mer fullstendig og bidrar til at fortolkningen ved et datasett gir inntak til å forstå et annet (Arksey og Knight 1999:25, figur 2.1.)

Jeg har brukt triangulering for å øke troverdigheten ved en kvalitativ forskningsrapport. Ved bruk av kvantitativ metode fikk jeg avstand til fenomenet jeg ønsket å studere samt at denne strategien ga meg bred data ved at jeg kunne registrere sammenliknbar og strukturert informasjon i et stort utvalg. Spørreskjemaet kan testet ut hvor utbredt en tendens er, og ved bruk av det kvalitative forskningsintervjuet fikk jeg mer kjøtt på tallene og kunne forklare et fenomen.

I den kvalitative strategien var jeg nærmere på fenomenet, samt at jeg her fikk kunnskap, erfaringer og opplevelser om fenomenet i et mindre utvalg. Ved å bruke de to metodene har jeg fått besvart ulike forskningsspørsmål. På denne måten har jeg kommet frem til én virkelighet gjennom to metoder. Jeg har med andre ord brukt ulike kilder som bekrefter og understøtter hverandre, som igjen er med på å styrke studien samt at det øker den eksterne validiteten.

#### 4.4.2 Forskningsetiske overveielser

Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Som forsker står man overfor flere etiske hensyn å ivare når man setter i gang et prosjekt. Disse hensynene vil variere fra prosjekt til prosjekt, avhengig av studiens tema. Denne studien omhandler enkeltmenneskers erfaringer, opplevelser og adferd til et fenomen. En del av forskningen søker også dypere innblikk i disse momentene. Det er med andre flere etiske hensyn å ivareta.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har en liste på 15 punkter for å ivareta personer i forskning. Utgangspunktet for disse punktene er at forskeren skal arbeide utfra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Ringdal 2013:454). Dette innebærer blant annet konkrete krav til forskningsprosessen for å ivareta personer som deltar i et forskningsprosjekt. Blant disse punktene står blant annet a) krav om å informere dem som skal utforskes, b) krav om konsesjon og meldeplikt og c) krav om konfidensialitet.

- a) Jeg gjorde dette gjennom en prosjektbeskrivelse samt en samtykkeerklæring til informanter som deltok i forskningsintervjuet. Respondenter i spørreundersøkelsen mottok informasjon om forskningsprosjektet gjennom en prosjektbeskrivelse.
- b) Ringdal (2013:457) viser til personopplysningsloven som sier at alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette gjorde jeg etter å ha bestemt meg for problemstilling, utvalg samt forskningsdesign.
- c) Et hovedprinsipp i forskningsetikken er at alle opplysninger som samles inn i et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt. Dette betyr at opplysningene som presenteres ikke kan føres tilbake til informanten, altså at informanter og respondenter blir anonymisert. I den kvantitative metoden ble både respondentene og enhetene automatisk anonymisert, også for meg som forsker, da de valgte å svare på spørreundersøkelsen. I det kvalitative forskningsintervjuet visste jeg både skole, navn og ansikt på informanten. Disse opplysningene er utelatt i transkriberingen. I tillegg har jeg konsekvent brukt tredje person i fremleggingen av resultatene. Jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd for å få ordlyden helt lik slik informanten fremstilte informasjonen, i tillegg til at jeg kunne fokusere på å lytte under intervjuet når jeg hadde båndopptaker. Data jeg har samlet inn eies kun for et begrenset tidsrom. Lydspor samt transkripsjoner vil bli slettet når studien er ferdig.

I tillegg til disse punktene er også min taushetsplikt som forsker viktig å ivareta i dette prosjektet. Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt (Johannessen et al. 2011:96). Dette er blitt opplyst til informanter og respondenter i samtykkeerklæringer samt informasjonsskriv.

Det er også et forskningsetisk prinsipp at studien har en nytteverdi. I mitt tilfelle ønsker jeg å skape en ny forståelse rundt møtet mellom traumatiserte barn fra andre kulturer med den norske skolekulturen. Jeg håper også at dette arbeidet vil motivere til videre forskning på dette feltet.

## 5. Funnene i kvantitativ empiri

Datamatriksen er utgangspunktet for all analyse av den kvantitative dataen. Analysen omfatter i hovedsak hvordan skolens formelle retningslinjer er for mottak og oppdagelse av elever med traumer generelt, og minoritets elever med traumer spesielt. I det videre arbeidet presenteres resultatene av de ulike statistiske analysene. Ut fra problemstillingen, er mottak av minoritets elever med traumer den avhengige variabelen. Jeg har forsøkt å finne svar på dette gjennom de uavhengige variablene kartlegging og tiltak (avsnitt 4.3.1).

I det kommende vil jeg presentere funnene fra spørreundersøkelsen gjennom deskriptiv statistikk (5.1). Deretter vil jeg drøfte funnene gjennom induktiv statistikk (5.2) sett i sammenheng med den teoretiske empirien i foregående kapittel (kapittel 3).

### 5.1 Presentasjon av funn

I dette avsnittet kommer jeg til å gi en presentasjon av resultatene fra den kvantitative empirien. Dette gjøres gjennom deskriptiv statistikk, som beskriver resultatene. Jeg vil gjøre dette gjennom tabeller, statistiske mål og grafiske presentasjoner.

Jeg har kommet frem til resultatene gjennom univariate og bivariate analyser (avsnitt 4.3.1 og 4.3.2).

I de univariate analysene har jeg gjort en frekvensfordeling for variabelen. På den måten har jeg funnet ut hvordan svarene på en variabel fordeler seg (se avsnitt 4.3.2). I noen tilfeller, der jeg har funnet det hensiktsmessig, har jeg også målt sentraltendensen gjennom modus (avsnitt 4.3.2).

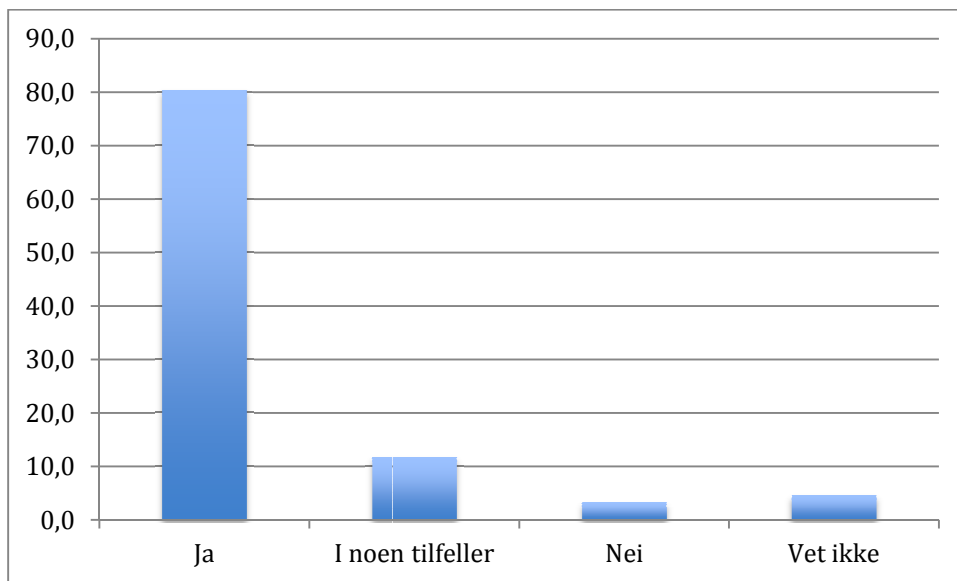
Gjennom de univariate analysene har jeg funnet hovedtendensen. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan tendensen varierer i de ulike rollene jeg har spurt i undersøkelsen. Gjennom de bivariate analysene har jeg funnet svar på om det er skille mellom rollene ved å benytte meg av krystabeller (avsnitt 4.3.1 og 4.3.2). Jeg har også undersøkt korrelasjonen mellom noen av variablene (avsnitt 4.3.2).

#### 5.1.1 Kartlegging

Kartlegging er en av de uavhengige variablene. Ved å se på denne variabelen, kan den gi meg svar på det jeg ønsker å finne ut gjennom undersøkelsen – hvordan de formelle retningslinjene ved skolene er for å oppdage elever med traumer generelt, og minoritets elever med traumer spesielt.

Gjennom tre item har respondentene svart på spørsmål om kartlegging i undersøkelsen. Itemene har jeg analysert gjennom univariate analyser. Enhetene har kunne valgt mellom fire svaralternativer på spørsmålene, hvor tallet i parentes viser kodingen min av svaralternativet: ja (1), i noen tilfeller (2), nei (3) og vet ikke (4).

**FIGUR 1** (univariat analyse): Blir elever kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen?



Stolpediagrammet viser en tydelig tendens på at elever blir kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen, når 80 prosent av enhetene sier 'ja'. I tillegg svarer 12 prosent av enhetene 'i noen tilfeller'.

**FIGUR 2** (univariat analyse): Blir elever med minoritetsbakgrunn spesielt kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	27	17,6	17,9	17,9
	I noen tilfeller	49	32,0	32,5	50,3
	Nei	47	30,7	31,1	81,5
	Vet ikke	28	18,3	18,5	100,0
	Total	151	98,7	100,0	
Missing	Ikke svart	2	1,3		
Total		153	100,0		

Frequency (frekvenser) er antallet som har en egenskap. Den viser at flest enhetene har svart 'i noen tilfeller' (49).

Percent (prosent) er andelen som har en egenskap. 32 prosent svarer 'i noen tilfeller' (49/153).

Valid percent (valide prosent) er andelen dersom en ser vekk fra de en mangler data fra. Den viser at 32,5 prosent også svarer 'i noen tilfeller'.

Cumulative percent (kumulative prosent) er en kolonne til hjelp for å summere prosentene. Denne sier for eksempel at det er 50,3 prosent som svarer 'ja' eller 'i noen tilfeller'.

FIGUR 2.1: Modus

N	Valid	151
	Missing	2
Mode		2

Modusen viser at de fleste enhetene plasserer seg i kategori 2, 'i noen tilfeller' (32,5 prosent).

**FIGUR 3** (univariat analyse): Blir minoritets elever kartlagt for traumer når de starter på ungdomsskolen?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	4	2,6	2,6	2,6
	I noen tilfeller	19	12,4	12,5	15,1
	Nei	81	52,9	53,3	68,4
	Vet ikke	48	31,4	31,6	100,0
	Total	152	99,3	100,0	
Missing	Ikke svart	1	,7		
Total		153	100,0		

Frequency (frekvenser) er antallet som har en egenskap. Den viser at flest enheter har svart 'nei' (81).

Percent (prosent) er andelen som har en egenskap. 52,9 prosent svarer 'nei' (81/153).

Valid percent (valide prosent) er andelen dersom en ser vekk fra de en mangler data fra. Den viser at 53,3 prosent også svarer 'nei'.

Cumulative percent (kumulative prosent) er en kolonne til hjelp for å summere prosentene. Denne sier for eksempel at det er 15,1 prosent som svarer 'ja' eller 'i noen tilfeller'.

FIGUR 3.1: Modus

N	Valid	152
	Missing	1
Mode		3

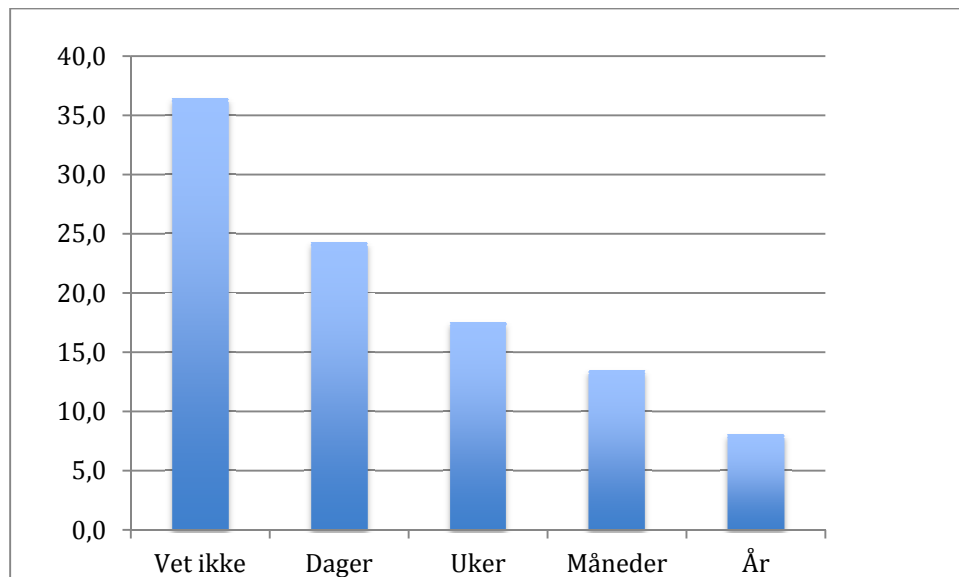
Modusen viser at de fleste enhetene plasserer seg i kategori 3, 'nei' (52,9 prosent).



### 5.1.2 Tiltak

Tiltak er den andre uavhengige variabelen. Ved å se på denne, kan den gi meg svar på hvordan skolene legger til rette minoritets elever med traumer. Gjennom tre item har enhetene brukt egen erfaring til å svare på tiltak som ble satt inn mot elever med traumer. Itemene har jeg analysert gjennom univariate analyser samt bivariante korrelasjoner. Ved disse spørsmålene har svaralternativene variert fra item til item.

**FIGUR 4** (univariat analyse): Hvor lenge hadde eleven gått på skolen før det ble oppdaget at eleven hadde et traume?



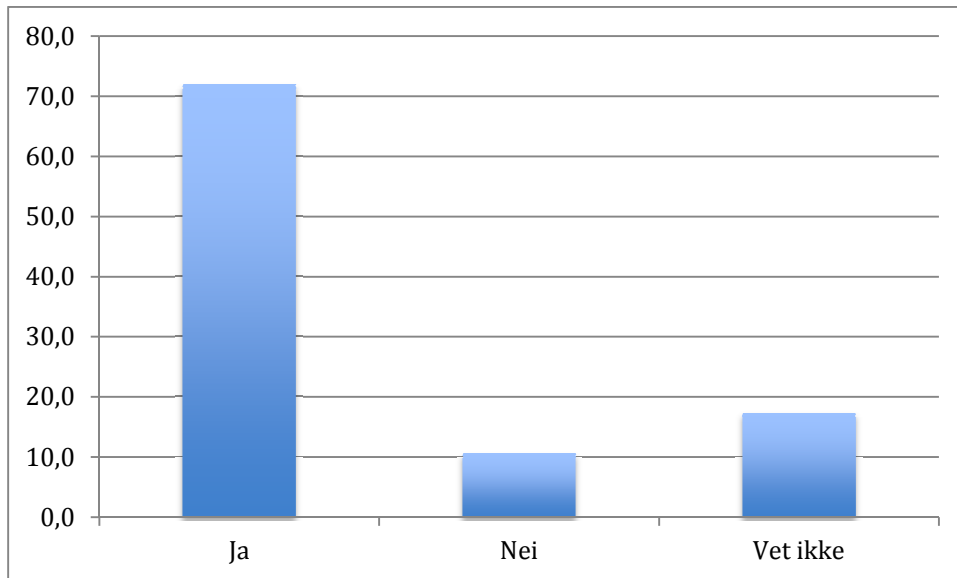
Dette spørsmålet har kun enheter som har hatt en minoritets elev med traumer svart på. Svarprosenten (36,5 prosent) viser at 'vet ikke' er tendensen i svaret.

Figur 4.1: Modus

N	Valid	74
	Missing	79
Mode		4

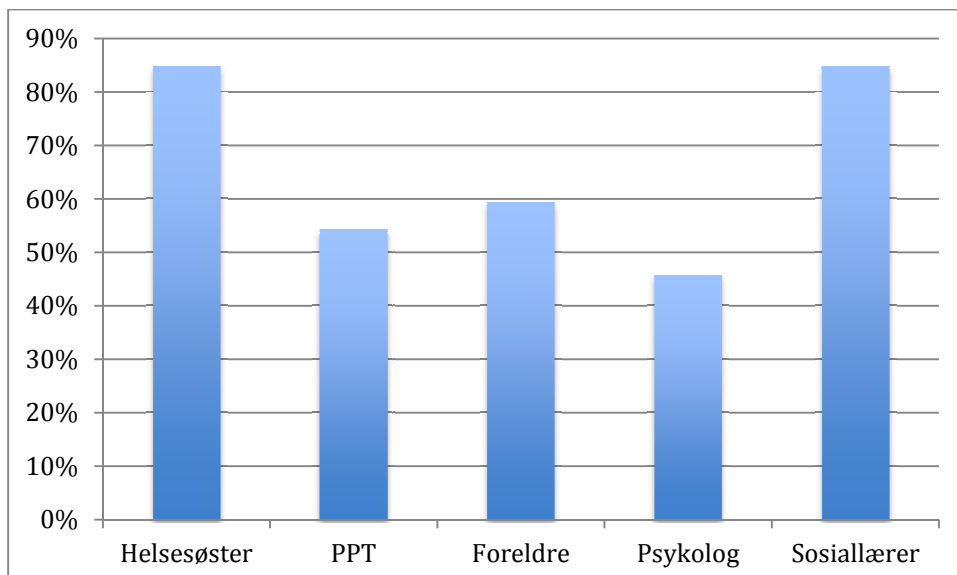
Modusen viser det samme som prosentfordelingen, at de fleste enhetene plasserer seg på 'vet ikke'.

**FIGUR 5** (univariat analyse): Ble det satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at han/hun slet med traumer?



Diagrammet viser en tydelig tendens på at det ble satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at den hadde traumer, ja (72 prosent). 17,3 prosent (vet ikke) er derimot usikre på om det ble satt inn tiltak.

**FIGUR 6** (univariat analyse): Hvilke fagpersoner ble involvert i tiltaket (kryss gjerne av flere)?



Figuren viser at helsesøster (85 prosent) og sosiallærer (85 prosent) er fagpersonene som er mest involvert i tiltak som er blitt satt inn mot traumatiserte elever. Foreldre blir også mye involvert (59 prosent). PP-tjenesten blir bruk i noe mindre grad (54 prosent), mens psykologer er fagpersonene som blir sjeldnest involvert (46 prosent).

**FIGUR 7** (bivariat korrelasjonsanalyse): Hvilken rolle har du i skolen og ble det satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at han/hun slet med traumer? (Tabellen viser antall respondenter og prosent)

			Rolle				Total
			Sosiallærer	Lærer	Ledelse	Annet pedagogisk personale	
Ble det satt inn tiltak	Ja	Count	6	33	11	4	54
		% within Rolle	100,0%	61,1%	100,0%	100,0%	72,0%
	Nei	Count	0	8	0	0	8
		% within Rolle	0,0%	14,8%	0,0%	0,0%	10,7%
	Vet ikke	Count	0	13	0	0	13
		% within Rolle	0,0%	24,1%	0,0%	0,0%	17,3%
Total		Count	6	54	11	4	75
		% within Rolle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Krysstabellen viser at det er en viss forskjell mellom lærere og de andre rollene i skolen (ledelse, sosiallærer og annet pedagogisk personale). Det er en markant forskjell på om det blir satt inn tiltak (lærer 61,1 prosent, sosiallærer 100 prosent, ledelse 100 prosent og annet pedagogisk personale 100 prosent). Denne forskjellen viser seg også på svaralternativet 'nei' (lærer 14,8 prosent, andre roller 0 prosent). Det samme gjelder på svaralternativet 'vet ikke' (lærer 24,1 prosent, andre roller 0 prosent). Vi ser også av tabellen at det er et tydelig overtall av lærere som har svart på spørsmålet (lærer 54 enheter, sosiallærer 6 enheter, ledelse 11 enheter og annet pedagogisk personale 4 enheter).

FIGUR 7.1 Cramers V

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Cramer's V	,275	,078
N of Valid Cases	75	

Her ser vi at Cramers V (avsnitt 4.3.2) er 0,275, noe som tilsier en svak korrelasjon mellom rolle i skolen og oppfattelse om det ble satt inn tiltak mot en traumatisert elev (Ringdal 2014:314).

Men skyldes sammenhengen tilfeldigheter i utvalget? Kjikvadrat-tabellen antyder at dette er tilfellet (figur 7.2).

FIGUR 7.2: Kjikvadrat-tabell

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.343 <sup>a</sup>	6	,078
Likelihood Ratio	16,772	6	,010
Linear-by-Linear Association	2,013	1	,156
N of Valid Cases	75		

Person Chi-Square (avsnitt 4.3.2) viser at tabellen har en signifikans på 0,078. Det indikerer at det er 7,8 prosent sjanse for at mønsteret vi ser i tabellen bare skyldes utvalget.

**FIGUR 8** (bivariat korrelasjonsanalyse): Hvilken rolle har du i skolen og har du hatt en minoritetslever med traumer? (Tabellen viser antall respondenter og prosent)

			Rolle				Total
			Sosiallærer	Lærer	Ledelse	Annet pedagogisk personale	
Erfaring med traumer	Ja	Count	6	46	11	4	67
		% within Rolle	75,0%	38,0%	68,8%	66,7%	44,4%
	Nei	Count	1	47	5	2	55
		% within Rolle	12,5%	38,8%	31,3%	33,3%	36,4%
	Vet ikke	Count	1	28	0	0	29
		% within Rolle	12,5%	23,1%	0,0%	0,0%	19,2%
Total		Count	8	121	16	6	151
		% within Rolle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Krysstabellen viser at det er en viss forskjell mellom lærere og de andre rollene i skolen (ledelse, sosiallærer og annet pedagogisk personale). Det er en markant forskjell på svarprosentene i alternativ 'ja' på erfaring med traumer (lærer 38 prosent, sosiallærer 75 prosent, ledelse 68,6 prosent og annet pedagogisk personale 66,7 prosent). Denne forskjellen viser seg også spesielt på svaralternativet 'vet ikke' (lærer 23,1 prosent, sosiallærer 12,5 prosent, ledelse og annet pedagogisk personale 0 prosent). Vi ser også av tabellen at det er et tydelig overtall av lærere som har svart på spørsmålet (lærer 121 enheter, sosiallærer 8 enheter, ledelse 16 enheter og annet pedagogisk personale 6 enheter).

FIGUR 8.1: Cramers V

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Cramer's V	,204	,050
N of Valid Cases	151	

Her ser vi at Cramers V (avsnitt 4.3.2) er 0,204, noe som tilsier en svak korrelasjon mellom rolle i skolen og oppfattelse av erfaring med en minoritets elev med traumer.

Kjikkvadrat-tabellen gir svar på om sammenhengen skyldes tilfeller i utvalget (figur 8.2):

FIGUR 8.2: Kjikkvadrat-tabell

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.581 <sup>a</sup>	6	,050
Likelihood Ratio	16,568	6	,011
Linear-by-Linear Association	2,531	1	,112
N of Valid Cases	151		

Person Chi-Square (avsnitt 4.3.2) viser at tabellen har en signifikans på 0,050. Det indikerer at det er 5 prosent sjanse for at mønsteret vi ser i tabellen bare skyldes utvalget.

## 5.2 Drøfting av funnene

Jeg kommer her til å knytte presentasjonen av resultatet i avsnitt 5.1 med den teoretiske tilnærmingen (kapittel 3). Jeg deler avsnittet inn i de uavhengige variablene, kartlegging og tiltak.

Gjennom induktiv statistikk håper jeg å kunne generalisere resultatene fra analysen av sannsynlighetsutvalget til universet enhetene er trukket fra, altså Skole-Norge. I denne delen presenterer jeg korrelasjoner, altså sammenhenger mellom variablene (avsnitt 4.3.2). Jeg vil også se på Cramers V og Kjikvadrat (avsnitt 4.3.2).

### 5.2.1 Kartlegging

I denne delen av analysen har jeg stilt spørsmål om kartlegging er en metode skolene bruker for å kunne oppdage traumer blant elever generelt og minoritets elever spesielt. I dette avsnittet tar jeg for meg hvert enkelt spørsmål før jeg til slutt ser sammenhengen mellom svarene på to av itemene.

#### Kartlegging av kompetanse

Figur 1 (avsnitt 5.1.1) viser en tydelig tendens på at elever generelt blir kartlagt for kompetanse ved oppstart på ungdomsskolen. I alt svarer 80 prosent 'ja' og 12 prosent 'i noen tilfeller'. Ved å kartlegge minoritetslevers kompetanse ved skolestart, vil skolen kunne følge den faglige utviklingen til eleven. Dermed vil traumer kunne avdekkes dersom det viser seg at eleven ikke har den ønskelige faglige utviklingen (avsnitt 3.3).

Når spørsmålet presiserer om minoritets elever blir kartlagt for hvilken kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen (figur 2, avsnitt 5.1.1.), er tendensen 'i noen tilfeller' (32,5 prosent). Modusen (figur 2.1, avsnitt 5.1.1) viser også at flertallet av respondentene plasserer seg på 'i noen tilfeller'. Kumulativ prosent viser at flertallet (50,3 prosent) har svart 'ja' eller 'i noen tilfeller'. Dette kan vitne om at skolene kartlegger elevene ved oppstart, men ikke i den hensikt for å oppdage traumer blant elever generelt, og minoritets elever spesielt. Dersom kartlegging hadde vært et hjelpemiddel for å oppdage traumer, ville alle enhetene svart 'ja' på spørsmål om minoritets elever spesielt blir kartlagt for faglig kompetanse ved oppstart på ungdomsskolen.

Den generelle kartleggingen av elevers kompetanse indikerer at de fleste skoler følger lovendringen fra 2008 som sier at minoritets elever har rett til å få kartlagt sine språkferdigheter (avsnitt 2.4.2). Da er det samtidig merkelig at ikke alle enheter svarer 'ja' på spørsmål om minoritets elever spesielt blir kartlagt for faglig kompetanse ved oppstart på ungdomsskolen.

### Kartlegging av traumer på minoritets elever

Både den valide svarprosenten (53,3) og modusen (nei) gir et tydelig bilde av at minoritets elever ikke blir kartlagt for traumer ved oppstart på ungdomsskolen, ifølge figur 3 (avsnitt 5.1.1). Den kumulative prosenten støtter oppunder dette resultatet, da den viser at kun 15,1 prosent svarer 'ja' eller 'i noen tilfeller'. Dette viser at traumer ikke er en del av kulturbegrepet skolen praktiserer. Når antropologer hevder at sykdom er kulturelt betinget (avsnitt 3.1.1) og vi vet at psykisk helse er bundet ned av tabuer i enkelte minoritetsmiljøer (avsnitt 3.4.1), kan en kartlegging av traumer bidra til å oppdage lidelsen blant elever da sannsynligheten for at familien forteller dette er svært liten jfr. avsnitt 3.1.1 og 3.4.1. Når traumer ikke er en del av kulturmøtet mellom skolen og minoritets eleven, er dette noe som fort kan overses og ta lang tid å oppdage uten en form for kartlegging.

### Konklusjon

Spørreundersøkelsen viser at kartlegging ikke blir brukt som et hjelpemiddel i oppdagelse av traumer blant elever generelt og minoritets elever spesielt.

Undersøkelsen danner et tydelig bilde av faglig fokus i mottakelsen av minoritets elever, men ikke i den hensikt å bruke det i kulturmøtet med traumer som en del av begrepet. Derimot ser det ut som tendensen heller mot et kulturmøte med monokulturell pedagogisk tenkning, der skolens oppgave er å kompensere for elevens mangler i norsk språk spesielt (avsnitt 2.2.1).

### 5.2.2 Tiltak

I denne delen av analysen håper jeg å kunne kartlegge skolens tiltak når de har oppdaget traumatiske minoritets elever. Jeg kommer til å slå noen av spørsmålene fra spørreundersøkelsen sammen samt at jeg kommer til å tolke korrelasjonen på noen av itemene.

#### Tid før traumene ble oppdaget

Figur 5 (avsnitt 5.1.1) viser en tydelig tendens på at det ble satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at den hadde traumer (72 prosent). Da er det interessant å se på figur 4 og 4.1 (avsnitt 5.1.1) som viser at 'vet ikke' er tendensen på hvor lang tid det gikk før traumene ble oppdaget. Hvis vi legger sammen måneder (13,5 prosent) og år (8,1 prosent) får vi at 20,6 prosent svarer at det har tatt lang tid før en har oppdaget at en elev er traumatisert (figur 4). Dette sier at det kan være vanskelig for pedagogisk personale i skolen å oppdage traumer og at de ikke sitter med den nødvendige kompetansen for å få øye på dette. Dataen fra spørsmålet kan også vitne om at noen traumatiserte

elever er enklere å oppdage (avsnitt 3.2) enn andre som ikke ønsker å bli oppdaget, kanskje på grunn av at lidelsen er skambelagt i miljøet til eleven (avsnitt 3.4.1).

Tendensene kan også indikere at traumer ikke er en del av kulturbegrepet i møtet mellom skolen og minoritets eleven. Dermed tar det tid før disse forholdene blir oppdaget.

#### Involverte fagpersoner i tiltaket

For at tiltakene skal kunne betegnes som spesialundervisning slik Raundalen og Schultz fastslår (avsnitt 3.3.1), må PP-tjenesten være involvert. I overkant av halvparten (54 prosent) i tiltakene som blir satt inn er PP-tjenesten involvert (figur 6, avsnitt 5.1.1).

Ifølge figur 6 er derimot helsesøster (85 prosent) og sosiallærer (85 prosent) fagpersonene som oftest er involverte i tiltakene som blir satt inn mot den aktuelle elevgruppen. Tiltak med disse fagpersonene fører ikke til et vedtak om spesialundervisning (avsnitt 3.3.1). For at tiltakene skal ha en virkning på eleven, må de føre til en resilient utvikling (avsnitt 3.3.2). Dette krever enten krisepsykologisk tilnærming fra personalet i skolen (avsnitt 3.3.1) eller psykolog. Figur 6 viser at psykologer er fagpersonene som blir sjeldnest involvert (46 prosent). Dette viser at tiltakene som blir satt inn mot minoritets elever med traumer verken er betegnet som spesialundervisning eller fører til en resilient utvikling.

#### Sammenheng mellom rolle og tiltak

Figur 7 (avsnitt 5.1.1) viser at det er en markant forskjell på om det blir satt inn tiltak mot en minoritets elev med traumer. Figuren viser at alle roller bortsett fra lærere svarer ja på om det ble satt inn tiltak mot eleven. Blant lærerne svarer derimot kun 61,1 prosent ja. Det samme skillet viser seg på svaralternativet 'vet ikke'. Der har 24,1 prosent av lærerne krysset av mens svarprosenten er null for de andre rollene i skolen. Det siste momentet kan sees i sammenheng med spredningen på figur 5 (avsnitt 5.1.1) hvor 17,3 prosent svarer de er usikre på om det ble satt inn tiltak mot minoritets elever med traumer. Ifølge figur 7 er det lærere som har krysset av for dette, og dermed utgjør 17,3 prosent. Forskjellene som viser mellom de ulike rollene (figur 7) kan symbolisere at det er ulik kompetanse på temaet i skolen. Vi vet at flesteparten av dagens lærere har en lærerutdanning som ikke tar for seg migrasjon- eller flerkulturellpedagogikk (avsnitt 2.1.1). Dermed har de et dårlig utgangspunkt for å legge til rette for kulturmøtet i skolen. Spesielt for minoritets elever med traumer, da traumer ikke er en del av kulturbegrepet i skolen (avsnitt 2.1.1).



Figur 7.1 (avsnitt 5.1.1) viser en svak korrelasjon mellom rolle i skolen og oppfattelse om det ble satt inn tiltak mot en traumatisert elev. Spørsmålet er om tendensen vi ser i figur 7.1 kan generaliseres til universet. Kjikvadratet (tabell 7.2 avsnitt 5.1.1) indikerer at det er 7,8 prosent sjanse for at mønsteret vi ser i tabellen bare skyldes utvalget. Dermed må vi være skeptiske for å gå utfra at det er en sammenheng mellom hvilken rolle man har i skolen og oppfattelsen om det blir satt i gang tiltak mot minoritets elever med traumer (avsnitt 4.3.2).

### Sammenheng mellom rolle og erfaring med traumer

Ifølge figur 8 (avsnitt 5.1.1) er det en markant forskjell på erfaring med minoritets elever med traumer (lærer 38 prosent, sosiallærer 75 prosent, ledelse 68,6 prosent og annet pedagogisk personale 66,7 prosent). Denne forskjellen viser seg også spesielt på svaralternativet 'vet ikke' (lærer 23,1 prosent, sosiallærer 12,5 prosent, ledelse og annet pedagogisk personale 0 prosent). Dette kan antyde at det er ulikheter i kompetansen for å oppdage traumer (avsnitt 3.2) og at det er et savn etter en samlet, forskningsbasert litteratur som kan veilede om hvem som trenger terapeutisk oppfølging av mer omfattende karakterer i skolen (avsnitt 3.3.1). Når det er 23,1 prosent lærere og 12,5 prosent sosiallærere som svarer at de ikke vet om de har hatt en minoritets elev med traumer, viser dette at kompetansen på hvordan man skal oppdage lidelsen ikke er god nok. Det er med stor sannsynlighet disse to gruppene som står i posisjon til å skulle oppdage den aktuelle elevgruppen.

Figur 8.1 viser at det er svak korrelasjon mellom hvilken rolle man har i skolen og hvilken erfaring man har med minoritets elever med traumer. Figur 8.2 viser at kjikvadratet har en signifikant på 0,050. Det indikerer at det er 5 prosent sjanse for at mønsteret vi ser i tabellen bare skyldes utvalget. Dermed kan denne sammenhengen mellom variablene også overføres til universet for øvrig (avsnitt 4.3.2).

Sammenhengen mellom hvilken rolle man har i skolen og erfaring med minoritets elever med traumer har nok en naturlig forklaring. Det er lærere og sosiallærere som omgås eleven(e) når det er usikkert om traumer er årsaken til avviket hos eleven. Når det er kartlagt at eleven er traumatisert, kommer ledelsen og annet pedagogisk personale inn i bildet.

### Konklusjon

Det kan konkluderes med at det blir satt inn tiltak mot traumatiserte minoritets elever. Undersøkelsen viser at det kan ta lang tid (måneder og år) før en traumatisert minoritets elev oppdages, noe som betyr at traumer blant elever er vanskelig for pedagogisk personale å få øye på. Videre kan vi se at når eleven først blir oppdaget og det settes inn tiltak, er det i hovedsak fagpersoner som er utplassert på

skolene – helsesøster og sosiallærer som implementeres. Dette indikerer at skolene tyr til tiltak som er lett tilgjengelige. Tiltak som involverer helsesøster og sosiallærer fører ikke spesialundervisning. Dermed er ikke dette formelle tiltak som vil følge eleven videre (avsnitt 3.3.1) til for eksempel videregående skole. I tillegg er det høyst usikkert at helsesøster og sosiallærer har kunnskapen som skal til for å føre eleven ut av traumene og sikre en resilient utvikling (3.3.2).

Undersøkelsen viser at det er ingen sammenheng mellom hvilken rolle man har i skolen og oppfattelse om det blir satt inn tiltak. Dette kan bety at kunnskapen om temaet er jevn fordelt på de ulike yrkesrollene, og at det er ingen av rollene som sitter med en ekstrakunnskap.

Det er derimot en liten sammenheng mellom hvilken rolle man har i skolen og erfaring med traumatiserte minoritets elever. Når tendensen er at rollene (lærer og sosiallærer), som står i posisjon til å oppdage om en elev er traumatisert, er usikre på om de har hatt en traumatisert minoritets elev, kan det stilles spørsmålsteget om hvor godt utdanningen har forberedt dem på dette kultur møtet.

## 6. Funnene i kvalitativ empiri

På bakgrunn av analysen av det kvantitative materialet, gjennomførte jeg seks forskningsintervjuer med hjelp av en semistrukturert intervjuguide, med fenomenologi som vitenskapsteoretisk bakgrunn (avsnitt 4.1.2). Da jeg bearbeidet materialet gjennom transkribering, dannet det seg et mønster av viktige temaer. Dette har jeg brukt som bakgrunn for tolkningen. Analysen består av at jeg trekker ut viktige utsagn og sitater som benyttes til å lage en beskrivelse av informantenes opplevelse av hvordan norsk skole tar imot minoritets elever med traumer. Gjennom disse beskrivelsene forsøker jeg å finne det universelle av fenomenet. Målet med analysen er å gi leseren et inntrykk av hvordan det er å oppleve fenomenet som studeres, noe som er hensikten med fenomenologisk forskning (avsnitt 4.1.2). I denne oppgaven vil det si å gi leseren en opplevelse av hvordan norsk skole tar imot minoritets elever med traumer (Ringdal 2013:109-110).

I dette kapittelet kommer jeg først til å presentere funnene (6.1) før det kommer en analyse av empirien (6.2).

### 6.1 Presentasjon av funn

Drøftingen av funnene vil komme i det neste avsnittet, men funnene vil allerede her være preget av min tolkning. Det er ikke uvanlig ettersom en forsker fortolker gjennom hele undersøkelsen (Kvale 2007). I dette avsnittet vises fenomenologi, den vitenskapsteoretiske bakgrunnen, ved at jeg beskriver intervjuobjektene opplevelser av fenomenet denne studien tar for seg. Intervjuobjektene og skolene er anonymisert i undersøkelsen. Derfor vil de bli fremstilt som sosiallærer skole 1, sosiallærer skole 2, kontaktlærer skole 3, kontaktlærer skole 4, kontaktlærer for mottaksklasse skole 5 og kontaktlærer for mottaksklasse skole 6.

Jeg har valgt å dele analysen og dermed også presentasjonen av funnene i to spørsmål. Disse temaene pekte seg ut allerede under transkriberingen av intervjuene. For hvert spørsmål er det underkategorier med temaer fra intervjuguiden (avsnitt 4.2.2).

Spørsmål 1: Hvordan oppdage minoritets elever med traumer?

- Mottak av minoritets elever
- Kartlegging av minoritets elever
- Kompetanse hos personalet om traumer

Spørsmål 2: Hvilke tiltak blir satt inn mot minoritets elever med traumer?

- Tiltak
- Samarbeid
- Veien videre for eleven

### 6.1.1 Hvordan oppdage minoritets elever med traumer?

Dette temaet tar for seg spørsmålene under tema en, to og tre i intervjuguiden. Ved hjelp av disse spørsmålene søker jeg svar på fenomenet; hvordan minoritets elever med traumer blir oppdaget i norsk skole.

#### Mottak av minoritets elever

En del av rutinene for mottak av minoritets elever er universale på skolene. Alle informantene som omgås ordinære klasser forteller at minoritets elever som er nye i landet blir henvist til en mottaksklasse, som er tilbudet i Oslo kommune jfr. avsnitt 2.2.1.

Dersom det er minoritets elever som kommer fra barneskolen, er det overføringsmøte med barneskolen. Her får ungdomsskolen vite hvor eleven står faglig, hvilke venner den har, eventuelle diagnoser og vedtak som følger med eleven samt hvilke utfordringer den har hatt på barneskolen. Elever som søker seg til ungdomsskolene enkeltvis, har ikke med seg den samme informasjonen som blir gitt på overføringsmøter. Elever som kommer rett fra mottak får ungdomsskolene som regel lite informasjon om.

”Det gjør at vi bruker lengre tid på å finne ut av ting og at vi går på flere vegger, ikke minst,” forklarer sosiallærer på skole 1.

Kontaktlærer på skole 4 forteller at de jobber med informasjonen de får fra barneskolen på planleggingsdagene, da gjerne i samarbeid med rådgivere på skolen.

”Det gjør at vi skjønner dem raskt. I tillegg har vi oppstartsamtaler med alle elever med spesielle behov. Det kan være at de har hatt situasjoner på barneskolen eller at de er flyktninger. Møtene er med rådgiver og kontaktlærer.”

For lærerne i mottaksklassene er rutinene at foresatte er med første skoledag. For deres elever er ikke nødvendigvis første skoledag 20. august, de mottar elever sporadisk gjennom skoleåret. Informantene

forteller at de har intervju med elev og foresatt første skoledag. Her er målet å få frem informasjon som de som lærere må ta hensyn til.

”Da prøver jeg å finne ut om sykdom med tanke på allergi og gym, ting jeg må ta hensyn til i min rolle,” forteller kontaktlærer på skole 6.

#### Kartlegging av minoritets elever

På spørsmål om minoritets elever blir kartlagt for kompetanse ved skolestart, er det ulike praksiser ved skolene. Av informantene som jobber med ordinære klasser, kunne to fortelle at minoritets elevene ble kartlagt for kompetanse ved oppstart på skolen. På skole 1 tar alle elever en karlstentest, som er en lese- og skriveprøve.

”Dersom elevene kommer fra mottak og vi ikke skjønner hvorfor de ikke lærer på det nivået vi tror de skal være på, så tar vi en NSL, norsk som læringsspråk, som er normert til 4.trinn. Vi ser ofte variert mestring, ofte ned i 2. klasse.”

På skole 4 blir alle elevene kartlagt i matematikk, engelsk og norsk den første uken, i tillegg til at de kartlegges ekstra i norsk. Det blir forklart at dette er for alle elever, men at det er minoritets elevene som er målgruppen slik at skolen kan fatte 2.8-vedtak (avsnitt 2.4.2).

På skole 2 og 3 blir derimot ikke minoritets elevene kartlagt for kompetanse. På skole 3 forteller kontaktlæreren at det er nasjonalprøve i lesing, regning og engelsk i oppstart åttende klasse, men at dette ikke er spesielt for minoritets elever. På skole 2 fortelles det at det ikke er noen rutine for kartlegging av minoritets elever.

”Her er det litt sånn at hvis man ser at de strever så kan vi kartlegge dem. Men de testene vi har er ikke tilpasset elever som ikke har god norsk, så det blir ofte misvisende resultat siden de vil skåre dårlig på grunn av dårlig norsk.”

I mottaksklassene varierer det om elevene blir kartlagt for kompetanse når de starter på skolen. På skole 5 forteller kontaktlærer at dersom de er i tvil om elevens skolegang, kartlegges elevene – men det er ingen fast rutine i dette. På skole 6 kartlegges derimot alle elever i fortrinnsvis språk og matematikk.

På spørsmål om minoritets elever blir kartlagt for traumer, svarer alle skolene nei. Flere av informantene oppgir at ”vi vet bare den informasjonen vi får”. Sosiallærer på skole 1 forteller

”De har med seg en tynn mappe, rapport fra mottaksklassen og kopi av passet når de kommer til oss. Det er ikke mye forhistorie fra skole og psykiatri i mappen så det skjer gjerne litt etter hver at vi ser om de sliter med ett eller annet.”

#### Kompetanse på traumer hos personalet

Det varierer hvilke kompetanse om traumer informantene innehar. En kommer fra privat næringsliv, tre har lærerutdanning og to har bachelor i spesialpedagogikk. I tillegg har flere av informantene årsenheter med annen kompetanse innenfor pedagogikk. De har jobbet i skolen fra fire til 20 år. To av informantene skiller seg ut med tanke på kompetanse om traumer. En av sosiallærerne har jobbet i psykiatrien i fem år under utdanning samt at hun er utdannet i emosjonelle vansker. Hun forteller at hun drar god nytte av denne erfaringen som sosiallærer, og at dette har gjort henne rustet til å se etter andre årsaker enn det som vanligvis er tankegangen i skolen;

”Jeg tror jeg er blitt mer bevisst på begrepet traumer. Jeg var nok der før at jeg tenkte uro og konsentrasjonsvansker og adferd lignet veldig mye på ADHD, men at det ligner veldig mye på traumer også.”

En av lærerne har tatt krisepsykiatri og krisehåndtering i tillegg til allmennlærerutdanningen.

”Jeg valgte det bevisst, men det er ikke i nærheten av å forberede meg til det jeg møter. Man må lære underveis, og det er ikke rettferdig mot de første elevene dine.”

En annen lærer som også har gått lærerutdanningen sier

”Jeg er overhodet ikke forberedt. Jeg har ingenting. Det er en av mine bekymringer, at man er avhengig av sin egen personlige intuisjon og reaksjon i øyeblikket.”

Det er denne intuisjonen informantene viser til når de alle forteller at de har erfaringer med minoritets elever med traumer. Det gjelder seg opplevelser fra krig, foreldre med nedsatt omsorgsevne, vold, andre overgrep, mistet nære familiemedlemmer, familiekriser, et liv på flukt og traumatiserte foreldre. Disse traumene som informantene viser til er blitt oppdaget på ulike måter. Flere viser til en utagerende adferd, som ikke nødvendigvis er voldelig.

”Det er også de som ikke vil at noen skal se dem, for de er redde for at det skal oppdages hvordan de har det,” forteller kontaktlærer på skole 4.

Kontaktlærer på skole 3 viser til konsentrasjonsvansker og aggresjon i hennes oppdagelse av traumer. Sosiallærer på skole 1 viser til to jenter når hun tenker på minoritets elever med traumer.

”De har hatt dissosiativ lidelse, altså at kroppene slutter å vokse uten at det er somatisk grunn til det.”

For kontaktlærerne i mottaksklassene er erfaringene noe annerledes. Når elevene kommer til skolen med foreldrene sine, blir familien gjerne spurt om de har opplevd krig eller krigshandlinger. Dersom dette er tilfellet, tas det for gitt at eleven er traumatisert. Kontaktlærer på skole 5 forteller at det er vanskelig å definere begrepet traume i mottaksklassene.

Vi hadde en spesialpedagog som hadde jobbet mye med traumatiserte barn. Hun beskrev for meg traumatisert ungdom som et mye videre begrep enn hva jeg har. Hos oss i mottak er det liksom ”er du skutt på, mamma og pappa er døde, du har levd i flyktingleir.” Det blir liksom dramatiske ting. Men for en spesialpedagog utdannet i Norge er traumer når pappa er full på en lørdag. Skal det vide begrepet passe i en mottaksklasse, tror jeg nok at bare den flytteprosessen disse ungdommene har gått gjennom er traumatisering. Det er vanskelig for meg å si at slik og slik oppfører en traumatisert ungdom seg, for det er fra å være overflink i fag til å ikke kunne mestre læring. Vi har en elev som er bedre i fag enn noen andre på skolen. Det er fordi hun bruker tiden sin på, eller hun prøver vel å samle tankene sine ved å bare jobbe.

Men informantene har eksempler hvor det er tydelig at noe plager eleven. På skole 6 fortelles det om noen ekstremt voldelige tsjetsjenske elever som kom til skolen for noen år tilbake. Informanten skjønnte raskt at noe av galt, og mobiliserte hele apparatet på skolen. Han forteller at elevene måtte fotfølges av en kampsportekspert med tanke på tryggheten til de andre elevene. Lærerne var også redde, for elevene var så voldelige.

Da saken kom oppover i systemet, viste det seg at elevene var under den såkalt Dublin-konvensjonen, hvor de skulle returneres til det første landet de søkte asyl. Dermed ville de ikke iverksette noen psykologisk behandling på dem siden de ikke hadde opphold og skulle ut av landet. Med det er ikke alltid det skjer. Ofte får de opphold på humanitært grunnlag senere.

Videre får aldri lærerne som jobber i mottaksklasser en endelig beskjed om at en elev er traumatisert eller om det er lærevansker som skyldes adferden eller stagnasjonen. Kontaktlærer på skole 5 forteller

Det er ingen som ’tar’ i elevene før de er ferdige på mottak. Policyen er at mottak er en myk landing inn i norsk skolevesen. Alle hjelpetiltak som fins, de begynner først når eleven har lært norsk. Vi får ikke noe hjelp.

Jeg tenker litt at det har gått bra, men det er lykke og fromme, egentlig. Vi får gutter fra Somalia og Afghanistan som på en måte... Jeg føler hvert fall ikke at jeg har det som skal til hvis det verste skulle slå til.

### 6.1.2 Tilrettelegging for eleven

Ved å få svar på spørsmålene i tema fire og fem i intervjuguiden, håper jeg å kunne belyse fenomenet; hvordan blir det tilrettelagt for minoritets elever med traumer?

Tiltak mot minoritets elever med traumer

På spørsmål om hvilke tiltak som blir satt i gang mot minoritets elever med traumer, var det stor variasjon i svarene blant informantene. Sosiallærer på skole 2 viser til at tiltakene ofte er i form av samtaler og avtaler med sosiallærer og helsesøster for å gjøre skoledagen enklere.

Jeg ser for meg at jeg ikke har god nok kompetanse til å jobbe for å hjelpe dem ut av traumene, og da må vi ha det eksterne som hjelper. Å tilrettelegge faglig er jo også vanskelig når det er vanskelig å lære. Det er ikke noe system på hvordan skolen skal hjelpe dem og heller ikke hvordan man skal oppdage traumer.

På skole 4 viser læreren til flere tiltak for minoritets elever med traumer. Det er spesialundervisning til elever som har rett til det, men også til de som skolen ser har godt av å være i mindre grupper. Skolen har også "ny giv"-grupper, som er pålagt av Oslo kommune fra tiende klasse. På skole 4 har de disse gruppene fra åttende for å hjelpe elever som sliter med motivasjon og språk. Skolen har også lesekurs for elever som trenger å øve på å lese.

"I tillegg har vi mange faste regler som handler om å regulere adferd, som er for de som trenger faste rammer."

På skole 3 viser kontaktlæreren til 2.8-vedtak, særskilt norskopplæring (avsnitt 2.4.2), som et tiltak for minoritets elever med traumer. På skole 5 oppsummeres tiltakene som settes i gang på denne måten

"Jeg føler vi har god uformell oppfølging. Vi har ikke et system fra starten av, for da er det ingen som vet noe."

Skole 6 viser til et tiltak som ble gjennomført i 2006. Da var kontaktlærer for minoritetsklassen og helsesøster på et kurs over tre-fire ettermiddager i regi av helse øst, hvor traumebehandling av elever var temaet. Helsesøster hadde plukket ut aktuelle kandidater blant elevene til kurset. Informanten forteller at han ledet møtene med oppfølging fra helse øst. I tillegg til ham og helsesøster, var bydelspsykologen samt tolk til stede. Hvert møte var temabasert. Deltakerne tegnet, og informanten beskriver en hyggelig og rolig atmosfære. Målet med møtene var å spisse det til litt hver gang, slik at elevene var i stand til å snakke om dette hjemme og ikke stenge det inne i seg.

"Kurslederen, som var en psykolog, sa det var en vanlig strategi å stenge det inne. Ved hjelp av kurset skulle vi hverdagsliggjøre det litt, og ikke la det være et tabu. Jeg mener kurset var nødvendig."



Informanten forteller videre at kurset kun er blitt holdt den ene gangen, da det ikke har vært det samme behovet i etterkant.

#### Samarbeid rundt eleven

Felles for ordinærskolene er at de samarbeider med BUP, PP-tjenesten, barnevern og involverer foresatte. Informantene beskriver samarbeidet som tidkrevende. Sosiallærer på skole 2 forklarer ”Man kan ikke sende dem til BUP og tenke at dette blir fikset på tre måneder, for det blir det ikke.” Skole 6 forteller at ting ofte tar lang tid med PP-tjenesten.

”Vi melder inn et problem og så er det masse rapportskrivning og månedene går. Så kommer en observasjon, så må den bearbeides. Deretter kommer det et tiltak. Da er det to måneder igjen av skoleåret, så forsvinner elevene.”

I mottaksklassene er den spesielle tilretteleggingen i form av helsesøster og psykolog.

Kontaktlærer på skole 5 mener de ikke har noen formelle tiltak i mottaksklassen;

”Vi kan ikke på papiret sette ned et system som sier at vi tar oss av traumatiserte elever.”

Kontaktlæreren forteller at de samarbeider lite med eksterne instanser, siden de opplever at de ikke er så ”interessante” for PP-tjenesten.

”De sier at vi skal vente til elevene er ferdige med mottak hvis det ikke er akutt sak, så derfor har jeg avkrevet PP-tjenesten litt. Det er ingen vits for meg å sitte på møter og ta opp ting det ikke blir tatt i. De sier de ikke kan, eller vet, hva problemet er før de har et språk å gå etter.”

Ifølge skole 1, er det av og til blitt gjort tiltak som skolen ikke er særlig informert om siden tiltakene gjøres av instanser som ikke hører til skolen. Dermed kommer ikke dokumentasjonen i mappen til eleven. Skole 4 samarbeider i tillegg til BUP og PP-tjenesten med politiet og familiesenteret, som hjelper i form av rådgivere og psykologer elevene kan snakke med.

I tillegg mottar, som tidligere nevnt, ungdomsskoler informasjon om elevene fra barneskolene.

Sosiallærer på skole 2 forteller hvordan denne informasjonen kan se ut;

Det er elever som har bodd i Norge i tre år, så står det traumer spørsmålstegn. Det står ikke at de har opplevd det og det, men traumer spørsmålstegn. Da kan det ha vært mange instanser inne og samarbeidet rundt eleven, men fortsatt står det spørsmålstegn bak. Jeg tenker det er et litt ineffektivt system.

Alle skolene forsøker å involvere foresatte, og alle skolene beskriver dette som utfordrende med tanke på psykisk helse og traumer. Informantene forteller at ingen av dem bruker ordet traume, men

at de heller 'pakker' det inn og legger det frem på en annen måten. Kontaktlærer på skole 4 forteller hvorfor de velger å ikke gå direkte frem med bruk av traumer

"Det er et vanskelig ord, og dersom de vet hva det betyr blir de redde for at ungene skal bli tatt ut av skolen og være i spesialgrupper."

Flere informanter oppgir at det gjelder å legge frem temaet på en diplomatisk og ikke-dømmende måte. Videre forteller samtlige informanter at de møter steilende foresatte når de hører psykolog. Skole 2 forklarer hvordan ulike kulturer kan se på psykisk helse.

"Det er jo innenfor ulike kulturer, da. Hva er en psykolog? Jeg har møtt på noen kulturer som tenker at da blir man bare låst bort, for slik er det i hjemlandet. Så ofte må man gå en lang vei med foresatte."

Informanten på skole 6 viser til et eksempel der de hadde en elev fra Libanon som hadde en utklippbok. Da læreren ba om å få se i boken, ble han møtt av avbildede mennesker og legemsdeler etter bombeeksplosjoner. Læreren forteller at han ble skremt og tenke på hvordan eleven har det inni seg når det er slike ting den jobber med og klipper ut. Det ble samtale med helsesøster og far.

"Far benektet det og så på det som guttestreker. "Han er en kjekk kar," sa faren. Der nådde jeg ikke inn, men generelt opplever jeg at foresatte er interesserte i å ta vare på barna sine."

#### Veien videre for eleven

På spørsmål om tilretteleggingen som blir gjort for minoritets elever med traumer følger eleven til videregående skole var samtlige informanter enige om at det gjør de ikke så fremt det ikke dreier seg om spesialundervisning. Noen av informantene uttrykker bekymring med tanke på at det ikke er den samme informasjonsoverleveringen fra ungdomsskole til videregående som det er fra barneskole til ungdomsskole. Sosillærer på skole 4 forteller hva som følger elever videre til videregående skole:

Hva er skoletiltak og hva er trygt klasserom, relasjon og samtaler? Elevene får med seg et skriv dersom tiltak er formalisert som ikke en del av skolesamfunnet, men et vedtak. Dette er sjeldent. En del ting av dette blir til mens vi går og er uformelt. Mange traumatiserte minoritets elever har en helt vanlig søknad til videregående. I noen tilfeller kan vi lage et følgeskriv med eleven direkte til skolen dersom eleven tillater det. Da får jeg lov til å ringe rådgiver og si at eleven trenger hjelp til å for eksempel ikke komme i vanskelige situasjoner. Om vi er gode nok? Ikke i det hele tatt. Det er kun store tiltak som uten vitnemål, uten karakterer eller konsentrasjonsvansker som fører til at det følger med papirer. Så det gjelder å være dårlig nok til at overgangen skal gå greit.

Elever som har gått mottaksklasser har med seg mappen sin når de ankommer neste skole.

Informantene i mottaksklassene forteller at de skriver omfattende rapporter, med beskrivelser av

spesielle behov dersom det er tilfelle, slik at informasjonen følger eleven. Likevel uttrykker informantene engstelse med tanke på fremtiden til noe av elevene sine.

”Jeg har vært bekymret for noen av elevene jeg har sendt fra meg videre, helt klart,” sier kontaktlærer på skole 6.

## **6.2 Drøfting av funnene**

I dette avsnittet benytter jeg meg av fenomenologi ved at jeg forsøker å forstå meningen med fenomenet forskningsintervjuene har tatt for seg gjennom intervjuobjektene erfaringer og forståelse av fenomenet (avsnitt 4.1.2). I det kommende vil jeg ta for meg funnene som er mest relevante for å gi svar på problemstillingen i denne studien. Jeg vil, i likhet med presentasjonen av funnene, dele empirien i to deler. I dette avsnittet vil jeg se funnene oppmot teorien beskrevet i kapittel 3. Jeg vil deretter drøfte funnene.

### **6.2.1 Hvordan oppdages minoritets elever med traumer?**

Det er en utfordring at i mange minoritetsmiljøer er tabuer knyttet til psykisk helse. For mange vil det å ha en psykisk lidelse være skambelagt, og derfor fortiet (avsnitt 3.4.1). Vi vet også kulturen har stor betydning når det gjelder forståelse av sykdom (avsnitt 3.1). Dette er med å gjøre at det kan være ekstra vanskelig for omsorgspersoner i skolen å oppdage om minoritets elever er traumatiserte, samtidig som det viser viktigheten av kompetanse på hva et kulturmøte innebærer samt å ha kunnskap om teorien i medisinsk antropologi for pedagoger. Ved å se på rutine for mottak av minoritets elever samt personalets kompetanse om temaet håper jeg å kunne gi svar på hvordan minoritets elever med traumer oppdages i skolen.

#### **Mottak av minoritets elever**

Trenden fra samtale med informantene gjør det tydelig at traumer ikke er en del av kulturbegrepet i pedagogisk tenkning. Ved mottak av minoritets elever viser samtlige informanter til det faglige mottaket, og det er en tydelig tendens til at skolen har et faglig fokus i dette kulturmøtet. I mottaksklassene intervjuer lærere foresatte første skoledag i den hensikt å finne informasjon de som lærere må ta hensyn til. I intervjuet er ikke oppdagelse eller kartlegging av traumer eller psykisk helse et av målene.

Disse faktorene viser en klar tendens til at kulturmøtet mellom den norske skolen og minoritets elever overser møtet mellom mennesker med traumer. Det er et tydelig bilde på at minoritets elevene må underkaste seg for majoritetskulturen, altså norsk skolekultur.

Ifølge antropologer er sykdom kulturelt formet (avsnitt 3.1) og psykiske lidelser som vi i vesten ville diagnostisert, får ingen behandling i andre land (avsnitt 3.1.1). Når kulturmøtet i skolen ikke tar innover seg disse elementene, er det en fare for at ikke alle traumatiserte minoritets elever blir oppdaget i klasserommet.

Når skolene ikke tar med traumer som en del av en minoritets elevs kultur, er det vanskelig for skolene å være mer enn en læringsinstitusjon, som Pastoor (2012) viser til (avsnitt 2.4.2). Blant annet skal skolen fremme integrering og sosialisering, og ikke minst bidra til å fremme god psykisk helse (avsnitt 2.4.2.). En av langtidsvirkningene ved traumer (Dyregrov 2007) viser hvor viktig det er at lidelsen sees i sammenheng med kulturmøtet for at skolen skal ivareta både integrering, sosialisering samt å fremme god psykisk helse:

”(...) tilbaketrekning, emosjonell tilstivning og manglende impuls kontroll skaper vansker i samspillet med venner, samtidig som den raske modningen mange traumatiserte barn og ungdommer opplever kan skape distanse i venneforholdet” (avsnitt 3.2).

Ifølge opplæringsloven § 1-3, skal alle elever motta tilpasset opplæring (avsnitt 3.3.1). For å kunne tilrettelegge for dette, må lærere kjenne elevene – ikke kun faglig. Da kan man også stille seg spørsmålet om faglig tilrettelegging er det traumatiserte minoritets elever trenger for å komme seg ut av traumene.

#### Kartlegging av minoritets elever

Tre av skolene kartlegger minoritets elever spesielt når de starter på skolen. Dette er da faglig kartlegging, med særlig fokus på norsk. Denne kartleggingen kan gjøre at traumer blir avdekket. En av etterreaksjonene på traumer blant barn er konsentrasjonsvansker og glemsomhet (avsnitt 3.2). I tillegg kan traumatisering føre til at evnen til å lære språk hemmes, siden både den følelsesmessige og kognitive siden av læringen rammes (avsnitt 3.2) samt at de nevronale strukturene i hjernen kan være skadet (avsnitt 3.2). Ett av symptomene på PTSD er også hukommelsessvikt som igjen kan gå ut over læringsevnen (3.2.1). Ved å kartlegge minoritets elever ved oppstart på skolen, vil dette kunne avdekke det faglige nivået som igjen kan indikere om nedsatt læringsevne. Dersom man ved oppstarten har kartlagt eleven, kan man gjennom skoleåret følge den faglige utviklingen til eleven.

Dersom den ikke har normal utvikling i læringen, kan dette også være et tegn på nedsatt læringsevne og dermed kan traumer oppdages (avsnitt 3.2).

Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe når det gjelder traumer. Tidligere opplevelser, immigrasjonsprosessen, traumatiske foreldre, tilhørighet og stressfaktorer gjør at forekomsten av psykiske lidelser er høyere i det nye landet enn i hjemlandet (avsnitt 3.2.2). På bakgrunn av dette bør det være åpenbart at kartlegging av traumer blant minoritets elever er nødvendig.

Ingen av skolene oppgir at de kartlegger minoritets elever for traumer. Dette viser igjen hvordan skolen har et faglig fokus i kulturmøtet og hvor det er norsk kultur som står i sentrum i den pedagogiske tenkningen. Dette vitner om en monokulturell tenkning, hvor skolen kun er opptatt av minoritets elevenes mangler og kompetanse i norsk språk og kultur, og hvor skolens oppgave er å kompensere for denne mangelen (avsnitt 2.1.1).

#### Kompetanse om traumer blant personalet

For at omsorgspersoner i skolen skal kunne oppdage traumatiserte elever, må de inneha kompetanse på området og vite hva de skal se etter og hvordan de kan legge til rette for aktuelle elever. Én av informantene har bakgrunn som tilsier at hun er noe bedre rustet til å se symptomer på traumer enn flertallet av informantene. Dette er kunnskap hun har tilegnet seg utenom utdanning til jobb i skolen. Hun fortalte at dette er kunnskap hun har dratt god nytte av, og at det har fått øynene hennes opp for at uro, konsentrasjonsvansker og adferd godt kan være traumer og ikke ADHD, som de fleste i omsorgspersoner i skolen, og PP-tjenesten og BUP, ville konkludert med.

Utsagnet fra informanten samsvarer med symptomene til PTSD, der denne diagnosen i enkelte tilfeller kan minne om ADHD (avsnitt 3.2.1). Dette vitner om at ekstra kompetanse på temaet får øynene opp for symptomer man ellers ikke ville sett.

Videre ser vi at den norske lærerutdanningen ikke forbereder lærerne på verken oppdagelse av traumer eller møtet med minoritets elever med traumer. Den ene informanten sa at studiene overhodet ikke hadde forberedt henne til jobben som lærer og møtet med minoritets elever.

Dette underbygger det Raundalen og Schultz (avsnitt 3.3.1) sier om at det ikke finnes ”noen samlet, forskningsbasert litteratur som kan veilede om hvem som trenger terapeutisk oppfølging av mer omfattende karakter.”

Alle informantene viser til erfaringer med traumatiserte elever. De viser da helst til opplevelser eleven har hatt når de forklarer hvordan traumene ble oppdaget. Dette er da opplevelser som krig,

foresatte med nedsatt omsorgsevne, vold, et liv på flukt og tap av nære familiemedlemmer. Dette er opplevelser som tydelig kan relateres til Raundalen og Schultz' (avsnitt 2.3.2) definisjon på traumer som er knyttet opp mot barn og ungdom: "Med psykisk traume menes overveldende, ukontrollbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for barn eller ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barn føler seg hjelpeløst og sårbart."

Dette viser at til tross for liten kompetanse på temaet, har det pedagogiske personalet opparbeidet seg en viss oppfattelse på hva traumer er gjennom erfaring med elever. Flere informanter uttrykte bekymring over at man er avhengig av sin egen personlige intuisjon og reaksjon i øyeblikket der man møter en minoritets elever med traumer. Ved å bli forberedt på traumer, samt å ha dette begrepet som en del av kulturmøtet, i utdanningen ville ikke denne urettferdigheten funnet sted i det hele tatt. Noen av informantene viser også til utagerende adferd samt konsentrasjonsvansker i oppdagelsen av traumer. Lærere i mottaksklasser sier at de tar de for gitt at elever er traumatiserte når de får høre at elevene har opplevd krig. Dette viser at pedagogisk ansatte i skolen har opparbeidet seg en viss kompetanse om temaet, men at det er stor mangel i kunnskap på hvordan traumer oppdages på barn. Siden sykdom er kulturelt betinget og kulturen spiller en stor rolle i psykisk helse samt at psykisk helse er tabubelagt i flere innvandremiljø, vil noen elever prøve skjule hvordan de har det for omverden. Dette kan gjøre at de ikke har en utagerende adferd som er enklere å oppdage i klasserommet. Dermed kan flere barn som ikke ønsker å bli oppdaget snike seg unna traumeraderen til lærere.

## Konklusjon

Det kan konkluderes med at det er en ren tilfeldighet om minoriteter med traumer blir oppdaget eller ikke i de utvalgte skolene jeg har forsket på, noe som kan være en tendens som gjelder hele den norske skolen. Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe når det gjelder traumatiske opplevelser. Likevel er det ingen av skolene i denne studien som kartlegger de aktuelle elevene med tanke på å finne ut om de har traumer, og det er ingen system ved skolene som fanger opp disse elevene. Dette viser at traumer ikke er en del av kulturbegrepet i norsk skole.

Det er kontaktlærere som omgås elevene mest, og dermed er det de som står i posisjon til å fange opp den aktuelle gruppen. De fleste av kontaktlærerne i norsk skole i dag har gjennomført lærerutdanningen, som ikke forbereder studentene på verken møtet med elever med traumer eller

kulturmøtet. Utsagnet til en kontaktlærer med allmennlærerutdanning i Norge viser hvor forberedt hun har vært med tanke på kulturmøtet med minoritets elever med traumer når hun sier at hun overhodet ikke var forberedt. Videre sa hun at hun hadde ingenting å spille på.

Ifølge (Phil 2010:214-215) følger pedagogisk tenkning i Norge en monokulturell og til tider en flerkulturell pedagogikk (avsnitt 2.1.1 og 2.2.1). Det innebærer at minoritets elevens kultur forblir en minoritetskultur, og at traumer ikke inngår som en del av kulturmøtet med den norske skolekulturen. Flere forskere hevder at det krever en ny pedagogisk tenkning i en flerkulturell skole (avsnitt 3). Da må først og fremst kompetansen til pedagogene utvides til å favne om migrasjonspedagogikk som lærer av medisinsk antropologi, og som da skaper en ny forståelse rundt møtet mellom traumatiserte barn fra andre kulturer og den norske skolekulturen. Tydelige og vitenskapelige begrunnede retningslinjer for lærere i møte med disse elevene ville også være et godt redskap for omsorgspersoner i skolen som står i dette hver dag.

### 6.2.2 Hvordan er tilretteleggingen for eleven?

Når elever med traumer blir oppdaget, er det viktig at det blir satt i gang tiltak som får elevene ut av traumene. Opplæringsloven § 1-3 sier at alle elever i norsk skole har krav på tilpasset opplæring etter deres behov (avsnitt 3.3.1). I tillegg slår St.meld nr., 23 (1997-1998) fast at alle med særlige behov skal ha tilbud om tilpasset og inkluderende opplæring, og for å få til dette må opplæringen differensieres og tilpasses individuelle forutsetninger (avsnitt 3.3.1). Ifølge Raundalen og Schultz (avsnitt 3.3.1) må opplæringen til traumatiserte elever defineres som spesialundervisning.

#### Tiltak mot minoritets elever med traumer

Informantene har få formelle tiltak å vise til mot minoritets elever med traumer. Én skole oppgir at det gis spesialundervisning til elever som har krav på det. Om de får spesialundervisning siden de er traumatiserte eller på bakgrunn av noe annet, er uvisst. 2.8-vedtak er et annet formelt tiltak som blir gjort for minoritets elever med traumer. 2.8-vedtaket skal i teorien sikre elevens rett til tilpasset opplæring (avsnitt 2.4.2). Om dette tilfredsstillende individuell tilpasning er noe usikkert, da organiseringen av vedtaket er opp til hver enkelt skole. Dette tiltaket kan dessuten ikke defineres som spesialundervisning slik Raundalen og Schultz anbefaler (avsnitt 3.3.1).

På én av skole er det gjennomført et kurs om traumbearbeiding på elever. Dette er det Raundalen og Schultz kaller krisepedagogikk (avsnitt 3.3.1). Informanten oppga at de skulle "hverdagsliggjøre temaet, og at hensikten var at elevene skulle kunne prate om dette hjemme." Ved å gjøre dette, er

skolen med på å bearbeide det som har skjedd og hjelper barnet ut av hendelsen (avsnitt 3.3.1). Det kan dog stilles spørsmålsteget ved at dette tiltaket kun er gjennomført én gang, for åtte år siden.

Grunnen ble sagt at det ikke hadde vært det samme behovet i etterkant, noe som igjen kan indikere at kompetansen på å oppdage traumer ikke er tilstede blant omsorgspersoner i skolen.

Av andre tiltak som blir satt inn mot traumatiserte minoritets elever beskriver informantene tiltak som samtaler og avtaler for å få til en enklere skolehverdag. En kontaktlærer i mottaksklasse sa at de har god uformell oppfølging, men at de ikke har et system fra starten av siden det er ingen som vet noe om elevene.

Dette viser at det er få formelle tiltak som settes i gang mot minoritets elever med traumer. Dermed blir ikke Raundalen og Schultz' anmodning om å definere opplæringen til den aktuelle gruppen som spesialundervisning fulgt (avsnitt 3.3.1). Dessuten kommer det frem i intervjuene at det ikke er et system som fanger opp minoritets elever med traumer. Når elever ikke blir fanget opp, er det også vanskelig å sette i gang tiltak mot den aktuelle gruppen.

Tiltakene som settes i gang bør også ha hensikt om å få elevene ut av traumene for å gi elevene en resiliens utvikling (3.3.2), og dermed kunne fungere normalt. En sosiallærer som sitter med ansvaret for disse elevene på skolen viser at dette ikke er tilfellet da hun fortalte at hun ikke har god nok kompetanse til å jobbe for å hjelpe elevene ut av traumene.

Det er en tydelig trend at tiltakene som settes i gang mot traumatiserte minoritets elever er av faglig karakter. Det er tvilsomt på at det er det faglige fokuset som får eleven ut av traumene.

#### Samarbeid rundt eleven

Rapporten til Rambøll (2013) konkluderer med at det er en utfordring at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull (avsnitt 3.4.2). Dette samsvarer også med hva informantene i mottaksklassene forteller. Der har de avskrevet PP-tjenesten, siden det ikke er noe hjelp å få før eleven har et språk. De andre informantene bygger også under denne konklusjonen. De ordinære klassene samarbeider med PP-tjenesten og BUP om minoritets elever med traumer. De har få resultater å vise til, og samarbeidet beskrives som tidkrevende. En av informantene fortalte at de ikke kan sende elevene til BUP og tenke at utfordringen blir fikset på tre måneder.

Dette viser det samme som en rapport om barn i asylmottak og psykisk helse (avsnitt 3.4.1) der ansatte i asylmottak synes det kan være problematisk å skaffe barna hjelp fra blant annet BUP. Ansatte



oppga der at BUP hadde gitt tilbakemeldinger om at de ikke kunne behandle barnet på grunn av manglende flerkulturell kompetanse.

Tidligere er det diskutert at pedagogisk ansatte i skolen har manglende kompetanse på traumer og at kulturmøtet i skolen ikke tar hensyn til elever med traumer. Da er det interessant å trekke linjer til forskningen utført av Pihl (2010) (avsnitt 2). Hun fant at minoritets elever var overrepresentert i spesialundervisningen, noe som viser at lærere ikke har noe annet hjelpemiddel enn å henvise minoritets eleven til PP-tjenesten når den strever på skolen. Ifølge Pihl (2010) diagnostiseres minoritets elever med lærevansker i stort omfang (avsnitt 2). Dette underbygger igjen resultatene i rapporten til Rambøll (2013), om at PP-tjenestens kompetanse på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull (avsnitt 3.4.2).

Ifølge Raundalen og Schultz (2012) (avsnitt 3.3.1) er det viktig at lærere diskuterer elever som skiller seg ut, og at de spør elever og foresatte om tidligere opplevelser for å oppdage traumer. De mener altså at det må være et tett nettverk rundt elevene. Dette nettverket har ingen av informantene vært innom i løpet av intervjuene. Dermed kan det se ut som lærere har fulle arbeidsdager og mange oppgaver som gjør at tiden ikke strekker til å favne om hvert enkelt individ på skolen som krever ekstra oppfølging på et tema det er liten kompetanse på, altså noe som er ekstra tidkrevende.

Samtlige informanter viser til vanskeligheter i samarbeidet med foresatte til minoritets elever med traumer. Dette er ikke overraskende når vi ser tilbake på teorien i kapittel tre. Psykisk helse varierer fra kultur til kultur (avsnitt 3.1.1). I flere minoritetsmiljøer er det tabuer knyttet til psykisk helse. For mange vil det å ha en psykisk lidelse være skambelagt, og derfor fortiet (avsnitt 3.4.1). I tillegg kan manifestasjonene av en psykisk lidelse være ulik fra minoritetens kultur til den norske kulturen (avsnitt 3.2). Det vises gjennom utsagnet en mor sa til en kontaktlærer i en mottaksklasse da læreren fortalte at datteren var traumatisert. Læreren fikk til svar at han var nordmann, og dermed ikke skjønnte. Slike ting tålte de i hennes kultur.

Teori fra medisinsk antropologi gir også en forklaring på dette sitatet. Antropologer hevder at kultur bidrar til å forme sykdom på flere måter (avsnitt 3.1). Det kan være ved å blant annet legitimere sykdom, slik som i dette tilfellet. Antropologer hevder videre at på samme måte som sykdom kan sies å være kulturelt formet, er også opplevelsen av hva som er god helse kulturelt betinget. Samarbeidet med foresatte til minoritets elever med traumer er vanskelig, ifølge informantene. Dette kan blant annet komme av at psykiske lidelser blir oppfattet forskjellig i ulike kulturer (avsnitt 3.1.1). Blant annet hevdes det at PTSD, som er en langtidsvirkning av traumer, er kulturbundet (avsnitt 3.1.2).

Dersom dette er tilfellet, er det forståelig at kulturmøtet mellom foresatte med minoritets elever med traumer og norsk skolekultur blir problematisk. Dette viser igjen hvor viktig det er å definere traumer som en del av kulturmøtet. Både for å fange opp elever med denne lidelsen samt å forberede lærere på hvor ulikt psykisk lidelse kan være fra kultur til kultur og hvordan man skal møte foresatte i en slik situasjon.

Informantene oppga også at de ikke brukte ordet traume i samtale med foresatte. Skolene velger å trå varsomt når det gjelder bekymring rundt psykisk helse for å få foresatte med på laget. Dette viser at det er en oppfattelse på at psykiske lidelser er kulturelt betinget jfr. avsnitt 3.1. En informant beskrev at møtet med foresatte var preget at det var et møte med ulike kulturer. Hun fortalte videre at i noen kulturer hun hadde møtt forbandt de psykolog med at mennesker ble låst bort, siden det var slik i hjemlandet.

Dette viser hvor ulike oppfatninger kulturer kan ha av traumebegrepet, jfr. medisinsk antropologi (avsnitt 3.1.1). Dermed er det forståelig at skolen velger å trå varsomt når det gjelder bekymring rundt minoritets elevers psykiske helse siden de er avhengige av et godt samarbeid med foresatte. Samtidig hjelper ikke skolene med å bryte vekk tabuer omkring dette temaet ved å ikke si hva det innebærer og sørge for at elever får den hjelpen de trenger.

#### Veien videre for eleven

Det er ikke vanlig praksis med overføringsmøter mellom ungdomsskole og videregående skole. Dette taler mot minoritets elever med traumer, da disse vil ha en helt vanlig søknad til videre utdanning. Informantene uttrykker også bekymring for elevenes fremtid med tanke på dette.

De fleste tiltakene som blir satt i gang mot minoritets elever med traumer er uformelle tiltak. Det gjør at tiltakene ikke følger eleven videre på videregående. Dette kan føre til at eleven mislykkes på skolen, både faglig og sosialt. Videre kan dette føre til problemadferd og marginalisering, noe som kan resultere i utdropp fra videregående. Ifølge Pastoor (2012) vil frafall fra videregående øke risikoen for ekskludering av arbeidslivet og andre betydningsfulle samfunnsarenaer (avsnitt 2.4.2).

#### Konklusjon

Det kan konkluderes med at skolene har få formelle tiltak å sette inn mot minoritets elever med traumer. Skolene følger opp med uformelle tiltak i form av samtaler og annen tilpasning i skolehverdagen hvor det som oftest er et faglig fokus. Dette er ikke tilstrekkelig for at elevene skal få en resiliens utvikling, som er en av skolens hovedoppgaver jfr. § 9a-3 i opplæringsloven (avsnitt

2.4.2). Dette vises gjennom sitatet til en sosiallærer, som har ansvaret for disse elevene på en av skolene. Hun sier at hun ikke har god nok kompetanse til å jobbe for å hjelpe elevene ut av traumene. For at elevene skal få den hjelpen de trenger, og at skolene skal dekke opplæringslovens § 1-3, må tiltakene til den aktuelle elevgruppen defineres som spesialundervisning. Det skjer ikke i skolene. Når kompetansen til PP-tjenesten på migrasjonspedagogikk og traumer er svært varierende og i hovedsak mangelfull, ville det kanskje heller ikke hjulpet for elevene å få fattet et vedtak om spesialundervisning. Etter all sannsynlighet ville dette vedtaket sett vekk fra at eleven er tokulturell og dermed ville det norske språket stått i sentrum for vedtaket og ikke hjulpet eleven til en resiliens utvikling (avsnitt 2.1.2 og 3.3.2). Derfor må tiltaket defineres som spesialundervisning uten nødvendigvis det faglige fokuset og med hensyn at det er snakk om en tokulturell elev hvor målet er at eleven skal oppnå en resiliens utvikling.

Videre er det tydelig at informasjonsflyten mellom skolene er mangelfull. Dette gjelder spesielt informasjonen fra ungdomsskolen til videregående skole, men også informasjon om spesielle behov og uformelle tiltak mellom barneskole til ungdomsskole og mottaksklasse til ordinær klasse. Det kan også stilles spørsmålsteget om tiltak gjort på en skole videreføres og tas hensyn til på ny skole når det er et uformelt tiltak, altså er det ikke et fattet et vedtak som gjør at skolen er pliktig av lov til å følge vedtaket.

Når tiltakene som settes inn mot disse elevene er uformelle, innebærer det at elevene for det første søker på videregående skole på lik linje som alle ordinære elever. Dette kan medføre at disse elevene ikke kommer inn på ønsket skole og linje, da det er stor sannsynlighet for at de har svake faglige resultater på grunn av traumene. Dette øker sannsynligheten for at de ikke fullfører videregående skole. For det andre vil de bli behandlet som elever uten spesielle behov på videregående, hvor elever får mindre individuell oppfølging enn hva som er vanlig i grunnskolen. Dette er også med på å øke fare en utdropp fra videregående skole. Dersom elevene ikke fullfører videregående skole, øker sannsynligheten for at de på et senere tidspunkt vil bli et samfunnsproblem (avsnitt 2.).

## 7. Oppsummering

Gjennom kvantitativ og kvalitativ metode har denne studien søkt svar på hvordan norsk skole tar imot minoritets elever med traumer. Funnene i den kvantitative undersøkelsen (avsnitt 5.1) har jeg brukt for å utvikle intervjuguiden til forskningsintervjuet (avsnitt 4.2.2). Likevel vil funnene i den kvantitative empirien bli brukt til å støtte oppunder funnene fra den kvalitative metoden, noe som er en fordel ved bruk av triangulering som metode (avsnitt 4.4.1). I begge datainnsamlingene har jeg hatt fokus på hvordan minoritets elever med traumer oppdages og hvordan tilretteleggingen er for elevene.

Siden jeg benytter meg av triangulering som metode (avsnitt 4.4.1) ser jeg det hensiktsmessig med et eget kapittel som oppsummerer funnene i kapittel 5 og 6, og hvor jeg kan sette resultatene sammen til en konklusjon (7.1). Deretter ser jeg på veien videre i dette forskningsfeltet (7.2).

### 7.1 Konklusjon av funnene

Vi vet at dersom innvandreren skal bli en veltilpasset tokulturell person og at immigrasjonsprosessen ikke skal ha negativ effekt, må han eller hun ha gått gjennom en vellykket immigrasjonsprosess (avsnitt 3.2.2). Vi vet også at store deler av denne prosedyren foregår i skolen, som er mye mer enn en læringsinstitusjon for minoritets elever (avsnitt 2.4.2). For at skolene skal bidra til integrering, er det blant annet en forutsetning at minoritets elever med traumer oppdages og at det settes i gang tiltak som fører til resilient utvikling (avsnitt 3.3.2).

Er dette tilfellet i norsk skole i dag, bidrar skolen til at minoritets elever gjennomgår en vellykket immigrasjonsprosess?

#### 7.1.1 Oppdaging og tilrettelegging for traumer

Funnene i den kvalitative metoden viser at traumer ikke er en del av kulturbegrepet i norsk skole (6.2.1). Dette støttes av funnene i den kvantitative empirien som viser at kulturmøtet i skolen preges av en monokulturell pedagogisk tenkning som ikke favner om traumer (avsnitt 5.2.1). Et resultat av denne manglende evnen til å integrere elever med traumer i kulturmøtet kan sees igjen i spesialundervisningen i skolen, der forskning viser at minoritets elever er overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning i grunnskolen i Oslo og i videregående skole (avsnitt 2). Dette vitner

om at når minoritets elever har vansker på skolen, har ikke lærere noe annet hjelpemiddel enn å henvise eleven til PP-tjenesten. PP-tjenesten utreder om eleven har spesialpedagogiske behov, og som regel konkluderes det med at eleven har dette. Lærevansker er en vanlig reaksjon på traumer (avsnitt 3.3), men tiltak mot lærevansker er ikke behandling av traumer som fører til en resilient utvikling hos eleven (avsnitt 3.3.2). Så når en minoritets elev ikke fungerer i ordinær undervisning, har ikke lærere kompetanse til å vurdere om det er en ikke-faglig årsak. Dette gjelder også PP-tjenesten, som tydelig har et faglig fokus som ikke tar hensyn til den kulturelle bakgrunnen. Dette fører til at det settes inn tiltak på feil område hos eleven. Det er årsaken (traumene) som krever tiltak, og ikke konsekvensene (lærevansker) i første omgang.

Dette fører til en annen konklusjon av resultatene, at det er en ren tilfeldighet om minoritets elever med traumer blir oppdaget. Både den kvalitative (avsnitt 6.2.1) og den kvantitative (avsnitt 5.2.1) empirien viser at det ikke er et system ved skolene for å oppdage disse elevene, noe som gir svar på delspørsmålet om hvordan det oppdages at en minoritets elev er traumatisert (avsnitt 1.2.1). Det viser at kompetansen pedagogene innehar etter endt lærerutdanning ikke forbereder dem på dette kulturmøtet, hvor traumer er en del av kulturbegrepet. Funnene i den kvantitative empirien tyder på at kunnskapen om traumer og hvordan dette oppdages ikke varierer fra yrkesroller i skolen (avsnitt 5.2.2). Det kan konkluderes med at denne studien viser at kompetansen på kulturmøtet mellom norsk skole og minoritets elever med traumer er basert på erfaringer ansatte i skolen har opparbeidet i løpet av slike møter. Disse funnene svarer på delspørsmålet i problemstilling om hvordan utdanningen forbereder lærere på kulturmøtet mellom norsk skolekultur og minoritets elever med traumer (avsnitt 1.2.1).

Dersom en traumatisert elev blir oppdaget på skolen, viser empirien at det blir satt i gang tiltak som i hovedsak inkluderer sosiallærer og helsesøster (avsnitt 5.2.2 og 6.2.2). Igjen er dette tiltak som ikke nødvendigvis fører til resilient utvikling (avsnitt 3.3.2). Dessuten er dette uformelle tiltak som ikke vil følge eleven videre når den bytter skole eller starter på videregående (avsnitt 6.2.2). Dette gir svar på delspørsmålet om hvordan det blir tilrettelagt i skolehverdagen for barn med traumer (avsnitt 1.2.1).

### 7.1.2 Konklusjon

Denne studiens problemstilling er:

*Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?*

Etter å ha satt tolkningene fra kvantitativ metode (avsnitt 5.2) og tolkningene fra kvalitativ metode (avsnitt 6.2) sammen, kan det konkluderes med at materialet mitt, som bygger på et utsnitt av norsk skole, verken har et system for å oppdage eller å legge til rette for disse elevene. Dermed følger ikke skolene § 9a-3 i opplæringsloven som pålegger skolene å følge opp og legge til rette for det psykososiale miljøet (avsnitt 1.2) eller § 1-3 som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (avsnitt 3.3.1).

Det betyr også at skolen i verste fall ikke bidrar til at minoritets elever som har opplevd traumer gjennomgår en vellykket immigrasjonsprosess, noe som kan være med å bidra til at eleven ikke blir en veltilpasset tokulturell person. Spørsmålet er om dette gjelder hele den norske skolen. For å finne svar på dette, kreves det videre forskning på temaet.

## 7.2 Veien videre

Oppgaven viser først og fremst at trengs det et system ved skolene som gjør at traumatiserte elever oppdages. Det betyr at nye elementer må inn i forberedelsen til læreryrket og i skolehverdagen. Under vil jeg kort presentere de områdene hvor materialet mitt (et utsnitt av norsk skole) viser en tendens som tyder på at det kreves endringer av dagens praksis.

### 7.2.1 Utvikling av lærerutdanningen

Allerede for ti år siden ble det foreslått at lærere som underviser voksne flyktninger og innvandrere må få kompetanse til å identifiserer traumer (avsnitt 1.2). Den samme kompetansen trengs for undervisning av minoritets elever. For at lærere skal få denne kunnskapen, må traumer integreres i kulturbegrepet som blir brukt i pedagogisk tenkning og dermed i skolen. Oppgaven viser et stort hulrom blant pedagoger som kan fylles gjennom obligatorisk migrasjonspedagogikk med teori fra medisinsk antropologi slik at det skapes en ny forståelse rundt møtet mellom traumatiserte barn fra andre kulturer og den norske skolekulturen

Pihl (2010:266) hevder at enkulturell og eurosentrisk utdanning, forskning og profesjonsutdanning bidrar til marginalisering av minoritets elever i skolen. I lys av dette argumenterer hun for at skolen ikke makter å realisere sine egne pedagogiske og demokratiske mål for undervisning av

minoritets elever på en tilfredsstillende måte. Dette bør være tungtveiende pedagogiske og demokratiske grunner til å revurdere skoleutviklingen i lys av etnisk mangfold og påfølgende kulturmøter. I tillegg argumenterer flere forskere for at skolen bør ta innover seg at kulturelt mangfold krever nye måter å forstå den pedagogiske situasjonen på (avsnitt 3).

Kultur er noe som endrer seg med tiden (avsnitt 2). Dette er en indikator på at også utdanningen må endre seg med samfunnets utvikling og de dominerende paradigmen. Både for å få til en vellykket multikulturell utdanning (avsnitt 3), men også for å få en ny definisjon på hva kulturbegrepet i pedagogisk tenkning skal innebære. Profesjonsutdanningene endrer seg ikke like raskt som samfunnet. Mange lærere har en lærerutdanning fra flere år tilbake. Mest sannsynlig har ikke de holdt tritt med utviklingen i elevgruppen, og dermed er de ikke kvalifiserte til å undervise i flerkulturelle skoler og klasserom gjennom utdanningen sin.

### **7.2.2 Formalisering av tiltak**

Det kreves også endringer i skolehverdagen for at skolen skal bidra til en vellykket immigrasjonsprosess samt å oppfylle § 9a – 3 i opplæringsloven (avsnitt 1.2). Oppgaven viser at tiltak som blir satt inn mot traumatiserte minoritets elever er uformelle samt at de sjeldent fører til en resilient utvikling (avsnitt 5.2.2 og avsnitt 6.2.2).

Tiltakene som blir satt inn mot traumatiserte minoritets elever må formaliseres slik at de følger eleven når den bytter skole eller starter på videregående. Da må tiltakene nødvendigvis kalles spesialundervisning slik Raundalen og Schultz foreslår (avsnitt 3.3.1), siden dette fører til et enkeltvedtak og dermed er et formelt tiltak. Dette fordrer at kompetansen til ansatte i skolen oppgraderes samt at det er noen på skolen som må sitte med ansvaret for elevgruppen. Igjen viser dette at det krever et formelt system rundt elevene.

En annen utfordring er kompetansen om migrasjonspedagogikk til PP-tjenesten, som er instansen som fatter vedtak om spesialundervisning (avsnitt 3.4.2 og 6.2.2). Dette emnet bør også inkluderes og være obligatorisk i deres utdanning.

# Kildeliste

## Kilder hentet fra bøker:

- Aase, T.H., Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, London: Jossey- Bass Publishers.
- Arksey, H., Knight, P.T. (1999). *Interviewing for social Scientists. An Introductory Resource with Examples*. Wolverhampton: Trowbridge, Wiltshire.
- Bernad, R. (2011). Integrering og etniske minoriteter i et flerkulturelt skolesamfunn. I B.P. Bø (Red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser. Artikler om norsk minoritetspolitikk (s. 163-174)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Borge Helmen, A. I. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. I J. Brannen (Red.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode; en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2007). *Barn og traumer – en handbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ehn, Billy og Orvar Löfgren (2001): *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Førland Seip, K. (2001). *Kvantitativ analyse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. København: Roskilde Universitetsforlag.



Hanssen, I. (2005). *Helsearbeid i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hauff, E., Vaglum, P. (1997). *Flukt og fremtid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hauge, A-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingstad, B. (2007). *Medisinsk antropologi*. Oslo: Forbokforlaget.

Jávo, Cecilie (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet- en forskningssamtale i møte mellom mennesker. I K. Fuglesth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A critical review of concepts and Definitions*. New York: Vintage.

Krogseth, O. (2009). Religion og kultur. Forsøk på en forholdsbestemmelse. I G. Skirbekk (Red.), *Religion og Kultur, ein fleirfagleg samtale (s. 32-45)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krueger, R.A., Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review

Olsen, M. I., Traavik, K. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opjordsmoen, S., Vaglum, P., Bloch Thorsen, G-R. (2008). *Oss imellom. Om relasjonens betydning for mental helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Pastoor, W.d.L (2012). Skolen – et trygt sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flytninger (s.219-240)*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rack, P.(1986). *Innvandrere. Kultur og psykiatri*. Tano: Aschehoug.
- Raundalen, M., Schultz, J-H. (2012). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis, Anita Holm (2006). *Kultur mødets hermeneutikk. En filosofisk analyse af kultur mødets forudsætninger*. Højbjerg: Forlaget univers.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Forbokforlaget.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van der Veer, G. (1994). *Rådgivning og terapi med flytninger. Psykologiske problemer hos ofre for krig, tortur og undertrykkelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., and Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Measures in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.

### **Kilder hentet fra internett:**

Andersen, I. (2011, 28.09). Vil tilby Utøya-ofre skreddersydd skole. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/norge/skreddersydd-skole-for-utoya-ofre-1.7812004>

Lastet ned 30.9.2014

Banks, J. A. (2009). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Hentet fra

[http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=sK2TAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Banks,+James+A.+\(2009\).+Multicultural+education:&ots=kvDp8Bt3lV&sig=8zynxDFPTxHm8vQWgcgLTjt0QG8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Banks%2C%20James%20A.%20\(2009\).%20Multicultural%20education%3A&f=false](http://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=sK2TAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Banks,+James+A.+(2009).+Multicultural+education:&ots=kvDp8Bt3lV&sig=8zynxDFPTxHm8vQWgcgLTjt0QG8&redir_esc=y#v=onepage&q=Banks%2C%20James%20A.%20(2009).%20Multicultural%20education%3A&f=false)

Lastet ned 11.10.2014

Fjellanger, G., Aambø, A., Choudri, M. Tayyab., Bråtane, S., Hjelde Harsløf, K., Jareg, K., Kale, E., Marstein, O., Varvin, S., & Yassin, A. (2007) *Psykisk helse i et flerkulturelt samfunn*. (Rapport for Rådet for psykisk helse 2007). Hentet fra

[http://www.psykiskhelse.no/novus/upload/file/rapporter/Rapport\\_minoriteter.pdf](http://www.psykiskhelse.no/novus/upload/file/rapporter/Rapport_minoriteter.pdf) Lastet ned 30.6.2014

Johansen, A.B., Sæther, A. S., Eisenträger, S., & Jahren, A.(2013, 23.11). Asylsøkere sjekkes for tuberkulose, men ikke for psykiske lidelser. *VG*. Hentet fra:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10145035>

Lastet ned 20.11. 2013

Johnsen, G.E., Kanagaratam, P., Asbjørnsen, A.E. (2013). Posttraumatisk stressforstyrrelser er forbundet med kognitive dysfunksjoner. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 3-2013. Hentet fra

[http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=315543&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=315543&a=2)

Lastet ned 3.7.2014

Kommunal- og regionaldepartementet (2005). *Psykisk helse for barn i asylmottak*. (Anbefalinger fra en interdepartemental arbeidsgruppe 1.juli 2005). Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/259573-psykisk\\_helse\\_hos\\_barn\\_i\\_asylmottak.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/259573-psykisk_helse_hos_barn_i_asylmottak.pdf)

Lastet ned 23.8.2014

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn*. (Rundskriv 2010). Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)

Lastet ned 1.11.2014

Lund Skarre, C. (2008). *Barn og traumer – Tilrettelegging i skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32005/Oppgavenxixduo-mal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lastet ned 28.12.2013

Minde, H. (2005). Forskning av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Cála. Tidsskrift for urfolks rettigheter, Nr. 3/2005*. Hentet fra

<http://www.galdu.org/govat/doc/mindenorsk.pdf>

Lastet ned 29.9.2014

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatiske stress (2006). *Psykiatrisk og psykososialt arbeid med flyktninger – veileder*. Hentet fra

<http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/PsykArbeidFlyktningerVeileder.pdf>

Lastet ned 13.8.2014

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2014). *Ett av seks barn utvikler PTSD*. Hentet fra

<http://www.nkvts.no/aktuelt/Sider/Ett-av-seks-barn-utvikler-PTSD.aspx>

Lastet ned 30.6.2014

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2012). *Barnehage og skole*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

Lastet ned 30.6.2014

NOU, 2000:14 (2000). *Frihet med ansvar, om høgre utdanning og forskning i Norge*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14.html?id=142780>

Lastet ned 11.4.2014

NOU, 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>

Lastet ned 22.2.2014

NOU, 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/12/2/4.html?id=427557>

Lastet ned 1.3.2014

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lastet ned 23.1.2014

Phil, J. (2000). *Ledelse av skoleutvikling. Oppfølging av Luis-programmet*. Oslo: Høyskole Forlaget.

Hentet fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/8e00c3f2b814713a20e125b0ff5425c0?index=0#0>

Lastet ned 3.9.2014

Rambøll Management Consulting (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst* (rapport til Utdanningsdirektoratet 6/2013). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kartlegging%20av%20innføringstilbud\\_sluttrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kartlegging%20av%20innføringstilbud_sluttrapport.pdf?epslanguage=no)

Lastet ned 26.12.2013

Statistisk sentralbyrå. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandreforeldre, 1.januar 2014*.

Hentet fra

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2014-04-24?fane=om#content>

Lastet ned 3.9.2014

Statistisk sentralbyrå. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandreforeldre, 1.januar 2014*.

Hentet fra

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Lastet ned 3.9.2014

Strategiplan, Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!* (Strategiplan for Kunnskapsdepartementet 2007-2009). Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplering2_07.pdf)

Lastet ned 24.8 2014.

Summerfield, D. (1999). *Afterword: Against "global mental health"*. Hentet fra

<http://www.criticalpsychiatry.net/wp-content/uploads/2012/07/Afterword-Against-global-mental-health.pdf>

Lastet ned 25.9.2014

Skaaland Bie, A. H. (2010). *I gråsonen mellom skole og helse i undervisningen av voksne traumatiserte flyktninger– om skolens rolle i rehabiliteringen.* (Mastergradsavhandling, Universitet i Agder). Hentet fra

[http://www.digibiblioteket.no/files/get/HkW/I\\_gråsonen\\_mellom\\_skole\\_og\\_helse\\_i\\_undervisningen\\_av\\_voksne\\_traumatiserte\\_flyktninger.pdf](http://www.digibiblioteket.no/files/get/HkW/I_gråsonen_mellom_skole_og_helse_i_undervisningen_av_voksne_traumatiserte_flyktninger.pdf)

Lastet ned 26.12.2013

St.meld. nr. 49 2003-2004 (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse.* (Oslo): Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-.html?id=405180>

Lastet ned 28.12.2013

St.meld. nr. 23 1997-1998 (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjelda og det statlege støttesystemet.* (Oslo): Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>

Lastet ned 3.1.2014

Terr, L. (1991). *Childhood Traumas: An Outline and Overview.* Hentet fra

<http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy394U/Bower/03%20Emot,%20Trauma,Mem/Terr-Childhood%20Traumas.pdf>

Lastet ned 4.8.2014

Universitetet i Oslo. (2014). *Ped2310 – Flerkulturell pedagogikk.* Hentet fra

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED2310/>

Lastet ned 3.10.2014

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Bedre læringsmiljø.* Hentet fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Lastet ned 13.9.2014

Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreverket for Kunnskapsløftet*. (Prinsipper for opplæringen). Hentet fra

[http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

Lastet ned 23.9.2014

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Retten til grunnskoleopplæring for barn og unge i asylmottak*. (Rundskriv 8/2008). Hentet fra

<http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2008/5/udir-5-2008.pdf?epslanguage=no>

Lastet ned 8.8.2014

Utdanningsdirektoratet og NAFO (2009). *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. (Veiledning). Hentet fra

[http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf)

Lastet ned 8.8.2014

Utdanningsetaten. (2014). *Elever med annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014*. Hentet fra

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minioritetspråklike%20elever%202013-2014%281%29.pdf>

Lastet ned 6.10.2014

Utdanningsetaten. (2007). *Opplæring for minoritetsspråklige elever – grunnskolen*. (Rundskriv 6/2007). Hentet fra

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/EFP/Inntak/Rundskriv6-2007.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/EFP/Inntak/Rundskriv6-2007.pdf)

Lastet ned 8.8.201



# Vedlegg

Vedlegg 1; informasjonsskriv om spørreundersøkelsen sendt i epost

**Emnefeltet:** Enklere skolehverdag for minoritets elever

Hei,

Vil du være med å gjøre skolehverdagen enklere for minoritets elever?

Jeg forsker på minoritets elever med traumer i norsk skole, og trenger din hjelp for et best mulig resultat.

Jeg er student ved Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag, Høgskulen i Volda, og skriver masteroppgave om minoritets elever med traumer i norsk skole. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere i Norge, dermed er jeg avhengig av at flest mulig svarer på spørreundersøkelsen nedenfor. Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om de aktuelle elevene blir fanget opp.

Denne undersøkelsen sendes til alle ungdomsskoler i Oslo. Dermed er undersøkelsen HELT anonym. Det er umulig å spore opp hvilke personer eller skoler som har svart. Dataen undersøkelsen gir skal danne grunnlaget for en intervjuguide, som blir det oppgaven bygges rundt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Spørreundersøkelsen består av fem spørsmål og tar maksimalt fem minutter å besvare.

Trykk på linken under for å delta i spørreundersøkelsen:

<https://no.surveymonkey.com/s/RG8T57G>

Se vedlegg for å lese fullstendig beskrivelse av prosjektet.

Med vennlig hilsen  
Mette Bjerkaas  
v/ Høgskulen i Volda

Vedlegg 2; Informasjonsskriv om spørreundersøkelsen, sendt som vedlegg i epost

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

Jeg er en student fra Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag, Høgskulen i Volda, som skriver masteroppgave om minoritets elever i norsk skole med prosjekt tittelen:

### **«Minoritets elever med traumer i norsk skole»**

#### **Bakgrunn og formål**

Det er en kjensgjerning at rundt omkring i klasserommene sitter elever med store psykiske problemer og symptomer på traumer. Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe. De har gjerne med seg bagasje som setter begrensninger for læringen når de kommer til Norge. De kan ha mistet familiemedlemmer, vært utsatt for ulike overgrep, opplevd krigshandlinger, vært vitne til grusomme handlinger og andre traumatiske opplevelser. Disse erfaringene kan føre til at elever ikke klarer å gjennomføre vanlig klasseromsundervisning samt en unormal oppførsel som går utover det sosiale i skolegangen. For at disse elevene skal klare å gjennomføre skolegangen og senere klare seg i det norske samfunnet, må eventuelle traumer oppdages og det må legges til rette på skolen slik at elevene mestrer skolehverdagen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

«Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?»

Formålet med denne studien er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om de aktuelle elevene blir fanget opp. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere.

Hensikten med å forske på minoritets elever med traumer er å sette fokus på denne gruppen og vise hvordan skolehverdagen er for dem i dag. Jeg håper oppgaven vil bidra til ny forskning på området og klargjøre hva som blir gjort for de aktuelle elevene.

I forbindelse med forskningen trenger jeg at flest mulig som jobber på ungdomstrinnet i Oslo deltar i en spørreundersøkelse. Denne undersøkelsen vil danne grunnlaget til en intervjuguide, som oppgaven bygges rundt. Spørreundersøkelsen sendes ut til alle ungdomsskoler i Oslo, og den er helt anonym. Opplysningene jeg får fra informantene, skal kun brukes i mitt prosjekt. Datamaterialet vil oppbevares i låst skap og oppbevart på isolert, privat pc med passord. Prosjektet vil pågå ut desember 2014, og alt datamateriale på pc vil da bli slettet.

Det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Som student er jeg underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

**Kontaktinformasjon:****Student:**

Mette Bjerkaas  
Adresse: Ragnhild Schibbyes vei 31  
0956 Oslo

Email: [mette.Bjerkaas@hivolda.no](mailto:mette.Bjerkaas@hivolda.no)  
Tlf: 958 06 689

**Veileder:**

Førsteammadeus Yvonne Margaretha Wang  
Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag  
Postboks 500  
6101 Volda

[wangym@hivolda.no](mailto:wangym@hivolda.no)  
478 52 135

Vedlegg 3; Spørreundersøkelsen, utført på [www.surveymonkey.no](http://www.surveymonkey.no)

### Undersøkelse om elever med minoritetsbakgrunn i skolen

1. Hvilken rolle har du i skolen?  
 Lærer                       Sosiaallærer                       Ledelse  
 Annet pedagogisk personale
  
2. Blir elever kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen?  
 Ja                       Nei                       Vet ikke                       I noen tilfeller
  
3. Blir elever med minoritetsbakgrunn spesielt kartlagt for hvilken faglig kompetanse de har når de starter på ungdomsskolen?  
 Ja                       Nei                       Vet ikke                       I noen tilfeller
  
4. Blir minoritets elever kartlagt for traumer når de starter på ungdomsskolen?  
 Ja                       Nei                       Vet ikke                       I noen tilfeller
  
5. Har du hatt en minoritets elev med traume? (Hvis nei, ikke kryss av under.)  
 Ja                       Nei                       Vet ikke
  - a. Hvis ja på spørsmål 5, hvor lenge hadde eleven gått på skolen før det ble oppdaget at eleven hadde et traume?  
 Dager                       Uker                       Måneder                       År                       Vet ikke
  
  - b. Ble det det satt inn tiltak for eleven da det ble oppdaget at han/hun slet med traumer?  
 Ja                       Nei                       Vet ikke
  
  - c. Hvis ja, hvilke fagpersoner ble involvert? (kryss gjerne av flere)  
 Helsesøster                       PPT                       Foreldre                       Psykolog  
 Sosiaallærer

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg er en student fra Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag, Høgskulen i Volda, som skriver masteroppgave om minoritets elever i norsk skole med prosjekt tittelen:

### *«Minoritets elever med traumer i norsk skole»*

#### **Bakgrunn og formål**

Det er en kjensgjerning at rundt omkring i klasserommene sitter elever med store psykiske problemer og symptomer på traumer. Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe. De har gjerne med seg bagasje som setter begrensninger for læringen når de kommer til Norge. De kan ha mistet familiemedlemmer, vært utsatt for ulike overgrep, opplevd krigshandlinger, vært vitne til grusomme handlinger og andre traumatiske opplevelser. Disse erfaringene kan føre til at elever ikke klarer å gjennomføre vanlig klasseromsundervisning samt en unormal oppførsel som går utover det sosiale i skolegangen. For at disse elevene skal klare å gjennomføre skolegangen og senere klare seg i det norske samfunnet, må eventuelle traumer oppdages og det må legges til rette på skolen slik at elevene mestrer skolehverdagen. For at dette skal la seg gjøre, må ansatte i skolen vite hva de skal se etter for å oppdage traumer og de må ha kunnskap om hvordan de kan legge til rette for elever med traumer.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

«Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?»

Formålet med denne studien er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om de aktuelle elevene blir fanget opp. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere.

Hensikten med å forske på minoritets elever med traumer er å sette fokus på denne gruppen og vise hvordan skolehverdagen er for dem i dag. Jeg håper oppgaven vil bidra til ny forskning på området og klargjøre hva som blir gjort for de aktuelle elevene.

I forbindelse med forskningen trenger jeg to klassekontakter, som kunne tenke seg å delta i et intervju om emnet. Intervjuet er beregnet til å ta cirka 30 og maks 60 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at ikke viktige opplysninger vil gå tapt i det senere analysearbeidet.

Totalt kommer jeg til å intervju seks personer, to foresatte til minoritets elever med traumer og to andre lærere som har praktisk erfaring på området i tillegg til to klassekontakter.

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

Jeg er ute etter hvilke erfaringer du som lærer har med traumer hos minoritets elever, hvilke tiltak skolen praktiserer/vil praktisere overfor elever, bruk av beredskapsplaner og lignende.

Opplysningene jeg får fra deg, skal kun brukes i mitt prosjekt. Datamaterialet vil oppbevares i låst skap og oppbevart på isolert, privat pc med passord. Som informant kan du få tilgang til dette materialet, dersom dette er ønskelig. Prosjektet vil pågå ut desember 2014, og alt datamateriale på pc og lydbånd vil da bli slettet.

Det er frivillig å bli med på dette prosjektet og du kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke deg. Som student er jeg underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Vennligst returner dette skrevet med samtykkeerklæringen underskrevet så raskt som mulig, dersom deltakelse er aktuelt. Jeg håper du har tid, lyst og mulighet til å delta.

### **Kontaktinformasjon:**

#### **Student:**

Mette Bjerkaas  
Adresse: Ragnhild Schibbyes vei 31  
0968 Oslo

Email: [mette.Bjerkaas@hivolda.no](mailto:mette.Bjerkaas@hivolda.no)

Tlf: 958 06 689

#### **Veileder:**

Førsteamanuensis Yvonne Margaretha Wang  
Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag  
Postboks 500  
6101 Volda

[wangym@hivolda.no](mailto:wangym@hivolda.no)

478 52 135

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg er en student fra Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag, Høgskulen i Volda, som skriver masteroppgave om minoritets elever i norsk skole med prosjekt tittelen:

### *«Minoritets elever med traumer i norsk skole»*

#### **Bakgrunn og formål**

Det er en kjensgjerning at rundt omkring i klasserommene sitter elever med store psykiske problemer og symptomer på traumer. Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe. De har gjerne med seg bagasje som setter begrensninger for læringen når de kommer til Norge. De kan ha mistet familiemedlemmer, vært utsatt for ulike overgrep, opplevd krigshandlinger, vært vitne til grusomme handlinger og andre traumatiske opplevelser. Disse erfaringene kan føre til at elever ikke klarer å gjennomføre vanlig klasseromsundervisning samt en unormal oppførsel som går utover det sosiale i skolegangen. For at disse elevene skal klare å gjennomføre skolegangen og senere klare seg i det norske samfunnet, må eventuelle traumer oppdages og det må legges til rette på skolen slik at elevene mestrer skolehverdagen. For at dette skal la seg gjøre, må ansatte i skolen vite hva de skal se etter for å oppdage traumer og de må ha kunnskap om hvordan de kan legge til rette for elever med traumer.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

«Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?»

Formålet med denne studien er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om de aktuelle elevene blir fanget opp. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere.

Hensikten med å forske på minoritets elever med traumer er å sette fokus på denne gruppen og vise hvordan skolehverdagen er for dem i dag. Jeg håper oppgaven vil bidra til ny forskning på området og klargjøre hva som blir gjort for de aktuelle elevene.

I forbindelse med forskningen trenger jeg to sosiallærere, som kunne tenke seg å delta i et intervju om emnet. Intervjuet er beregnet til å ta cirka 30 og maks 60 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at ikke viktige opplysninger vil gå tapt i det senere analysearbeidet.

Totalt kommer jeg til å intervju seks personer, to klassekontakter og to foresatte til minoritets elever med traumer i tillegg til to sosiallærere.

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

Jeg er ute etter hvilke erfaringer du som sosiallærer har med traumer hos minoritetslever, hvilke tiltak skolen praktiserer/vil praktisere overfor elever, bruk av beredskapsplaner og lignende. Opplysningene jeg får fra deg, skal kun brukes i mitt prosjekt. Datamaterialet vil oppbevares i låst skap og oppbevart på isolert, privat pc med passord. Som informant kan du få tilgang til dette materialet, dersom dette er ønskelig. Prosjektet vil pågå ut desember 2014, og alt datamateriale på pc og lydbånd vil da bli slettet.

Det er frivillig å bli med på dette prosjektet og du kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke deg. Som student er jeg underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Vennligst returner dette skrivet med samtykkeerklæringen underskrevet så raskt som mulig, dersom deltakelse er aktuelt. Jeg håper du har tid, lyst og mulighet til å delta.

### **Kontaktinformasjon:**

#### **Student:**

Mette Bjerkaas  
Adresse: Ragnhild Schibbyes vei 31  
0968 Oslo

Email: [mette.Bjerkaas@hivolda.no](mailto:mette.Bjerkaas@hivolda.no)  
Tlf: 958 06 689

#### **Veileder:**

Førsteamanuensis Yvonne Margaretha Wang  
Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag  
Postboks 500  
6101 Volda

[wangym@hivolda.no](mailto:wangym@hivolda.no)  
478 52 135

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg er en student fra Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag, Høgskulen i Volda, som skriver masteroppgave om minoritets elever i norsk skole med prosjekt tittelen:

### *«Minoritets elever med traumer i norsk skole»*

#### **Bakgrunn og formål**

Det er en kjensgjerning at rundt omkring i klasserommene sitter elever med store psykiske problemer og symptomer på traumer. Minoritets elever er en spesielt utsatt gruppe. De har gjerne med seg bagasje som setter begrensninger for læringen når de kommer til Norge. De kan ha mistet familiemedlemmer, vært utsatt for ulike overgrep, opplevd krigshandlinger, vært vitne til grusomme handlinger og andre traumatiske opplevelser. Disse erfaringene kan føre til at elever ikke klarer å gjennomføre vanlig klasseromsundervisning samt en unormal oppførsel som går utover det sosiale i skolegangen. For at disse elevene skal klare å gjennomføre skolegangen og senere klare seg i det norske samfunnet, må eventuelle traumer oppdages og det må legges til rette på skolen slik at elevene mestrer skolehverdagen. For at dette skal la seg gjøre, må ansatte i skolen vite hva de skal se etter for å oppdage traumer og de må ha kunnskap om hvordan de kan legge til rette for elever med traumer.

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen:

«Hvordan tar norsk skole imot minoritets elever med traumer?»

Formålet med denne studien er å kartlegge hvilke tiltak skolene gjør for minoritets elever med traumer og å undersøke om de aktuelle elevene blir fanget opp. Dette er et tema det ikke er forsket på tidligere.

Hensikten med å forske på minoritets elever med traumer er å sette fokus på denne gruppen og vise hvordan skolehverdagen er for dem i dag. Jeg håper oppgaven vil bidra til ny forskning på området og klargjøre hva som blir gjort for de aktuelle elevene.

I forbindelse med forskningen trenger jeg to klassekontakter, som kunne tenke seg å delta i et intervju om emnet. Intervjuet er beregnet til å ta cirka 30 og maks 60 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at ikke viktige opplysninger vil gå tapt i det senere analysearbeidet.

Totalt kommer jeg til å intervju seks personer, to kontaktlærere i ordinærklasse og to andre lærere som har praktisk erfaring på området i tillegg til to kontaktlærere i mottaksklasse.

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

Jeg er ute etter hvilke erfaringer du som lærer har med traumer hos minoritets elever, hvilke tiltak skolen praktiserer/vil praktisere overfor elever, bruk av beredskapsplaner og lignende.

Opplysningene jeg får fra deg, skal kun brukes i mitt prosjekt. Datamaterialet vil oppbevares i låst skap og oppbevart på isolert, privat pc med passord. Som informant kan du få tilgang til dette materialet, dersom dette er ønskelig. Prosjektet vil pågå ut desember 2014, og alt datamateriale på pc og lydbånd vil da bli slettet.

Det er frivillig å bli med på dette prosjektet og du kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke deg. Som student er jeg underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Vennligst returner dette skrivet med samtykkeerklæringen underskrevet så raskt som mulig, dersom deltakelse er aktuelt. Jeg håper du har tid, lyst og mulighet til å delta.

### **Kontaktinformasjon:**

**Student:**

Mette Bjerkaas  
Adresse: Ragnhild Schibbyes vei 31  
0968 Oslo

Email: [mette.Bjerkaas@hivolda.no](mailto:mette.Bjerkaas@hivolda.no)  
Tlf: 958 06 689

**Veileder:**

Førsteamanuensis Yvonne Margaretha Wang  
Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag  
Postboks 500  
6101 Volda

[wangym@hivolda.no](mailto:wangym@hivolda.no)  
478 52 135

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7; Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Tema 1: Informantens bakgrunn

1. Hvilken bakgrunn har du, utdannings- og yrkesbakgrunn?
2. Hva er ditt yrke og arbeidsoppgaver i dag?
3. Hvor lenge har du vært i yrket, eventuelt på denne skolen?

#### Tema 2: Mottak av minoritets elever

4. Hvordan blir minoritets elever tatt imot på skolen?  
Overføring fra barneskolen/mottak, kartlagt for faglig kompetanse, kartlagt for traumer?
5. I hvilke tilfeller blir minoritets elever kartlagt for faglig kompetanse ved oppstart?

#### Tema 3: Erfaring med minoritets elever med traumer

6. Har du hatt en minoritets elev med traumer? Hva slags traumer og kriser har du opplevd blant dine elever?
7. Hvordan ble det oppdaget?
8. Hvor lenge hadde eleven gått på skolen da det ble oppdaget?
9. Hvordan ble eleven tatt imot på ungdomsskolen? Overføring fra barneskolen, mottakselev, kartlagt for faglig kompetanse, kartlagt for traumer?
10. Hvordan er/var språket til eleven?
11. Føler du at lærerutdanningen forberedte deg på å møte traumer blant minoritets elever?

#### Tema 4: Tilrettelegging for minoritets elever med traumer

12. Hvilke tiltak blir satt i gang mot minoritets elever med traumer? (Hva er det første som blir gjort? Hvilke prosesser settes i gang? Hvem har ansvaret? Tiltak i undervisningen?)
13. Hvordan fungerte eleven på skolen før traumene ble oppdaget? Hvordan fungerte eleven etter at det ble satt i gang tiltak?
14. Hva skjer når eleven starter (startet) på videregående? Følger tiltakene eleven?

#### Tema 5: Samarbeid rundt eleven

15. Hvordan er/har samarbeidet vært rundt eleven? PP-tjenesten, foresatte, andre instanser.
16. Hva er din rolle som kontaktlærer når en av dine minoritets elever har traumer?
17. Blir alle minoritets elever med traumer oppdaget?
18. Har du noe du ønsker å legge til?



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

# Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

## NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Yvonne Margaretha Wang □ Institutt for religion, livssyn og kyrkjefag Høgskulen  
i Volda Postboks 500 □ 6101 VOLDA

Vår dato: 11.04.2014 Vår ref: 37849 / 3 / LT Deres dato: Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.02.2014.  
Meldingen gjelder prosjektet:

37849 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Minoriteter i norsk skole □ Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder  
Yvonne Margaretha Wang □ Mette Bjerkaas

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen □ Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 Vedlegg: Prosjektvurdering □ Kopi: Mette Bjerkaas mettebjerkaas@gmail.com

Lis Tenold

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner skrivene mottatt 09.04.2014 tilfredsstillende.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og om helseforhold, .

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) samt slette lydopptak.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn opplysninger om tredjepersoner, her ment lærer og klassekontakter gir opplysninger om enkeltelever.

Prosjektnr: 37849