

”Gi meg det beste du kan”

En kvalitativ studie av voksne flyktnings erfaringer med hvordan traumer påvirker læring, og hva de identifiserer som suksessfaktorer for læring.

Janita Flem Tomren



Masteroppgave i psykososialt arbeid -
selvmord, rus, vold og traumer
Institutt for klinisk medisin
Det medisinske fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

”Gi meg det beste du kan”

En kvalitativ studie av voksne flyktningers erfaringer med hvordan traumer påvirker læring, og hva de identifiserer som suksessfaktorer for læring.

Janita Flem Tomren



Masteroppgave i psykososialt arbeid -
selvmord, rus, vold og traumer,
Institutt for klinisk medisin
Det medisinske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Copyright Janita Flem Tomren

2016

”Gi meg det beste du kan.”

En kvalitativ studie av voksne flyktningers erfaringer med hvordan traumer påvirker læring, og hva de identifiserer som suksessfaktorer for læring.

Forfatter: Janita Flem Tomren

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgaven har tittelen: ”Gi meg det beste du kan.” En kvalitativ studie av voksne flyktningers erfaringer med hvordan traumer påvirker læring, og hva de identifiserer som suksessfaktorer for læring.

Studiens overordnede hensikt var å øke kunnskapen om hvordan potensielt traumatiserende hendelser (PTH) kan påvirke læring, og identifisere faktorer som kan bidra til at bærere av traumeerfaringer lettere kan tilegne seg ny kompetanse. Studien peker også på mulige implikasjoner for undervisningspraksis, for eksempel hvordan en kan tilrettelegge for deltakere som har opplevd PTH, noe samtlige deltakere kan ha nytte av.

Undersøkelsen omfattet tolv dybdeintervjuer med flyktninger som deltok eller hadde deltatt på introduksjonsprogrammet. Funnene i studien er i stor grad overensstemmende med tidligere forskningsresultater om traumer og læring, men de kan også bidra til ny og dypere kunnskap om hvordan PTH kan påvirke læring, samt forhold ved introduksjonsdeltakeres læringskontekst som fremmer læring.

Erfaringene rundt PTH og tap syntes å utgjøre hemmeligheter i informantenes liv, i stor grad usynlige konsekvenser av traumeerfaringer, omgitt av taushet, noe som beskrives i *en bærer av hemmeligheter*. Det identifiseres videre flere typer relasjoner med betydning for læringsutfallet; læringsfremmende relasjoner, der betydningen av læringslederen er tydelig. Studien viste at læringslederens kvaliteter og kompetanser ikke bare hadde stor betydning for læringsutfallet, resultatene indikerte også at måten informantene ble møtt på av lærerne kunne ha avgjørende betydning for opplevelsen av skolen som en arena for tilfriskning.

Funnene understreker behovet for at skolen og lærere får styrket sin kompetanse om hvordan PTH kan påvirke læring og skolefungering, og sin henvisningskompetanse. Det synes også hensiktsmessig å heve voksne flyktningers kompetanse om forventede reaksjoner etter å ha blitt utsatt for traumer; psykoedukasjon.

Kompetanse gir muligheter.

Summary

The title of the project is: “Give me the best you can.” A qualitative study of how adult refugees have experienced trauma to affect their learning, and what they identify as factors for successful learning.

The study’s overall purpose was to increase the knowledge of how potentially traumatising happenings (PTH) can affect learning, and to identify factors that can make it easier for the carriers of these traumatising experiences to acquire new competency. The study also points to possible implications for teaching practice. For example, how one can facilitate those who have experienced PTH, something in which all participants can benefit from.

The survey included twelve in-depth interviews with refugees who were taking part, or had already taken part, in the introductory programme. Findings in the study are largely consistent with earlier results from research about trauma and learning, but they can also contribute to new and deeper knowledge about how PTH can affect learning, as well as how the conditions of the introductory participants’ learning context promotes learning.

The experiences around PTH and loss seemed to constitute secrets in the lives of the informants. To a large degree, unseen consequences of traumatic experiences are surrounded by silence, something that is described as *a carrier of secrets*. There are identified further types of relationships which can affect learning results; relationships that promote learning, in which the effect of the leader in learning is clear. The study showed that the leader in learning’s qualities and competences did not only have a large effect on the learning results, but the results also indicated that the way in which the informants were met by the teachers could have a great effect for the experience of the school as an arena for recovery.

The findings underline the need for both the school and the teachers to strengthen their understanding in how PTH can affect learning and the function of the school, as well as its referral expertise. It also found that there is an urgent need to raise adult refugees’ competence regarding expected reactions from being exposed to trauma; psychoeducation.

Competence gives possibilities.

Forord

I følge Merleau-Ponty består kroppen av to lag; ”den vanemessige kroppen som har fortiden iboende, og den kroppen som er her-og-nå” (Thornquist 2003, s.130). Som norsklærer har jeg ofte tenkt at dette er *kroppens grammatikk*; der fortid, nåtid og framtid møtes, og hvor kroppen ”bærer i seg tidligere utkast til framtid”. En konsekvens bør være at vi, i vårt arbeid med mennesker, også regner med og verdsetter menneskets fortid som kilde og ressurs til å bygge en framtid.

I intervjusamtalen med Hazik (dyktig, intelligent), som var en av de tolv informantene i denne studien, delte Hazik sider ved livet sitt; smerten over fortiden, smerten og gleden i nåtiden, og håpet om framtiden:

”Jeg prøver å glemme..situasjonen, – før-situasjonen min. Jeg liker ikke å snakke med venner om historien min. For jeg kan ikke konsentrere meg i klassa når jeg..ja.. Og så er forholdet mellom meg og læreren kjempeviktig...(…) Omgivelsene mine, gode mennesker å snakke med når du er nede..Det er viktig for å bygge en framtid (...).
Har du et råd til lærerne? Jah! Å gi meg det beste du kan. (...)”

Mens Hazik avsluttet intervjusamtalen vår med ordene ”gi meg det beste du kan”, gav han meg tittelen på masteroppgaven.

Hazik og elleve andre introduksjonsdeltakere har bidratt til at jeg fikk muligheten til å formidle hvordan voksne flyktninger opplever at potensielt traumatiserende hendelser kan påvirke læring og fungering, mange år etter at traumehendelsene skjedde. Og ikke minst muligheten til å løfte fram noen av faktorene de opplever kan fremme læring. En stor takk til hver enkelt av dere. Uten dere hadde dette prosjektet ikke blitt noe av.

En stor takk til veilederen min, Marianne Opaas, for mange gode og nyttige innspill og tilbakemeldinger. Takk til kolleger og ledelse på arbeidsplassen min, Ålesund voksenopplæringscenter, for god støtte. Takk til de som formidlet kontakt mellom informantene og meg. Takk til familie og venner. Og sist, men ikke minst, takk for støtte, og oppmuntring til Chris, Alex og Bjørn.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens oppbygning	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	1
1.3	Avgrensing og presisering av begrepet læring	2
1.4	Andre sentrale begreper	3
2	Teoretiske perspektiver	5
2.1	Innledning	5
2.2	Traumer	6
2.3	Flyktninger og traumer	8
2.4	Traumer og læring	9
2.5	Flyktninger og læring	11
2.6	Taushet i forskning, taushet i klasserommet	13
2.7	Læringslederen og læringsmiljøet	13
2.8	Målet med studien og problemformulering	17
3	Metode	19
3.1	Metodologisk ståsted	19
3.1.1	Valg av metode	19
3.2	Logg – et verdifullt verktøy	19
3.3	Utvalget	20
3.4	Datainnsamling	22
3.4.1	Intervjuguide	22
3.4.2	Rekruttering	22
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	23
3.4.4	Metning	24
3.5	Transkribering, bearbeiding av data	24
3.6	Analyse	25
3.7	Validitet og reliabilitet	27
3.8	Etikk. Potensielle konsekvenser	28
3.8.1	Fiktive navn	28
4	Resultater	29
4.1	Tap og traumatiske opplevelser	29
4.2	Hvordan traumer kan påvirke læring	30
4.2.1	Negative endringer i kognisjon og følelser	30
4.2.2	Emosjonenes rolle i læring	31
4.2.3	Endring i fysiologisk aktivering	32
4.2.4	”Det kommer automatisk”	32
4.2.5	Unngåelse som mestringsstrategi	33
4.2.6	Smerter, angst og depresjon	35
4.2.7	En drøm om en konsentrasjonsmedisin	36
4.2.8	Hvor lenge påvirkes læreforutsetningene?	36
4.2.9	Oppsummering	37
4.3	Hvordan læringskonteksten påvirker læring	37
4.3.1	Norskopplæring	37
4.3.2	Tidlig kartlegging – en suksessfaktor for læring (?)	39
4.3.3	Psykologisk hjelp	39

4.3.4	Informantenes ønskeliste.....	40
4.3.5	Læringsstrategier	40
4.3.6	Læringsfremmende relasjoner	41
4.3.7	Oppsummerende figur	44
4.4	Skolens og læringslederens kompetanser	44
4.4.1	Læringslederens relasjonskompetanse	45
4.4.2	Henvisningskompetanse og rådgivende kompetanse	51
4.4.3	Kulturkompetanse – Tornerose	52
4.4.4	Flyktningkompetanse	52
4.4.5	Kompetanse om traumer og læring.....	52
4.4.6	Oppsummerende figur	53
5	Drøfting	54
5.1	Med trygghet som grunnmur.....	55
5.1.1	Tillitslæring og læringstillit.....	55
5.1.2	Å arbeide med tillit i klasserommet	56
5.2	Psykososial støtte.....	57
5.3	Traumer rammer globalt.....	58
5.4	Psykiske og fysiske reaksjoner	59
5.4.1	Gjenopplevelse.....	60
5.4.2	Unngåelse som mestringsstrategi	61
5.5	Forklaringsmodeller	66
5.5.1	Informantenes syn på tilrettelagt undervisning	67
5.6	Læringslederen – en suksessfaktor.....	68
5.6.1	Læringslederens betydning.....	68
5.6.2	Underveissamtaler	71
5.6.3	Grammatikkundervisning.....	72
5.6.4	Testing og vurdering	73
5.7	Terapi eller undervisning.....	74
5.7.1	Tale er sølv, men er taushet gull?	74
5.8	Møte med skolen.....	76
5.8.1	Kartleggingskompetanse.....	76
5.8.2	Opplæringens organisering.....	77
5.8.3	Henvisningskompetanse	78
5.8.4	Rutiner og samarbeid	78
5.8.5	En flyktningkompetent skole.....	79
5.9	Metodologisk refleksjon.....	79
5.9.1	Styrker og svakheter	80
5.9.2	Kan vi spørre om traumer?.....	82
5.10	Veien videre.....	82
6	Konklusjon	84
	Litteraturliste	85
	Vedlegg / Appendiks	92
	Figur 1: Læringsstrategier.....	41
	Figur 2: Læringsfremmende relasjoner.....	44
	Figur 3: Skolens kompetanser	53

1 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan flyktninger på introduksjonsprogrammet opplever at potensielt traumatiserende hendelser (PTH) kan påvirke læringen deres, og hva de mener fremmer læring. Ønsket er å frambringe kunnskap om hva som kan styrke læring hos voksne flyktninger etter en potensielt traumatiserende hendelse.

1.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av følgende kapitler: Innledning, teoretisk bakgrunn, metode, resultater, drøfting og konklusjon.

I det første kapitlet presenteres bakgrunn for studien og valg av tema. I kapittel 2 gir jeg en redegjørelse for det teoretiske rammeverket for studien. Her knyttes forskningsspørsmålene til relevante teorier og forskning på traumer og læring. I kapittel 3 presenteres metode, og i kapittel 4 resultatene fra de tolv dybdeintervjuene. Resultatkapitlet danner, sammen med teorikapitlet, bakgrunn for kapittel 5; drøfting. I slutten av drøftingskapitlet presenteres metodologiske betraktninger. Avslutningsvis nevnes noen interessant tema jeg avdekket, men som lå utenfor oppgavens rammer. Derpå følger konklusjon.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Å lære et nytt språk som voksen kan være en utfordring. Noen velger å lære et nytt språk, andre har ikke valg. Den tyske filosofen Ludvig Wittgenstein skrev at *språket er det hus vi lever i* (Varvin, 2015, s. 189). Morsmålet er en del av menneskets personlighet og identitet, og utgjør dermed mer enn et redskap for kommunikasjon. Å lære et nytt språk blir sammenlignet med å flytte fra hjemmet sitt og inn i et annet hus. Mange flyktninger blir tvunget til å flytte inn i et nytt hus; de må lære et nytt språk og en ny kultur å kjenne. Flyktingers mange tap, ikke minst av det hjemlige; det nære og kjære, gjør det nødvendig å skape et nytt hjem, og det kan ta tid. Huset er ukjent, og det tar tid å finne fram til hvor alle ting er plassert. At mange opplever utrygghet i det nye huset, er heller ikke uvanlig. Denne metaforen er hentet fra Sverre Varvins (2015, s. 189ff) bok, *Flukt og eksil*.

Metaforen illustrerer noe av bakgrunnen for valg av tema i studien. Etter å ha arbeidet i voksenopplæringen i en del år, har jeg møtt mange ”nyinnflyttede” og erfart hvordan de i svært ulik grad favner sitt nye hjem. Noen har også delt noe av bagasjen de har tatt med seg til det nye hjemmet. Disse møtene har bidratt til en interesse for hvordan tidligere

traumeerfaringer kan påvirke læring hos voksne deltakere¹. En del av flyktningene jeg har møtt, men også andre migranter, har hatt utfordringer i forhold til læring som ikke har blitt avhjulpet med spesialpedagogiske tiltak. Dette til tross for at voksenopplæringscenteret der jeg jobber har bred spesialpedagogisk kompetanse med mange svært dyktige medarbeidere. Jeg har også stadig oftere undret meg over hva voksne deltakere fra ulike verdensdeler mener fremmer læring. Det var dette som først og fremst dannet utgangspunktet for valg av tema.

Gordon (2011) presiserer at med et økende antall flyktninger, der mange har opplevd potensielt traumatiserende hendelser, er det påkrevd at andrespråksfeltet gjenkjenner og utforsker traumer som en faktor i læring. Behovet for mer kunnskap på området er også synliggjort i offentlige dokumenter. I Meld. St. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 59) understrekes det at det er behov for mer kunnskap om hvordan norskopplæringen fungerer. Djuve og Kavli (2015, s. 76) konkluderer med at det ennå er lite sikker kunnskap om hvordan best tilrettelegge norskopplæringen for de ulike gruppene av deltakere.

1.3 Avgrensning og presisering av begrepet læring

I oppgaven er fokuset først og fremst på hvordan potensielt traumatiserende hendelser kan påvirke læring, særlig språklæring, og hva som kan fasilitere læring. Å gå nærmere inn på ulike traumeteorier eller hvordan andrespråkslæring skjer, vil være å gå utenfor denne oppgavens rammer. Jeg kommer heller ikke til å gå nærmere inn på de ulike formene for traumatisering. Informantene jeg møtte, snakket om to typer læring. Den ene var andrespråkstilegnelse, som mange utvidet til å gjelde kulturtilegnelse og læring generelt. Den andre typen læring var læringen som hadde skjedd i møte med traumatiske hendelser.

Læring

Nordskog og Popperud (2000, s. 40) understreker at undervisning handler om skolens eller lærerens aktiviteter og tilrettelegging, og at dette ikke er synonymt med læring. Illeris (2006, s. 15) definerer læring som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” Definisjonen vektlegger varig kapasitetsendring, og innebærer, ideelt sett, en utvikling og styrking av individets kompetanse. Illeris syn på læring åpner for en bred tilnærming; at læring kan skje i alle situasjoner. Læringen skjer i individet i samspill med andre, og omfatter slik en individuell og sosial prosess, understreker Illeris (2006). Læring i samspill med andre

¹ I voksenopplæringen benyttes begrepet *deltaker*, ikke elev.

er sentralt i det som kalles et sosiokulturelt læringssyn, noe de fleste i dag heller mot, ifølge Lightbown og Spada (2013).

Lightbown og Spada (2013, s. 195) understreker at kommunikativ samhandling er avgjørende for læring. Deltakernes læreforutsetninger kan imidlertid skifte fra dag til dag (Halland, 2000, s. 21). I tillegg kan kravene om stadig å følge med endringene i kunnskaps- og informasjonssamfunnet, være en stor belastning (Illeris, 2006, s. 33 og 173).

Kerka (2002) viser til Williamson (2000) som understreker at varig kapasitetsendring også kan skje gjennom traumatiske erfaringer, og beskrives som en type skjult læring som særlig påvirker tilliten til seg selv og verden. Tittelen på Horsmans (2000) bok *Too scared to learn*, understreker hvordan emosjoner kan påvirke læringsforutsetninger etter traumatiske erfaringer. Andre opplever at selve verdensbildet, eller verdensanskuelsen brister. Erfaringene kan ødelegge den enkeltes opplevelse av seg selv, av andre og av verden som forutsigbar, trygg og meningsfull (Horsman, 2000, s. 147). Noen isolerer seg for å mestre påkjenningene. Dette er en tilpasningsstrategi som kan hindre nye erfaringer og læring om at verden igjen kan bli et trygt sted, poengterer Horsman.

1.4 Andre sentrale begreper

Andre sentrale begreper er flyktning, deltaker/introduksjonsdeltaker, introduksjonsprogram, potensielt traumatiserende hendelse (PTH), læringskontekst og uformelle underveissamtaler.

Flyktning er i henhold til FNs flyktningkonvensjon av 1951 en person som “har flyktet fra sitt land og har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til eller på grunn av slik frykt ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse” (Flyktninghjelpen, 2015). I oppgaven benyttes *flyktning* i vid forstand, uavhengig av bakgrunn for oppholdsstatus og botid i Norge, men der beskyttelsesbehovet har brakt dem hit.

Introduksjonsdeltaker og introduksjonsprogram. Introduksjonsprogrammet er et obligatorisk toårig, fulltids kvalifiseringsprogram for nyankomne flyktninger og innvandrere mellom 18 og 55 år med rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogrammet etter introduksjonsloven (2003), og med behov for grunnleggende kvalifisering etter introduksjonslovens §2. Disse kalles introduksjonsdeltakere, og introduksjonsloven gir dem rett og plikt til opplæring i minimum 600 timer og inntil totalt 3000 timer. Opplæringen skal

starte innen 3 måneder etter bosetting i en kommune, og introduksjonsløpet er individuelt tilpasset. Norskopplæring er en viktig del av kvalifiseringsprogrammet, og ifølge Rundskriv Q-20/2015 skal introduksjonsprogrammet tilrettelegges slik at løpet blir praktisk gjennomførbart for den enkelte. Formålet med ordningen er å forberede introduksjonsdeltakerne for arbeid og utdanning, og slik lette overgangen til en normaltilstand i vertslandet (Kavli, Hagelund, & Bråthen, 2007).

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2012), *Læreplanen*, gjelder for opplæring etter introduksjonsloven (Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012), og bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (2011), *Rammeverket*. I norskopplæringen deltar også andre innvandrere, for eksempel arbeidsinnvandrere og asylsøkere. Disse har ikke rett og plikt etter introduksjonsloven. I voksenopplæringen benyttes vanligvis introduksjonslovens (2003) begrep *deltaker*, ikke elev. For variasjonens skyld brukes også *innlærer*, *språkinnlærer* og *andrespråksinnlærer* i oppgaven.

Potensielt traumatiserende hendelse (PTH). Betegnelsen *potensielt traumatiserende hendelse* er ofte benyttet for å understreke at det er individets reaksjon som avgjør om dette var en traumatiserende hendelse for vedkommende (Opaas & Varvin, 2015). En svært vid definisjon av traume er *skade* (Raundalen & Schultz, 2006, s. 15). I dagligtale er begrepet *traume* som oftest brukt om de psykologiske konsekvensene etter svært belastende livshendelser (Emdad & Söndergaard, 2005).

Læringskontekst er rammene læringen foregår i. De sosiale sidene omfatter først og fremst læringsmiljøet; det som preger samspillet mellom menneskene som inngår i læreprosessen samt normer og verdier (Wahlgren, 2010).

”Uformelle underveissamtaler” er samtaler mellom lærer og deltaker underveis i læringsløpet. Samtalene er gjerne avtalt samme dag, og gjennomført i pausene eller på slutten av dagen. Samtalene kan inneholde rådgivning, faglig vurdering og framovermeldinger. Begrepet *underveissamtaler* er ment å henspille på begrepet *underveisvurdering*², eller formativ vurdering. Underveisvurderingens funksjon er å stimulere til økt læring (Dysthe, 2008).

² Utdanningsdirektoratet (2012), Vurdering. <http://www.udir.no/Vurdering/>

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet gis en oversikt over noen av forskningsfunnene rundt hvordan potensielt traumatiserende hendelser kan påvirke læring, og hva som antas å fremme læring. Fordi det til tider var utfordrende å finne teori og forskning på hvordan PTH kan påvirke voksne flyktnings andrespråklæring, har jeg i tillegg valgt å benytte annen tilgjengelig forskning som jeg mener er relevant for å belyse temaet.

2.1 Innledning

For første gang siden andre verdenskrig, oversteg antall flyktninger i verden 50 millioner mennesker. Dette var i 2013. I dag er nesten 60 millioner mennesker på flukt, og tallet øker (UNHCR, 2015). De fleste flyktningene som ankommer Norge, har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet, og i 2013 utgjorde de rundt 13 700 av de 38 700 deltakerne i opplæring i norsk og samfunnskunnskap norskopplæringen (Statistisk Sentralbyrå, 2013a, 2013b).

Flyktningbefolkningen er en svært differensiert gruppe blant annet når gjelder helse, språkferdigheter og utdanningsbakgrunn, samtidig som de deler visse erfaringer (Pastoor, 2014; Varvin, 2015). En felles erfaring er hjemløshet og tap av røtter (Varvin, 2015, s. 169). De fleste kommer fra krigsherjede land. Mange har opplevd potensielt traumatiserende hendelser, som å bli skilt fra familien, vært vitne til at familiemedlemmer ble skadet eller drept, eller ekstrem sult, fengsel og tortur. En del har bodd i flyktningeleirer over lang tid i påvente av mottakerland, andre har hatt lange opphold på asylmottak (Helsedirektoratet, 2009, s. 50). Belastningene dette medfører gjenspeiles i forskningsresultater som viser en høyere andel av angst, depresjon og PTSD hos flyktninger, sammenlignet med majoritetsbefolkningen (e.g., Gordon, 2011). Hvilke konsekvenser dette kan ha for voksne flyktnings skoleprestasjoner, er det ennå begrenset kunnskap om. I et stadig økende antall studier fremgår det imidlertid at skoleprestasjoner korrelerer i negativ retning med vold, angst, depresjon og PTSD (e.g., McDonald, 2000; Söndergaard og Theorell, 2004; Perry, 2006).

Dyregrov (2004) har utforsket hvordan potensielt traumatiserende hendelser og tapsopplevelser kan få konsekvenser for læring. Flyktninger har ofte lidd store tap. Ikke bare materielle, men også tap av helse, arbeid, sosial tilhørighet, tillit og tro (e.g., Mojab &

McDonald, 2001; Brunvatne, 2006, Varvin , 2015, s. 155). Migrasjon kan i tillegg medføre tap av mestringsressurser som er viktige for å håndtere belastninger (Varvin , 2003).

Tap og manglende tilgang til sosial støtte er sterke prediktorer for utvikling av psykiske plager (Brewin, 2003; Hobfoll et al., 2007; Sveaass, 2001). Motsatt kan opplevd tilgang på støtte være helende, noe som i sin tur kan bedre læring og læreforutsetninger (e.g., Engebrigtsen , 2002; Jakobsen, 2006; Gordon, 2011). Særlig familiens positive betydning som støttetilbyder er godt dokumentert (Hobfoll et al., 2007). Ikke minst har måten flyktninger blir møtt på av sine omgivelser, og hvilke muligheter de tilbys, stor betydning for en resilient utvikling etter bruddene de har opplevd (Varvin, 2015, s. 74 og 212).

For mange representerer skolen det første møtet med Norge. Den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring er læreren og hennes kompetanser (Kunnskapsdepartementet, St. Meld. nr. 11, (2008-2009), s. 47; Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008). Skolens psykososiale rolle i flyktningbarn og unges tilheling, utvikling og tilpasning etter traumeerfaringer er etter hvert godt dokumentert (Pastoor 2012, 2014, 2016). Internasjonale studier av voksne, traumatiserte flyktninger bekrefter også kraften i rehabiliterende undervisning (e.g., Bie & Skadhauge, 2005; Gordon, 2011; Center for Udsatte Flygtninge – Dansk Flygtningehjælp, 2015). Det er imidlertid ikke lærerens oppgave å drive terapi, men læreren har et ansvar for å benytte prinsipper og metoder som kan gi terapeutisk effekt (e.g., Bie & Skadhauge, 2005; Bath, 2008). Retten til tilpasset opplæring gjelder både deltakere som får opplæring etter introduksjonsloven og de som får det etter opplæringsloven, jf. opplæringsloven §§ 4A-1 og 4A-3, og Læreplanen (2012).

Ivaretagelse av elevenes sosioemosjonelle behov, også etter PTH, forutsetter at skolen og lærerne har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse, ikke bare om flyktningers utfordringer og behov, men også om deres ressurser og styrker (Pastoor, 2016; Bie & Skadhauge, 2005). Kompetanse om hvilke konsekvenser PTH kan ha på læring og fungering, kan bidra til å bryte samfunnets – og skolens - taushet rundt traumatiske opplevelser (Ryding & Leth, 2014; Horsman, 2000).

2.2 Traumer

I 1995 la Kessler og kollegene frem resultater fra en amerikansk studie som blant annet gav støtte for at rundt 60 prosent av befolkningen hadde opplevd en eller flere potensielt traumatiserende hendelser i løpet av livet. De påpekte at hendelsene var av en så alvorlig

karakter at de tilfredsstilte det daværende stressorkriteriet (A-kriteriet) for PTSD i det amerikanske diagnosesystemet DSM-III-R (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, & Nelson, 1995). Studien ble gjort i et høyinntektsland, i fredstid, men eksponering for traumehendelser er sannsynligvis langt høyere i et lavinntektsland i krig (Mehlum, 2012). Europeiske estimater viser imidlertid en noe lavere forekomst, og i Norge antas én av fire å oppleve en alvorlig traumatisk hendelse i løpet av livet (Amstadter, Aggen, Knudsen, Reichborn-Kjennerud, & Kendler, 2012). Likevel klarer de fleste seg bra (Breslau, 2002).

Traumer deles gjerne inn i type 1 og type 2-traumer, etter om det er en enkeltstående eller flere ulike eller gjentatte traumatiske hendelser, der den siste typen vanligvis forbindes med mer alvorlige og sammensatte problemer (Terr, 1991). En annen måte å skille på er mellom interpersonlige traumer og for eksempel ulykker og naturkatastrofer. Av de ulike typer traumer, er villet, intendert vold noe av det som setter dypest spor, for eksempel voldtekt (Breslau, 2002; Kessler et al., 1995). Som en konsekvens av traumeopplevelsen, kan det oppstå en rekke reaksjoner beskrevet ut fra følgende symptomgrupper: gjenopplevelse av hendelsen, unngåelse, negative endringer i tanker og følelser, samt endret fysiologisk aktivering (American Psychiatric Association, 2013). En lang rekke pre-, peri- og posttraumatiske faktorer kan hemme eller fremme risikoen for utvikling av PTSD (Weisæth, 1998). Variasjon i sårbarhet og mestringskapasitet kan forklare noe av årsaken til at kun et fåtall utvikler PTSD (Breslau, 2000; Emdad & Söndergaard, 2005). De som utvikler PTSD, kan oppleve at grunnleggende antakelser om verden som trygg og forutsigbar rystes. Tilliten brister (Ehlers & Clark, 2000). Tapt tillit er sannsynligvis en av de mest alvorlige konsekvensene i traumatisering (McDonald, 2000; Mojab & McDonald, 2001). Særlig tortur er forbundet med traumatisering, og kan gi kroniske helseplager (Varvin, 2015, 2. 148ff). Selv om tortur er forbudt, antas det at hvert tredje land benytter systematisk tortur. Videre viser Varvin til Flyktningshjelpen (2014), som anslår at av de 52 540 med flyktningsbakgrunn i Norge, er rundt 20 000 torturoverlevende. Ifølge Cohn og Strøm (2003, s.98ff) er medfølelse og medmenneskelighet viktig for torturoverlevendes rehabiliteringsprosess. Traumatisering innebærer brudd på kontinuitet og en opplevelse av dyp ensomhet (Varvin, 2010a).

Det finnes flere teorier om hvordan traumatiske hendelser virker inn på, og hvordan disse blir representert i hukommelsen. Et eksempel er teoriene til Brewin (2003) om dobbeltsporet hukommelse og Ehlers og Clarks (2000) kognitive modell. Begge teoriene postulerer at det er flere typer hukommelsessystemer involvert. Foa og Kozaks (1986)

emosjonsprosesseringssteori derimot, antar at all informasjon lagres i det samme hukommelsessystemet, inklusiv de traumatiske minnene. De fleste teoriene anerkjenner imidlertid betydningen av å gjennomleve minnene i trygge rammer, noe som fremmer bearbeiding, restrukturering og integrering av traumatiske minner. Foa, Keane, Friedman og Cohen (2009, s. 17-18 og 637-638) fremhever hvor viktig det er at det skapes trygghet i relasjonen mellom behandler og pasient i en behandlingssituasjon, og at det eksisterer et godt tverrfaglig samarbeid rundt pasienten. Dette mener jeg også er høyst gjeldende for relasjonen mellom lærer og deltaker, og ikke minst samarbeidet mellom skolen og flyktningtjenesten.

2.3 Flyktninger og traumer

På 1950-tallet gjorde Leo Eitinger (1958) en rekke studier av flyktningers psykiske helse, men det var først på 1980-tallet at forskning på flyktninger og traumer skjøt fart (Opaas & Varvin, 2015). Som nevnt i punkt 2.1, er det en høyere andel av angst, depresjon og PTSD hos flyktninger enn i befolkningen generelt (*e.g.*, Gordon, 2011), og studier viser at flyktninger fortsetter å ha psykiske plager, mange år etter en traumehendelse (Santoro, 1997; Vaage et al., 2010).

Arbeidslivet er en viktig arena for menneskelig utfoldelse, har egenverdi utover inntekt, og er en av faktorene som har størst betydning for helse og velvære (*e.g.*, Arbeids- og administrasjonsdepartementet, 2004:5; Helsedirektoratet, 2009). Arbeidslivslovutvalget understreker også at individets tilhørighet til arbeidslivet derfor ”handler om livskvalitet i ordets videste forstand” (NOU 2004:5:110). Fravær av aktivitet og arbeid er også en av de største belastningene som fører til fysisk og psykisk uhelse i eksil (Thapa, Dalgard, Claussen, Sandvik, & Hauff, 2007). Språk- og arbeidspraksis kan slik være en støtte til klasseromsundervisning i introduksjonsprogrammet (Djuve & Kavli, 2015). Andrespråkstilegnelse er viktig for flyktningers integrering, og har en nøkkelfunksjon i den tidlige tilpasningen til vertslandet (Gordon, 2011).

Språkferdigheter er vesentlige for innvandreres sysselsettingsevne (*e.g.*, Kunnskapsdepartementet, Meld.St. nr.16, 2015-2016). Selv om sysselsetting og utdanning er lavere blant flyktninger enn i majoritetsbefolkningen, foreligger det empirisk støtte for at flyktninger fra enkelte land klarer seg godt i arbeid og utdanning (Blom, 2014). Dette til tross for at flyktninger må håndtere en rekke stressorer mens de fortsatt er i en tilfriskningsprosess etter traumer (Gordon, 2011). Gordon understreker at flyktningers kapasitet til å overkomme

PTH er en styrke. Hun viser til at andrespråklærere med kompetanse på traumer og læring kan hjelpe innlærerne til å nyttiggjøre seg denne styrken i tilpasningen til et nytt språk og kultur.

2.4 Traumer og læring

Traumer endrer hjerna, fastslår Perry (2006). Perry beskriver blant annet hvordan utrygghet kan påvirke evne og vilje til å utforske, oppdage og lære, og hvor viktig det er å etablere struktur, forutsigbarhet, ro og trygghet i læringsrommet. Ikke alle som har vært utsatt for traumatiske opplevelser utvikler symptomer på PTSD, mange har ”bare” noen av symptomene, og tilfredsstillende dermed ikke kriteriene for en diagnose. Dette understrekes av Bie og Skadhauge (2005), som i tillegg poengterer at konsentrasjons- og hukommelsesvansker, søvnforstyrrelser, angst og overvaktksomhet kan få store konsekvenser for innlæring. Særlig forstyrret søvn påvirker konsentrasjonen (Kerka, 2002). At konsentrasjons- og hukommelsesvansker kan være forventede reaksjoner etter en PTH, bekreftes av flere studier (e.g. Isserlis, 2000; Gordon, 2011). Traumatisering kan blant annet medføre nedsatt arbeidsminnekapasitet og hukommelse (Emdad & Söndergaard, 2005).

Til tross for sterk empirisk støtte for at traumatiske hendelser kan føre til nedsatt livskvalitet, hemme læring og aktiv deltakelse (Pastoor, 2014), kan bearbeiding av traumene gi positive konsekvenser som en opplevelse av personlig vekst og utvikling (Pastoor, 2016; Siqveland & Hafstad, 2012). Like fullt kan kriser og traumer påvirke skolefungering og skoleprestasjoner negativt, særlig de ubearbeidede traumene (Raundalen & Schultz, 2006; Söndergaard & Theorell, 2004). Söndergaard og Theorell fant at sakte språkprogresjon hos deltakere i det svenske introduksjonsprogrammet var sterkere forbundet med traumets alvorlighetsgrad og symptomer på PTSD enn med antall tildelte undervisningstimer, og at dette var en sterk indikasjon på at behandling av ubearbeidede traumeminner er nødvendig for språkprogresjon. Andre studier gir støtte for at store belastninger ikke nødvendigvis medfører dårlige skoleprestasjoner (Bankston & Zhou, 2002; Ryding & Leth, 2014). De understreker imidlertid at å prestere godt ikke er ensbetydende med å ha det godt.

I likhet med andrespråksfeltet, har også traumefeltet vært preget av et mangfold av teorier og hypoteser, motsetninger og manglende konsensus om én teori (Hobfoll et al., 2007). Selv om senere forskning har gitt en mer konsistent beskrivelse av hvordan traumer kan påvirke læring, er det ifølge Gordon (2011) verken utviklet en teori om traumers påvirkning på

språklæring eller hvordan lærere bør jobbe med traumeoverlevende i andrespråksklasserommet.

Det antas at rundt en tredjedel av deltakerne i voksenopplæringen bringer med seg historier om misbruk, vanskjøtsel og vold (Perry, 2006). Negative barndomserfaringer kan gi alvorlige og omfattende konsekvenser for fysisk og psykisk helse, og for fungering som voksen (Kirkengen, 2005). Nasjonale og internasjonale undersøkelser omtaler traumatiserte barn i skolen som et folkehelseproblem, og mange av disse barna vokser opp til å bli voksne som må tilbake på skolebenken (Jaycox, Stein & Amaya-Jackson, 2009; Isserlis, 2000).

Hobfoll et al. (2007) peker på en rekke studier som gir støtte for at tidlig intervensjon rettet mot å skape trygghet, ro, mestring, sammenheng og håp kan forebygge ressurstap etter PTH, og lette overgangen til en normaltilstand etter et traume. Innen skolen er tidlig innsats et viktig og anerkjent prinsipp for å oppnå best mulig læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2010:7, s. 386). Når det gjelder språklæring, er det rimelig å anse introduksjonsprogrammet en type tidlig innsats for å lette overgangen til et nytt samfunn.

Overganger i voksnes liv kan gi en opplevelse av at livet blir snudd på hodet, at man mister fotfestet for kortere eller lengre tid (Norman, 2008, s.16-22). Å støtte elever i overgangsfaser forutsetter at skolen får tilstrekkelig informasjon til best og raskest mulig kunne tilrettelegge for den enkelte. Samtidig bør personopplysninger håndteres med varsomhet. Overgangene medfører i tillegg ulike barrierer (Svensen, 2000), ikke bare språklige, men også helsemessige (Windisch, 2015). Manglende interesse for innvandreres kulturbakgrunn og virkelighetsforståelse utgjør også en kulturbarriere, hevder Søholt, Tronstad og Vestby (2015, s. 145). Nedbygging av barrierer kan minske gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav og forventninger, og øke den enkeltes muligheter for aktiv deltakelse på ulike arenaer (Sosialdepartementet, St.Meld. nr. 40, 2002-2003, s. 9).

Krav og forventninger håndteres ulikt av forskjellige mennesker. Antonovskys (2012) salutogene modell retter oppmerksomheten mot individets mestringsressurser. I *Helsens mysterium* understreker Antonovsky (2012, s. 38ff) hvor viktig meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet er for at mennesker skal ha en opplevelse av sammenheng (OAS). OAS blir ofte kalt *forutsigbarhet*. Han beskriver hvordan ulike typer motstandsressurser, som sosial støtte, god økonomi og kulturell stabilitet kan skape ulike livsopplevelser. Livsopplevelsene kan styrke eller svekke individets opplevelse av indre sammenheng. Mennesker med en sterk

OAS vil vurdere stimuli annerledes enn de med en svak OAS. Et kjennetegn ved en person med en sterk OAS, er at han har et repertoar av mestringsressurser, og at han velger de(n) mest hensiktsmessige av disse for å håndtere stressfaktoren han står overfor. Coifman, Bonanno, Ray og Gross (2007) hevder at overveldende krav kan igangsette en type automatisk respons kalt *repressive coping*, eller ”undertrykkende mestring”, og beskrives som en type automatisk unngåelse som antas å ha en beskyttende effekt mot senere psykiske og emosjonelle vansker. Selvopplevd mestringsevne, *self-efficacy*, har ifølge Bandura (1994) stor betydning for selvbildet og for menneskers handlinger, og knytter dette blant annet til læreres undervisningshandlinger.

Også faktorer utenfor individet kan øke mestring. Et eksempel er psykoedukasjon, som kan være nyttig for å øke forståelse og mestring av utfordringer knyttet til psykiske og emosjonelle belastninger (Pastoor, 2016, s. 216). I manualen til Schultz, Raundalen, Dalset og Støen (2009) presenteres nyttige angsthåndteringsteknikker, informasjon om søvnhygiene og avslapningsteknikker som lærere kan integrere i undervisningen, og som kan ha positive effekter på læring.

2.5 Flyktninger og læring

Flyktninger møter stressfaktorer som må mestres. Dette er ikke bare krav til tilpasning til et nytt land, men også å lære et andrespråk; et språk som ikke er morsmålet (Lightbown & Spada, 2013; Carlsen, 2011). Fra 1. Juli 2016 innføres krav om dokumenterte norskkunnskaper på nivå A1 for å få familiegjennforening og permanent opphold, og nivå A2 på muntlig prøve i norsk samt bestått prøve i samfunnskunnskap, på norsk, for å få innvilget statsborgerskap (Innst. 97 L, 2015–2016). Dette innebærer en betydelig stressfaktor, da det å oppnå familiegjennforening eller statsborgerskap har stor betydning for den enkelte. Studier gir støtte for at mens andrespråksferdigheter kan redusere sosial isolasjon og øke uavhengighet, øker statsborgerskap flyktningers opplevelse av trygghet og velvære (Gordon, 2011, s. 2).

På slutten av 1990-tallet og framover på 2000-tallet kom de første internasjonale studiene av hvordan PTH påvirker voksne flyktningers andrespråklæring (Gordon, 2011). De følgende eksemplene er ikke uttømmende, men viser noe av bredden i forskningen på den antatte sammenhengen mellom traumer og læring. Ninetta Santoro (1997) fant at traumatiske erfaringer 12-20 år tilbake i tid, bidro til motivasjonsproblemer og høye nivåer av angst hos

andrespråksinnlærerne. Dette kan i sin tur skape motstand mot å delta verbalt i klasserommet, noe som til syvende og sist hemmer språktilegnelse. Samtidig som de skal tilpasse seg sine nye omgivelser, skal de også lære et andrespråk. McDonald (2000) reflekterer rundt utfordringene dette medfører for lærere og språkinnlærere, ikke minst hvor viktig det er å skape trygghet i andrespråksklasserommet.

Omtrent samtidig kom Horsmans (2000) banebrytende studie om hvordan vold påvirker læring. Selv om hun ikke eksklusivt fokuserer på flyktninger, og har et større fokus på vold enn på traumer, synes det likevel hensiktsmessig å benytte Horsman, da vold er noe mange flyktninger har erfaring med. Både Horsman (2000) og Bie og Skadhauge (2005) understreker at fordi traumer rammer hele mennesket, må hele deltakerens liv dras inn i undervisningen; tidligere, nåværende og framtidige relasjoner, noe som kan skape sammenheng, mening og kontroll. Ikke minst er kommunikasjon av stor betydning (Bie & Skadhauge, 2005). Den gode elevsamtalen er et viktig pedagogisk verktøy, og informasjonen som kommer fram gjennom denne, kan bidra til å endre lærernes tradisjonelle forklaringsmodeller på elevenes atferd (Horsman, 2000; Santoro, 1997; Bie & Skadhauge, 2005). I likhet med Horsman (2000) og McDonald (2000) understreker Isserlis (2000) betydningen kontroll, sammenheng og mening har for voksnes læring. Dette er også sentrale elementer i terapi med traumeoverlevende (Horsman, 2000). Det finnes en del praktiske råd om hvordan lærere kan tilrettelegge for læring hos deltakere som har opplevd potensielt traumatiserende hendelser (e.g., Santoro 1997; Gordon, 2011). På ulike måter tar forfatterne opp aspekter ved hvordan for eksempel gjenopplevelse av hendelsen, unngåelse, negative endringer i tanker og følelser eller endret fysiologisk aktivering kan påvirke læring og fungering. Også Bie og Skadhauges (2005) temahefte *Undervisning av traumatiserte flygtninge og indvandrere* gir en oversikt over hvilke konsekvenser dette kan ha for undervisning og andrespråklæring. Kildene nevnt i dette avsnittet gir for eksempel råd om hvordan skape et trygt læringsmiljø, bygge tillit og praktisk tilrettelegge for læring i klasserommet.

Viktigheten av et tverretattlig samarbeid og henvisningskompetanse er et mantra i de fleste av studiene nevnt ovenfor. Dette er også et understreket i Bie og Skadhauge (2008) *Det gjelder om at rydde sten af vejen*, i Hobfoll et al. (2007) og Cohn og Strøm (2003). Skolens fokus på rådene som gis i denne litteraturen samt samarbeid og kompetanseheving, kan bidra til et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring hos deltakerne. Betydningen av et trygt

psykososialt miljø understrekes også i offentlige dokumenter (e.g., Kunnskapsdepartementet, 2015:8).

2.6 Taushet i forskning, taushet i klasserommet

Potensielt traumatiserende hendelser kan være ladet med tabuer og sosial stigma. Nasjonal og internasjonal forskning gir imidlertid støtte for at det er relativ stor aksept for å bli spurt om vold, seksuelle overgrep og andre PTH i forskning (Thoresen & Øverlien, 2009).

Becker-Blease og Freyd (2006) hevder at å ikke spørre kan signalisere at temaet ikke er viktig, eller at temaet gjør forskeren ukomfortabel. De hevder at det er traumeoverleveren som bærer kostnaden med en ikke-spør, ikke-fortell-tilnærming. Horsman (2000) vinkler dette temaet inn mot undervisning. Dersom viktige sider ved innlærerens erfaringer med PTH ikke tas opp som et tema i klasserommet, bekrefter tausheten at det de har opplevd er unevnelig (Horsman, 2000; Ryding og Leth, 2014). Motstand mot å ta opp temaer som for eksempel krig, kan komme fra både lærere og elever, samt strukturell motstand i læreplaner og pensum (Schultz & Raundalen, 2006). Det er likevel lærernes ansvar å ta opp hvordan elevene kan mestre PTH, og at læringsmiljøet er åpent og trygt nok til at elevene kan uttrykke følelsene de bærer på (Schultz et al., 2009, s. 12ff). Studier gir støtte for at både verbale og non-verbale gruppeaktiviteter kan bidra til å bryte taushet og isolasjon, som *Expressive Arts Therapy* (Demott, 2014). Samtidig kan det være store kulturelle forskjeller på synet om hvorvidt åpenhet rundt traumatiske hendelser er viktig for tilheling (Gordon, 2011). Skolens rolle i forebyggende helsearbeid understrekes i Meld.St. nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 76), der det også fremheves at skoleprestasjoner henger sammen med psykisk helse, og at emosjonelle problemer som tristhet og engstelse ofte overses.

2.7 Læringslederen og læringsmiljøet

En rekke faktorer kan fremme læring. I det følgende presenteres sider ved læringslederen som en viktig læringsfremmende faktor. Redegjørelsen er ikke uttømmende, men belyser lærerens rolle som leder for klassen, og betydningen dette har for læring og det psykososiale miljøet.

Lærerens fagkompetanse og formidlingsevne som faktor for læring har blitt nøye undersøkt (Hattie, 2009, Wahlgren, 2010, s. 141-152). Relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse gir læring hos barn og unge (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, &

Østergaard, 2008). Også i St.Meld. nr.11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 47-49) skisseres det en rekke kompetanser lærere generelt bør beherske og utøve, deriblant relasjonsledelse. Kompetanse innen kartlegging og diagnostisering av læringsbehov utgjør viktige sider ved voksenlærerens kompetanseprofil, ifølge Wahlgren (2010). Den samlede kompetansen antas altså å ha stor betydning for elevenes læring og skoletrivsel, der en positiv lærer-elev-relasjon antas å være en av de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte. Videre vektlegges det at undervisningen er tilrettelagt på en hensiktsmessig måte, og at undervisningen er relevant og meningsfull (e.g., Wahlgren, 2010, s. 90-92).

Regulering; hvordan regler og rutiner formidles og etableres, og måten læreren følger opp regelbrudd på, kan ha stor betydning for synet på læreren som klasseleder (Nordenbo et al., 2008). Det antas også at måten læreren skaper struktur og forutsigbarhet på, gjennom å uttrykke tydelige forventninger, planer og læringsmål, har innvirkning på læring, - og motivasjon til læring. Et attraktivt læringsrom omfatter både dets fysiske utforming, at det tas hensyn til alder, kulturelle forskjeller og at voksne ofte har klare meninger om hvordan de lærer (Lightbown & Spada, 2013; Bie & Skadhauge, 2005). Til tross for at mange voksne foretrekker å styre egen læring, er det likevel en del voksne som er svært avhengige av lærerens instruksjoner og veiledning (Knowles, 1980, s. 46).

En sterk motivasjonsfaktor i voksnes læring er at læringen har sammenheng med livssituasjonen de er i, at det tas utgangspunkt i deres innsikt og erfaringer og at de lærer lettere dersom teori og praksis ikke er atskilt (Nordskog & Popperud, 2000, s. 15 og 72). Det understrekes videre at kommunikasjon og dialog er et viktig redskap for å avdekke utfordringer, ressurser og styrker hos deltakerne. Ulike former for vurdering og tilbakemeldinger underveis i læringsløpet, både i klasserommet og i elevsamtaler, kan også ha stor betydning for trivsel og læring (OECD, 2008; s. 5; Fjørtoft, 2009, s. 35-49).

Elevsamtalen er hjemlet i opplæringslova § 3-11, undervegsvurdering. Elever som har opplevd PTH, bør i tillegg tilbys traumefokuserte læringsamtaler. Samtalene, som har karakter av rådgivning, utgjør et viktig pedagogisk tiltak i det som kalles traumeinformert undervisning, og er forskjellig fra elevsamtalene (Schultz & Langballe, 2016, s. 222). Målet er blant annet å avdekke behov knyttet til sosial støtte og tilrettelegging av opplæringen slik at læringsutbyttet blir best mulig etter en PTH (Schultz & Langballe, 2016, s. 227ff).

Mange bærer med seg tap og traumatiske hendelser inn i læringsrommet (Horsman, 2000). Disse erfaringene rommer mange emosjoner. Mange lærere opplever at de ikke har kunnskap og kompetanse til å møte de utfordringene flyktninger har etter PTH, og hvordan dette påvirker læring, noe som også kan utfordre lærerens faglige identitet (Stone, 1994; Miller, Mitchell & Brown, 2005). Lærere bør øke sin kunnskap og kompetanse om traumereaksjoner og hvilke konsekvenser dette kan ha for læring (Pastoor, 2016; Horsman, 2000).

Henvisningskompetanse, og vilje til å bruke denne, understrekes av Pastoor (2014). En flyktningkompetent skole er kjennetegnet av medarbeidere som har ”kunnskap og kompetanse om flyktningelevers utfordringer og behov” (Pastoor, 2016, s. 200). Gordon (2011) vektlegger at den sterke økningen i antall flyktninger fordrer at traumer gjenkjennes og utforskes som en viktig faktor i språklæring. Samtidig understreker Horsman (2000) at i stedet for å bruke tid og krefter på å identifisere deltakere med traumeerfaringer, bør heller lærerne gjøre klasserommet til et trygt sted for alle, uavhengig av traumeerfaringer. Dette er noe alle deltakere kan profitere på. Likevel er det noen deltakere som har særskilte behov for tilrettelegging. En ekstra utfordring i den forbindelse, er ofte innlærernes frykt for å bli oppfattet som annerledes, og motstanden mot det som oppfattes som spesialundervisning (Miller, Mitchell & Brown, 2005).

For voksne, som for barn, er et støttende psykososialt miljø svært viktig (Lightbown & Spada, 2013; Pastoor, 2016). Lærerens atferd har stor påvirkning på det psykososiale miljøet, ikke minst på innlærerens opplevelse av å bli behandlet som en voksen (Knowles, 1980, s. 47). Knowles påpeker at et støttende miljø bør romme aksept, respekt og vennlighet.

Houses (1981) *emosjonelle støtte*, der empati, oppmuntring og omsorg vektlegges, er den type støtte som først og fremst forbindes med sosial støtte, men er langt fra den eneste. Emosjonell støtte kan også omfatte vurderingsstøtte, som inneholder tilbakemelding og veiledning, informasjonsstøtte, som gir råd og informasjon om muligheter og situasjon, og instrumentell/praktisk støtte handler om tilrettelagt arbeidssituasjon (House, 1981). En femte type støtte er *anseelsesstøtte*, å styrke personens selvbilde, noe emosjonell støtte nødvendigvis ikke gjør (Bjørvik & Haukedal, 2001). Sosial støtte kan øke selvaktelse, og gi mestringsopplevelse.

Andre lærefremmende faktorer

Individuelle forskjeller som intelligens, språkkøpe og villighet til å arbeide med språket, selv om oppgavene oppfattes som kjedelige eller vanskelige, er eksempler på egenskaper som kjennetegner den suksessrike språkinnlæreren (Lightbown & Spada, 2013). Arbeidsminnets kapasitet antas også å være avgjørende for suksess i språklæring (Ellis, 2006). Videre at preferanser for ulike læringsstiler påvirkes av personlighet, kjønn og kulturelle verdier, og at individuelle forskjeller og behov understreker viktigheten av en variert og fleksibel undervisning (Lightbown & Spada, 2013; Wahlgren, 2010).

Dybdelæring har stor betydning for læring og progresjon, understreker Ludvigsenutvalget (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2015:8). Ifølge Nordenbo et al. (2008, s. 56) er det lærerens undervisningshandlinger som best kan forklare læringsprogresjon. Samtidig antas også innlærerens personlighet og læringsstil å være faktorer som påvirker andrespråklæring (Lightbown & Spada, 2013). De understreker at også angst og spenninger kan forstyrre læring og prestasjoner. Videre påpeker de på personlighetstrekkene *villighet til å kommunisere og kommunikativ selvsikkerhet*. Den enkeltes villighet til å kommunisere er direkte påvirket av innlærerens tidligere erfaringer med talere av andrespråket (Lightbown & Spada, 2013). Deltakere med høy selvtillit og et godt selvbilde tilegner seg et andrespråk bedre enn andre, hevder Krashen (1982, s. 31). Å inneha visse egenskaper som er forbudt med suksess i andrespråkstilegnelse er imidlertid ikke nok. Språkinnlærerens tilgang til sosiale relasjoner og situasjoner der vedkommende blir oppfattet som en verdifull samtalepartner er av avgjørende betydning for andrespråkstilegnelse (Lightbown og Spada, 2013, s. 79).

Når det gjelder organisatoriske faktorer, som nivåinndeling og klassestørrelse, og hvilken betydning dette har for læring, er forskningsresultatene usikre. Hatties (2009) studie viser at nivåinndeling har en svak positiv effekt på elevenes gjennomsnittlige læringsutbytte. Andre studier gir støtte for at nivåinndeling kan fremme, men også skade læringen, avhengig av lærerens undervisningspraksis (Duflo, Dupas & Kremer, 2008) og klassens sammensetning (Leuven & Rønning, 2011).

Dobbel kompetanseheving

I Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) understreker at kompetanseheving av flyktninger og innvandrere gjennom kvalifisering og opplæring er viktige betingelser for å lykkes i integreringsarbeidet. Dette fordrer at skolene innehar en kompetanse som kan møte

denne gruppens utfordringer og behov; en flyktningkompetent skole (Pastoor, 2016, s. 200). Å styrke læreres kompetanse kan ha stor betydning for elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 16, 2015-2016, s. 43 og 46). Ifølge Bang (2003, s. 96ff) kan mennesker som arbeider med traumatiserte ha nytte av *traumerelatert veiledning*, for slik å stå bedre rustet. Herman (1992) understreker at like lite som en overlever kan tilheles alene, kan en terapeut jobbe med traumer alene. Det samme kan være tilfelle for lærere som nærmer seg elevenes traumeerfaringer.

2.8 Målet med studien og problemformulering

Formålet med denne masteroppgaven var å utforske nærmere hvordan voksne deltakere på introduksjonsprogrammet opplever at traumer påvirker læringen deres, og hvilke faktorer de mente fremmet læring. Hensikten med studien var å få kunnskap som kunne bidra til å øke læreres, men også andre tjenesteyteres forståelse og kunnskap om slike sammenhenger. Økt forståelse for hvordan traumer kan påvirke voksne flyktnings læring, kan hjelpe lærerne til bedre tilrettelegging i andrespråksklasserommet. Slik tilrettelegging kan ha stor betydning for den enkelte innlærers språkprogresjon.

I innledningen har jeg forsøkt å peke på relevant teori og forskning om traumer og læring. Jeg har blant annet vist til flere studier av hvordan PTH kan påvirke læring hos voksne flyktninger og innvandrere, og hva som kan fremme læring. Hvordan voksne flyktninger i Norge opplever at krig og andre vonde hendelser påvirker læringen deres, og hva de selv identifiserer som suksessfaktorer for læring, vet vi imidlertid mindre om. Det er også et behov for å undersøke nærmere hvor lenge PTH kan påvirke læring. Jeg valgte derfor å gjøre en kvalitativ studie som omfatter tolv dybdeintervjuer med voksne flyktninger som har deltatt eller deltar i det obligatoriske toårige introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere. For å belyse dette har jeg valgt følgende problemformulering:

Hvordan opplever voksne flyktninger på introduksjonsprogrammet at erfaringer med krig og vonde hendelser påvirker læringen deres, og hvilke forhold ved læringskonteksten mener de kan bedre forutsetningene for læring?

Videre har jeg valgt følgende forskningsspørsmål for å utdype problemformuleringen:

- I hvilken grad og hvor lenge opplever informantene at traumer påvirker læringsforutsetningene deres?

- Har måten lærerne møter voksne deltakere på betydning for læringsprogresjonen?
- Hvilke andre instanser eller relasjoner har betydning for læring?
- Hvilke implikasjoner har funnene for praktisk tilrettelegging i klasserommet?

Hensikten med forskningsspørsmålene var ikke å tillegge alle spørsmålene like mye vekt, men først og fremst bruke dem som retningsmarkører, for slik å skape struktur og fokus underveis.

3 Metode

Kapittelet gir en beskrivelse av den metodiske gjennomføringen av studien. Først presenteres kort mitt metodologiske ståsted, deretter redegjøres for valg av kvalitativ tilnærming. Videre presenteres utvalget, datainnsamling og analyse, før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger. Metodiske styrker og svakheter drøftes i kapittel 5.9.1.

3.1 Metodologisk ståsted

Min vitenskapsteoretiske forankring er først og fremst i fenomenologi, og analysemetoden jeg valgte var tematisk analyse (TA) inspirert av Braun og Clarke (2006). I en fenomenologisk studie vektlegges personen, eller aktørens, livsverden. Forskeren søker å forstå et sosialt fenomen ut fra den enkelte aktørs perspektiver, verdier og meninger, men også dets livssituasjon og livsbetingelser ut fra vedkommendes beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Å fokusere på intervjupersonens opplevelse av temaet, og følge opp det intervjupersonen vektlegger, er sentralt i det fenomenologiske livsverdenintervjuet.

3.1.1 Valg av metode

Valg av metode avhenger av problemstilling, studiens formål, ressurser og forskningserfaring (Silverman, 2006). Silverman (2010) er kritisk til at forskere ikke vurderer andre former for kvalitative metoder enn intervjuet.

Jeg vurderte fokusgruppeintervju, men valgte å ikke benytte denne tilnærmingen da store forskjeller i språkferdigheter kunne medføre at informanter trakk seg tilbake. Dermed kunne viktig informasjon gå tapt. Hvordan andrespråksklasserommets utforming kan påvirke traumatiserte deltakers læring, kunne ha vært en annen mulig tilnærming. Men ønsket om å lære mer om hva voksne deltakere selv fortalte om sine erfaringer med krig og vonde hendelser, og hvordan dette påvirket læringen deres, brakte meg hele tiden tilbake til Kvale og Brinkmanns (2009, s. 19) enkle spørsmål: "(...) hvorfor ikke spørre dem?"

Jeg valgte derfor å gjøre en kvalitativ, fenomenologisk studie, der jeg benyttet et utforskende, halvstrukturert intervju.

3.2 Logg – et verdifullt verktøy

I september 2014 begynte jeg å føre logg over forarbeidet til masteroppgaven. Til da hadde jeg samlet tanker og ideer i ulike notatbøker etter hvilken studiemodul vi holdt på med. For

oversiktens skyld ble dette etter hvert lagt inn på datafiler. Loggboka, som alltid var med i veska, inneholdt tanker og ideer, henvisninger til og tegninger av potensielle teorier, nyttige og/eller særlig gode ord og uttrykk, hvem jeg hadde kontaktet angående masteroppgaven, når og hvorfor, samt hva jeg holdt på med da jeg fikk en tanke eller idé. Den fungerte også som en huskeliste for korte og lange tidsfrister. Loggboka inneholdt også beskrivelser av følelser, for eksempel gleden over de 27 skriftlige tilbakemeldingene jeg fikk fra lærere i voksenopplæringen på et kurs i Geiranger i 2014. Tilbakemeldingene gav retning for hva jeg valgte å *ikke* gjøre; nemlig å intervju lærere om voksne flyktninger, traumer og læring.

Etter hvert økte behovet for en mer systematisk, elektronisk loggføring, og hos Gibbs (2007, s. 26) fant jeg beskrevet det han kalte *forskningsdagbok*. Jeg har kalt den *loggboken* (vedlegg 6). Den elektroniske loggboken ble utvidet til det jeg har kalt *100 ord*. Loggboken bidro til oversikt og var til stor hjelp i analysearbeidet, ikke minst i skrivefasen.

3.3 Utvalget

Utvalget er et såkalt strategisk utvalg, eller bekvemmelighetsutvalg, der intervjupersonene ble valgt ut fra tilgjengelighet. Å benytte bekvemmelighetsutvalg innebærer ikke å intervju hvem som helst for å belyse et gitt forskningstema, men at forskeren tenker kritisk rundt kriteriene for utvelgelse og hvem utvalget skal bestå av (Silverman, 2006). Slike utvalg antas å kunne framskaffe et rikt og interessant materiale, ifølge Silverman.

Jeg valgte å intervju introduksjonsdeltakere fordi dette er en gruppe jeg selv arbeider med til daglig, samtidig bidro det til å avgrense studiens omfang. Utvalget består av tolv voksne flyktninger som deltok eller hadde deltatt i introduksjonsprogrammet etter introduksjonsloven (2003). Informantene bodde på Vestlandet og Østlandet, og var mellom 26 og 46 år på intervjutidspunktet. Gjennomsnittsalderen var 36,8 år. Av disse var det sju menn og fem kvinner. Av de fem kvinnelige informantene hadde to fullført introduksjonsprogrammet, mens tre fortsatt gikk på første året i introduksjonsløpet. Én av mennene avsluttet introduksjonsprogrammet etter noen måneder, én hadde fullført, og fem var fortsatt i introduksjonsløpet.

Tabell 1, som er inndelt etter kjønn, gir en oversikt over noen relevante bakgrunnsvariabler:

	Menn	Kvinner
Antall deltakere	7	5
Sivilstand		
Gift	4	4
Ugift	2	0
Skilt	1	1
Alder		
18-30	1	0
31-40	4	5
41-55	2	0
Introduksjonsprogrammet		
I introduksjonsløpet	5	3
Fullført introduksjonsløp	1	2
Avsluttet, ikke fullført løp	1	0
Utdanning i hjemlandet		
Høyere utdanning	1	2
Videregående	3	0
Grunnskole	2	2
Ikke fullført grunnskole	1	1
Spor ³ i norskopplæringen		
3	0	1
2	5	3
1	2	1

Informantene utgjorde en heterogen gruppe. Det var forskjeller i kjønn, alder, sivilstatus, etnisk og religiøs tilhørighet, helse, skolebakgrunn, yrke, botid i Norge, norskferdigheter og tid i introduksjonsprogrammet. Felles kjennetegn var at de fleste snakket minst ett andrespråk, og elleve av de tolv var i arbeid før de flyktet til Norge, de fleste i fulltid. Én hadde vært hjemmевærende. Samtlige hadde opplevd en eller flere potensielt traumatiserende hendelser før de ankom Norge.

³ Norskopplæringen er organisert i Spor 1, 2 og 3, i språkferdighetsnivåer fra A1 til B2. Tempo og progresjon er ulik på de tre sporene. Spor 1: liten eller ingen skolegang. Spor 2: en del skolegang. Spor 3: god allmennutdanning (Læreplanen, 2012).

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden var semistrukturert, og ble utarbeidet på grunnlag av problemformulering og forskningsspørsmål. Den besto av hovedtemaene: skole, trivsel og introduksjonsprogram, traumer og læring, trygghet, læringsforutsetninger, konsentrasjon, krav og forventninger, sosial støtte og mestring.

For å bestemme validiteten av et forskningsinstrument, for eksempel en intervjuguide, anbefales det å gjøre pilotintervjuer (Balaban, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) understreker at dette blant annet gir muligheter til å revidere og tilpasse intervju spørsmålene, samt øve på å bruke intervjuguiden. Videre gir halvstrukturerte intervju spørsmål fleksibilitet i tilnærmingen til den enkelte intervju person. Eksempelvis kan uventede uttalelser fra informanten følges opp med spørsmål som ikke står i intervjuguiden.

Intervjuguiden ble først utprøvd på to kolleger. Den ene har utenlandsk opprinnelse, den andre er nordmann. Deretter ble intervjuguiden testet ut gjennom et prøveintervju. Da det ikke var behov for å gjøre vesentlige endringer, ble dette intervjuet innlemmet i undersøkelsen. Intervjuguiden bidro til å holde fokus på tema i samtalene, samtidig åpnet den for spontane uttalelser og fortellinger, noe som drev samtalene framover.

3.4.2 Rekruttering

Rekrutteringsmetoden som ble brukt kalles snøballmetoden, ”Kjenner du noen andre som vet mye om dette?” Patton (1990, s. 182, min oversettelse). Utvalget ble rekruttert gjennom skoleledere og/eller kolleger på Øst- og Vestlandet. Jeg tok først kontakt med skoleledere og ba om hjelp til å finne informanter. Én av dem viderefremidlet kontakt med to lærere som tok kontakt med tre informanter. Alle tre takket ja. De andre kontaktpersonene tok jeg direkte kontakt med på telefon og/eller epost. Kontaktpersonene forklarte potensielle informanter litt om studien, og spurte om tillatelse til at jeg kunne kontakte dem direkte for utfyllende informasjon og spørsmål om deltakelse. Så langt jeg kjenner til, var det kun én potensiell informant som trakk seg.

Førstegangskontakt skjedde på e-post, telefon/sms, eller ansikt til ansikt. Intervju personene fikk så utdelt eller tilsendt *Informasjonsskriv til intervjudeltaker* (vedlegg 2) og *Samtykkeerklæring* (vedlegg 3) på e-post. Med unntak av én, som hadde skrevet under

samtykkeerklæringen sammen med kontaktpersonen, skrev samtlige under i forkant av intervjusamtalen, etter at vi hadde gått gjennom informasjonsbrevet.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp på digital opptaker, type *Olympus*, og tok mellom en halv og halvannen time hver. I tillegg kom tiden som ble brukt til å gå gjennom informasjonsskrivet og fylle ut et skjema om personlig bakgrunn. Jeg valgte å ikke bruke tolk.

To av intervjusamtalene ble gjennomført hjemme hos informantene, de ti andre på et klasserom eller grupperom på skolene informantene gikk på. I forkant av intervjuene gikk jeg gjennom informasjonsbrevet, forklarte og understreket taushetsplikten min, informerte om hvordan intervjuet ville foregå, og svarte på spørsmål om studien. Jeg understreket at alle uttalelser ville bli anonymisert, vektla at svarene ville bidra til at vi fikk økt kunnskap om voksne flyktninger i språkopplæringen, og at dette på lengre sikt kunne hjelpe andre i lignende situasjoner. Jeg spurte om tillatelse til å ta opp intervjuene på bånd, og om det var greit at jeg noterte underveis i intervjusamtalen, noe alle sa ja til. Før lydopptaket startet, fylte vi ut skjemaet *Personlig bakgrunn* (vedlegg 4) sammen.

Etter de første intervjusamtalene introduserte jeg begrepene traumer og læring i forkant av intervjuene, der jeg først spurte om hvordan de forsto begrepene, for så å fortelle hva jeg la i dem. Det var en utfordring å finne en balanse mellom å ikke forklare for mye, for slik å legge føringer i svarene, og å forklare nok til at vi fikk en felles forståelse for hva jeg spurte etter.

Intervjusamtalene inneholdt mye alvor, og mye latter. Latter oppsto flest ganger rundt temaer som berørte potensielt traumatiserende hendelser, men også rundt forventninger til læreren, positiv omtale av seg selv og skolens rolle i læring. For intervjuer var latteren til tider utfordrende. Å gå nærmere inn på hvilken betydning latter kan ha, går utenfor denne oppgavens rammer. Det bør likevel nevnes at latter kan minimere en potensielt traumatiserende hendelse, samtidig som en god porsjon humor er en mestringsstrategi som kan fungere som en støtdemper for stressbelastninger (Abel, 2002). Humor og latter kan skape nærhet og avstand, dekke over fordommer, angst og vonde følelser (Nelson, 2008).

Jeg avrundet intervjusamtalene med å spørre om det var noe informantene ønsket å legge til, for så å takke for samtalen. Etter at båndopptakeren var slått av, avtalte jeg at de kunne ta kontakt på mobil eller e-post dersom det var noe de ønsket å snakke om i etterkant.

I etterkant av intervjusamtalene brukte jeg tid til å tenke over og notere ned det som kom inn under samtalen, noe som ble nyttig i analysearbeidet. Dette ble lagt inn i det jeg kalte en *sjekkliste* (vedlegg 7). Der noterte jeg tanker, følelser, opplevelser og hendelser før, under og etter intervjuene. Sjekklista var i kontinuerlig endring fram til det sjette intervjuet. Jeg valgte da å gå tilbake til de første fem intervjuene for å supplere sjekklista, for så å fortsette analysen av intervjusamtale nummer sju. De tolv sjekklister bidro til oversikt, og til enkelt å kunne sammenligne temaer i intervjusamtalene under analysearbeidet.

3.4.4 Metning

Innsamling av data skal ideelt sett foregå til det er oppnådd datametning; at det ikke framkommer ny informasjon om et gitt fenomen. Derfor kan ikke antall personer som skal intervjues bestemmes på forhånd, ifølge Charmaz (2000). I stedet for begrepet *metning*, foreslår Madsbu (2011, s. 28) begrepet *pragmatisk metning* som mer anvendelig i de relativt korte tidsrammene en masteroppgave produseres innen. *Pragmatisk metning* oppstår når forskeren opplever og kan argumentere for at det er innhentet nok empirisk materiale til at det kan benyttes i et analysearbeid og til eventuell teoriutvikling.

Det syntes hensiktsmessig å benytte *pragmatisk metning*. Hovedtemaene *hemmeligheter og sosial støtte* var hele tiden i bevegelse under analysearbeidet, og det tok relativt lang tid før jeg opplevde *pragmatisk metning*. Noe av årsaken var sannsynligvis at de relaterte seg til flere av de andre temaene. Da jeg valgte å sette strek for analysearbeidet, var det fortsatt sider ved temaene som hadde vært interessant å gå enda mer i dybden på. Disse har jeg samlet i punkt 5.10, *Veien videre*.

3.5 Transkribering, bearbeiding av data

Transkriberingen ble gjort innen to dager etter hver intervjusamtale. I for- og etterkant av transkriberingen hørte jeg gjennom intervjuene. Emosjonelle uttrykk, intonasjon, sterk/svak stemme, hvisken, pauser og nøling, samt notater fra intervjuene ble tatt med i transkriberingen for å gi en rikere beskrivelse av teksten. Gibbs (2007, s. 14-15) understreker at opplevelsen av hvordan intervjupersonene uttrykker seg kan gå tapt dersom forskeren velger å korrigere ordstilling eller dialektord til informantene. Jeg valgte derfor å transkribere ordrett. For å bli godt kjent med materialet, anbefaler Braun og Clarke (2006) å lese gjennom materialet flere ganger, noe som omfatter fase 1 i TA. Dette var et verdifullt råd.

Bruk av sitater fra intervjusamtalene

Feil i syntaks og ordstilling i en skriftlig tekst oppleves gjerne som mer framtrødende enn i en muntlig interaksjon mellom mennesker, noe som kan medføre en uetisk stigmatisering av informantene dersom ordrette intervjutranskripsjoner publiseres, understreker Kvale og Brinkmann (2009, s. 195). For å ivareta informantenes opplevelse av eget språk, ble sitatene som presenteres i oppgaven omskrevet, men så nært opp til den talte teksten som mulig.

Småord som ”mhm”, ”jah” ble inkludert i sitatene som presenteres i oppgaven, for slik å visualisere flyten i samtalene. Noen ganger ble spørsmålene inkludert. Dette kan ifølge Silverman (2010) bidra til at den gjensidige interaksjonen i intervjusamtalen kommer fram, en samtale der begge talerne kontinuerlig analyserer og sammen skaper mening og produserer kunnskap (Silverman, 2010). Ringdal (2000, s. 430) minner forskeren om å utvise skjønn, slik at samlet sitatmengde ikke identifiserer intervjupersonene. Dette har jeg forsøkt å ivareta. Noen ganger valgte jeg også å utelate informantens fiktive navn (se 3.8.1). I sitatene presentert i resultatkapittelet ble intervjuerens spørsmål og småord skrevet i kursiv. Parentes med tre punktum; (...) indikerer utelatt tekst, og to punktum uavsluttet tekst eller nøling.

3.6 Analyse

Jeg valgte å bruke tematisk analyse (TA), som er ”en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innen data” (Braun & Clarke, 2006, s. 79, min oversettelse). I tillegg til Braun og Clarkes artikkel, har det også vært naturlig å benytte litteratur av Kvale (2001) og Kvale og Brinkmann (2009) i analysen av intervjusamtalene.

Fordelene med TA er dens fleksibilitet og at den ikke er bundet opp mot en bestemt teori eller epistemologi, og dermed forholdsvis enkel å benytte (Braun og Clarke, 2006). De seks fasene i TA omfatter å bli kjent med materialet, danne koder, lete etter temaer, vurdere foreløpige temaer, definere og navngi temaene, samt produsere oppgaven. Det er også viktig å være konsekvent i hvordan TA gjennomføres, siden metoden har stor fleksibilitet, understreker Braun og Clarke (2006). Samtidig er fasene i TA ikke distinkte og lineære, men heller sirkulære. Svært forenklet omfatter TA å søke over hele datasettet for å finne gjentatte mønstre som inneholder mening (Braun & Clarke, 2006).

Fase 1, *å bli kjent med materialet*, omfattet datainnsamling, transkribering og gjentatt lesing – som utgjør selve grunnfjellet i TA, ble beskrevet i punkt 3.5. I fase 2, *danne koder*, kodet jeg intervjuene med fargekoder, setning for setning. Det må nevnes at flere av kodene allerede

ble dannet under intervjusamtalene. De fleste av de begynnende kodene var deskriptive; dannet ut fra det informantene sa. Et tilbakevendende spørsmål var: ”Hva er det informanten prøver å si her?”. Jeg kodet så mange temaer og mønstre som mulig, og la vekt på å få med konteksten rundt utsagnene. Dette lettet senere analysearbeid. For oversiktens skyld, laget jeg en elektronisk kodebok der samtlige koder ble listet, samt tidspunkt, definisjon og bakgrunn for koden.

Etter å ha kodet det tolvte intervjuet, gikk jeg tilbake til det første intervjuet, for så å kode alle intervjuene opp mot samtlige koder. Underveis i prosessen oppdaget jeg at flere av kodene gikk inn i hverandre, og endte til slutt med 127 koder.

Fase 3, *lete etter temaer*, besto i å sortere kodene i potensielle temaer, og utvikle overordnede begreper eller temaer. Disse ble lagt inn i en tabell i Word, noe som bidro til å få bedre oversikt over mønstre og kombinasjoner av mønstre som dannet felles temaer. Datautdragene var fargekodet. Hver informant hadde en egen farge, noe som bidro til oversikt over hvor mye, eller lite, en informants utsagn var representert i de ulike kodene. *Å evaluere temaer*, fase 4, kan best beskrives som en raffineringssprosess som besto i en nøye gjennomgang av samtlige utdrag, for deretter å se på hele datasettet samlet, mens jeg konstant sammenlignet temaer og mønstre. Jeg valgte å bruke tabeller og tankekart der jeg skrev navnet på kodene, og organiserte dem etter hvert i ulike temaer. Noen temaer ble slått sammen til bredere temaer, for så igjen å bearbeides, andre ble forkastet fordi de ikke hadde nok støtte i materialet til å representere et eget tema.

I fase 5 ble de endelige temaene etter hvert *definert og navngitt*, og jeg kom etter hvert fram til to hovedtemaer: *hemmeligheter* og *sosial støtte*. Hovedtemaet *hemmeligheter* inneholdt dimensjonene *usynlighet* og *taushet*. Disse hadde undertemaene *potensielt traumatiserende hendelser og tap*, og *ressurser og styrker*. *Styrker og ressurser* omfattet undertemaene *holdninger og læringsstrategier*. Jeg valgte å knytte temaet *ressurser og styrker* til hovedtemaet *hemmeligheter* for å vise at også styrker og ressurser hos informantene, ikke bare tap og PTH, utgjorde en hemmelighet. Undertemaet *traumeerfaringer og tap* rommet konsekvenser, særlig fysiske og psykiske konsekvenser av informantenes erfaringer av krig og andre vonde hendelser, og hvordan disse påvirket læringen deres. Dette undertemaet ble tillagt stor vekt i oppgaven, da dette var det informantene var mest opptatte av. Av hensyn til oppgavens rammer har jeg valgt å kun kort presentere det ene av de to undertemaene i *styrker og ressurser*, nemlig *læringsstrategier*.

Det andre hovedtemaet, *sosial støtte* omfattet undertemaene *vennlighet og forutsigbarhet, interesse og respekt, og oppfølging og råd*. Disse var knyttet til de ulike relasjonene informantene inngikk i, og som utgjorde forhold ved læringskonteksten som fremmet læring.

I ytterligere bearbeiding av materialet kom jeg etter hvert fram til to begreper, bygd på de to hovedtemaene. Det første temaet, *hemmeligheter*, inspirerte meg til å utforme *en bærer av hemmeligheter*, mens det andre ledet til *læringsfremmende relasjoner*

For meg ble det mest naturlig å benytte *en bærer av hemmeligheter*, og *læringsfremmende relasjoner* i denne oppgaven, da dette gav en nærhet til informantene. *En bærer av hemmeligheter* relaterte til innholdet i hovedtemaet *hemmeligheter*. *Læringsfremmende relasjoner* omfattet fire typer relasjoner informantene inngikk i; nå-relasjoner, potensielle nå-relasjoner, før-relasjoner og transnasjonale relasjoner, som alle var tilbydere av hovedtemaet *sosial støtte*. Sosial støtte avhenger av støttetilbydere, og særlig læringslederen og hennes kompetanser ble omtalt som forhold ved læringskonteksten som kunne bedre forutsetningene for læring. Jeg valgte derfor å vie stor plass til læringslederen og hennes kompetanser.

3.7 Validitet og reliabilitet

Kvale (2001) poengterer at reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) må ivaretas gjennom alle stadiene i undersøkelsen. I kvalitativ forskning henger undersøkelsens og undersøkerens troverdighet sammen, påpeker Jacobsen (2000). Pålitelighetskravet hviler blant annet på det konkrete datamaterialet; på opptakerutstyr, transkripsjoner og notater, og på datamaterialets tilgjengelighet (Fog, 2004).

Undersøkelsens interne validitet er knyttet til om de innsamlede dataene har relevans for studiens målsettinger, om spørsmålene i intervjuguiden gir svar på problemstillingen og om informantene er riktig kilde til å få fram informasjon (Kvale, 2001). Forskerens evne til kritisk refleksjon rundt egen rolle samt egne forutsetninger for å gjennomføre en studie kan øke studiens troverdighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 486ff).

Validitet er knyttet til studiens metode (Kvale, 2001), og at kildene som benyttes for å synliggjøre funnene er relevante (Dalland, 2007). Intern gyldighet øker dersom forskeren sammenligner med andre studier og kritisk gjennomgår resultatene, mens ekstern gyldighet relateres til hvorvidt resultatene som kommer frem har gyldighet utover selve studien

(Jacobsen, 2000). Det bør imidlertid utvises varsomhet med å angi gyldighet utover gruppen som er undersøkt.

3.8 Etikk. Potensielle konsekvenser

Prosedyrene for innhenting av informasjon, oppbevaring og lagring av data ble fulgt i henhold til beskrivelsen i søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (vedlegg 1).

Potensielle konsekvenser av studien

Silverman (2006., s. 333) viser til Mervasti (2004) som understreker at en studie kan påvirke deltakerne på ulike måter, og selv ikke frivillig deltakelse garanterer for at informantene forstår belastninger deltakelse i en studie medføre. Jeg avtalte med en psykiatrisk sykepleier om beredskap i tilfelle det oppsto behov for oppfølging i etterkant, noe ingen benyttet seg av. Jeg kontaktet informantene en til to dager etter intervjuet for å høre hvordan det gikk med dem. Samtlige uttrykte at det gikk bra.

Bie og Skadhauge (2005) påpeker at informasjonen kan bidra til økt kunnskap og forståelse om hvordan PTH kan påvirke læring og fungering, men at det også er en fare for at det kan øke fordommer i majoritetsbefolkningen. Jeg har forsøkt å omtale informantenes erfaringer med PTH og konsekvensene av disse på en måte som ivartar den enkelte. Samtidig forsøkte jeg å løfte fram at *en bærer av hemmeligheter* også rommet styrker og ressurser, selv om dette ikke ble denne oppgavens hovedfokus.

3.8.1 Fiktive navn

For å skape en mer informant-nær framstilling av resultatene, fikk de tolv informantene fiktive navn. Navnene ble valgt ut fra det jeg opplevde var karakteristika ved den enkelte. Herrene har fått navn på *H*: Hamza (løve, sterk), Humayd (verdig), Hassan (ren, god), Humam (heroisk, modig), Hazik (dyktig, intelligent), Hazem (besluttsom) og Harun (styrkens fjell). Damene har fått navn på *D*: Damali (vakker visjon), Diara (gave), Dounya (verden), Duaa (bønn til Gud) og Dujanah (regn).

4 Resultater

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene fra undersøkelsen. Temaene illustreres med sitater fra intervjusamtalene og mulige tolkninger.

”Hodet er i hjemlandet, men kroppen er her!”

(Dounya)

Sitatet fra intervjusamtalen med Dounya var beskrivende. Dounya, som hadde bodd flere år i Norge, fortalte åpent om hvordan tidligere traumehendelser og særlig bekymringer for familien i hjemlandet medførte at tankene var et annet sted, noe som hemmet læring. Åpenheten og vennligheten informantene møtte meg med, at de uoppfordret fortalte om sine tap og traumatiske opplevelser, og hadde mange synspunkter på hva de mente fremmet læring, fyller meg med dyp takknemlighet.

For å forstå virkningen tap og traumer hadde på læring, beskrives først de potensielt traumatiserende hendelsene og tapene. Videre presenteres funn rundt hvordan traumer påvirket læring. Deretter ulike forhold ved læringskonteksten som fremmet læring.

4.1 Tap og traumatiske opplevelser

Flere av informantene fortalte åpent om sin PTSD, om angst og depresjon, og hvordan dette ikke bare påvirket oppmerksomhet, hukommelse og læring, men selve dagliglivets fungering. Hukommelses- og konsentrasjonsproblemer var imidlertid noe samtlige informanter fortalte om.

Alle kom fra land i krig og/eller borgerkrig. De fortalte om alvorlige traumeerfaringer, som å ha blitt eksponert for død eller trussel om død, alvorlig skade og å ha vært vitne til unaturlig død. Noen ble eksponert for voldshandlinger og andres død gjennom yrket sitt gjentatte ganger. Én fortalte at han gikk rundt og lette etter en nær slektning blant mange døde. Flere satte lavmælt ord på konsekvenser av å ha blitt kidnappet, holdt i fangenskap, fengslet, mishandlet og torturert av myndighetene, utsatt for (seksuell) vold, samt ha fått beskjed om at nære familiemedlemmer hadde mistet livet. Informantene fortalte også om å måtte forlate hjem og familie som følge av krig eller borgerkrig, om belastninger etter å ha vært skilt fra foreldre eller ektefelle i årevis, og om vold i nære relasjoner (før-relasjoner). Traumatiske

hendelser knyttet til barndom var knyttet til å bli eksponert for død, trussel om død og skilt fra foreldre. De andre eksemplene var erfaringer med PTH i ungdom eller voksen alder.

Tap

Tapene som ble identifisert gjennom analysen var tap av:

- psykisk og fysisk helse
- søvn (søvnkvalitet)
- kognitiv kapasitet
- tillit til seg selv og andre
- følelser
- ”god oppførsel” (uprovoserte sinneutbrudd, verbal aggresjon)
- identitet
- sammenheng og mening
- forutsigbare rammer
- førlighet
- tid
- sosial støtte
- familie
- venner
- tilhørighet
- tro
- studiemuligheter
- læringsmuligheter
- statustap
- materielle tap
- rolletap

Mange av tapene ovenfor syntes nært knyttet til redusert læringsutbytte. Særlig én av informantene fortalte hvordan tapt tillit til seg selv påvirket tankene rundt egen læreevne negativt en lang periode. Tap av god nattesøvn påvirket konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse. Informantene var generelt svært opptatt av tap av tid, og at dette hemmet læring og progresjon. Dette funnet syntes ikke å være direkte knyttet til PTH, men til forhold ved læringskonteksten.

4.2 Hvordan traumer kan påvirke læring

I det følgende presenteres resultatene av hvordan informantene opplevde at tap og traumatiske hendelser påvirket læring.

4.2.1 Negative endringer i kognisjon og følelser

Flere fortalte om negative endringer i tanker og følelser etter traumehendelsene. En av kvinnene fortalte at hun etter hvert mistet troen på seg selv og egen læring fordi hun i lang tid etter traumehendelsene var plaget av repeterende tanker som ”jeg kan ikke”. Flere tenkte

også annerledes om andre. En av mennene smålo da han fortalte at han, etter å ha blitt kidnappet, hadde mistet tilliten til andre:

”Men den opplevelsen at du ble kidnappet..

Ja, jeg ble kidnappet to ganger. De var (navn på kidnapperne). Så jeg kan ikke stole på noen.

(Intervjuer, rystet): De var vennene dine?

Ja, selvfølgelig! Vi var sammen på skolen og.. - vi var venner i mange, mange år. (...)Jeg kan ikke..stole på noen nå. Ferdig. Ingenting. Jeg har ikke noen venner. Jeg har null venner her.”

Han var ikke alene om å ha fått grundig rokket sin opplevelse av verden som trygg og forutsigbar. Tapt tillit medførte at flere av informantene i perioder unngikk sosial kontakt, og dermed muligheter for støtte og læring. Flere uttrykte en tosidighet i behovet for kontakt med andre. Et eksempel var Humayd, som hadde et sterkt ønske om kontakt og nærhet, samtidig som kontakten opplevdes truende. Humayd, som hadde lidd store tap, sa han ikke forsto egne reaksjoner. Han fortalte blant annet at han var særlig sensitiv for toneleiet til lærere og meddeltakere, noe som sannsynligvis påvirket læringsutbyttet hans.

4.2.2 Emosjonenes rolle i læring

Informantene fortalte om en rekke uventede tap av nære og kjære. Ikke alle var bekreftet døde, noen ble bare borte. De satte ord på tap av tilknytning, følelser rundt å ha blitt forlatt og sorgen over ikke å ha fått tatt farvel. Det var store variasjoner i hvordan de forklarte tapene. For enkelte syntes tapene å utgjøre en stor tomhet. Eksempelet nedenfor forteller om en dyp og ensom sorg over foreldre som bare forsvant, en hemmelighet ingen andre visste om:

”Fordi på 15 år har jeg ikke hatt noe kontakt, jeg har ikke sett.. mine foreldre, så..jeg vil ikke snakke om..foreldre.”

Den yngste av informantene, Hassan, fortalte om sorgen over bestevennen som ble drept da han forsøkte å flykte. Han var en av få som hadde snakket med andre om det vonde. Samtidig slet han med konsentrasjonen. Resultatene indikerte at emosjoner, særlig sorg, kan ha stor betydning for skolefungering og læring.

4.2.3 Endring i fysiologisk aktivering

Enkelte reagerte med verbal aggresjon og sinneutbrudd, lenge etter traumehendelsene. Etter et uprovosert utbrudd betydde det mye å bli møtt med forståelse av saksbehandleren på NAV:

”Selv om jeg var veldig aggressiv og frekk (...). Hun sa noe, og så sa jeg plutselig:
”Hvorfor sier du sånt? Hva er problemet ditt?” Men hun var kjempesnill og hyggelig.”

Informanten var en av flere som syntes å ha mistet sin grunnleggende tillit til verden. Det er mulig å tenke at måten informanten ble møtt på, bidro til ny og viktig læring, langt utover språklæring. I motsetning til før, fikk han vondt i kroppen når han ble sint.

Å dempe fysiologisk aktivering krevde energi, noe som sannsynligvis hemmet læringsutbyttet. Én var plaget av kroppslig uro, dette gjorde det vanskelig å sitte stille i klasserommet. En annen fortalte om indre uro samt høy sensitivitet for uventede hendelser og lyder. En høy stemme eller at noen banket på klasseromdøra, utløste stress. På spørsmål om han følte seg trygge på skolen, svarte informanten lavt:

”Hvis jeg skal være ærlig med deg...Jeg har to motsatte svar til deg. Jeg føler meg helt trygg...Men hvis noen banker på døra akkurat nå, telefonen ringer...Så blir jeg stressa med én gang!”

Informantene understreket generelt at trygghet var en viktig forutsetning læring, selv om enkelte svarte at trygghet ikke var viktig, da de var trygge i Norge.

4.2.4 ”Det kommer automatisk”

Flere fortalte om tilbakevendende, ufrivillige og påtrengende minner om hendelsen(e). Gjenopplevelsene bar med seg sterke følelser beskrevet som skrekk, frykt, angst og tristhet. En av kvinnene som hadde mottatt hjelp fra psykolog, fortalte at hun hadde det mye bedre enn før. Symptomlindringen fikk stor betydning for konsentrasjon og læring:

”Det kommer, det kommer automatisk, eh, jeg kan ikke kontrollere det. Men nå er det litt bedre. Kanskje jeg kan si mye bedre enn før, *jah*. Nå klarer jeg å konsentrere meg, men jeg kan bli borte noen få minutter, men så klarer jeg å komme i gang veldig fort.”

Drømmer og mareritt relatert til en traumatiserende hendelse medførte ofte en stor tristhet i etterkant. En fortalte at han bråvåknet fordi han drømte at familien i hjemlandet sultet i hjel. Først når han kom på skolen og møtte vennen sin, følte han seg normal igjen, sa han – og smålo. Dette påvirket konsentrasjon og læring (i) dagen(e) etterpå:

”Noen ganger våkner jeg brått. Fordi familien min kommer til meg i drømme. Forferdelige drømmer, noen ganger. Ja...Jeg drømmer noen ganger at familien min vil sulte i hjel. Men når jeg kommer til skolen og møter vennen min, så blir jeg normal!

Klarer du å.. konsentrere deg da?

Nei!”

Konsentrasjonsproblemene ble oftest knyttet til mareritt og søvnforstyrrelser. Bekymring for framtid eller for familien i hjemlandet forårsaket innsovningsproblemer, noe som ofte hemmet oppmerksomhet og skoleprestasjoner.

4.2.5 Unngåelse som mestringsstrategi

Flere informanter prøvde å unngå plagsomme minner og tanker om hendelsene fordi fokus på fortiden hemmet konsentrasjon og læring. Et høyt aktivitetsnivå på fritida; engasjement i menigheter og idrettslag, bidro til å glemme det vonde. I Haziks kultur var det adekvat traumehåndtering å glemme det som lå bak, og fokusere på framtida. Han smålo og sa:

”Jeg prøver å glemme..situasjonen, – før-situasjonen min.”

Hazik ønsket ikke å snakke så mye om sine traumatiske opplevelser fordi han fryktet dette kunne hindre tilgang til arbeidslivet. En annen, som ble utsatt for grov tortur i hjemlandet, forsøkte også å glemme, men opplevde det umulig:

”Jeg prøver å ikke tenke.. Tenker ikke på..det (...) Noen ting kan du ikke glemme.”

Ytre påminnere om tidligere traumehendelser, for eksempel en særegen ansiktsform, krøllete hår, svart skjegg, mennesker i uniform, lydløse biler eller barn i en viss alder, var en følelsesmessig påkjenning, noe som fikk negative konsekvenser for læringsutbyttet. Menn med svart skjegg fantes det mange av på norskkurs, fortalte informantene, som reagerte både fysisk og psykisk:

”Ja, fordi det finnes mange av dem der. Men det blir litt vanskelig fordi jeg blir kjempevåken, jeg blir stressa, og så magen og alt, *ja, ja*. (...) Jeg er hele tida sånn våken (...). Men vondt og sånn, det har jeg hele tida.”

En måte å unngå traumepåminnere på, var tilbaketrekking, noe som medførte tap av undervisning, som igjen fikk betydning for læring og progresjon. Tilbaketrekking over tid ble beskrevet som en lite hensiktsmessig mestringsstrategi, men noen ganger nødvendig. Informanten, som omtalte seg selv som svært sosial før traumehendelsene rammet, mestret påkjennningene ved å gå ut av skoleområdet i friminuttene, for så å komme tilbake når timen begynte:

”Da vi var på skolen – så gikk jeg bare ut. Jeg ville ikke vite om noen var fra hjemlandet, jeg ville ikke høre om det! (...) Selv om det var vinter – jeg bare gikk ut.”

Enkelte temaer i undervisningen utgjorde en stor påkjennning fordi det vekket minner, tanker eller følelser om det de hele tiden forsøkte å glemme. Temaer som hemmet konsentrasjon og prestasjoner var for eksempel eksamensoppgaver som: ”Snakk sammen om familie”, ”Skriv et brev til en venn” eller ”Skriv og fortell om Norge”. Én sa at det var en stor belastning å øve til muntlig norskprøve når temaet var familie. Informanten ble skilt fra nære omsorgspersoner som tenåring, en sorg han bar med seg inn i læringskonteksten.

Eksamensrelaterte temaer kan slik uintendert opptre som sorgutløsende stimuli i klasserommet. Enkelte hadde grått når de presenterte temaer som *hjemlandet* for klassa. Samtidig opplevdes det godt å få dele sorgen i trygge rammer. En av informantene uttrykte at slike timer ”åpnet hodet for læring” i etterkant.

Å unngå eksamensrelaterte temaer var ikke et alternativ for Dounya. Men det gjorde vondt å bli bedt om å skrive om et krigsherjet hjemland:

”Eller når læreren sier: ”Skriv om hjemlandet ditt”, og det blir vondt, - hva skal jeg skrive? Skal jeg skrive om krigen nå, eller før når vi var veldig glade, og det var fred og sånt? (...)Så vi bare sitter der: Hva skal vi skrive? - Eller når de sier: ”Skriv om utdanningssystemet i ditt land”. Når? Før, nå? Hva skal jeg skrive? Og det blir litt sånn...vondt, at du må huske hva som var før, og du må sammenligne med det som er her. Eller ”Sammenligne Norge med ditt land..”

Hazem hadde valgt å løse slike utfordringer ved å skrive om hjemlandet slik det var før krigen. Han dro pusten og skalv litt da han sa:

”Jeg skriver om før krigen.. – ikke om krig. *Ja.* - Om før krigen.”

Noen temaer var det imidlertid lærerne som syntes å unngå, ikke informantene. Flere ønsket at læreren tok opp temaet krig, men understreket at de ikke ønsket diskusjon om dette i klassa. Ønsket var spesifikt knyttet til å lære ord og setninger som kunne hjelpe dem til å kommunisere om situasjonen i hjemlandet *utenfor* klasserommet, for eksempel på jobb. De uttrykte et klart ønske om å dele noe av det de hadde opplevd med nordmenn. En av de ivrigste målbærerene for dette var Hazem. Etter å ha snakket om hvor tungt temaer knyttet til et krigsherjet hjemland var, ble jeg så overrasket over innspillet at jeg spurte:

”Forstår jeg riktig når du sier det er ok at læreren lærer deg ord om krig.. eh, slik at du kan kommunisere med andre i Norge – hvis noen spør deg på jobb. ”Hvordan er det i hjemlandet ditt?”

Hazem responderte flere ganger underveis i spørsmålet med *jah*. Han ønsket å dele med andre det som opptok tankene og følelsene hans, nemlig situasjonen i hjemlandet. Økt ordforråd kan gi tilgang til sosial støtte, som igjen kan fremme språklæring.

4.2.6 Smerter, angst og depresjon

Flere informanter hadde konstante smerter i kroppen etter å ha overlevd tortur. Smerter i skuldre, nakke og rygg, gjorde det ekstra vanskelig å sitte og/eller stå. De var også plaget av sterk og uforutsigbar hodepine, akutte magesmerter samt høyt blodtrykk. Andre fortalte om diffuse smerter i kroppen. Samtlige gav uttrykk for at dette hemmet læringsutbytte og prestasjoner.

Enkelte hadde vært dypt deprimerte etter at de ankom Norge, og angst og depresjon bidro til utsatt start på norskopplæringen. De uttrykte sorg over tap av tid, men også over tapt læring og sakte(re) progresjon. Årsaken til depresjonen forbandt de med traumeerfaringer både før og etter ankomst. Én relaterte det til stressbelastninger under og etter flukt. Nedsatt oppmerksomhet og konsentrasjon ble beskrevet som pinlig, og utgjorde en ekstra belastning i læresituasjonen. Noen fortalte at de i perioder sov døgnet rundt, andre fortalte at de var irriterte og sinte. En av informantene beskrev med lav stemme at depresjonen var som en følelse av å være uten håp, *håp-løs*, og at vedkommende ønsket å avslutte livet. Dattera ble

beskrevet som et lys i mørke som gav håp. Håpet bar i seg et løfte om en framtid, og bidro til tilheling. Flere av informantene vektla fokus på framtid som et viktig redskap for traumehåndtering, og ønsket at temaet fikk større plass i undervisningen.

Noen av informantene som hadde mottatt psykologhjelp, mente det hadde bidratt til å fremme læringsforutsetningene deres. De understreket imidlertid at sykmelding, eller lærere som lot dem få gå hjem eller være hjemme i dagevis, bidro til at de ble dårligere. Depresjonen var ingen forkjølelse der det hjalp å holde senga, og alenetid hjemme bidro ikke til tilfriskning, tvert imot økte depresjonsfølelsen:

”Min erfaring er at når man har stress, må man være ute, ikke sitte hjemme, *nei*, ikke ta imot sykemelding fra.. psykolog eller fastlege. Å være hjemme gjør deg verre. Fordi du er ikke forkjølet. Det er ikke slik at dersom du holder senga, så blir du bedre. Du blir verre!”

Eksempelet synliggjør at lærere som uttrykker forventninger om at deltakeren møter opp, og som ikke sender en deprimert deltaker hjem, øker muligheter for tilheling og læring. Tre av informantene hadde fått tilrettelagt undervisningstilbudet i en periode i form av egne grupper og/eller eneundervisning, noe de mente bekreftet at de var syke og/eller annerledes.

4.2.7 En drøm om en konsentrasjonsmedisin

Nedsatt hukommelse og konsentrasjon rammet ikke bare språklæring, det omfattet også problemer med å huske dagligdagse hendelser:

”De tankene om før, de kommer hele tiden foran meg, som – helt som et bilde. Jeg..glemmer hva jeg har spist i dag, men jeg glemmer ikke hva som skjedde for ti år siden – jeg vet ikke hvorfor det er sånn! *Mhm*. Jeg ønsker at forskerne skal finne en sånn medisin.. *En konsentrasjonsmedisin? Jah!*”

4.2.8 Hvor lenge påvirkes læreforutsetningene?

Samtlige fortalte om konsentrasjonsproblemer, men det varierte fra person til person, og ofte fra dag til dag. Det var årevis siden traumehendelsene, men konsentrasjonsproblemene hadde vart ”til nå”:

”Til nå! Jeg kan ikkje konsentrere meg om mange ting. Jeg prøver å holde hodet sånn våkent, men det går bare ikke.”

”Hele tiden! Konsentrasjon er mitt problem - som kanskje stopper meg på en måte.”

Sitatene ovenfor var to av mange eksempler der informantene relaterte traumehendelser for år tilbake med konsentrasjonsvansker.

4.2.9 Oppsummering

Informantenes erfaringer med tap og PTH ble beskrevet som belastende og skremmende opplevelser som forstyrret konsentrasjon og læring i ulik grad. Enkelte hadde tapt forstillingen om at verden var trygg og forutsigbar, noe som fikk negative konsekvenser for læring og skolefungering. Tilbakevendende, ufrivillige og påtrengende minner bar i seg sterke emosjoner som opprettholdt stressbelastningene for flere av informantene. De fleste, men ikke alle, opplevde søvnvansker, noe som reduserte konsentrasjonen. Unngåelse av tanker, personer og eksamensrelaterte temaer, samt tilbaketrekking fra meddeltakere, var strategier flere benyttet for å mestre skoledagen. Negative endringer i tanker og følelser om seg selv og andre, forhøyet aktivering som følge av sensitivitet for lyder, aggresjon og sinne, angst og depresjon samt fysiske plager, forstyrret konsentrasjonen, oppmerksomhet og hukommelse. Dette fikk negative konsekvenser for læringsutbytte og prestasjoner. Flere sørget over nedsatt læringskapasitet. Resultatene i studien viste en sterk tendens til at traumehendelser som skjedde for flere år siden fortsatt påvirket informantenes læring og skolefungering. Kunnskap om dette bør inngå i læreres kompetanse om hvordan PTH kan påvirke læring og skolefungering.

4.3 Hvordan læringskonteksten påvirker læring

Jeg har valgt å utvide begrepet *læringskontekst* (se punkt 1.4) til å omfatte mer enn det som skjer i klasserommet. Informantene uttrykte et sterkt ønske om å bli aktive deltakere i norsk samfunnsliv. De framsto som svært motiverte til å lære norsk, noe som i seg selv kan være en suksessfaktor for deltakelse og integrering.

4.3.1 Norskopplæring

En viktig arena for språklæring var introduksjonsprogrammet, der norskopplæring utgjorde størsteparten av kvalifiseringen. Flere av informantene ønsket imidlertid et mer praktisk rettet introduksjonsløp; en kombinasjon av skole og språk- eller arbeidspraksis. Hazem og Douyana hadde, i likhet med de fleste av informantene, gode erfaringer med å lære et andrespråk gjennom yrket sitt etter at de ble voksne. Douyana sa:

”Det beste for meg er jobb. Der lærer jeg mye.”

Hazem understreket at det var gjennom å snakke, ikke lese og skrive, at han hadde lært et andrespråk flytende på to år.

Kun to av informantene fortalte at de hadde erfaring med språk- og arbeidspraksis i introduksjonsløpet. Begge understreket at praksisperioden utvidet ordforråd og nettverk. Den ene fikk tilbud om deltidsstilling.

For informantene i denne studien besto introduksjonsprogrammet først og fremst av norskopplæring i klasserommet. Det var stor enighet om at lange skoledager og særlig timer uten lærer på slutten av dagen, såkalt *egentid* eller *selvstudium*, opplevdes som bortkastet og meningsløst. Flere uttrykte frustrasjon over at flykningtjenesten vektla kvantitet foran kvalitet; at antall timer de oppholdt seg på skolen var viktigere enn timenes innhold. *Egentid* fremmet ikke språkferdigheter. Informantene var samstemmige i at selv den mest læringsmotiverte var for sliten til å jobbe med norskfaget på slutten av en lang skoledag. Elleve av tolv opplevde at også dagsformen begrenset læringsutbyttet. Samtlige uttrykte at skolen var en viktig læringsarena, om enn med et lite forbehold:

”Du kan lære på skolen, men det er helt annet når du er utenfor skolen, det er helt annet språk – gatespråk (...). Skole hjelper, men det er ikke så mye.”

Skolens fremste aktivum var ifølge informantene grammatikkundervisning. Grammatikk måtte og burde de lære på skolen. Dette var noe de ikke lærte på jobb. På jobb, derimot, lærte de å snakke språket. Læringsgleden i forhold til språkets ulike strukturer var imidlertid varierende. Av enkelte ble grammatikkundervisningen beskrevet som et kjedelig, men nødvendig onde. En av kvinnene understreket at skole selvsagt var viktig, men bare grammatikken:

”Hvis jeg finner en jobb med bra lønn, vil jeg ikke studere, fordi jeg skal lære norsk gjennom folk! Ikke på skolen! Skole er veldig viktig, - men bare grammatikken.”

Arbeidets betydning gikk igjen i samtlige intervjusamtaler. Isolasjon og manglende aktivitet, særlig arbeidsledighet, ble beskrevet som særlig belastende. En av mennene, som hadde opplevd tilbakevendende depresjoner etter flere traumatiske hendelser, opplevde at å bli

avvist på arbeidsmarkedet forverret depresjonen. Han smålo da han fortalte at fra å ha trodd at alle nordmenn var engler, hadde møtet med arbeidsmarkedet justert dette bildet:

”Og nå tror jeg ikke lenger på nordmenn. (...) Først trodde jeg at alle nordmenn var engler. Men nå – nei! Dessverre..nei.. Noen, selvfølgelig, men.. Fordi jeg ser hvordan de behandler oss, når vi søker på en stilling. Jeg opplevde det selv. Så..jeg har blitt litt verre.”

4.3.2 Tidlig kartlegging – en suksessfaktor for læring (?)

Kartlegging av skolebakgrunn, utdanning og språkkunnskaper i forkant av plassering ble tillagt stor betydning for læringsutbytte og progresjon. Flere tok opp utfordringer rundt klasesammensetning, noe de relaterte til dårlig eller mangelfull kartlegging. De understreket at klasser sammensatt av deltakere med høyere utdanning og deltakere med lite skolebakgrunn, også medførte tap av tid for samtlige. Manglende allmennkunnskaper og dybdeforståelse ble omtalt som en av de verste tidskonsumentene. Det vanskeligste var, sa informanten, at deltakere med liten skolebakgrunn manglet allmennkunnskaper, og at samvittighetsfulle lærere brukte store deler av undervisningen på å forklare vanlige begreper. Informanten brukte begrepet *tropisk* som eksempel:

”Men et ord..når..læreren forklarer noe basic, som for eksempel tropisk vær, - hvis du har studert, så vil du kjenne til dette på en eller annen måte. Men de som ikke har barneskole eller ikke har noen utdanning, de vil ikke forstå. Da vil læreren gå tilbake til denne tingen, og hun vil forklare hva tropisk betyr, og hun vil måtte vise oss kartet, hun må forklare. Jeg synes at det kaster bort tiden vår.”

Det var gjennomgående informanter med videregående eller høyere utdanning som understreket at nivåinndeling og klasesammensetning hadde stor betydning for læringsutbyttet i andrespråksklasserommet.

4.3.3 Psykologisk hjelp

Resultatene gav støtte for at de som hadde hatt behov for og mottatt psykologisk hjelp, benyttet ulike teknikker for å konsentrere seg, hadde verktøy for å ”komme tilbake i klasserommet”, kjente til ulike avslapningsteknikker og hadde kunnskap om god søvnhygiene. Noen gav uttrykk for at de konsentrerte seg bedre enn før, og ble etter hvert i

stand til å begynne på norskkurs. Det er rimelig å anta at hjelpen påvirket læringsresultatene positivt.

4.3.4 Informantenes ønskeliste

Flere uttrykte ønske om undervisning i konsentrasjonsteknikker og søvnhygiene. Noen ønsket også undervisning i forventede reaksjoner og ettervirkninger etter å ha opplevd PTH, og hvordan dette kunne påvirke fysisk og psykisk helse, særlig konsentrasjon og læring. Å bli møtt med forståelse, men også selv å forstå, var viktig. Flere uttrykte usikkerhet og manglende forståelse for egne reaksjoner etter traumehendelsen(e). De ønsket helst undervisning om temaene i plenum, men enkelte ønsket også at dette ble tatt opp i deltakersamtalene.

Analysen gav også støtte for at enkelte kunne ha profitert på undervisning i hvordan PTH kan påvirke relasjoner, samt hvordan en kan innhente sosial støtte på en god måte. Informantene understreket at undervisning om temaene nevnt ovenfor, forutsatte at privatlivet ikke ble trukket inn. De fleste, men ikke alle, var tydelige på at de generelt ikke ønsket en sammenblanding av privatliv og ”skoleliv”. Ingen syntes å ha erfaring med at lærere hadde tatt opp temaene de ønsket undervisning i.

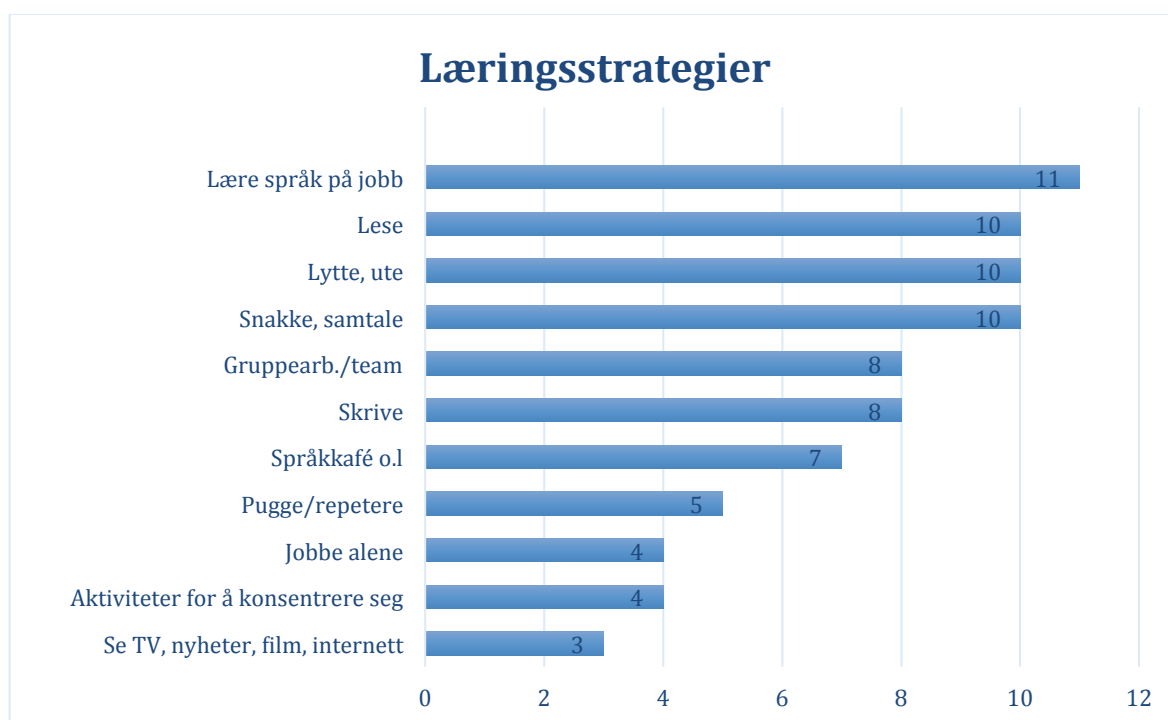
4.3.5 Læringsstrategier

Informantene hadde en rekke læringsstrategier, for eksempel snakke/samtale, lese, lytte og gruppearbeid. Fem pleide å pugge norsk daglig. De fleste hadde snakke/samtale som foretrukken strategi, og ti av tolv hadde hatt innhenting av sosial støtte som en viktig læringsstrategi siden de var barn.

Tapt tillit til andre (se ___) medførte at flere ikke var i stand til å benytte seg av denne strategien lengre. Flere uttrykte en ambivalens i å ha innhenting av sosial støtte som læringsstrategi og det å ikke lengre være i stand til å ha særlig kontakt med andre. Andre uttrykte frustrasjon over at introduksjonsløpet kun besto av skole, ikke språk- eller arbeidspraksis, noe de mente bidro til at de ikke fikk brukt sin fremste læringsstrategi; snakke/samtale. *To setninger om communicative confidence og interactional feedback her!*

Læringsstrategiene er framstilt i figuren under, og viser noe av informantenes *ressurser og styrker*:

Figur 1: Læringsstrategier



4.3.6 Læringsfremmende relasjoner

Læringsfremmende relasjoner omfatter fire typer relasjoner: etablerte relasjoner (nå-relasjoner), relasjoner informantene var i ferd med å etablere (potensielle nå-relasjoner), relasjoner de hadde inngått i som barn (før-relasjoner), og kontakten migrantene hadde med familie, slekt og/eller venner i land utenfor Norge (transnasjonale relasjoner). Hovedtemaet *sosial støtte* var en rød tråd i disse relasjonene, som, selv om de kunne ha varierende tilgjengelighet, var viktige faktorer for læring.

Tilgang til læringsfremmende relasjoner

Harun var en av flere informanter som hadde opplevd alvorlige menneskerettighetsovergrep i hjemlandet. Han satte ord på hvor godt det var å få tilgang til arenaer der han ble møtt som en verdifull samtalepartner av nordmenn, og oppsummerte:

”Jeg kjenner dere nordmenn *mhm*. Det føles at dere er veldig snille. (...) Hvis man liker noen, da vil man snakke med dem!”

Humayds opplevelser sto i skarp kontrast til Haruns erfaringer med å være en verdifull samtalepartner. Til tross for gjentatte forsøk på å etablere kontakt med nordmenn, ble Humayd avvist:

”Jeg har..ingen venner her i Norge. Det er litt vanskelig å få..en venn. Jeg vet ikke hvorfor. For eksempel når jeg flyttet inn her. De første dagene møtte jeg andre som bor her. Jeg sa: ”Hei, god mor’n”...De sa...ingenting!”

Potensielle nå-relasjoner

Potensielle nå-relasjoner var personer informantene var i ferd med å etablere en relasjon til, og som fremmet læring, særlig gjennom interesse og respekt for informantene. Dette var mennesker de møtte utenfor skolen, gjerne på samlinger i regi av frivillige organisasjoner som Røde Kors eller på språkkafé på biblioteket, samt naboer og medpassasjerer på bussen. Potensielle nå-relasjoners betydning for læring ble også knyttet til *innhenting av sosial støtte*, som var en viktig læringsstrategi for de fleste informantene. Dette gav muligheter til å øve muntlig norsk. Et overraskende funn var den store betydningen enkelte av disse noe tilfeldige møtene med nordmenn syntes å ha for tilheling etter traumer. Et gjennomgangstema i intervjusamtalen med for eksempel Harun, var hvordan møtet med vennlige nordmenn ikke bare bidro til motivasjon i språklæringen, men også til en helingsprosess etter å ha overlevd grov tortur. Disse korte, ofte tilfeldige møtene syntes slik å gi nye læringserfaringer om at verden kanskje kunne bli et trygt og forutsigbart sted igjen.

Før-relasjoner

Før-relasjoner omfattet læringsrelasjoner i den enkeltes barndom som hadde betydning for informantenes andrespråklæring som voksne. Eksempelvis preget erfaring med tidligere barneskolelærere informantenes tiltro til egen læring samt forventninger til voksenlærere i Norge. Flere fortalte om lærere som ikke bare var gode formidlere, men som også støttet og gav konkrete råd om læringsstrategier. De fleste, men ikke alle, trivdes på skolen i hjemlandet. Damali fortalte at hun, etter at læreren hennes på barneskolen brått tok tak i håret hennes bakfra og slo ansiktet hennes ned i pulten **så blodet rant**, fortsatt var redd for å svare feil, særlig i skriftlige oppgaver. Til tider hadde hun vansker med å starte en ny oppgave. Hun smålo, skalv litt, da hun sa:

”Jeg tenker at læreren må være snill. Men gjør jeg feil, blir jeg redd – nå. Læreren min er snill, og gjør ikke noe sånt. Men jeg er stresset og redd. – Når læreren er snill, kan man lære bedre.”

Likevel elsket Damali å gå på norskkurs. Hun understreket at norsklærerne kjente nok til historien hennes til å forstå at hun i perioder hadde konsentrasjonsproblemer. Samtidig

uttrykte hun bekymring for hva læreren tenkte om konsentrasjonsproblemene hennes; om hun ble oppfattet som lat. Dette var en bekymring Damali delte med flere informanter.

Transnasjonale relasjoner

Transnasjonale relasjoner var kontakten intervjupersonene hadde med familie, slekt og/eller venner i hjemlandet eller andre land, og som påvirket læringen deres. Støtten var preget av oppfølging og råd, og motivasjon for læring hadde slik sine røtter langt utenfor klasserommet. Den transnasjonale kontakten hadde imidlertid flere ansikter. På den ene siden representerte den det jeg har kalt *utenfor-problemene*. Dette var belastninger utenfor klasserommet som påvirket konsentrasjon og læring, men som informantene bar med seg inn i andrespråksklasserommet. Særlig kontakten med mor, eller mangel på kontakt med mor; fra en dyp bekymring for hennes ve og vel, til hjelpeløshet når mor gråt på telefonen, forstyrret konsentrasjon og læring.

På den andre siden hadde familien, særlig mor, en viktig rolle i oppfølging av informantens språklæring. Med en snittalder på 37 år, fortalte informantene - oftest leende - om hvor viktig denne oppfølgingen var. For eksempel fikk Duaa instruksjoner av moren på telefon om ulike læringsstrategier for å bedre norskprogresjonen, eksempelvis uttaletrening der hun ble instruert til å stå foran speilet og snakke til seg selv. Hassan, som var helt alene i Norge, begynte å le da han fortalte om familien som alltid spurte ham ut om skolen:

”Så familien har litt kontroll?”

Ja, for de har ikke utdanning, familien min. De vet ingenting om..utdanning. Men de spør meg: ”Har du gått på skolen?”

Er det viktig for deg, at de spør?”

Ja!”

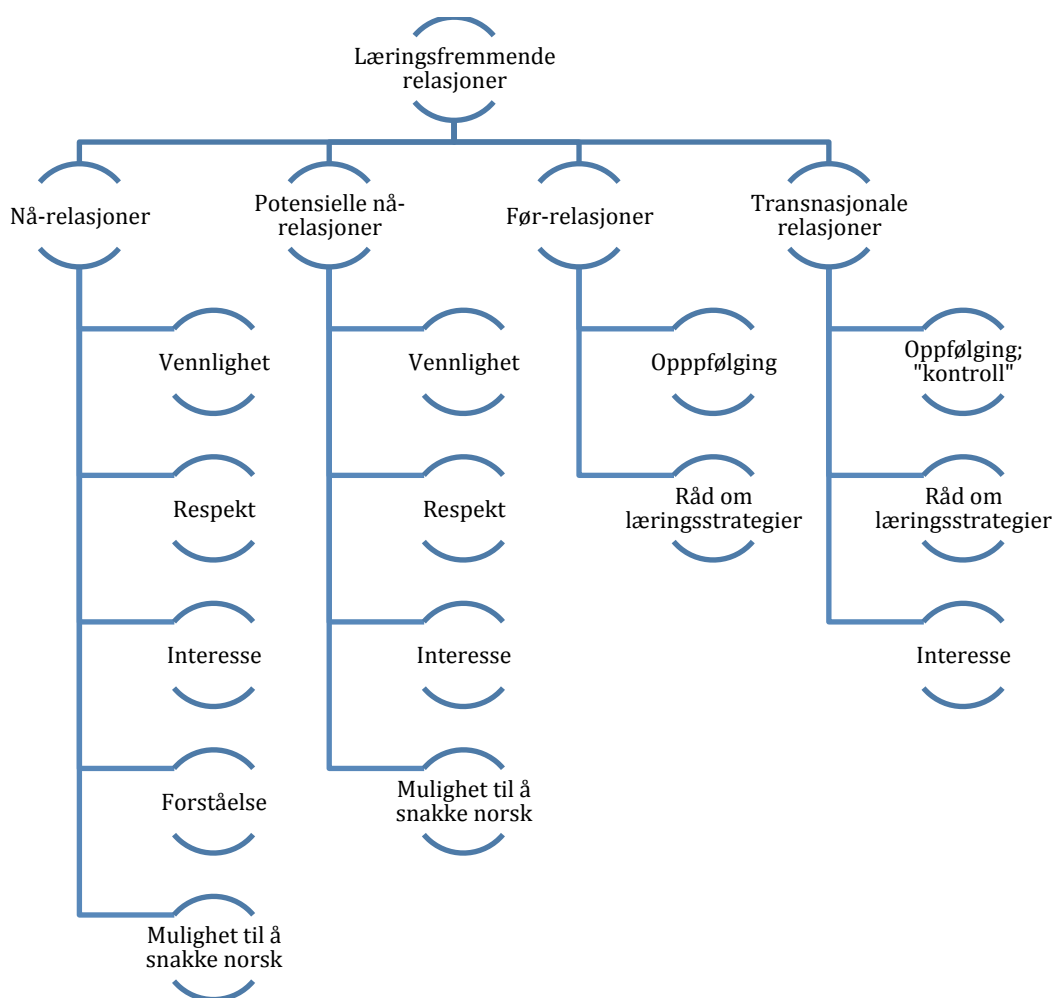
Nå-relasjoner

Nå-relasjoner var personer i deltakernes etablerte nettverk som fremmet læring. Støtten var preget av vennlighet, respekt, interesse og forståelse for informanten. Meddeltakere, saksbehandlere i NAV, programrådgivere, flyktningkonsulenter og psykologer, men særlig læringslederen, hadde betydning for læringsutfallet. Læringslederen og hennes kompetanser var den viktigste læringsfremmende nå-relasjonen. Dette presenteres nærmere i punkt 4.4.1.

4.3.7 Oppsummerende figur

De ulike læringsrelasjonene; nå-relasjoner, potensielle nå-relasjoner, før-relasjoner og transnasjonale relasjoner er framstilt i Figur 2. Figur 2 er ikke uttømmende. En rekke andre aspekter ved læring hadde betydning for læringsutfallet, men figuren kan bidra til en oversikt over de viktigste suksessfaktorene som ble identifisert gjennom analysen av intervjusamtalene.

Figur 2: Læringsfremmende relasjoner



4.4 Skolens og læringslederens kompetanser

Jeg identifiserte fem typer kompetanser i skolen som ifølge informantene ville bidra til læring: relasjonskompetanse, henvisnings- og rådgivningskompetanse, kulturkompetanse, flyktningkompetanse og kompetanse om hvordan traumehendelser kan påvirke læring.

Samtlige inneholdt ulike former for støtte, eller hadde potensiale til dette, en støtte informantene opplevdes betydningsfullt for læring og skolefungering. Kompetansene som presenteres, vektlegges i samsvar med hva informantene la vekt på.

Jeg har valgt å benytte begrepet læringsleder for å understreke informantenes ønske om en tydelig og forutsigbar leder for læring i klasserommet. Tolv intervjusamtaler gav ikke grunnlag for å generalisere, men analysen viste en klar tendens: læringslederen og hennes kompetanser framsto som en av de viktigste suksessfaktorene for læring.

Jeg har valgt å belyse noen få, men viktige sider ved læringslederen. Punktene nedenfor tegner et bilde som minner om supermann, eller superlærer. Eksemplene er imidlertid hentet fra tolv informanter, som til sammen hadde hatt mer enn 20 lærere.

4.4.1 Læringslederens relasjonskompetanse

Læringslederens relasjonskompetanse rommet en relasjonell og en strukturell side som begge fremmet læring. Læringslederens relasjonelle side omfattet blant annet måten hun møtte deltakerne på, og særlig det non-verbale språket hennes var viktig for førsteinntrykket. Måten deltakerne ble møtt på ble beskrevet som viktigere enn lærernes fagspesifikke kompetanse. Vennlighet, evne til å bygge tillitsrelasjoner og å skape dialog var viktige sider ved lærerens relasjonsledelse.

Førsteintrykket. En suksessfaktor

Førsteintrykket av læreren var avgjørende. Læreren hadde makt til å gjøre livet bedre, eller dårligere for den enkelte, særlig for de som var deprimerte, sa informanten. Han smålo da han sa at dersom førsteinntrykket av læreren var dårlig, ble livet dårlig:

”Det er kjempeviktig for de som har..depresjon. Kjempeviktig hvis du er lærer, og du har en nyankommet fra et annet land. Læreren er den første du møter. Det er svært viktig. Fordi det skal ha inntrykk. Hvis du får et dårlig inntrykk – særlig vi som er..eh..paranoid. Hvis førsteinntrykket er dårlig, da blir livet dårlig!”

Informanten hadde smertefullt erfart at PTSD blant annet medførte økt sensitivitet for omgivelsene, og at et dårlig førsteinntrykk hadde store konsekvenser; livet ble dårlig. Det er grunn til å tenke at dette hadde negative konsekvenser for læring og motivasjon til læring.

Vennlighet, tillit og kommunikasjon som suksessfaktorer for læring

I intervjusamtalene ble det gitt en rekke eksempler på hvordan ulike læringsledere utøvde sin relasjonskompetanse. En av informantene, Hamza, løftet fram vennligheten lærerne møtte ham med. I intervjusamtalene framsto Hamza som en person som ikke brukte store ord, men han grep til superlativer da han beskrev to faglig dyktige lærere med bred kompetanse, gode på å bygge relasjoner. Han oppsummerte:

”Så jeg merket at de to smilte hele tida og tullet med oss, og.. Det var fantastisk for meg”

Hamza var en overlever etter menneskerettighetsovergrep. Eksempelet ovenfor illustrerer hvor viktig læreres kunnskap om vennlighet er i møte med overlevere etter traumer. At det var viktig å bli møtt med vennlighet, var noe samtlige informanter understreket. Diara, som hadde fått innvilget opphold gjennom familiegjennforening, fortalte fornøyd om et høyt aktivitetsnivå i timene. I kombinasjon med vennlighet, bidro dette til å glemme problemene for en stund:

”De gir oss mye å være opptatte med, de underholder oss; ukas sang, - det er så mange ting der. Og det er så mange ting der som oppmuntrer oss; måten lærerne møter oss på, de er svært vennlige, de er veldig imøtekommende, så du glemmer.”

En av mennene fortalte at gleden over å kommunisere med flinke og snille lærere, bidro til at han kom seg ut av senga om morgenen, til tross for konstante smerter i kroppen.

En annen side ved relasjonslederen var hennes evne til å skape tillit og god kommunikasjon. Hazik understreket hvor viktig det var med god kommunikasjon og en vennlig tone i klasserommet var for læring. Dersom kommunikasjonen ikke var god, og tonen var uvennlig, fikk det ham til å huske historien sin, noe han ønsket å glemme. Men, sa han, dersom tonen var god, hadde han ikke tid til å tenke på det vonde som hadde skjedd. Videre uttrykte de fleste informantene at god kontakt og gjensidig tillit var viktig for læring. For enkelte tok det imidlertid lang tid å etablere et tillitsforhold til læreren.

Viktige kvaliteter ved læringslederen, var også preget av erfaringer med lærerne i hjemlandet (se før-relasjoner). Som flere andre, beskrev Humam frykten for straff fra barneskolelæreren som viktig for læring. For at han skulle gi alt på norskurs som voksen, måtte læreren inneha følgende kvaliteter:

”Kjempe snill og hard, streng – noe som er bra. Hvis læreren er sånn, så gir jeg henne hundre prosent!”

Formelle deltakersamtaler og uformelle underveissamtaler - suksessfaktorer

Tre av informantene som hadde gått på introduksjonsprogrammet i noen måneder, sa at siden de var nye, hadde de ikke vært til formell deltakersamtale ennå. De uttrykte savn etter å snakke med læreren på tomannshånd. Den ene, som hadde opplevd å plutselig bli fengslet i hjemlandet, var redd for å fortelle læreren om hva som forstyrret konsentrasjonen hans. Han fryktet at læreren skulle fortelle historien videre til andre. Samtidig håpet han at hun, dersom han fortalte historien sin, kunne gi ham råd om hvordan han kunne konsentrere seg bedre.

En av informantene som hadde erfaring med både formelle og uformelle samtaler, beskrev kontakten med lærerne som god. Det var imidlertid ikke snakk om dype samtaler. Samtidig uttrykte informanten et ønske om at læreren, i løpet av den formelle samtalen, hadde spurt:

”Hvordan er det med deg, - situasjonen din?”

En annen suksessfaktor var det jeg valgte å kalle *uformelle underveissamtaler* (se 1.4) mellom lærer og deltaker. Ofte, men ikke alltid, var det meddeltakere i nærheten, noe som begrenset samtalenes innhold, samtidig som dette var former for støtte informantene satte høyt. Selv om flere deltakere uttrykte at de savnet rådgivende kompetanse hos lærerne, viste analysen at de *uformelle* samtalerne ofte inneholdt en form for rådgivning, noen ganger i en kombinasjon med faglig vurdering og framovermeldinger.

Framovermeldinger som tydelig viste vei i læringsarbeidet var noe Hazik satte stor pris på. Han var den eneste som sa at læreren også hadde gitt ham råd om konsentrasjonsteknikker, noe som fikk positive konsekvenser for norskprogresjonen hans. Han var svært fornøyd med at han nå kunne konkurrere, først og fremst med seg selv, men også med andre, hvis tonen var god. Hazik konkluderte med:

”I dag, nei – i dag går det bra i klassen min, fordi nå kan jeg konkurrere!”

Et par andre informanter stilte seg kritiske til konkurranseaspektet. De forbandt det med meddeltakere som de mente kun viste seg fram, noe som forsuret læringsmiljøet.

Informantene vektla ulike sider ved underveissamtalerne. Det var ikke ros, men å få lærerens oppmerksomhet, særlig å bli lyttet til, som var viktig:

”Det betyr veldig mye at læreren min viser meg oppmerksomhet (...). Jeg venter ikke at hun hele tiden gir meg ros; ”Ja du flink”, men bare oppmerksomhet. (...). Jeg får si hva jeg mener. Det er veldig viktig.”

Oppsummering

Eksemplene ovenfor er glimt av læringslederens relasjonelle side, og hvordan dette påvirket læring. Hvordan læringslederen møtte den enkelte, syntes å ha stor betydning for både læring, skolefungering og fungering i dagliglivet.

I det følgende presenteres den strukturelle siden ved relasjonsledelse, som blant annet omfattet uttalte forventninger og krav, planer, mål og regler. Til sammen bidro den relasjonelle og strukturelle siden, ikke minst god regjeldelse, til forutsigbarhet og trygghet i læringsrommet. En forutsigbarhet de fleste, men ikke alle, verdsatte.

Forventninger og krav - suksessfaktorer

Noen få informanter fortalte om lærere som forventet presist oppmøte, at leksene ble gjort, at de deltok på muntlige og skriftlige tester. De fleste etterlyste klare krav og forventninger utover å møte presis til timene. Duaas lærer var et unntak. Læreren var tydelig på at hun forventet mye av klassa, og at læreren uttrykte at hun forventet like mye av Duaa som av nordmenn, bidro til at Duaa ikke lenger følte seg utenfor, men tvert imot betydde noe:

”Det er noe så positivt med henne; hun forventer akkurat det samme fra oss som fra nordmenn. Jeg tenker det er bra. Hun vil..på en måte tvinge oss til å lære (...). Hvis hun sier at vi ikke trenger å prøve, føler vi oss utenfor, vi er ikke her og..vi betyr ingenting.”

Eksemplene indikerer at krav og forventninger ikke bare bidro til forutsigbarhet, men påvirket deltakernes oppfatning av seg selv som friske(ere) og i stand til å mestre skoledagen. Informantene fortalte at lærere som ikke sendte dem hjem når de hadde vondt i hodet, men forventet at de forble i klasserommet, sendte et viktig signal om at de ble oppfattet som friske nok til å delta.

Regler og arbeidsro. Suksessfaktorer for læring

Dounya beskrev læreren sin, ”Anne”, som en kjærlig, men streng lærer, en diktator – som Dounya etter hvert ble svært glad i. Alle i klassen var godt kjent med Annes regler, og at

brudd på reglene fikk konsekvenser. De som kom for sent fikk fravær, akkurat som på barneskolen, og Dounya lo godt da hun sa:

”Vi opplevde at vi måtte ha en diktator, forstår du?”

Dounya beskrev Annes læringsrom som et klasserom preget av stille ro, noe klare regler bidro til. Ønsket de å si noe, måtte de rekke opp hånda, og Anne var ikke sen om å hysje. Flere etterlyste en læringsleder som sørget for arbeidsro i voksenklasserommet. De uttrykte frustrasjon over meddeltakere som ikke visste hvordan de skulle oppføre seg i et norsk klasserom. Noen ønsket data- og mobilforbud i timene, selv om internett ble mye brukt til å oversette ord. Å ikke ha tilgang til nyheter fra hjemlandet, bidro til ro og bedre konsentrasjon.

Annes håndheving av reglene bidro til forutsigbarhet og trygge rammer, og et arbeidsmiljø preget av ro. Enkelte fortalte at de fra barndommen av hadde hatt en preferanse for stillhet når de gjorde skolearbeid. Resultatene gav også støtte for at deltakere som hadde utviklet økt sensitivitet for lyd etter en PTH, og som lett ble aktiverte, syntes å ha et særlig behov for at læringslederen sørget for arbeidsro. Dette var noe hele klassen profiterte på, ikke bare enkeltdeltakere.

Testing og vurdering – en suksessfaktor

Resultatene viste at vurdering ble oppfattet som et viktig didaktisk verktøy. Tester gav mening fordi de synliggjorde nivå og progresjon, og bidro til å sette mål. Samtidig ble det uttrykt frustrasjon over at konsentrasjonsproblemer til tider bidro til dårlige testresultater. Flere uttrykte fortvilelse over at de glemte hvordan vanlige ord ble stavet når de hadde test, andre over at de ikke var i stand til å huske hvor verbet skulle plasseres.

Elleve av tolv poengterte imidlertid at tester var et viktig vurderingsverktøy, og at det var uaktuelt å bli fritatt fra testene. En av informantene, som hadde PTSD, bad om at lærerne var villige til å gi dem en ny sjanse dersom de hadde en dårlig dag, og ikke var i stand til å konsentrere seg på prøven. Informanten fortalte at ikke bare testdagen, men også dagene i forkant var belastende, og at det hadde vært til stor hjelp om læreren kunne hjulpet til med å roe ned, uten at informanten eksemplifiserte nærmere om hvordan. Informanten hadde ikke erfaring med at læreren hadde kunnskap om reaksjoner etter traumehendelser.

En annen av informantene, som også hadde PTSD, understreket at tester var nødvendig, særlig fordi de indikerte språknivået. Dette til tross for at testsituasjonen ble forstyrret av

repeterende minner om traumehendelsene; flashbacks. Hun forklarte at når hun ”ble borte”, hadde hun lært å snakke til seg selv for å minne seg selv på hvor hun var. Dette gav henne en opplevelse av kontroll. Hun begynte med å si navnet sitt:

”(Navn), du er i klassen. Du skal lære norsk. Du skal jobbe etterpå. Du må hjelpe barna. – Det er bedre at du fokuserer.” Jeg tenker sånn. Men noen ganger er det vanskelig, - når jeg blir borte..”

Stille selvsnakk bidro til det hun beskrev som *å komme tilbake til klasserommet*. Fornøyd demonstrerte hun også hvordan hun hadde lært å rette seg opp, sette seg godt tilbake i stolen og kjenne etter at føttene hadde god kontakt med gulvet, for så å ta noen dype åndedrag. Øvelsene, som hun benyttet daglig, hadde hun lært av psykologen sin.

Et par andre informanter hadde en helt annen opplevelse av testsituasjonen. De sa at testene var de eneste timene hvor de klarte å konsentrere seg og glemme alle problemer. Den ene smålo da hun konstaterte at hun dessverre ikke kunne leve resten av livet på en test. Jeg tolket det som at hun da hadde vært mer konsentrert:

”Ja, det er test. Test er test! Uansett. De eneste timene så du skal konsentrere deg er test, - glemme alt! Ja, du må! (...) Men vi kan ikke leve hele livet på test.”

Konsentrasjonsproblemer var ikke nødvendigvis knyttet til PTH. Flere fortalte at de var uvante med å skrive tekster der de skulle uttrykke egne meninger, noe som førte til at det lett stoppet opp under fritekstopp-gavene. En av deltakerne som hadde høyere utdanning fra hjemlandet, fortalte at de hadde bare én skriftlig eksamen på videregående, og da fikk de utdelt fasiten på forhånd. I tillegg til at de var uvante med å uttrykke egne meninger, kunne som nevnt oppgaveordlyden bidra til at de mistet konsentrasjonen. En av informantene, Dujanah, var svært fornøyd at de hadde kapitteltest etter hvert tredje kapittel og at læreren hennes lot dem velge mellom to-tre temaer når de hadde test.

Forutsigbarhet som gav konsentrasjonsvansker

Konsentrasjonsproblemer var ikke bare knyttet til traumehendelser eller utenfor-problemer. Forutsigbarhet i form av at læreren repeterte kapitlet i tekstboka til hun var sikker på at samtlige hadde fått med seg stoffet, gjorde at Humam, som aldri mistet en skoledag som barn, kjedet seg:

”Jeg var lei av å gå på skolen (...) Fordi det var det samme: hvor kommer du fra, hva heter du, hvor bor du – det samme.”

Humam sluttet etter noen få måneder på introduksjonsprogrammet. En annen informant hadde en helt annen opplevelse. At læreren gjentok og ikke gav seg før han forsto, ble beskrevet som det viktigste for hans læring.

Dagsplan som suksessfaktor for læring

Å sette tydelige mål for dagen i form av en synlig dagsplan, gjerne skrevet på tavla, var noe mange savnet. Enkelte etterlyste at læreren videreformidlet de overordnede målene for norskkurset. En av informantene, som hadde mye vondt etter tortur, sa at lærerens detaljerte plan bidro til konsentrasjon, særlig på dager da smertene i kroppen var verre enn ellers:

”På hvert sted på kroppen er det vondt (...). Men hun, læreren, har en plan: Jeg har denne planen fra klokka halv ni til klokka ti. Jeg skal følge denne planen.”

Lekser som suksessfaktor for læring

Lekser fungerte som et viktig vurderingsverktøy, og flere framhevet hvor viktig det var at norsklæreren sjekket leksene hver dag. En av informantene som var høyere utdannet, understreket at hun fra før var vant til at lærerne sjekket lekser. Hun brast imidlertid ut i latter da jeg spurte om dette også var vanlig på universitetet:

”Nei, nei, nei! Ikke på universitetet. Vi er da voksne!”

Introduksjonsdeltakeren skilte tydeligvis mellom rollen som deltaker i andrespråksklasserommet og rollen som universitetsstudent. Diara fortalte at hun som nyankommet var så opptatt med å håndtere følelsene rundt overgangen til et nytt liv i Norge, at hun ikke var i stand til å konsentrere seg om lekser, noe hun ikke var alene om. Resultatene indikerte at emosjonenes rolle i læring, for eksempel hvordan flukt og følelser rundt dette kan påvirke læring, er noe det blir snakket lite om i andrespråksklasserommet.

4.4.2 Henvisningskompetanse og rådgivende kompetanse

Informantene uttrykte behov for at læreren gav konkrete råd om alt fra søvnproblemer og hvor de kunne få hjelp, til hvilken skole de skulle søke på. Behovet nyankomne informanter hadde om å få råd, overrasket ikke. Et uventet funn var at selv de som hadde bodd i Norge i flere år, uttrykte det samme behovet for råd, og begrunnet det blant annet med:

”Fordi vi er nye her i dette landet *mhm*, og vi vet ingenting, nesten ingenting.”

Henvisningskompetanse omfattet først og fremst kompetanse om hvor lærere kunne henvise deltakere som for eksempel slet med søvnproblemer, konsentrasjonsvansker, angst og depresjon.

4.4.3 Kulturkompetanse – Tornerose

Kulturkompetanse omfattet lærerens sensitivitet for og kjennskap til ulike kulturer, særlig strukturene kulturene hvilte på. Informantene beskrev samfunnsforhold preget av vold og krenkelser. Særlig de kvinnelige informantenes erfaringer med å vokse opp i patriarkalske samfunnsstrukturer framsto som en viktig, men usynlig faktor i læring og fungering i vertslandet. Å arbeide med temaer som ”Hva vil du? Hva ønsker du selv å gjøre?” var av stor betydning for å ta ansvar for egen læring, og de vektla at læreren måtte lære kvinnene å spørre seg selv: ”Hva vil du?”. Én sammenlignet seg med Tornerose. Hun beskrev det som å våkne fra en dyp søvn da hun for første gang stilte seg selv ”Hva vil du?”:

”Jeg følte at jeg våknet fra en dyp søvn: ”Hva vil jeg?”. I hele livet hadde jeg tenkt på alle, ikke på meg selv.. - Det var virkelig...ærlig; jeg spurte aldri meg selv.”

Spørsmålet bidro til det informantene beskrev som et vendepunkt i livet. Hun ble mer aktiv i egen læring, satte mål og var på intervjuetidspunktet på vei mot høyere utdanning. Lærerens kulturkompetanse var slik en viktig læringsfremmende faktor.

4.4.4 Flyktningkompetanse

Informantene etterlyste kunnskap og kompetanse om at flyktninger utgjør en svært differensiert gruppe. Enkelte fortalte at det gikk på selvfølelsen løs når ble sammenlignet med flyktninger fra andre kontinenter. Humayd sa at han, etter å ha fått spørsmål fra lærerne om boforhold i hjemlandet, ofte hadde hatt lyst til å spørre: ”Unnskyld? Men vet du hvor jeg kommer fra?”. To sa at de hadde vunnet alt ved å komme til Norge. De ti andre informantene gav uttrykk for å ha tapt alt da de måtte flykte.

4.4.5 Kompetanse om traumer og læring

Lærere med kompetanse om hvordan traumer påvirker læring, syntes kun få av informantene å ha erfaring med. Punkt 4.1, *Tap og traumatiske opplevelser*, og punkt 4.2, *Hvordan traumer kan påvirke læring*, utgjør hovedmomenter ved det som bør inngå i læreres kompetanse om traumer og læring. Dette ble oppsummert i punkt 4.2.9. Resultatene gir sterk støtte for at det

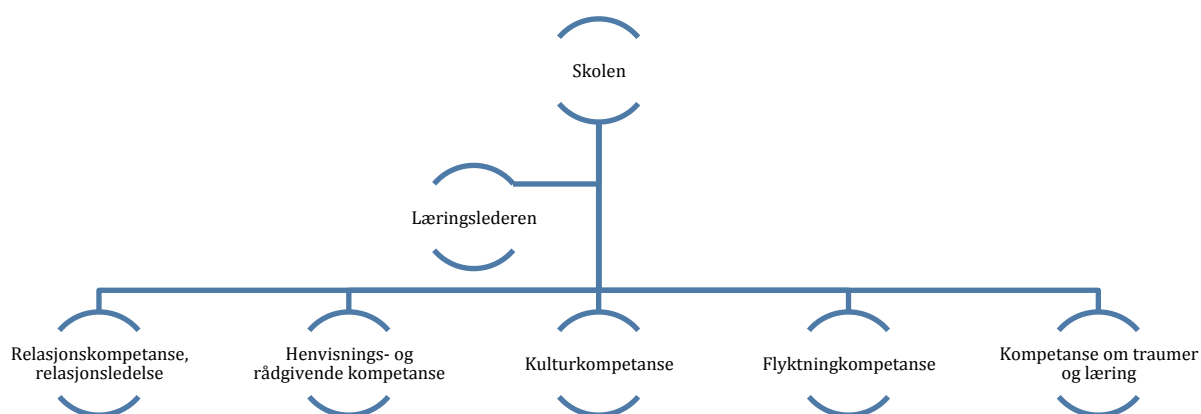
er behov for å heve læreres kompetanse om forventede reaksjoner og konsekvenser av PTH og tap, og hvordan disse kan påvirke konsentrasjon, hukommelse og læring.

4.4.6 Oppsummerende figur

Figur 3 er tenkt som en oversikt over de fem delkompetansene skissert ovenfor.

Kompetansene overlapper hverandre, og framstår ikke alltid som distinkte typer. Disse bør forankres og synliggjøres i ledelse og i kollegiet. De ulike delkompetansene inngår i skolen som organisasjon.

Figur 3: Skolens kompetanser



5 Drøfting

Med tanke på studiens omfattende datamateriale, vil jeg i det følgende diskutere noen utvalgte funn. Svarene på de to spørsmålene i problemstillingen i oppgaven viste seg å være nært forbundet med hverandre. Jeg har derfor valgt å diskutere dem i en integrert form.

Implikasjoner dette kan ha for undervisningspraksis presenteres underveis, noen ganger i egne avsnitt. Når begrepet *informant* benyttes, er det utelukkende informantene i denne studien det henvises til.

Et av hovedtemaene i masteroppgaven var *hemmeligheter*, som representerte ikke uttalte og lite synlige temaer knyttet til informantenes traumeerfaringer og mange tap, og konsekvensene dette hadde for den enkeltes læring og skolefungering, men også styker og ubrukte ressurser hos informantene. Særlig syntes tapt tillit, både til seg selv, andre og verden, å utgjøre en økt sårbarhet når det gjaldt læring som noe som skjer i relasjon til andre. Samtidig rommet *hemmeligheter* informantenes ressurser og styrker; som at de hadde vært skoleflinke i hjemlandet, snakket flere språk, hadde lang arbeidserfaring, mange læringsstrategier og høy motivasjon for å lære norsk. Resultatene viste at det ikke bare var traumeerfaringene som til dels var usynlige eller hemmelige. Den enkeltes styrker, og til dels ubrukte ressurser, syntes også å være lite synlige, noe *en bærer av hemmeligheter* var et uttrykk for. En av styrkene jeg har valgt å presentere, er de mange læringsstrategiene informantene benyttet, noe som også berører det andre hovedtemaet *sosial støtte*, representert gjennom ulike *læringsfremmende relasjoner*. Støtten i de ulike relasjonene informantene inngikk i, bidro til motivasjon og læring. Informantene vektla særlig læringslederens kvaliteter og kompetanser som forhold ved læringskonteksten som fremmet læring.

I likhet med tidligere studier (Santoro, 1997; McDonald, 2000; Horsman, 2000; Bie & Skadhauge, 2005), viste resultatene mine at traumatiserende hendelser forstyrret andrespråklæring og skolefungering i ulik grad, og kunne påvirke læring i lang tid etter at traumehendelse(n) hadde skjedd. Det kom tydelig fram at det ikke var spørsmål om traumeerfaringene påvirket læring, men snarere hvordan, hvor lenge og i hvilken grad de påvirket læring prestasjoner og skolefungering. Dette var svært subjektivt. Ikke overraskende indikerte resultatene at sosial støtte som fremmet tillit og trygghet var viktige suksessfaktorer for læring etter en potensielt traumatiserende hendelse.

5.1 Med trygghet som grunnmur

Det foreligger en rekke studier som gir støtte for at tap og traumatiske hendelser rammer globalt; psykisk, fysisk og åndelig, og at hendelsene kan ha kognitive, emosjonelle, personlighetsmessige, relasjonelle og sosiale konsekvenser som i ulik grad påvirker læring og skolefungering (e.g., Bie & Skadhauge, 2005; Mojab & McDonald, 2001). At trygghet er viktig for læring, er det også stor enighet om (e.g., Wahlgren, 2010; Kerka, 2002).

Å skape trygghet etter en traumehendelse er et av fem elementer som ifølge Hobfoll et al. (2007) kan forebygge ressurstap etter utryggheten en PTH ofte medfører. Ifølge Perry (2006) kan traumatiske erfaringer medføre en utrygghet som påvirker både evne og vilje til å lære, og at det derfor er av avgjørende betydning å etablere trygghet, forutsigbarhet og struktur i læringsrommet. Bie og Skadhauge (2005) understreker at trygghet i tillegg kan skapes gjennom regler for hvordan man omgås i klasserommet, og at læringsmål blir gjort tydelige, noe som er viktige læringsfremmende faktorer. Resultatene i studien min støtter dette. I studien min ble læringslederens evne til å skape trygghet og forutsigbarhet gjennom blant annet tydelige læringsmål i læringsrommet løftet frem som viktige suksessfaktorer for læring.

5.1.1 Tillitslæring og læringstillit

Ulike studier viser at tidligere og nåværende traumer kan føre til ødelagt selvaktelse og selvtillit, manglende evne til å stole på andre, depresjon og angst, forstyrret søvn og bekymring for egen trygghet (Janoff-Bulman, 1992; Mojab & McDonald, 2001). Mojab og McDonald understreker at tapt tillit sannsynligvis er en av de mest alvorlige konsekvensene etter en traumatiserende hendelse, men at samtlige forhold kan skape utfordringer og vanskeligheter i læreprosessen. Horsman (2000, s. 147) viser til Herman (1992), som benytter begrepet *shatter*, å *knuse* eller *splintre*, for å beskrive hvordan en traumatisk hendelse kan ødelegge individets *selv*. Fem av tolv informanter berørte sider ved et splintret selv. For enkelte innebar dette også tapt tillit til egen læreevne, eksempelvis kvinnen som var plaget av repeterende tanker om at ”jeg kan ikke”.

En traumatisk hendelse kan også påvirke tilliten til andre (e.g., McDonald, 2000). Ulike skoleaktiviteter, som skriving, lesing, lytting og muntlige aktiviteter innebærer at deltakerne må forholde seg til hverandre, noe som er en viktig del av læreprosessen. Læring forutsetter som oftest en eller annen form for kommunikativ samhandling, poengterer Lightbown og Spada (2013). Samhandling er nødvendig, men Horsman (2000) understreker at dersom

tilliten er skadet, kan det være en stor utfordring å være til stede og lære sammen med andre, enten det er alene med lærer eller i gruppe. Ikke uventet var det først og fremst informanter som var torturoverlevende som fortalte om tapt tillit, særlig til andre. Tapt tillit er en del av den skjulte læringen som skjer gjennom traumatiske erfaringer (Horsman, 2000). I likhet med studiene nevnt ovenfor, bekreftet funnene i min undersøkelse at tapt tillit gjorde læresituasjonen ekstra utfordrende, eksempelvis informanten som gikk ut av skoleområdet i friminuttene fordi han ikke maktet å forholde seg til meddeltakerne.

Ifølge Illeris (2012) omfatter læring en varig kapasitetsforandring i individet som følge av samhandling. Jeg vil anta at Illeris først og fremst mener en potensielt positiv, varig kapasitetsforandring. For mange av informantene i studien min, medførte traumatiske erfaringer en læring som bidro til en negativ kapasitetsforandring. Resultatene indikerte at flere opplevde en reduksjon i hukommelse og arbeidsminnekapasitet, og at samtlige opplevde konsentrasjonsvansker, noe som påvirket læring og prestasjoner. Lignende funn er godt dokumentert av blant annet Bie og Skadhauge (2005) og Emdad og Söndergaard (2005).

Söndergaard og Theorell (2004) understreker at knust tillit til seg selv, andre eller verden som følge av traumatiske hendelser, har så dyptgripende konsekvenser at behandling er nødvendig. Studien min viste at behandling var en viktig del av tilhelingprosessen for flere av informantene. Samtidig var flere av dem i introduksjonsløpet, og lærerne ble beskrevet som bidragsyttere til at tilliten til andre og dem selv etter hvert begynte å vokse. Tilgang til relasjoner og situasjoner der tilliten til seg selv og andre kunne bygges opp igjen, syntes å være av stor betydning for språklæring, samtidig som språklæring åpnet for tilgang til arenaer som bidro til tilfriskning.

5.1.2 Å arbeide med tillit i klasserommet

Ekte empati og medmenneskelighet kan bygge tillit, og bidra til tilheling etter traumatiske hendelser, understreker Cohn & Strøm (2005). Ifølge Kerka (2002) kan lærere også bygge tillit ved å opptre konsistent, respektere deltakernes grenser og gi tydelige tilbakemeldinger som støtter deltakerens selvbylde og læring. Ikke minst kan tydelige tilbakemeldinger bygge tillit til seg selv som en voksen som er i stand til å lære. Dette sammenfaller med resultatene mine.

Ifølge Krashen (1982 s. 31) spiller selvtillit en stor rolle i andrespråkstilegnelse. Behovet for å styrke tilliten til seg selv og egne ressurser er imidlertid ikke avgrenset til traumatiserte

deltakere, men kan gjelde voksne innlærere generelt (Isserlis, 2000; Jaycox, Stein & Amaya-Jackson, 2009). For deltakere med traumatiske erfaringer, er det ekstra viktig at læreren er bevisst på hvilken dobbeltrolle tillitsbygging syntes å ha. Å gjenvinne tillit til seg selv, andre og verden er en læring som kan ha konsekvenser langt utover andrespråkstilegnelse. Det kan bidra til å bygge mennesker.

5.2 Psykososial støtte

Hobfoll et al. (2007) presenterer fem prinsipper som bør være veiledende i psykososial omsorg; å styrke trygghet, ro, mestring, tilhørighet og håp.

Et gjennomgående trekk i *læringsfremmende relasjoner* var ulike former for sosial støtte som var av vesentlig betydning for informantenes læring. Å innhente støtte var en mye benyttet læringsstrategi i tillegg til at ulike former for sosial støtte inngikk i skolen og lærernes kompetanse. Studiens fokus bidro imidlertid til at hovedtyngden av funnene var knyttet til betydningen av støtte i *nå-relasjoner* og hvordan disse fremmet læring.

Nedenfor vil jeg peke på hvordan støtte i *potensielle nå-relasjoner* fremmet tilheling etter traumatiserende hendelser og hvilken betydning dette hadde for læring, samt kort nevne hvilken betydning støtten fra *transnasjonale* relasjoner kan ha for læring.

Potensielle nå-relasjoner: Som nevnt omfattet *en bærer av hemmeligheter* også informantenes ressurser og styrker. Selv om en innlærer har en rekke kvaliteter som kan bidra til at han tilegner seg et andrespråk, er dette imidlertid avhengig av tilgang til sosiale relasjoner og situasjoner der vedkommende oppfattes som en verdifull samtalepartner (Lightbown & Spada, 2013). Å bli oppfattet som en verdifull samtalepartner er viktig, og kanskje særlig viktig for en som har opplevd å få tilliten ødelagt etter mellommenneskelige traumehendelser.

Det var noe overraskende at mer eller mindre tilfeldig kontakt med naboer, medpassasjerer eller frivillige i Røde Kors, syntes å ha stor betydning for tilheling etter traumer, ifølge informantene. Informantene understreket vennligheten, men særlig interessen og respekten den emosjonelle støtten disse korte, ofte tilfeldige møtene inneholdt. Møtene gav nye læringserfaringer om at verden igjen kunne bli trygg og forutsigbar, samtidig som det var en mulighet til å utvikle språket. Å bli møtt med vennlighet og respekt er generelt viktig for voksnes læring (Knowles, 1980). Det er en spennende tanke at det å bli opplevd som en

verdifull samtalepartner ikke bare kan ha betydning for andrespråktilegnelse, men også for tilheling etter traumer.

Implikasjoner: Å tilrettelegge for at deltakerne kan delta på språkkaféer, samlinger hos frivillige organisasjoner eller annet, samt fokusere på ord, setninger og kulturinformasjon som kan øke mulighetene for tilgang til støtten i (potensielle) læringsfremmende relasjoner. Videre kan det å hjelpe deltakerne til å identifisere kilder til sosial støtte samt gi opplæring i hvordan de kan søke sosial støtte på en positiv måte, fremme språklæring.

Transnasjonale relasjoner: Funnene i studien min sammenfaller med studier av enslige mindrerårigte flyktninger som viser at transnasjonale relasjoner kan ha positiv betydning for læring og skolefungering (Engebrigtsen, 2002). Selv om informantene hadde en snittalder på 37 år, var kontakt, særlig oppfølging og råd fra familien, oftest mor, noe de opplevde hadde positiv betydning for læring. Engebrigtsen (2002) viser at kontakten også innebar belastninger som forstyrret læring. Dette stemmer også med resultatene i studien min.

5.3 Traumer rammer globalt

Innledningsvis til masteroppgaven brukte jeg metaforen *språket er det hus vi lever i*, der Varvin (2015) beskriver utfordringer rundt forandringene og overgangene overtakelsen av et nytt hus kan innebære. Varvins beskrivelse stemmer med mange av utfordringene til informantene i min studie. Ikke bare var språket nytt. Språkinnlæringen ble forstyrret av ting i bagasjen informantene hadde med. Som nevnt i punkt 1.2 foreligger det en rekke studier som på ulike måter viser hvordan traumer kan påvirke læring og fungering. At traumer rammer globalt, hele mennesket, fordrer en helhetlig tilnærming til innlæreren (e.g., Horsman, 2000).

Som oppsummert i punkt 4.2.9, utgjorde blant annet tapt tillit, gjenopplevelser, unngåelse, angst, depresjon og smerter, belastninger som påvirket konsentrasjonsevne, oppmerksomhet og hukommelse, og fikk negative konsekvenser for læringsutbytte, prestasjoner og språkprogresjon. Disse sammenhengene bekreftes også av Perry (2006), som understreker at reaksjoner som unngåelse eller gjenopplevelse ikke er ensbetydende med posttraumatisk stresslidelse, men at det likevel kan hemme læring.

Tidligere traumeerfaringer kan imidlertid ikke alene forklare utfordringene rundt konsentrasjon, hukommelse og læring. En rekke andre faktorer som for eksempel samspillet

mellom etnisitet, religion, undervisnings- og læringsstiler, morsmål, kognitiv styrke, sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn, kjønn, alder, regionale ulikheter, personlighet og tidligere skolegang kan også påvirke læring (Stone, 1994; Lightbown & Spada, 2013).

Funnene i studien min var i stor grad i overensstemmelse med tidligere studier om hvordan PTH kan påvirke læring. Informantene opplevde at traumatiske hendelser påvirket læring og fungering i ulik grad. De fleste gav uttrykk for at de etter hvert hadde fått det bedre enn før. Men fortsatt hadde de plager, selv mange år etter traumehendelsene. Dette sammenfaller med Vaage et al. (2010) som påpeker at flyktninger kan ha psykiske plager i årevis etter traumehendelsene.

Mareritt og søvnforstyrrelser var den faktoren informantene i studien min oftest fortalte forstyrret konsentrasjon og læring. Dette samsvarer med for eksempel Kerka (2002) og McDonald (2000), der sistnevnte særlig understreker hvor utslitte deltakerne kan være etter netter med forstyrret søvn. I stedet for at læringen er energigivende, oppleves den tappende. Også Schultz et al. (2009) har utforsket hvordan søvnmangel blant annet kan hemme oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse, og bidra til redusert mestringsevne og saktere progresjon.

5.4 Psykiske og fysiske reaksjoner

Belastningene informantene fortalte om, sammenfaller med andre studier av flyktninger, for eksempel Varvin (2015), Dyregrov (2004) og Mojab og McDonald (2001), som alle har forsket på konsekvenser av tapsopplevelser og potensielt traumatiserende hendelser. Flere informanter i studien min sørget over tap knyttet til psykisk og fysisk helse. Noen var torturoverlevende, og fortalte om konstante smerter i for eksempel hode, nakke, skuldre, rygg og bekken, noe som gjorde det vanskelig å sitte stille og konsentrere seg. Smertene tok fokuset bort fra undervisning og læring. Emdad og Søndergaard (2005) påpeker at traumatiserte ofte sliter med uro, og at dette også kan innebære vansker med å sitte stille.

Implikasjoner: Individuell tilrettelegging i klasserommet kan være tilbud om høyderegulerbart arbeidsbord, regulerbar stol og/eller ulike trykkavlastende sitteputer samt ha mulighet til å bevege seg ved behov – uten å måtte be om lov. Dette kan øke mulighetene for å gjennomføre skoledagen. Slike behov kan kanskje avdekkes i underveissamtaler, men kan også være en del av rutinen rundt kartlegging i forkant av introduksjonsløpet. Å fritt kunne bevege seg ved behov, kan lette læresituasjonen, og øke opplevelsen av kontroll. Ifølge Bie

og Skadhauge (2005) er kontroll særlig viktig for traumatiserte deltakere, samtidig som kontroll over egen læring og læresituasjon er et generelt voksenpedagogisk prinsipp (Nordskog & Popperud, 2000).

Å kjøre med sommerdekk på glattisen

I tillegg til den synlige, ytre uroen, fortalte flere om en indre uro som gjorde det vanskelig å finne hvile. For noen innebar dette å være i alarmberedskap. Perry (2006) peker på hvor utfordrende det er å lære når kroppen er i alarmberedskap. Læring avhenger av indre ro, og frykt medfører en alarmberedskap som undergraver roen. Frykt kan også hindre at tidligere lagret informasjon ikke er tilgjengelig. Dette kan forklare noe av grunnen til hvorfor voksne, tross daglig oppmøte på skolen, ikke har effektivt læringsutbytte. En lærer som kjenner deltakeren, kan til en viss grad forstå og identifisere hvor deltakeren er langs et alarmberedskapskontinuum, ifølge Perry (2006).

Av informantene var det tre som syntes å ha erfaring med at lærerne til en viss grad forsto utfordringen en kropp i alarmberedskap innebar, eksempelvis Damali, som hadde norsklærere som kjente nok til historien hennes til å forstå konsentrasjonsvanskene. De resterende ni sa ingenting om slike erfaringer.

Utfordringer med å håndtere reaksjoner og ettervirkninger etter traumatiske hendelser, og stressbelastninger med å tilpasse seg livet i eksil, samtidig som man skal lære et nytt språk, kan sammenlignes med å kjøre med sommerdekk på glattisen. Dekkene er ikke tilpasset føret, noe som bidrar til manglende kontroll. Dette gjør at man må kjøre svært sakte, og selv *det* er usikkert og slitsomt. Andre igjen, til tross for opplevde PTH, er bedre ”skodd for føret”, og har en helt annen opplevelse av å skulle tilpasse seg et nytt land og språk.

Samtlige informanter fortalte om ulike posttraumatiske plager, om enn i ulik grad. Fem hadde opplevd at symptomene etter traumatiske hendelser hadde vedvart over år, og visste en del om å ”kjøre med sommerdekk på glattisen”. At alle kommuniserte godt og/eller svært godt (min norskfaglige vurdering) på norsk, forteller noe om tidligere kapasitet, og om kapasiteten de fortsatt var i besittelse av.

5.4.1 Gjenopplevelse

Gjenopplevelser av traumatiske hendelser kan medføre redusert læringskapasitet (*e.g.*, Stone, 1994; Gordon, 2011), eksempelvis mareritt. En annen type påtrengende traumeminner,

flashbacks, gir personen en opplevelse av at den traumatiske hendelsen skjer her og nå, og inneholder slik mye smerte, understreker Brewin (2003).

Informantene forbandt særlig mareritt om tidligere traumatiske hendelser med nedsatt læringskapasitet, eksempelvis informant som omtalte marerittene om at familien sultet i hjel som *forferdelige drømmer*. Det er viktig å styrke læreres kompetanse om hvor skremmende, energikrevende og forstyrrende gjenopplevelser er, særlig flashbacks. Informanten som benyttet ”stille selvsnakk” som en teknikk for å ”komme tilbake til klasserommet”, og som opplevde at dette fungerte, hadde fått profesjonell hjelp og veiledning.

Selv om ikke det følgende fremkom gjennom materialet i studien, tillater jeg meg å komme med et tips fra min egen praksis som lærer overfor denne målgruppen. Noen deltakere opplever å bli ”borte”; det kan være flashbacks, men det kan også være at utenfor-problemer eller annet bidrar til at de faller i tanker. En måte å få deltakeren ”tilbake til klasserommet” på, er at læreren og deltakeren avtaler et signal, for eksempel et lite knips. Når læreren registrerer at deltakeren er ”borte”, knipser hun, og deltakeren knipser tilbake. Dette kan bidra til å ”vekke” deltakeren, og det skjer på en diskret måte. Avtaler om slike signaler bør inngås og øves på i *fredstid*, altså ikke når deltakeren er i høy alarmberedskap, men når det er ro i og rundt deltakeren.

5.4.2 Unngåelse som mestringsstrategi

Det er vanlig å bruke mye energi på å holde gjentatte, påtrengende og ufrivillige minner unna, da disse ofte inneholder mye smerte (Brewin, 2003), og mange tier for å ikke bryte sammen (Horsman, 2000). Også mine resultater indikerer dette.

Som nevnt var svarene på de to spørsmålene i problemformuleringen nært forbundet med hverandre, noe særlig tre funn rundt unngåelse som mestringsstrategi viste. Det første funnet var relatert til læringsstrategien *innhenting av sosial støtte*, det andre til *eksamensrelaterte temaer*, og det tredje til *høyt aktivitetsnivå*.

Unngåelse og innhenting av sosial støtte som læringsstrategi

Informantene i studien beskrev en rekke mestringsressurser. Av hensyn til oppgavens rammer, har jeg valgt å fokusere på én av disse, nemlig *innhenting av sosial støtte* som

læringsstrategi. Dette utgjorde en av de mest foretrukne læringsstrategiene til informantene, og var en strategi mange hadde benyttet fra barnsben av. Det var derfor ikke særlig overraskende at informantene generelt framsto med både *kommunikativ selvsikkerhet* og *villighet til å kommunisere*. Dette er personlighetstrekk som ifølge Lightbown og Spada (2013) påvirkes av tidligere erfaringer med talere av andrespråket. Flere av funnene i studien min bekreftet positive erfaringer med samtaler med nordmenn, eksempelvis Haruns relativt tilfeldige møter med nordmenn, som bidro til læring på flere måter. Også eksempelet med Hazem, som ivrig bekreftet et ønske om å lære ord og setninger om krig, for slik å kunne kommunisere med nordmenn, viser at innhenting av sosial støtte kan være læringsfremmende.

Til tross for gjentatte, negative erfaringer med talere av andrespråket, syntes dette ikke å ha fratatt Humayd hans kommunikative selvsikkerhet eller villighet til å kommunisere. I likhet med de fleste andre, ønsket han å lære norsk gjennom muntlig samhandling utenfor klasserommet.

Overraskende mange av informantene framhevet gruppearbeid som lærerikt, samtidig som enkelte ikke maktet å arbeide i grupper. Tapt tillit påvirket ikke bare forholdet i nære relasjoner, men også potensielle relasjoner i klasserommet. Noen uttrykte sorg over ikke å være i stand til å ta imot den sosiale støtten meddeltakere tilbød, samt sorg ved tap av en viktig læringsstrategi. Det er grunn til å tenke at de ikke bare mistet muligheter for omsorg og bekreftelse, men også for læring.

Implikasjoner: Det synes viktig å øke lærernes bevissthet om å lære voksne deltakere ulike læringsstrategier de kan benytte, særlig dersom de ikke er i stand til å benytte tidligere foretrukne læringsstrategier, samt være nøye med hvem som plasseres i samme gruppe. Samtidig må lærere respektere grensene til deltakere som motsetter seg dette. Kanskje er det ikke vrangvilje, men langt dypere årsaker til motstanden. Dersom det psykososiale læremiljøet ikke er godt, må dette tas tak i først. Dette støttes av blant andre Perry (2006) og McDonald (2000), som hevder at et trygt læringsmiljø er en forutsetning for læring.

Dalgard (2000) understreker at tilrettelegging for kontakt og samhandling i og utenfor klasserommet er viktig for psykisk helse. Basert på kunnskap om betydningen av å kunne artikulere følelser og tanker, kan godt planlagte muntlige aktiviteter i klasserommet åpne for gode læreopplevelser i samhandling med andre, og sannsynligvis fremme læringsutbyttet.

Unngåelse og eksamensrelaterte temaer

Det andre funnet knyttet til unngåelse, var eksamensrelaterte temaer. Ifølge Stone (1994), Kerka (2002) og Isserlis (2000) er en del lærere godt kjent med at temaer i undervisningen kan skape ubehag, og at dette kan igangsette ulike reaksjoner som forstyrrer læring og skolefungering. Hva som er ”gode” og ”dårlige” temaer avhenger av temaets eller aktivitetens relevans, om det er forhold i eller rundt deltakeren som gjør at det kan være vanskelig å delta, og om temaet bidrar til oppmuntring, mestring og forandring (Bie & Skadhauge, 2005, s. 49). De fleste av informantene beskrev eksempelvis temaet ”framtid” som et tema med høy relevans, noe de mente fremmet motivasjon for læring. Resultatene viste imidlertid at enkelte temaer i undervisningen, som ”Skriv om hjemlandet”, uintendert fungerte som en traumepåminner, og at dette utløste sorg som i sin tur påvirket konsentrasjonen. Dette medførte vanskeligheter med å begynne på en oppgave. Ifølge McDonald (2000), kan traumatiserte ha slike vansker, uavhengig av temaet. Basert på resultatene i studien min, var imidlertid startvansker noe de fleste var kjent med. Oppgavens tema, lite trening i å skrive fritt om et tema, og at det i tillegg utløste sorg, flerdoblet utfordringene. Hazem, som hadde tatt en bestemmelse om å skrive om hjemlandet slik det var *før* krigen, opplevde at dette lettet belastningen noe, og at han kom fortere i gang. Dette er en læringsstrategi flere deltakere kunne hatt nytte av.

Å unngå å delta i skriftlige og muntlige øvinger som inneholdt sorgutløsende eller belastende temaer, syntes uaktuelt for informantene, til tross for at temaene igangsatte minner, tanker og følelser som de ellers forsøkte å unngå. Enkelte uttrykte at det var viktig å øve til eksamen, selv om det gjorde vondt. Som Dounya sa: ”Hva skal jeg skrive? Og det blir litt sånn...vondt, at du må huske hva som var før.”

Stone (1994) framholder at muntlige øvinger generelt kan medføre en stor belastning, særlig for torturoverlevende. Å måtte snakke kan oppleves truende da det kan framkalle minner om hvordan de ble presset for informasjon under tortur. At anslagsvis 20 000 av 52 540 med flyktningbakgrunn i Norge i 2014 antas å være torturoverlevende, se Varvin (2015, s. 149), synliggjør behovet for økt kompetanse om hvordan en kan tilrettelegge for denne deltakergruppen.

Basert på funn rundt tapene informantene hadde lidd, er det ikke vanskelig å tenke at disse timene kunne være en stor belastning. For enkelte informanter innebar imidlertid timene en mulighet til å innhente sosial støtte og omsorg fra meddeltakere; de fikk delt sorgen over et

ødelagt hjemland. Dette forutsatte trygge rammer og en tydelig læringsleder som satte grenser for deltakernes historier. Bie og Skadhauge (2005) understreker at lærere som arbeider med innhold og aktiviteter som berører sider ved deltakernes private sfære, må gi deltakerne mulighet til å dele så mye eller lite om seg selv som de ønsker, og at det er særlig viktig at frivilligheten i å delta understrekes i begynnelsen av læringsløpet. Lærere som velger å åpne for deltakernes historier, må finne en balanse mellom de som trenger å fortelle og de som ikke kan bære byrden av å være vitne til slike avsløringer (Horsman, 2000). Samtidig kan det å dele tunge følelser skape trygghet og tillit, noe som i sin tur kan fremme læring, ifølge Bie og Skadhauge (2005).

Temaer som ”Snakk sammen om familie” eller ”Skriv et brev til en venn” tilhører domenet personlig i Læreplanen (2012), og er slik mulige eksamensoppgaver på norskprøven. For lærerne innebærer det å finne en balanse mellom kravene i læreplanen og hensynet til deltakerne. Resultatene i studien min indikerer viktigheten av at lærere har kunnskap om og respekt for at enkelte temaer kan utløse sorg, og mulige belastninger dette kan medføre.

Forskning viser at lærere er bekymret for å igangsette reaksjoner hos elever, sågar re-traumatisere dem (Center for Udsatte Flygtninge – Dansk Flygtningehjælp, 2015). I studien min kom det fram at også lærerne syntes å unngå belastende temaer, for eksempel krig. Ingen informanter ønsket diskusjon om krig, men ønsket å utvide ordforrådet for å kunne uttrykke tanker og følelser rundt opplevelsene overfor nordmenn. Å utvide deltakernes ordforråd, kan for det første øke mulighetene for sosial støtte ved at de kan svare på spørsmål eller selv ta initiativ til samtale. For det andre kan samtaler på norsk øke muntlige ferdigheter, noe som har betydning for språkprogresjonen. Søholt, Tronstad og Vestby (2015) hevder imidlertid at nordmenn synes å mangle interesse for innvandrere generelt. Det var derfor interessant at flere av informantene uttrykte å ha opplevd det motsatte, noe Haruns opplevelser i relativt tilfeldige møter med nordmenn var et eksempel på. Ikke bare styrket det ham som person, men også språkferdighetene hans.

Unngåelse og høyt aktivitetsnivå

Det tredje funnet knyttet til unngåelse, var høyt aktivitetsnivå. Foa, Hembree og Rothbaum (2007) påpeker at som mestringsstrategi er unngåelsesatferd lite hensiktsmessig, og kan bidra til å opprettholde og forlenge angst. En trend i svarene til informantene i studien min om hvordan de håndterte traumene ved å unngå tanker om fortida; å glemme, kan i lys av Foa og kollegenes undersøkelse gi årsak til bekymring. Coifman et al. (2007) viser til *repressive*

coping, eller ”undertrykkende mestring”, som er en type automatisk håndtering av stressorer der individet retter oppmerksomheten bort fra negative erfaringer og tanker. Dette kan fungere beskyttende mot psykiske eller emosjonelle problemer i vanskelige livssituasjoner.

Flere informanter fortalte at de forsøkte å rette oppmerksomheten bort fra negative erfaringer og tanker gjennom et høyt aktivitetsnivå. Dette bidro til å glemme. I lys av *repressive coping* kan dette ha økt mestringsopplevelsen, men samtidig er jeg noe usikker på om begrepet kan brukes når det gjelder unngåelse som en viljeshandling; et valg om høyt aktivitetsnivå for å glemme. Det er imidlertid en interessant tanke at ”undertrykkere” kan ha en atferd som til en viss grad fungerer beskyttende. Det synes rimelig å anta at informantenes aktivitetsnivå økte mulighetene for kontakt med nordmenn, samt var en mulighet til å praktisere muntlige ferdigheter. Høyt aktivitetsnivå i timene, der oppgavene var tilpasset deltakernes nivå, kunne ha noe av den samme positive effekten, eksempelvis Diara som var svært fornøyd med at læreren holdt dem opptatte. Aktivitetsnivået bidro til at hun rettet oppmerksomheten mot språklæringen, og bort fra problemene sine.

Det er også mulig å tenke at oppgavene Diara fikk, styrket mestringsopplevelsen hennes, noe som sannsynligvis fremmet læring. Å tilrettelegge for oppgaver som styrker selvopplevd mestringssevne, kan være en utfordring. Lightbown og Spada (2013) påpeker at voksne deltakere har meninger om hvordan de lærer og hvilke aktiviteter som fremmer læring, noe som ikke alltid sammenfaller med lærernes oppfatninger.

Et eksempel fra studien min var synet på konkurranse i klasserommet, særlig syntes dette å gjelde summative testresultater. Det var stor spredning i informantenes meninger, noe som kan beskrive utfordringene lærere står overfor når de skal velge oppgaver som fremmer læring og motivasjon hos deltakerne. Enkelte opplevde at konkurranse var positivt, og at dette bidro til å glemme fordi de måtte konsentrere seg om oppgavene, noe Hazik var et eksempel på. Andre ønsket ikke konkurranse. Atter andre irriterte seg over meddeltakeres konkurranseinstinkt, og understreket at dette kun bidro til å forsure læringsmiljøet. Konkurranse mellom elevene er ifølge Bandura (1994) uheldig. Han vektlegger at mindre fokus på konkurranse mellom elevene, og mer fokus på konkurranse med seg selv, kan fremme selvopplevd mestringssevne, noe som er viktig for læring.

Implikasjon: Variasjonen i informantenes opplevelser understreker hvor viktig det er at læringslederen er tydelig på hva den aktuelle læreaktiviteten innebærer og hvorfor.

5.5 Forklaringsmodeller

Innlærere som har gått eller går i terapi vil fortsatt ta med seg traumeproblemene de har inn i klasserommet, påpeker Horsman (2000, s. 75). Å anerkjenne traumenes nærvær i læringsrommet, kan gi andre forklaringsmodeller på hvorfor deltakere blir borte i dage- og ukesvis, har konsentrasjonsvansker eller dårlige skoleprestasjoner. Anerkjennelse av at traumer *kan* medføre begrenset læringskapasitet, kan bidra til en positiv læringsopplevelse, i stedet for nederlagsfølelse hos deltakerne, ifølge Mojab og McDonald (2001). En positiv læringsopplevelse er kanskje det viktigste en lærer kan gi en deltaker.

Ulike diskurser gir ulike forklaringer på menneskers reaksjoner etter traumatiske hendelser, og i skolen kan reaksjoner som oppmerksomhetsproblemer, fravær eller å slutte skolen tolkes som manglende motivasjon og vilje til gjennomføring, påpeker Kerka (2002).

Medisinske diskurser, som har hatt stor gjennomslagskraft, vektlegger ifølge Kerka at individet må heles før vedkommende kan lære.

Fravær, å unngå tester, gruppearbeid eller å ”koble ut”, kan være virkninger av traumatiske hendelser, understreker Kerka (2002). Horsman (2000) fant at for å unngå tristhetsfølelse, var det ikke uvanlig å bli sint eller aggressiv. Dette er funn som stemmer overens med resultatene i min studie, og det er mulig å tenke at det uprovoserte sinnet som en av informantene fortalte om i møte med saksbehandleren i NAV, var knyttet til tristhet. Andre unngåelsesreaksjoner kan være nedsatt interesse for viktige temaer og en opplevelse av begrensede framtidsmuligheter (Bie & Skadhauge, 2005, s. 9). Informantene i studien min omtalte framtidsfokusering som meningsfullt og læringsfremmende, samtidig som temaet ble etterlyst av flere. Å arbeide med framtidsmuligheter som tema i klasserommet, synes særlig viktig i etterkant av PTH, fordi det kan skape håp.

Flere informanter uttrykte bekymring for hvordan lærerne oppfattet dem, særlig konsentrasjonsvanskene deres. Funnene varierte i forhold til hvilke forklaringsmodeller informantene opplevde lærerne benyttet. Først og fremst var det en type ”misforstått sympati” eller ”misforstått forståelse” som preget lærernes atferd; nemlig å akseptere at deltakere dro hjem dersom de hadde tunge dager. Lærerresponsen kan forklares med at lærerne var godt kjent med viktigheten av å bli møtt med vennlighet og forståelse. Dette er også godt dokumentert (Knowles, 1980; Raundalen & Schultz, 2006). En annen forklaring kan være at lærernes ”forståelses-atferd” var påvirket av sider ved den medisinske modellen som Kerka

(2002) beskriver; tilfriskning skjer utenfor skolen, og heling gjennom passende tiltak utenfor skolen som for eksempel psykologisk hjelp, er nødvendig for å lære i skolesammenheng. En tredje forklaring kan være at manglende traumekompetanse medførte avmakt hos læreren, der ”problemet” ble løst ved å sende deltakeren hjem.

Informantene var imidlertid samstemmige i at å bli sendt hjem gjorde dem sykere; passivitet ble generelt ble forbundet med økt depresjon og angst. Å være i krise bør ikke medføre fritak fra skolen, da det kan signalisere manglende håp for framtida, understreker Raundalen og Schultz (2006). Undersøkelser indikerer at flyktninger som deltar i et undervisningsopplegg, selv om det er utfordrende, opplever at symptomene avtar noe (Sveaass, 2001). Nordenbo et al. (2008) hevder at lærere som har toleranse for de ulike sidene ved elevene ikke bare fasiliterer selvtillit hos elevene, men også fremmer læring av faget.

Implikasjoner: Lærere bør tilføres kunnskap om at tilbaketrekking noen ganger er nødvendig, men at tilbaketrekking også kan ha negative konsekvenser. Enkel tilrettelegging, for eksempel muligheter til å trekke seg tilbake i klasserommet eller et tilstøtende rom, kan sende et viktig signal om at deltakeren er frisk nok til å være på skolen, noe som kan øke både tilfrisknings- og læringsmuligheter hos traumatiserte deltakere. Ikke bare ”misforstått forståelse”, men også frykten for hva lærerne tenkte om informantenes hukommelses- og konsentrasjonsvansker; å bli oppfattet som lat, var utfordrende. Lærere bør derfor tilføres kunnskap om andre forklaringsmodeller, særlig forventede reaksjoner etter en PTH, og hvordan dette kan påvirke læring. Læreren kan målbære kunnskapen til deltakeren ved for eksempel å si: ”Det du opplever er en forventet reaksjon etter traumatiske hendelser. Vanligvis går det over, men om det varer, vet jeg hvor du kan få hjelp.” Dette kan trygge og roe ned deltakerne, og slik åpne for læringsmuligheter.

5.5.1 Informantenes syn på tilrettelagt undervisning

Et interessant funn var at til tross for utfordringene traumene medførte, ønsket ingen av informantene tilrettelegging i form av egne grupper. En mulig forklaring kan være at det signaliserte at informantene var for syke til delta i en vanlig klasse. Deltakeres motstand mot tilrettelagt undervisning kan likevel være en utfordring dersom de, ut fra en helhetlig kartlegging, vurderes til å ha behov for dette. Motstanden mot tilrettelegging sammenfaller delvis med undersøkelsen til Miller, Mitchell og Brown (2005), som viser at mange flyktningelever frykter det de oppfattet som spesialundervisning fordi de ikke ønsker å bli oppfattet som annerledes. Enkelte opplever det sågar som straff. Horsman (2000, s.153) er

noe kritisk til at det tilbys eneundervisning til innlærere som har utfordringer med å fungere i grupper, fordi det fratar dem muligheter til å bygge relasjoner, skape mening og øke opplevelsen av mestring og kontroll.

5.6 Læringslederen – en suksessfaktor

Informantene beskrev hvor viktig tilgangen til ulike læringsfremmende relasjoner var i forhold til læringsutbyttet. Flere fortalte at læringsrelasjonene også hadde vært viktige bidragsyttere til en tilhelingsprosess etter traumatiske opplevelser. Kvaliteten i relasjonene gikk som en rød tråd gjennom intervju samtalene, og ikke uventet bekreftet resultatene i studien at læringslederen og hennes samlede kompetanse var en viktig suksessfaktor for læring. Det gode møtet mellom deltaker og lærer, særlig underveissamtalene, fasiliterte motivasjon til læring, og syntes i tillegg å bidra til tilheling. Resultatene understreket betydningen av at lærere og andre som informantene møtte i det offentlige, hadde kompetanse om hvordan traumehendelser påvirker læring og fungering i dagliglivet (eksempelet med NAV-saksbehandler ovenfor). Et viktig funn var at informantene ønsket selv å øke sin kompetanse på dette området, for slik å bedre kunne håndtere traumeerfaringene sine, noe de mente ville fremme læring.

5.6.1 Læringslederens betydning

Læringslederens betydning for deltakernes læring og et støttende psykososialt læringsmiljø er godt dokumentert og anerkjent (e.g., Knowles, 1980; Wahlgren, 2010; Pastoor, 2012). Jeg har valgt å fokusere på de relasjonelle og strukturelle sidene ved læringslederens funksjon som informantene særlig vektla fremmet læring. Relasjonslederen, og hvordan hun, gjennom å bruke sin samlede kompetanse, utgjorde en av de viktigste suksessfaktorene for læring og læringsmiljø, bekreftet slik tidligere undersøkelser. Informantene vektla særlig hennes vennlighet og forutsigbarhet. Læringslederen ble også omtalt som den nå-relasjonen som de fleste mente hadde størst betydning for tilheling etter traumatiske opplevelser.

Den gode læringslederen ble beskrevet som en omsorgsfull og kjærlig, men streng ”diktator” med god faglig formidlingsevne, men som også formidlet forventninger og krav, planer, mål og regler. Resultatene indikerte at dette var en lederstil som blant annet bidro til mindre uro, mer konsentrasjon om læringsaktiviteter, et tryggere læringsmiljø, og ikke minst forutsigbarhet. Dette er læringsfremmende faktorer som også Nordenbo et al. (2008) påpeker. Nordenbo et al. (2008) sin forskning omhandler her barn og unge, men behovet for en

kompetent læringsleder tilsynelatende like stort hos informantene i min studie. En forskjell var imidlertid informantenes vektlegging av arbeid, og ønsket om en kombinasjon av skole og jobb i introduksjonsløpet, noe samtlige mente ville fremme læring.

Læringslederens relasjonelle side

Lærer-elev-relasjonen skårer høyest på Hatties (2009) liste over hvilke faktorer i skolen som påvirker elevenes læringsutbytte. Både Hattie (2009) og Wahlgren (2010) påpeker at læringslederens evne til å bygge gode relasjoner, men også skape tillit og god kommunikasjon har stor betydning for læringsutbytte og skoletrivsel. Ikke overraskende sammenfalt mine funn med dette.

Førsteintrykket av læreren var viktig: ”Hvis førsteinntrykket er dårlig, da blir livet dårlig!” Førsteintrykket var ofte basert på lærerens non-verbale signaler, noe som kan forklares med manglende felles språk. Eksempelet kan også indikere en sårbarhet hos traumatiserte innlærere, noe Perry (2006) relaterer til alarmberedskapen de er i. McDonald (2000) poengterer at traumatisering bidrar til økt sensitivitet for non-verbale signaler som ansiktsuttrykk og tonefall. Når det gjaldt førsteinntrykket av læreren, og betydningen non-verbale signaler hadde, fant jeg imidlertid få forskjeller i de tolv informantenes opplevelser. De fleste understreket at førsteinntrykket, særlig lærerens smil, var av stor betydning for hvordan skoledagen fortonet seg.

Informantene generelt uttrykte også en sårbarhet i forhold til det å gå tilbake til skolebenken som voksne. Samtlige understreket hvor viktig det var å bli møtt med vennlighet. Voksne innlæreres sårbarhet er ikke et ukjent fenomen i voksenopplæringssammenheng (Jaycox, Stein & Amaya-Jackson, 2009). Heller ikke viktigheten av vennlighet (Raundalen & Schultz, 2006), noe som inngår i læringslederens relasjonelle kompetanse, ifølge Wahlgren (2010).

En studie av introduksjonsdeltakere i Norge viser imidlertid at introduksjonsdeltakere med høyere utdanning ofte vektlegger lærerens fagkompetanse foran andre typer kompetanse (Djuve & Kavli, 2015). Da er det interessant at informantene i studien min løftet fram læringslederens relasjonskompetanse, særlig vennlighet, som viktigere for læring enn fagkompetansen, uavhengig av informantenes skolebakgrunn og/eller utdanning.

Kraften i psykososial støtte er godt dokumentert (e.g Brewin, 2003; Hobfoll et al., 2007; Varvin, 2003). Sosial støtte syntes også å styrke det Antonovsky (2012) kaller opplevelse av

sammenheng, eller *forutsigbarhet*⁴. Resultatene i studien min indikerte at sosial støtte, særlig støtte som bidro til forutsigbarhet, var viktig for læring. Dette var først og fremst knyttet til en viktig nå-relasjon; læringslederen og hennes kompetanser.

I stedet for å gå inn på de ulike komponentene i OAS, har jeg valgt å se nærmere på hvordan funnene i studien min relaterer seg til forutsigbarhet som en side ved læringslederen, og hvordan dette fremmet læring. Lenge knyttet jeg forutsigbarheten til lærerens relasjonelle side; særlig måten hun daglig møtte informantene på og støtten hun gav gjennom bekræftende tilbakemeldinger i de uformelle underveissamtalene. Fokus på hvor viktig vennlighet og medmenneskelighet er, særlig for traumatiserte deltakere, gjorde at jeg først overså betydningen av god regjeldelse for informantenes læring, og at dette hadde stor betydning for deres opplevelse av OAS. Forutsigbarheten som ”Anne” representerte; en kjærlig, men streng ”diktator”, som sørget for arbeidsro og at regler ble fulgt opp, var noe mange informanter etterlyste. Eksempelet viste at også voksne i en opplæringsituasjon har behov for tydelig regjeldelse. I tråd med dette understreker Nordenbo et al. (2008) at regjeldelse fremmer læring, og at den tilsynelatende motsetningen i å skulle etablere støttende relasjoner til elevene samtidig med å utøve en regulerende funksjon, ikke er et problem dersom regjeldelse skjer gjennom støttende, positive oppfordringer, og ikke gjennom straff. For traumatiserte deltakere, som grunnet sårbarhet i mellommenneskelige relasjoner kan være svært sensitive for regler og grensesetting, bør det utvises varsomhet i hvordan regler etableres og håndheves (Bie & Skadhauge, 2005).

Resultatene mine støtter at god regjeldelse er viktig og nødvendig for arbeidsro. Dette var noe samtlige informantene profiterte på. Regjeldelse ble videre forbundet med toneleie og stemmевolum, og informantene vektla at ikke bare ordene, men like mye en vennlig stemme, var viktig. Enkelte fortalte at læreren hevet stemmen for å bidra til arbeidsro.

Implikasjoner: Med tanke på at traumatiserte deltakere kan være sensitive for tonefall og uventede, høye stemmer, bør lærere sette tydelige grenser for bruk av høy, aggressiv stemme i klasserommet (McDonald, 2000).

Til sammen bidro lærerens relasjonelle og strukturelle side til forutsigbarhet og trygghet i læringsrommet. En forutsigbarhet de fleste, men ikke alle, verdsatte, for eksempel Humam

⁴ OAS kan oversettes med *forutsigbarhet*, men ifølge definisjonen av OAS (Antonovsky, 2012, kap. 2) er det nok ikke helt dekkende. Samtidig er *forutsigbarhet* ofte benyttet.

som sa: ”Jeg var lei av å gå på skolen. Fordi det var det samme: hvor kommer du fra, hva heter du, hvor bor du.” At forutsigbarhet i form av stadige repetisjoner bidro til kjedsomhet for Humam, mens det for andre var noe de satte stor pris på, illustrerer noe av kompleksiteten og utfordringene i undervisning av voksne, særlig hva som oppfattes som meningsfull undervisning. De stadige repetisjonene var sannsynligvis grunnet i kunnskap om automatiseringens funksjon i språklæring, noe blant annet Lightbown og Spada (2013) omtaler. Det er ikke sikkert at alle voksne deltakere vet hva som er tanken bak slike aktiviteter. Ved å forklare tanken bak en læringsaktivitet, kan aktiviteten bli mer meningsfull, noe som er sentralt i voksnes motivasjon for læring.

5.6.2 Underveissamtaler

Læring avhenger blant annet av ulike former for vurdering og tilbakemeldinger underveis i læringsløpet (OECD, 2008; Fjørtoft, 2009). I studien min kom det tydelig fram at underveisvurderinger, særlig i form av muntlige tilbakemeldinger, var noe informantene satte stor pris på, og som fremmet trivsel og motivasjon til innsats og læring. Erfaringene med de formelle deltakersamtalene var imidlertid noe sprikende; fra ingen erfaring til god erfaring, noe som naturlig nok syntes å avhenge av hvor langt i introduksjonsløpet informantene var kommet. At samtalene med lærer var en viktig suksessfaktor for læring, var det imidlertid lite tvil om.

En rekke studier understreker den gode elevsamtalen som et viktig pedagogisk verktøy, og at informasjonen som deles i slike samtaler, kan øke lærernes forståelse for deltakernes utfordringer (Santoro, 1997; Bie & Skadhauge, 2005). Økt forståelse kan medføre bedre tilrettelegging, og slik fremme læringsmulighetene. En av informantene i studien min, som var godt ute i læringsløpet, uttrykte imidlertid usikkerhet rundt lærerens taushetsplikt; han ønsket på den ene siden å fortelle at han hadde sittet i fengsel – noe han mente kunne forklare konsentrasjonsvanskene hans. På den andre siden var han redd for at læreren skulle fortelle hemmeligheten videre. Han uttrykte også håp om at *hvis* han fortalte, kunne han få råd med hensyn til konsentrasjon. Eksempelet viser betydningen av at lærere understreker og forklarer taushetsplikten sin, noe som kan bidra til å bryte noe av tausheten rundt PTH.

Ikke bare råd, men også støtte ble vektlagt som en viktig del av samtalene; eksempelvis informanten som understreket at det å få lærerens oppmerksomhet; først og fremst å bli lyttet til, var det viktigste. Samtalene hadde størst fokus på faglige tilbakemeldinger. Flere av informantene ønsket imidlertid at også andre sider ved dem hadde blitt inkludert, eksempelvis

den kvinnelige informanten som ønsket at læreren hadde spurt: ”Hvordan er det med deg, - situasjonen din?”.

Resultatene i studien min indikerte at også voksne har behov for *traumefokuserte samtaler*. Ifølge Schultz og Langballe (2016) bør elever som har opplevd PTH generelt tilbys slike samtaler for å avdekke behov rundt sosial støtte og tilrettelegging av undervisning. Det understrekes at dette ikke er tenkt å erstatte behov for psykologisk hjelp, eller fungere som en erstatning for de lovpålagte elevsamtalene, men samtalenes kartleggende og rådgivende karakter kan bidra til å bedre tilrettelegge for læring.

Studien min viste en klar tendens; underveissamtalene ble oppfattet som verdifulle, meningsfulle og bidro til mestring og motivasjon for læring. Det er rimelig å anta at dette styrket deltakernes opplevelse av sammenheng. Meningsfullhet og håndterbarhet er viktige komponenter i OAS, ifølge Antonovsky (2012).

Resultatene indikerer videre at underveissamtaler har i seg et stort potensiale som suksessfaktor for læring. Det er grunn til å tenke at regelmessig, konstruktiv vurdering kan ha ekstra betydning for læring hos traumatiserte deltakere, særlig fordi det gir forutsigbarhet. Traumatiserte deltakeres nytte av forutsigbarhet understrekes av Perry (2006), men er ifølge Horsman (2000) noe samtlige deltakere kan ha nytte av. Dysthe (2008) poengterer at omfanget i læringsfremmende tilbakemeldinger må tilpasses den enkelte og de forutsetningene vedkommende har.

5.6.3 Grammatikkundervisning

At innholdet i undervisningen er begripelig, at elevene har tiltro til at de mestrer læringskravene; at de opplever at oppgavene er håndterbare, og at undervisningens innhold har relevans, nytte og mening er viktige komponenter i voksnes læring (Wahlgren, 2010; Nordskog & Popperud, 2000). Isserlis (2000) presiserer at mening er sentralt i voksnes læring, og at voksne gjerne har en sterk nytteorientering i motivasjon for læring. Informantenes sterke nytteorientering i min studie kan ha vært noe av årsaken til at elleve av tolv etterlyste en kombinasjon av skole og arbeid i introduksjonsløpet. Samtidig uttrykte de fleste, at skole selvsagt var viktig. Et interessant trekk ved forklaringene var at særlig eksplisitt grammatikkundervisning fremmet læring. Grammatikk ble beskrevet som et nødvendig onde, men meningsfull, fordi dette var noe informantene mente de *ikke* kunne lære i språk- eller arbeidspraksis. Regellæring, pugging og drilling ble beskrevet som *ordentlig*

undervisning og var relatert til grammatikkundervisningen. Pugg og drill var også velkjent fra skolen i hjemlandet, og farget sannsynligvis informantenes forventninger om hva undervisning burde være.

Nordenbo et al. (2008) understreker viktigheten av struktur for læring generelt, mens Perry (2006) og McDonald (2000) vektlegger struktur, trygghet og rammer for traumatiserte spesielt. Traumatisering kan beskrives som et indre kaos, der motvekten er å skape ytre ro, noe lærere kan bidra til gjennom blant annet struktur og rammer (Center for Udsatte Flygtninge – Dansk Flygtningehjælp, 2015). I lys av behovet for struktur, er det mulig å tenke at grammatikkundervisning hadde elementer av forutsigbarhet, struktur og orden som gjorde det lettere å fokusere, kanskje særlig fordi temaene var avgrenset til et spesifikt område i språket.

5.6.4 Testing og vurdering

I studien min ble særlig summativ vurdering ansett som viktig for læring. Med unntak av én, uttrykte informantene at tester var et viktig vurderingsverktøy, fritak var uaktuelt tross belastningene dette medførte for deltakere med for eksempel posttraumatisk stresslidelse. Tester gav mening fordi de synliggjorde nivå og progresjon, og bidro til å sette mål, selv om testene også kunne være en stor påkjenning for traumatiserte deltakere. Flere ønsket at læreren beroliget dem i forkant, noe som kunne hjelpe å roe ned. Noen informanter mistet konsentrasjonen under testene, eksempelvis informanten som brukte ”stille selvsnakk” for å minne seg selv på hvor hun var. Andre opplevde at dette var de timene de best konsentrerte seg, eksempelvis informanten som sa ”Men vi kan ikke leve hele livet på test.”

Raundalen og Schultz (2006, s. 55) understreker at når det gjelder elever i kriser, bør timelange prøver unngås da ”roen og stillheten, det vil si fravær av sensorisk input, ofte gjør at tanker på det triste og det verste slår inn”. Ut fra resultatene i min studie, fant jeg ingen støtte for at prøver var noe de ønsket å unngå, selv de lange prøvene. Det er mulig at forklaringen kan være at informantene jeg intervjuet, tilsynelatende ikke var i en akutt krise, samtidig var flere plaget av flashbacks. At norskprøven er i ferd med å bli det som kan kalles en høyrisikoprøve; såkalt ”high stakes test”, kan kanskje forklare noe av opplevelsen av tester som et viktig vurderingsverktøy blant informantene. En høyrisikoprøve er en test med stor innflytelse, der innsatsen er stor og hvor resultatene kan åpne og lukke dører til utdanning og arbeidsliv (Carlsen, 2011). Som nevnt innledningsvis innføres nye krav til blant annet

statsborgerskap fra 1. juli 2016. Dette kan kanskje bidra til å belyse en sterk tendens i studien min; at tester var viktige og fremmet motivasjon for ytterligere læring.

Implikasjoner: Det er viktig å undervise deltakerne i hvordan de uttrykker egne meninger. Samt gi dem mulighet til å velge mellom fritekstoppgaver, gi rom for å få en ny sjans dersom deltakeren har en dårlig dag, og ikke minst sørge for forutsigbarhet i form av faste kapiteltester. Jeg vil dessuten, fra min egen erfaring som lærer, føye til betydningen av å øve opp datatekniske ferdigheter for bedre å håndtere norskprøven. Dette kan også redusere noe av belastningene i forbindelse med å prestere.

5.7 Terapi eller undervisning

Resultatene viste en tydelig tendens; at relasjonen mellom lærer og deltaker var av stor betydning for læring og skoletrivsel. Forskere som har barn og unge som sitt fagfelt, har tilført en rekke nyttige begreper som illustrerer noe av omsorgen både små og store mennesker har behov for etter en PTH. Bath (2008) bruker for eksempel begrepet *traumebevisst omsorg*, Langballe og Schultz (2016) *traumefokuserte læringssamtaler*, og Pastoor (2016) *en flyktningkompetent skole*. Fra voksenopplæringsfeltet benytter Bie og Skadhauge (2005) *språkundervisning med et rehabiliterende perspektiv*. Omsorgen i de ulike begrepene synes å romme det Bath (2008) beskriver som en utviklingsfremmende og helende omsorg. Dette er en omsorg som kan gis av andre utenfor terapirommet, understreker Bath. Hvor langt omsorgen favner, og hvor mye tid læreren kan bruke på temaer som ikke er eksplisitte læreplanmål, kan være et dilemma.

Lærere skal ikke drive terapi, men lærerens valg av undervisningshandlinger kan gi terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). Det er for eksempel mulig at det å lære deltakerne ord og setninger om temaet *krig*, kan inneha en terapeutisk effekt. Dette kan gi tilgang til læringsfremmende relasjoner.

5.7.1 Tale er sølv, men er taushet gull?

Taushet kan belyse en viktig dimensjon ved læringskonteksten til voksne. Når deltakere bruker mye energi på å håndtere påtrengende minner og skjule problemene sine, er det avgjørende at skolen tar opp hva som er normalt å streve med, og hvordan dette kan påvirke læring og relasjoner, understreker Horsman (2000). Som nevnt var det ingen av informantene i studien min som syntes å ha erfaring med at skolen tok opp konsekvensene PTH kan ha på læring og skolefungering.

Psykoedukasjon – en suksessfaktor

Informantene ønsket ikke bare å bli forstått, men selv å forstå egne reaksjoner og ettervirkninger etter PTH. Ifølge Pastoor (2016, s. 216) kan psykoedukasjon være nyttig for å øke forståelse og mestring av utfordringer knyttet til psykiske og emosjonelle belastninger. Angsthåndteringsteknikker, informasjon om søvnhygiene og avslapningsteknikker er nyttige redskaper som kan lette belastningene (Schultz, Raundalen, Dalset, & Støen, 2009). Forfatterne understreker også at psykoedukasjon kan bidra til å identifisere kilder til sosial støtte, og hvordan søke støtte på en passende måte. Det synes derfor rimelig å tenke at å tilføre deltakerne kunnskapen informantene etterlyste, kan bidra til å normalisere reaksjoner, øke mestring og gi håp, noe som kan ha positiv betydning for læring.

Informanten som ønsket at læreren spurte ”Hvordan er det med deg, - situasjonen din?” representerer en annen side ved tausheten rundt PTH. Det er mulig at tausheten rommet både makt og avmakt hos læreren. Ryding og Leth (2014, s.28-29) omtaler tausheten barn og unge opplever etter traumatiske erfaringer som *taushetens sammensvergelse*. Gode skoleprestasjoner og at de tilsynelatende var velfungerende, bidro til at verken lærere eller andre spurte hvordan de hadde det, noe også Bankston og Zhou (2002) fant i sin studie. Barna forholdt seg også tause om erfaringene fordi de ikke ønsket å skille seg ut. I kombinasjon med at lærerne manglet kompetanse til å identifisere stressymptomer, forble opplevelsene innelukket. Slik er det ikke bare mine informanter som er *en bærer av hemmeligheter*.

Informantene i studien min framsto som kompetente, og syntes å ha mange læringsstrategier. De var tydelig kjent med hva norsk skole innebar. Politisk korrekt vektla de også nødvendigheten av grammatikkundervisning og tester. Dette gav et inntrykk av at de ikke bare gjorde det bra, men også hadde det bra. Noe av kostnaden med å ha opplevd PTH og være skoleflink lå kanskje i savnet etter å bli spurt: ”Hvordan er det med deg, - situasjonen din?”.

Kompetanse om hvordan traumer kan påvirke læring, kan medføre at flere lærere får trygghet til å spørre. Slike spørsmål innebærer en form for støtte som sannsynligvis kan åpne for læring. Ifølge Isserlis (2002) handler det ofte ”bare” om å våge å lytte. Generelt har lydhørhet hos lærere gunstig effekt på læring, fastslår Nordenbo et al. (2008).

McDonald (2000) påpeker at andrespråklærere kan føle seg så overveldet av behovet deltakerne har for støtte, at en vanlig respons er å trekke seg unna. Dette stemmer ikke med funnene i studien min. Det var tvert imot mange eksempler på opplevelser av at lærere brukte mye tid og energi på å gi ulike former for støtte; som emosjonell støtte, vurderingsstøtte og praktisk støtte. Samtidig opplevde informantene en taushet rundt sine PTH. Omgivelsenes taushet kan bekrefte opplevelsen av at hendelsen er farlig og sosialt uakseptabel å snakke om (Horsman, 2000, Ryding & Leth, 2014). Dette medfører at mennesker tier om sine opplevelser, noe som kan gi ytterligere lidelse.

Implikasjoner: Tausheten kan også brytes ved at skolen synliggjør informasjon om hvordan traumer kan påvirke læring og hvilke muligheter for hjelp som eksisterer. Enkle brosjyrer, informasjonsbrev eller plakater⁵ på ulike språk, og ikke minst på skolens nettside og/eller informasjonstavle, kan gi informasjon om hvor deltakere kan søke hjelp. Interne og eksterne ressurspersoner kan også benyttes i dette informasjonsarbeidet. Rutiner for deltakersamtaler og taushetsplikt kan for eksempel synliggjøres gjennom informasjonsbrev til deltakerne på et språk de forstår. Det er grunn til å tenke at dette er elementer i det Pastoor (2016) kaller en *flyktningkompetent skole*; en skole som går utfordringene og behovene flyktningene har aktivt i møte. Økt kompetanse om traumer og læring, om hvilke hjelpetilbud som eksisterer og om rettigheter og plikter, kan øke handlekraft og mot til å bryte tausheten.

Empati under press?

Det kan være grunn til å tenke at læreres taushet også kan være grunnet i slitenhet. Belastningene det innebærer å arbeide med deltakere som har opplevd PTH, er blant annet omtalt hos Horsman (2000; 311-312), Bang (2003, s. 96ff) og Kerka (2002). Lærere som arbeider med traume- og torturoverlevende, bør ha tilgang til veiledning. Dette kan blant annet bidra til å forstå, dele og lette byrden (Bie & Skadhauge, 2005, s. 18). Det er sannsynlig at kompetanse om hvordan traumer påvirker læring og fungering også kan beskytte mot potensielle belastninger.

5.8 Møte med skolen

5.8.1 Kartleggingskompetanse

Forskning på nivåinndeling og klassesammensetning gir til dels motstridende resultater (Duflo, Dupas & Kremer, 2008; Leuven & Rønning, 2011; Hattie, 2009). Ifølge Hatties

⁵ Flere av idéene er hentet fra, eller bygger på, Horsman (2000, s. 327ff).

metastudie har nivåinndeling og klassesammensetning kun en svak positiv effekt på det gjennomsnittlige læringsutbyttet. Resultatene i min studie tenderte i en annen retning. Ifølge informantene medførte manglende eller dårlig kartlegging av skolebakgrunn, utdanning og språkkunnskaper i forkant av plassering, til at deltakere med høyere utdanning og deltakere med lite skolebakgrunn ble plassert sammen. Eksempelet med begrepet *tropisk* (se 4.3.2) illustrerte noen av utfordringer dette innebar, særlig tap av tid. Klassesammensetningen syntes slik å gi mindre læringsutbytte, lavere progresjon og tap av tid for samtlige. Det er grunn til å tenke at dette også påvirket det psykososiale miljøet. Kartlegging i voksenopplæringssammenheng synes å ha et stort forbedringspotensiale.

Resultatene indikerte nødvendigheten av en grundig kartlegging av den enkelte deltakers bakgrunn før oppstart, for eksempel språktilhørighet, arbeidserfaring og utdanning, samt hvilke norskkunnskaper de har, muntlig og særlig skriftlig. Det er grunn til å anta at grundig kartlegging av deltakernes bakgrunn i forkant er en viktig form for individuell tilrettelegging som kan være læringsfremmende. Videre fordrer kartlegging at kartleggeren møter deltakeren med respekt.

5.8.2 Opplæringens organisering

I 2015 kom Djuve og Kavlis rapport ”Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere”. Introduksjonsdeltakeres opplevelser og vurderinger av introduksjonsordningen viser at de har blandede erfaringer med kombinasjon av språk- eller arbeidspraksis og undervisning. Det ble blant annet rettet kritikk mot organiseringen av skole og praksis, samtidig var de som ønsket et arbeidsrettet løp godt fornøyde med en mer praktisk rettet læringsform (Djuve & Kavli, 2015).

De fleste informantene i studien min ønsket en mer praktisk rettet læreform, til tross for at rundt halvparten var i et skolerettet løp. Ønsket kan relateres til tidligere erfaringer med å lære et andrespråk gjennom arbeid, ikke på skolebenken.

Arbeidets betydning er dokumentert i en rekke offentlige dokumenter, der helse, velvære og livskvalitet er direkte forbundet med tilknytning til arbeidslivet (e.g., Helsedirektoratet, 2009), og Thapa et al. (2009) poengterer at fravær av arbeid er nært forbundet med uhelse i eksil. Dette synes også å reflektere funnene i min studie. Arbeidets betydning ble blant annet illustrert i eksempelet med Hazik, som lot være å snakke om tidligere traumeerfaringer fordi

han fryktet at dette ville skape en barriere i forhold til å komme inn på arbeidsmarkedet. Resultatene viste også at avvisning på arbeidsmarkedet, forverret depresjonen.

Djuve og Kavlis (2015) kunnskapsstatus viser også at introduksjonsdeltakerne ønsker mindre egentid og mer muntlig norsktrening. Informantene i studien min var samstemmige i at *egentid* ikke fremmet språkferdighetene.

5.8.3 Henvisningskompetanse

Pastoor (2014) understreker at like viktig som å inneha henvisningskompetanse, er lærerens viljen til å bruke denne. Horsman (2000, s. 250 ff) hevder at det ikke er noen motsetning mellom å bruke sin henvisningskompetanse og samtidig yte traumebevisst omsorg. Å henwise er ikke synonymt med å sende fra seg et problem. Tvert imot krever det ofte ekstra arbeid for læreren; det tar ofte tid å sette seg inn i hvilke tilbud som finnes. Funnene i studien min viser at kompetanse om traumer og læring også bør omfatte henvisningskompetanse. Flere av informantene etterspurte kompetanse om hvor de kunne få psykologisk hjelp. Det er rimelig å anta at dersom konsekvenser av PTH tas opp i skolen samt hvor deltakerne kan søke hjelp, kan de bedre fokusere på språklæringen. Spørsmålet er om – og hvordan - skolen tilrettelegger for at lærere, som fra før har en stor arbeidsbelastning, får avsatt tid til dette. En mulig idé er å opprette et nettsted for lærere i voksenopplæringen med informasjon om hvilke tilgjengelige ressurser som finnes for flyktninger og innvandrere som har behov for hjelp.

5.8.4 Rutiner og samarbeid

En implikasjon av de samlede resultatene i studien min, både hvordan læring påvirkes av tidligere traumatiske opplevelser, og hva som fremmer læring, er å se nærmere på hvilke rutiner skolene har for å ta imot deltakere som har opplevd potensielt traumatiserende hendelser. Det er særlig tre aspekter ved læringskonteksten som er interessante i forhold til hva rutinene bør omfatte. Det første er en grundig kartlegging av deltakerne i forkant av introduksjonsløpet, noe som informantene i min studie til dels hadde liten eller ingen erfaring med. Det andre, deltakersamtalen, er allerede en del av skolens rutiner, og bør, ifølge mine resultater, skje så tidlig som mulig etter skolestart, for slik å avdekke eventuelle behov for tilrettelegging. Det tredje aspektet er gode rutiner for henvisning. Få av informantene hadde erfaringer med at skolene hadde gode rutiner for hvordan de ble henvist videre ved behov. Det er sannsynlig at gode rutiner kan fremme læring og skolefungering.

Manglende informasjonsflyt kan sannsynligvis bidra til at læringsutfordringer vedvarer. En rekke undersøkelser fastslår at mennesker som har behov for rehabilitering, er avhengige av samarbeid mellom ulike etater, og at disse innehar og har vilje til å bruke den nødvendige kompetanse (e.g., Hobfoll et al, 2007; Chon & Strøm, 2003). Gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav kan opprettholdes gjennom vanntette skott mellom ulike etater, og bidra til at flyktninger ikke får den hjelpen de trenger.

5.8.5 En flyktningkompetent skole

Pastoors (2012, 2014, 2016) forskning på flyktningbarn i Norge viser at skolehverdagen kan bidra til gjenoppretting, normalisering, ro og sammenheng i flyktningbarnas tilværelse. Samtidig preges skolehverdagen av traumatiske minner fra fortiden og bekymringer for framtiden, understreker Pastoor. Jeg så de samme tendensene hos de voksne informantene i min undersøkelse.

Basert på resultatene i denne studien, er det grunn til å tenke at undervisning kan ha en rehabiliterende funksjon. Videre tyder resultatene på at den mest effektive måten å styrke deltakernes forutsetning for læring på, er å først sørge for kompetanseheving blant lærere. Å styrke skolen og lærernes kompetanse om traumer og læring, rådgivning og henvisning, kulturkompetanse, flyktningkompetanse og relasjonskompetanse, avhenger av at skolemyndigheter og skoletilbydere har tilgang til ressurser som gjør dette mulig.

En flyktningkompetent skole vil verdsette – og romme - hele deltakeren som *en bærer av hemmeligheter*; både skjulte ressurser og skjulte belastninger.

5.9 Metodologisk refleksjon

Et viktig mål med denne studien var å frambringe kunnskap om hvordan traumatiske hendelser påvirker flyktnings læring, og hva som kan styrke læringen deres. De tolv intervjusamtalene kan gi dybdeinnsikt i opplevelser og erfaringer av hvordan informantene opplevde at tidligere traumehendelser påvirket læring, og hva de mente fremmet læring. Samtidig har denne studien flere metodologiske begrensninger. Likevel er det sannsynlig at lærere og deltakere i voksenopplæringen vil gjenkjenne temaene som ble belyst, og oppleve dem som relevante. Behovet for økt kunnskap i skolen om hvordan traumer påvirker læring, indikerer at denne studien har relevans. Selv om resultatene i studien min samsvarer med mange tidligere forskningsfunn, mener jeg likevel at funnene mine kan bidra til ny og dypere

kunnskap om hvordan voksne flyktninger opplever at PTH påvirker læringen deres, og forhold ved læringskonteksten de identifiserer som læringsfremmende.

5.9.1 Styrker og svakheter

Begrepet læringskontekst: Valget om å utvide begrepet *læringskontekst* (se 1.4) til å omfatte mer enn det som skjer i klasserommet, er en mulig svakhet ved oppgaven. Samtidig vil jeg argumentere for at funnene knyttet til læringsfremmende relasjoner og de ulike formene for støtte disse gav, belyste viktige sider ved informantenes læring. Særlig språklæring, men også en helende læring etter å ha fått knust tilliten til seg selv og verden.

Kildebruk: Som vist i punkt 3.7 understreker Jacobsen (2000) viktigheten av å kritisk sammenligne egne resultater med tidligere forskning, da dette har betydning for studiens interne validitet. Utfordringen med å finne teori og forskning knyttet til voksne flyktnings andrespråklæring, medførte at jeg benyttet andre tilgjengelige kilder, for eksempel forskning på barn og unge flyktninger. Dette kan utgjøre en svakhet ved studien. Jeg vil likevel hevde at de anvendte teoriene og forskningen kan ha gyldighet for voksnes læring. At jeg også har benyttet kilder fra både kvalitativ og kvantitativ forskning, kan være en styrke, da disse to tilnærmingene til sammen kan gi et mer utfyllende bilde av hvordan traumer kan påvirke voksnes andrespråklæring.

Utvalget: Hensikten med kvalitative studier er sjelden å generalisere, men heller å utdype begreper og fenomener, understreker Jacobsen (2000). At utvalget i studien min var relativt heterogent utgjør en styrke. Det er likevel mulig gjennomsnittsalder og gode norskferdigheter gir et noe skjevt bilde av en gjennomsnittlig introduksjonsdeltaker. Å generalisere var heller ikke hensikten.

Tolk

Kun informanter med gode nok norskferdigheter til å gjennomføre intervjuene uten tolk ble spurt om å delta. Dermed ble flyktninger med mer begrensede norskferdigheter ekskludert, noe som sannsynligvis påvirket resultatene. Både å bruke tolk, og la være å bruke tolk, kunne begrense informasjonen som kom frem. Til tross for at tolker har taushetsplikt, var jeg usikker på hvor mye informantene var villige til å formidle med en tredjeperson til stede eller på telefon. I enkelte av intervjusamtalene hadde jeg til tider problemer med å forstå det som ble sagt. Mine antakelser om det som ble sagt kan slik utgjøre en svakhet ved studien.

Språklige utfordringer

Alvesson og Sköldberg (2008, s. 489) hevder at refleksjon oppstår i det en form for tenkning konfronteres med en annen. Intervjusamtalene hadde karakter av slike ”refleksive” møter, ikke bare rundt tenkning, men også rundt ord og begreper. Flere informanter var ukjente med begrepet *traume*. Arabisktalende informanter spurte flere spørsmål rundt traumbegrepet enn de andre, og det kom fram at de brukte ulike begreper, avhengig av hvilken type traumehendelse de omtalte. Også reaksjoner og konsekvenser etter en PTH syntes å ha ulike benevnelser. Ikke bare de arabiske ordene, men også begrepenes innhold samt en del av tankene rundt traumatiske hendelser, var til dels ukjente for meg. Det er derfor mulig at de ulike tolkningene av begrepet *traume* utgjør en feilkilde. Samtidig bidro refleksjonene rundt traumbegrepet til å se utenfor rammene av mine egne forklaringer, noe som var svært lærerikt.

Forskerens upartiskhet og kritiske spørsmål

Kvale (2001) understreker hvor viktig forskerens upartiskhet er. At enkelte av informantene uttrykte at det oppfattet meg som en person med engasjement for deres sak, var en utfordring i forhold til kravet om upartiskhet. I tillegg kan det ha medført en fare for økning i sosialt akseptable svar. Videre kan rollen som lærer for innvandrere ha påvirket hvordan jeg for eksempel tolket, presenterte og drøftet dataene. Mine sympatier for informantgruppen kan ha bidratt til at jeg overså eller vektla visse sider ved materialet. Dette kan ha påvirket oppgavens validitet.

Forskerens evne til å skape tillit, være åpen og utforskende, men også kritisk følge opp informantenes utsagn, innehar muligheter – og begrensninger – til å oppnå hensikten med oppgaven (Kvale, 2001). Asymmetrien i maktforholdet i samtalen medfører et særlig ansvar og omsorg for intervjupersonens åpenhet og urørlighetssone, understreker Fog (2004). Informantenes åpenhet kan indikere at jeg inngav tillit nok til at de følte seg trygge til å fortelle om de tunge opplevelsene også. Jeg forsøkte å være åpen og utforskende, samtidig stilte jeg få oppfølgingsspørsmål rundt PTH. Dette kan ha påvirket studien. Ikke minst hvilke signaler det at jeg ikke spurte, sendte informantene.

Analysen

I tematisk analyse kan man velge mellom å foreta en detaljert analyse av utvalgte temaer innen datamaterialet eller å utforme rike beskrivelser av hele materialet (Braun & Clarke, 2006). Da temaet traumer og læring hos voksne introduksjonsdeltakere syntes lite utforsket,

valgte jeg sistnevnte tilnærming. Omfanget av datamaterialet skapte visse utfordringer underveis, noe som kan ha medført at noe av dybden gikk tapt. Det var også utfordrende å gi en grundig presentasjon av materialet innenfor de rammene jeg har til rådighet.

5.9.2 Kan vi spørre om traumer?

Basert på erfaringene i denne studien, er svaret et forsiktig, men tydelig ja. *Forsiktig* for å understreke nødvendigheten av nøye refleksjon i forkant av studien om hva det er behov for å spørre om for å besvare problemformuleringen. *Forsiktig* for å understreke hvor viktig det er å ivareta den enkelte deltaker under og etter intervju samtalen. Et *tydelig* ja fordi intervjupersonene enten i forkant, under og/eller etter intervjuene understreket behovet for og viktigheten av å snakke om traumer også, ikke bare om læring.

Ifølge Varvin (2003, s. 197) kan flyktninger som lærer seg norsk profitere på å sette ord på potensielt traumatiserende opplevelser på et andrespråk, da det ”kan være lettere å fortelle på et språk som ikke inneholder de pinefulle følelsesmessige konnotasjonene” morsmålet ofte er ladet med. I etterpåklokskapens lys skulle jeg ønske at jeg hadde spurt om det er lettere å snakke om PTH på norsk enn på morsmålet. I ettertid har jeg også tenkt at burde jeg ha spurt informantene direkte om hvordan de opplevde tausheten rundt PTH. *At de gjorde det, var det lite tvil om, noe spørsmålet ”Hvordan er det med deg - situasjonen din?” illustrerte.*

5.10 Veien videre

Studien bekreftet tidligere forskning på traumer og læring, men avdekket også temaer det hadde vært interessant å undersøke nærmere, for eksempel:

Taushet: Hvordan opplever flyktninger tausheten rundt traumeerfaringene.

”Skolsk”: Å undersøke nærmere behovet for at det blir gitt kurs i hvordan man oppfører seg i et norsk klasserom. Temaet er motivert av funn knyttet til erfart uro i klasserommet.

”Vendepunkt”: I mange av intervjuene kom det fram *vendepunkt*. Dette var hendelser og/eller bestemmelser som bidro til positive vendepunkt i informantenes læring.

Mobbing: Gjentatte, negative kommentarer fra meddeltakere knyttet til uttaleproblemer. Særlig i friminuttene, men også i timene. Dette bidro til at deltakere ble tause.

Personlighet: Rollen for eksempel personlighetstrekket *kommunikativ selvsikkerhet*, kan ha for andrespråklæring, særlig etter en traumatiserende hendelse, hadde vært interessant å undersøke nærmere.

Læringsstrategier: bruk av *interactional feedback*, eller ”herming” og korrigerende av ord i muntlig interaksjon, hadde vært interessant å utforske nærmere. Særlig hvilken funksjon den har i klasserommet.

6 Konklusjon

Undersøkelsen viser at tap og traumatiske hendelser påvirket læring og skolefungering i mange år etter at traumehendelsene fant sted. Taushet og usynlighet rundt informantenes tap og traumeerfaringer, synes å være en viktig faktor i spørsmålet om hvor lenge.

Ulike læringsfremmende relasjoner gav støtte som ikke bare fremmet språklæring, men også bidro til tilheling. Å bli oppfattet som en verdifull samtalepartner, men også nære relasjoners oppfølging på telefon fra hjemlandet, ble løftet fram som forhold ved læringskonteksten som styrket læring. Den viktigste suksessfaktoren var imidlertid læringslederen; ”diktatoren”, som gjennom sine undervisningshandlinger, vennlighet og forutsigbarhet, formidlet forventninger og krav, planer, mål og regler, noe som bidro til å fremme læring og skolefungering. Studien viser at å gå på skole styrket mer enn språklæring, det hadde også positiv innvirkning på psykisk helse.

For å støtte voksne flyktninger i læringsarbeidet, forutsetter det at andrespråklæreren kjenner deltakerne, samt innehar den nødvendige kompetanse og forståelse for læreutfordringer deltakerne kan ha som følge av traumatiske hendelser og tap. Dette omfatter også at skolen innehar gode rutiner for hvordan en møter innlærerne, kan henvise videre ved behov og kan yte råd og veiledning. Ved å heve skolens, lærernes og deltakernes kompetanse om hvordan potensielt traumatiserende hendelser kan påvirke læring, styrkes også mulighetene for læring.

Mer forskning på hvordan traumer påvirker andrespråklæring kan bidra til at aktører på feltet bedre forstår prosessene rundt språktilegnelse, noe som kan ha viktige konsekvenser for undervisning og tilrettelegging i andrespråkklasserommet.

Litteraturliste

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365–381.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Amstadter, A. B., Aggen, S. H., Knudsen, G. P., Reichborn-Kjennerud, T., & Kendler, K. S. (2012). Potentially traumatic event exposure, posttraumatic stress disorder, and Axis I and II comorbidity in a population-based study of Norwegian young adults. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(2), 215-223. doi:10.1007/s00127-012-0537-2
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arbeids- og administrasjonsdepartementet. (2004). *Arbeidslivslovutvalget — Et arbeidsliv for trygghet, inkludering og vekst*. (NOU 2004: 5) Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
- Balaban, V. (2009). Assessment of Children. In E. B. Foa, T. M. Keane, M. Friedman, & J. A. Cohen (Eds.), *Effective Treatments for PTSD. Practice Guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies*. New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol.4, s.71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bankston, C. L., & Zhou, M. (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-Immigrant Racial and Ethnic Groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415.
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17-21.
- Becker-Blease, K. A., & Freyd, J. J. (2006). Research participants telling the truth about their lives: the ethics of asking and not asking about abuse. *Am Psychol*, 61(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066x.61.3.218
- Bie, C., & Skadhauge, J. (2005). *Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere. Dansk som andetsprog med et rehabiliterende perspektiv*. Retrieved from København: <http://www.nyidanmark.dk/bibliotek/publikationer/rapporter/2005/undervisning-traumatiserede-flygtninge/pdf/undervisning-traumatiserede-flygtninge.pdf>
- Bie, C., & Skadhauge, J. (2008). *Det gælder om at rydde sten af vejen. Undervisning af kursister med særlige undervisningsbehov i danskuddannelser og i samarbejde med specialundervisning – status og inspiration*. Retrieved from København:
- Bjørnvik, K. I., & Haukedal, W. (2001). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Blom, S. (2014). *Sysselsetting og økonomiske overføringer blant sju ankomstkohorter av innvandrere observert i perioden 1993-2010*. Retrieved from (Employment and economic transfers among seven arrival cohorts of immigrants observed through 1993-2010. English abstract). Statistics Norway Reports 2014/38. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/208004?ts=149f01000c8>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breslau, N. (2002). Epidemiologic studies of trauma, posttraumatic stress disorder, and other psychiatric disorders. *Can J Psychiatry*, 47(10), 923-929.
- Brunvatne, R. (2006). *Flyktninger og asylsøkere i helsetjenesten* (1 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Carlsen, C. (2011). Språkprøver – redskap for integrering? Godt no(rs)k – om språk og integrering(<http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Rapporter/2011/Godt-norsk---om-sprak-og-integrering/>). Retrieved from
- Center for Udsatte Flygtninge - Dansk Flygtningehjælp. (2015). Traumatiserede flygtninge i sprogundervisningen. God praksis – en guide til undervisning af traumatiserede flygtninge i Lærdansk. Retrieved from <https://flygtning.dk/media/1329582/traumatiserede-flygtninge-i-sprogundervisningen-god-praksis.pdf>
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*: Thousand Oaks: Sage.
- Cohn, J., & Strøm, M. (2003). *Tortur og helseskade*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Coifman, K. G., Bonanno, G. A., Ray, R. D., & Gross, J. J. (2007). Does Repressive Coping Promote Resilience? Affective–Autonomic Response Discrepancy During Bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 745–758. Hentet fra <http://spl.stanford.edu/pdfs/2007/Coifman.pdf>.
- Dalgard, O. S. (2000). Strategier og virkemidler. In L. Weisæth & O. S. Dalgard (Eds.), *Psykisk helse. Riskofaktorer og forebyggende arbeid* (pp. 49-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DeMott, M. A. M. (2014). Breaking the Silence: Expressive Arts as Testimony. In Nordic work with traumatised refugees: Do we really care (Ed.), *Cambridge Scholars Publishing 2014* (pp. 192-201).
- Departementenes. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU, 2015:8) Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2015). *Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere*. Retrieved from Oslo: Fafo-rapport 2015:26. Hentet fra <http://www.fafo.no/~fafo/images/pub/2015/20431.pdf>:
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2008). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *Working Paper No. 14475, NBER*, Hentet fra: <http://www.nber.org/papers/w14475.pdf>.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84. Hentet fra https://krisepsyk.no/media/Educational_consequences_of_loss_and_trauma.pdf.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4, 16-23. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering_for_laring/Dokumenter/Bibliotek/12/BedreSkole-14-08_Dysthe.pdf.
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behav Res Ther*, 38(4), 319-345. Hentet fra http://www.academyofct.org/wp-content/uploads/2013/2010/Ehlers_Clark_2000.pdf.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Engebriqtsen, A. (2002). *Forlatte barn, ankerbarn, betrodde barn ... Et transnasjonalt perspektiv på enslige, mindreårige asylsøkere*. Retrieved from <http://nova.no/id/566.0>
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Flyktninghjelpen. (2015). Tall og fakta. Oversikt over viktige begreper. Hentet fra <http://www.flyktninghjelpen.no/?aid=9079310-.VxZW88dy-vt>.
- Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M., & Cohen, J. A. (2009). Introduction. In E. B. Foa, T. M. Keane, M. Friedman, & J. A. Cohen (Eds.), *Effective Treatments for PTSD. Practice Guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies*. New York: The Guilford Press.
- Foa, E. B., & Kozak, M. J. (1986). Emotional Processing of Fear: Exposure to Corrective Information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20-35. Hentet fra http://www.personal.kent.edu/~dfresco/CBT_Readings/foa_%26_kozak_1986.pdf.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage: The Sage Qualitative Research Kit?????
- Halland, G. (2000). *Voksenpedagogikk. Modul 2. Planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring* (1 ed.). Oslo: NKI Forlaget 2000.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2009). *Migrasjon og helse - utfordringer og utviklingstrekk*. Retrieved from http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00124/Migrasjon_og_helse_124049a.pdf
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery. The aftermath of violence* New York: Basic Book.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., . . . Ursano, R. J. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283 - 315.
- Horsman, J. (2000). *Too Scared to Learn. Women, Violence, and Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Innst. 97 L. (2015-2016). *Innstilling til Stortinget fra kommunal- og forvaltningskomiteen*. Oslo: Kommunal- og forvaltningskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2015-2016/inns-201516-097.pdf>.
- Introduksjonsloven. (2003). *LOV-2003-07-04-80: Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere av 4. juli 2003 nr. 80 (introduksjonsloven)*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>.
- Isserlis, J. (2000). Trauma and the adult English language learner. Retrieved from http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Jakobsen, M. (2006). Kroppen husker. Nevrobiologisk kunnskap om traumetilstander. In T. Anstorp, K. Benum, & M. Jakobsen (Eds.), *Dissosiasjon og relasjonstraumer. Integrering av det splittede jeg* (pp. 43-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions*. New York: Free Press.
- Jaycox, L. H., Stein, B. D., & Amaya-Jackson, L. (2009). School-Based Treatment for Children and Adolescents. In E. B. Foa, T. M. Keane, M. J. Friedman, & J. A. Cohen (Eds.), *Effective Treatments for PTSD. Practice Guidelines from the International Society for Traumatic Stress Studies* (pp. 327-345). New York: The Guilford Press.
- Juul, G., Sterling, M., Falla, D., Treleaven, J., & O'Leary, S. (2008). *Whiplash, Headache, and Neck Pain*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.
- Kavli, H., Hagelund, A., & Bråthen, M. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta – En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Retrieved from Fafo-rapport 2007:34. Hentet fra http://www.faf.no/media/com_netsukii/20034.pdf:
- Kerka, S. (2002). *Trauma and adult learning: ERIC Digest*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. (ED472601). Hentet fra <http://www.ericdigests.org/2003-4/trauma.html>.
- Kessler, R. C., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Arch Gen Psychiatry*, 52(12), 1048-1060.
- Kirkengen, A. L. (2005). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (2 ed.). New York: Cambridge Books.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (First internet edition July 2009 ed.). Oxford: Pergamon Press Inc. Hentet fra http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7) Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (NOU 2015:2). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring*. Meld. St. 16 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju* (6 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leuven, E., & Rønning, M. (2011). Classroom Grade Composition and Pupil Achievement. Discussion Paper No. 5922. *The Economic Journal*.

- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (4 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? Innsamling, fortolkning og analyse av kvalitative data ved hjelp av Sensitizing Concepts. In J. P. Madsbu & M. Pedersen (Eds.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- McDonald, S. (2000). Trauma and second language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 56(4), 690-696.
- Mehlum, L. (2012). Traumatisk stress og suicidal atferd. *Suicidologi*, 17(3), 3-12. Hentet fra: <https://www.med.uio.no/klinmed/forskning/sentre/nssf/tidsskrift/2012/nr2013/mehlum.pdf>.
- Miller, J., Mitchell, J., & Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect*, 20(2), 19-33. Hentet fra http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_12/20_12_12_Miller.pdf.
- Mojab, S., & McDonald, S. (2001). Women, violence and informal learning. *NALL Working Paper*, 3-16.
- Nelson, J. K. (2008). Laugh and the World Laughs with You: An Attachment Perspective on the Meaning of Laughter in Psychotherapy. *Clinic Social Work Journal*, 36, 41-49. doi:DOI 10.1007/s10615-007-0133-1
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Retrieved from Århus:
- Nordskog, H., & Popperud, O. (2000). *Voksenpedagogikk. Modul 1. Sentrale emner i voksenpedagogikk* Oslo: NKI Forlaget og Norsk Fjernundervisning.
- Normann, T., Sandvin, J. T., & Thommesen, H. (2003). *Om rehabilitering - Mot en helhetlig og felles forståelse?* Oslo: Kommuneforlaget.
- OECD. (2008). Overview of Policies and Programmes for Adult Language, Literacy and Numeracy (LLN). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*. Retrieved from Learners<http://dx.doi.org/10.1787/172281885164>
- Opaas, M., & Varvin, S. (2015). Relationships of childhood adverse experiences with mental health and quality of life at treatment start for adult refugees traumatized by pre-flight experiences of war and human rights violations. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 0(0).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pastoor, L. d. W. (2012). Skolen - et sted å lære og et sted å være. In K. Eide (Ed.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreadrige flyktninger* (pp. 219-240). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pastoor, L. d. W. (2014). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. (*International Journal of Educational Development* (2014)). doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige unge flyktningers psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Eds.),

- Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (pp. 200-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Perry, B. D. (2006). Fear and Learning: Trauma-Related Factors in the Adult Education Process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(110), 21-27. doi:10.1002/ace.215
- Q-20/2012, R. (2012). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Q-20/2015, R. (2015). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryding, E., & Leth, I. (2014). *Mental sundhed og trivsel i skolen hos unge flygtninge og indvandrere*. Retrieved from København: http://www.oasis-rehab.dk/fileadmin/user_upload/Dokumenter/Rapporter/trivsel_i_skolen.pdf
- Santoro, N. (1997). Why won't they talk: The difficulties of engaging victims of trauma in classroom interaction [online]. *TESOL in Context*, 7(2), 14-18.
- Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringssamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. In C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Eds.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz, J. H., Raundalen, M., Dalset, M., & Støen, J. A. (2009). *Trauma Education. Fighting Nightmares and Sleeping Problems to Promote Learning*. Oslo: Department of Special Needs Education. University of Oslo. Hentet fra http://www.uv.uio.no/isp/forskning/publikasjoner/boker/NRC_YEP_Trauma_Education%5B1%5D.pdf.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2010). *En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Siqveland, J., & Hafstad, G. S. (2012). Kan posttraumatisk vekst være en beskyttelsesfaktor mot selvmord? *Suicidologi*, 17(3), 11-15.
- Søholt, S., Tronstad, K., & Vestby, G. M. (2015). *Sysselsetting av innvandrere - regionale muligheter og barrierer for inkludering NIBR-rapport 2015:20* Retrieved from <http://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/rapporter/2015/nibr-rapport-sysselsetting-av-innvandrere-regionale-muligheter-og-barrierer-for-inkludering.pdf>
- Söndergaard, H. P., & Theorell, T. (2004). Language acquisition in relation to cumulative posttraumatic stress disorder symptom load over time in a sample of re-settled refugees. *Psychother Psychosom*, Sept-Oct;73(5), 320-323.
- Sosialdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. (St. Meld. Nr. 40). Oslo Sosialdepartementet.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013a). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere, 2013*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/introinnv>
- Statistisk Sentralbyrå. (2013b). *Norskopplæring for voksne innvandrere, 2013*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nopplinnv/aar>
- Stone, N. (1994). Teaching ESL to survivors of trauma. *Prospect*, 10(3), 49-58.

- Sveaass, N. (2001). *Restructuring meaning after uprooting and violence*. Oslo: University of Oslo 2001.
- Svensen, E. (2000). *En voksen krysser sitt spor. Motivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring*. Retrieved from
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *Am J Psychiatry*, 148(1), 10-20. doi:10.1176/ajp.148.1.10
- Thapa, S. B., Dalgard, O. S., Claussen, B., Sandvik, L., & Hauff, E. (2007). Psychological distress among immigrants from high- and low-income countries: Findings from the Oslo Health Study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(6), 459- 465. doi:10.1080/08039480701773261
- Thoresen, S., & Øverlien, C. (2009). Trauma Victim: Yes or No? Why It May Be Difficult to Answer Questions Regarding Violence, Sexual Abuse, and Other Traumatic Events. *Violence Against Women*, No. 15, 699-718.
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2015). *UNHCR Global Trends 2014: World at War, 18 June 2015*. Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/558292924.html> [accessed 14 October 2015]:
- Vaage, A. B., Thomsen, P. H., Silove, D., Wentzel-Larsen, T., Ta, T. V., & Hauff, E. (2010). Long-term mental health of Vietnamese refugees in the aftermath of trauma *The British Journal of Psychiatry*, 196(2), 122-125. doi:10.1192/bjp.bp.108.059139
- Varvin, S. (2003). *Flukt og eksil. Traume, identitet og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varvin, S. (2010a). Overgrep og traumatisering. In F. Skårderud, S. Haugsgjerd, & E. Stänicke (Eds.), *Psykiatriboken. Sinn – kropp – samfunn* (pp. 411-421). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varvin, S. (2010b). Psykiske og psykososiale problemer hos flyktninger og innvandrere. In F. Skårderud, S. Haugsgjerd, & E. Stänicke (Eds.), *Psykiatriboken. Sinn – kropp – samfunn* (pp. 398-410). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varvin, S. (2015). *Flukt og eksil* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Retrieved from http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laer_eplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser – kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*. København: Akademisk Forlag.
- Weisæth, L. (1998). Vulnerability and protective factors for posttraumatic stress disorder. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52(Suppl. 5), 83-88.
- Windisch, H. C. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention* Retrieved from OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>:

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: NSD.pdf

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervjuedtaker

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Personlig bakgrunn

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Loggbok

Vedlegg 7: Sjekkliste