



**Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Læreres erfaringer med å gi elever psykososial støtte som en del av undervisningen.**

En eksplorerende studie med bruk av kvalitative intervju av lærere i Gaza

Steinar Ellefsen

**Masteroppgave i spesialpedagogikk Ped-3901 mai 2022**





# Innholdsfortegnelse

## Kapittel

1.	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling: .....	1
1.3	Kontekst og avklaring av begreper .....	1
	Konflikten i Palestina .....	1
	UNWRA.....	2
	Flyktningkonvensjon.....	2
	Covid19.....	2
1.4	Spesialpedagogiske tiltak .....	3
2.	Teori .....	4
2.1	Diagnosekriterier traumatisk stress og stressrelaterte vansker .....	4
2.2	Sentrale prinsipper for intervensjon etter kollektive traumer .....	5
	2.2.1 De fem nøkkelpriinsippene for intervensjon .....	6
	1. Prinsippet med å fremme følelse av trygghet.....	6
	2. Prinsippet med å roe ned .....	8
	3. Prinsippet med å fremme følelse selv- og kollektiv kontroll .....	9
	4. Prinsippet med å fremme kontakt.....	10
	5. Prinsippet med å skape håp .....	11
2.3	The Better Learning Program - BLP .....	12
	The Better Learning Program 2, BLP-2.....	13
	Skolebasert intervensjon med BLP-2.....	14
	Forberedelse, kartlegging og utvalg av elever til BLP-2. ....	14
	BLP-2 økter.....	15
	Forklaringer på følelsesmessige reaksjoner .....	15
	Å forbedre skoleprestasjonene hos elever som deltar i BLP-2 .....	16

Å engasjere seg i sosial interaksjon.....	16
2.4 Lærerrollen og elevrelasjoner.....	17
3. Metode.....	17
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	17
Kvalitativ metode og forskningstilnærming.....	17
3.2 Vitenskapeteoretisk perspektiv.....	18
Hermeneutikk .....	18
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	19
3.3 Forskerrollen og deltaker.....	19
Asymmetrisk maktforhold.....	20
3.4 Innsamling av data.....	20
Planlegging av datainnsamling.....	20
Intervjuguide .....	20
Rekruttering av informanter .....	21
Gjennomføring av intervju .....	21
3.5 Organisering av datamaterialet, transkribering og analyse .....	22
Transkribering .....	22
Tematisk analyse .....	23
Koding.....	23
3.6 Etikk i denne studien .....	24
3.7 Reliabilitet .....	24
3.8 Validitet .....	25
4. Presentasjon av funn og diskusjon .....	26
4.1 Lærerrollen før intervensjon med The Better Learning Program-2 .....	27
Diskusjon av lærerrollen før intervensjon med BLP-2 .....	29
4.2 Lærerrollen etter intervensjon av The Better Learning Program-2 .....	30
Diskusjon av lærerrollen etter intervensjon med BLP-2 .....	34

4.3	Presentasjon av funn lærer og elevrelasjoner i tilknytning til BLP-2.....	36
	Diskusjon lærer og elevrelasjon i tilknytning til BLP-2 .....	41
4.4	Presentasjon av funn læreres egenendringer i tilknytning til BLP-2.....	45
	Diskusjon om læreres opplevde egenendringer i tilknytning til BLP-2.....	50
5.	Oppsummerende konklusjoner.....	52
	Lærerrollen før intervensjon med BLP-2 .....	52
	Lærerrollen etter intervensjon med BLP-2.....	54
	Lærer og elevrelasjon i tilknytning til BLP-2 .....	55
	Læreres egenendringer i tilknytning til BLP-2 .....	57
5.1	Svakheter og styrker ved prosjektet.....	59
6.	Referanseliste .....	61
7.	Vedlegg .....	66
	Vedlegg 1, Informasjonsskriv til Norsk Flyktninghjelps regionale koordinator. ....	66
	Vedlegg 2, Informasjonsskriv om studien til NCRs instruktører i BLP-2 .....	68
	Vedlegg 3, Informasjonsskriv om studien til lærere i Gaza.....	71
	Vedlegg 4, Intervjuguide instruktører .....	74
	Vedlegg 5, Intervjuguide lærere.....	75
	Vedlegg 6, Vurdering prosjektbeskrivelse; Norsk Senter for Dataforskning .....	76

## Sammendrag

Denne studien ser på et utvalg lærere sine erfaringer med The Better Learning Program-2 (BLP-2) med å gi psykososial støtte til elever som del av undervisningen. Det er en eksplorerende studie med bruk av kvalitative intervju med lærere i Gaza.

BLP-2 er utviklet i samarbeid mellom Universitetet i Tromsø ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, og Norwegian Refugee Council/NRC (Flyktninghjelpen). Programmet er en psykososial intervensjon i en pedagogisk sammenheng basert på en traumefokusert tilnærming og gjennomføres for elever utsatt for traumatisk stress. For elever som deltar i programmet er målet er å forbedre skoleprestasjoner, bedre kapasitet for læring, integrere mestringsteknikker for økt skolefungering og dempe kroniske symptomer på traumatisk stress. Studiens problemstilling er:

- Hva er læreres erfaringer med å gi psykososial støtte som en del av undervisningen gjennom The Better Learning Program-2?
- Hvilke eventuelle endringer erfarte lærere i sin lærerrolle, i lærer elevrelasjon og for lærere personlig?

Teoridelen i studien er basert på 3 deler; diagnosekriterier for traumer, intervensjon ved kollektive traumer og The Better Learning Program-2.

Studiens metodedel beskriver vitenskapsteoretisk perspektiv, kvalitativt forskningsintervju, planlegging, innsamling og organisering av data, etikk, reliabilitet og validitet.

I presentasjon av studiens funn benyttes anonymiserte sitater fra intervjuene, som diskuteres i lys av relevant teori. Lærerrollen er studiens overordna kategori, men funn og påfølgende diskusjon baseres på tre underkategorier i tilknytning til lærerrollen: Lærerrollen før og etter oppstart med BLP-2, lærer og elevrelasjoner, personlige endringer i tilknytning til intervensjon med BLP-2.

Sentrale funn i første kategori er endringer i lærerrollens innhold, fordi BLP-2 ga kunnskap om traumer og elevenes vansker. I den andre kategorien er funn tilknyttet endring i lærer elevrelasjon ved gjennomføring av intervensjon. Det som ble en positiv forsterker for relasjon var intervensjonens metodikk, ny kunnskap og læreres personlige egenskaper. Lærere benyttet i større grad personlige egenskaper i og utenfor intervensjon, noe som ga et nytt mulighetsrom for å hjelpe elevene psykososialt og faglig. Den tredje kategorien funn tilknyttet læreres personlige endringer privat og i yrkesrollen. Flere lærere begynte å benytte metodikken fra BLP-2 for å dempe eget stress. Det ga personlig erfaring med BLP-2,

forståelse for metodikken og den type stress de selv og elevene lever under, som gjorde det mulig å endre yrkes- og privatliv. Siste del i studien er oppsummerende konklusjoner for å besvare studiens problemstilling basert på presentasjon av funn og diskusjon til hvert hovedområde.

## **Forord**

Takk til Jon Håkon Schultz som inviterte og ga meg mulighet til å skrive om The Better Learning Program-2.

BLP-2 var ukjent for meg og konteksten for gjennomføringen av programmet var langt unna geografisk, kulturelt, sosialt, og språklig. BLP-2 gjennomføres i et område under forhold som ikke er sammenlignbar med egne forhold, likevel opplevde jeg gjennom intervjuene og arbeidet med studien at å jobbe i skolen, være lærer og ha kontakt med elever hadde mange likheter. Jeg opplevde i intervjuene mange likheter i lærernes beskrivelser av sine erfaringer og som kunne vært fra egne erfaringer i yrket. Dermed ble det plutselig ikke så fremmed, fordi det var mange likheter i alt som er ulikt. Mennesker har kanskje mange like reaksjoner på hendelser som preger oss og som blir gjenkjennbare når vi beskriver disse for hverandre.

Takk til kunstneren Alvin Jensvold i Gratangen som tillot at jeg brukte et av hans mange maleri som forsidebilde.



# **1. Introduksjon**

## **1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling**

Studien kom i gang ved at jeg ble invitert inn i et prosjekt tilknyttet The Better Learning Program-2 (BLP-2). Det var ønske om en gjennomgang av læreres opplevelser av BLP-2 tilknyttet elever i Gaza. Fokus studien er læreres erfaringer med å gi psykososial støtte som en del av undervisningen ved å benytte BLP-2 for et utvalg elever med nedgang skoleprestasjoner og redusert skolefungering enn det lærere tidligere opplevde med elevene. Redusert skolefungering antas å ha sammenheng med en livssituasjon som kan framkalle vedvarende stress, traumatisk stress og/eller post-traumatisk stress-syndrom (PTSD) på bakgrunn av krigshandlinger og konflikter. Dermed ble dette til en eksplorerende studie med bruk av kvalitative intervju med tre instruktører fra NRC for BLP-2 og fem lærere som har benyttet BLP-2. Intervju med instruktørene er bakgrunnsinformasjon for studien og benyttes ikke som empiri i studien, mens intervju med lærere benyttes som empiri i studien.

## **1.2 Problemstilling:**

- Hva er læreres erfaringer med å gi psykososial støtte som en del av opplæringen gjennom The Better Learning Program-2?
- Hvilke eventuelle endringer erfarte lærere i sin lærerrolle, med lærer elevrelasjon og personlig?

## **1.3 Kontekst og avklaring av begreper**

### **Konflikten i Palestina**

For å sette studien i kontekst gis en kort beskrivelse av konflikten mellom Palestina og Israel. Den betegnes i dag som en territorial konflikt med israelsk okkupasjon og palestinsk motstandskamp, som jevnlig blusser opp med ulik alvorlighetsgrad. Konfliktens utgangspunkt er opprettelsen av staten Israel i 1948. I 1967 tok Israel kontroll over Gazastripen, Sinai-ørken, Vestbredden med Øst-Jerusalem, samt deler av Egypt, Jordan og Syria. Deretter kom Israelsk okkupasjon av bla. Gazastripen, som grenser mot Egypt i sør, Middelhavet i vest og Israel mot nord og øst. I dag bor mange palestinere i israelsk okkuperte områder, men mange har flyktet fra disse områdene og kan ikke vende tilbake til sine hjem. De lever nå som flyktninger på Gazastripen, Vestbredden og i naboland. Halvparten av den Palestinske befolkning (5,5 millioner mennesker) regnes i dag som flyktninger etter konfliktene i 1948 og

1967. Over 300 000 palestinere har mistet sine hjem som følge av israelsk ekspansjon og bortimot en million palestinere bor i områder under israelsk styre (FN, konflikter, Palestina, 2022).

## **UNWRA**

For å hjelpe palestinske flyktninger opprettet FN i 1949 hjelpeorganisasjonen UNWRA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the near east). Målet var å ivareta palestinske flyktninger da krigen brøt ut i 1948 og var tiltenkt som en midlertidig organisasjon, fordi flyktningproblemet ble ansett som snarlig løst. Når løsning ikke kom, ble organisasjonens mandat jevnlig forlenget for å hjelpe palestinere og etterkommere som flyktet i 1948 og 1967.

UNWRA jobber med helsetjenester, skole, humanitære og sosiale tjenester. Det er først og fremst inne i palestinske flyktningleirer, men også i byer der det oppholder seg flyktninger. Organisasjonen har over 30 000 ansatte med hovedkontor i Gaza og Amman i Jordan. Det er kun flyktninger som oppholder seg i områder der UNWRA (Palestina, Gaza, Libanon, Jordan og Syria) jobber som har krav på beskyttelse (FN, UNRWA, 2022).

## **Flyktningkonvensjon**

Palestinske flyktninger og deres etterkommere av 1948 og 1967 tilknyttet en spesiell stilling i internasjonal flyktningerett. FNs flyktningkonvensjon gjelder for palestinske flyktninger, unntatt flyktninger som allerede får beskyttelse der UNWRA arbeider. Konvensjon sier at personer som får beskyttelse av andre FN-organer enn UNCHR ikke omfattes av flyktningkonvensjon, men palestinske flyktninger utenfor UNWRAs arbeidsområde har krav på beskyttelse etter FN-konvensjonen (FN, Unrwa, 2022).

## **Covid19**

Covid-19 rammet første kvartal 2020 og preget store deler av verdenssamfunnet. I praksis betød det at offentlige institusjoner som skoler, barnehager, administrative enheter og privat næringsliv ble stengt eller mistet kundegrunnlaget. For min studie hadde det betydning på flere nivåer. Det var planen å reise til Gaza for å gjøre studien, men med nedstenging og reiserestriksjoner ble det uaktuelt. Derfor ble kontakt og innsamling av data gjort via digitale kommunikasjonsmidler som e-post og video-intervju.

#### **1.4 Spesialpedagogiske tiltak**

Det er reduserte skoleprestasjoner hos elever bosatt i et konfliktområde som er utgangspunkt for å tenke BLP-2 som del av opplæringen. BLP-2 som metodikk gjennomfører spesielle tiltak for å styrke eleven faglig og sosialt, styrke lærerrollen og lærer elevrelasjon. Når lærere kartlegger elevenes skolemessige situasjon faglig og sosialt, er det for å kunne si noe om elevens læringsutbytte over en tidsperiode. Dette bestemmer om BLP-2 kan være et alternativ for å hjelpe disse elevene, fordi elevene ikke har hatt tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning.

Når lærerrollen er fokus i denne studien, er det fordi lærere får opplæring i BLP-2s metodikk og skal gi psykososial støtte som en del av opplæringen for en gruppe elever med nedgang i skoleprestasjoner. I BLP-2 blir lærerens rolle å tilrettelegge og anvende en metodikk for å endre elevens lærings- og psykososiale situasjon på skolen. Elever med traumatisk stress kan oppleve vansker med konsentrasjon, sosial interaksjon eller utvikle post-traumatisk stressyndrom (PTSD). Vanskene elevene får kan tilknyttes av alvorlighetsgraden ved opplevelsen, samt støtte og hjelp i etterkant. Lærer elevrelasjon anses som sentral for å styrke eleven faglig og sosialt. Det betyr å hjelpe elever til økt skolefungering og psykososialt velvære, dempe traumatisk stress som kan skape vansker for læring og sosial fungering.

En studie av Perfect m.fl (2016) tok for seg flere studier av elever eksponert traumer og traumatiske stress for å se på konsekvensene av bla. skolemestring. Studien fant økende grad av betydelig risiko for vansker med kognitive funksjoner, lærevansker, adferd og sosialt ved alvorlig eksponering for traumatiske hendelser (Perfect et. Al, 2016: Schultz og Skarstein, 2020). I den konteksten kan BLP-2 ses som et tidsbegrenset spesialpedagogisk tiltak.

Når Pedagogisk Psykologisk Tjeneste i Norge utarbeider sakkyndige vurderinger og tilrår spesialundervisning, så kan denne baseres på ulike diagnosekriterier. For BLP-2 kan en slik vurdering tilknyttes diagnosekriteriene i American Psychiatric Association (APA), diagnosemanual DSM5 for traumatisk stress. Det gir BLP-2 et innhold som i norsk kontekst kan sammenlignes med spesialpedagogiske tiltak, fordi eleven gis en tilleggsundervisning som skal styrke eleven faglig og sosialt.

## 2. Teori

Første del i kapitlet omhandler diagnosekriterier for traumatisk stress og post-traumatisk stress-syndrom i American Psychiatric Association (APA), diagnosemanual DSM-5.

Andre del tar for seg en studie av Hobfoll m.fl (2007): *Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence*. Her angis prinsipper for intervensjon for å minske risiko for traumer og traumatisk stress etter kollektive traumatiske hendelser.

Siste del omhandler intervensjon med The Better Learning Program 2, denne bygger på prinsippene til Hobfoll m.fl. Med BLP-2 får lærere opplæring og gjennomfører intervensjon med elevene for dempe traumatisk stress, øke psykososialt velvære og bedre skoleprestasjonene.

### 2.1 Diagnosekriterier traumatisk stress og stressrelaterte vansker

American Psychiatric Association (APA), diagnosemanual DSM5, angir kriterier for diagnostisering av traumatisk og stress-relaterte vansker, psykiske vansker og post-traumatisk stress-syndrom som følge av eksponering for traumatiske og/eller stressfulle hendelser.

Kriteriene for diagnose kan variere i noen tilfeller, men må forstås i sammenheng med en angstfull eller fryktbasert kontekst. Dette knyttes til å ha vært eksponert for faktisk truende død, alvorlig skade, seksuell vold på en eller flere måter. Direkte ha opplevd, bevitnet andre blitt utsatt for hendelser, eller ha opplevd traumatiske hendelser tilknyttet nær familie og venner. Erfart gjentakende eller ekstrem eksponering til grusomme detaljer til voldsom eller alvorlig hendelse.

Kriterier er å ha et eller flere symptomer i etterhånd tilknyttet hendelsen eller som tilbakevendende symptomer. Dette kan være ufrivillige og/eller påtrengende minner av hendelsen, gjentakende mareritt, opplevelse av å være tilbake i hendelsen, intense og langvarige stress-symptomer til egne eller utenforliggende hint som symboliserer det som hendte.

De mest fremtredende kriteriene er nedstemthet, ulykkelighet, utrykt sinne og/eller aggresjon, en type «utenfor kroppen opplevelse» (APA, 2013). Det kan utvikles vedvarende unnvikelsesadferd assosiert med hendelsen, som bekreftes ved å unnvike eller tilstrebe å unngå stressfulle minner, tanker, følelser som er for nær eller assosiert med hendelsen. Unngå eller forsøke å unngå ytre påminnere som personer, plasser, objekter etc, som gir stressfulle minner, tanker og følelser. Opplevelse av negative endringer som forårsaker tilstand eller

humør assosiert med hendelsen og gjenkjennes som vansker med å huske viktige aspekt ved det som hendte, ha negative tankemønstre om en selv og andre. Det kan være å årsaksforklare hendelser som selvforskyldt, sinne, skyld, skam etc. Ha markert nedgang i interesse for viktige aktiviteter og gjøremål, føle seg fremmedgjort og ikke tilknyttet andre, med varighet av å ikke kjenne på positive følelser. Forandring i sinne og reaksjoner tilknyttet hendelsen kjennetegnes ved irritasjon og sinneutbrudd verbalt eller fysisk mot andre eller ting. Uforsvarlig eller selv-skadende adferd, overvåkning, overdrevet lettskremt, konsentrasjonsproblemer, søvnvansker/forstyrrelser.

Flere av kriteriene må være tilstede mer enn en måned og forårsake forstyrrelser med betydelig kliniske vansker eller svekket sosial, skole/yrkesmessig eller andre sentrale funksjonsområder. De skal ikke være tilknyttet misbruk eller andre medisinske tilstander (APA, 2013).

## **2.2 Sentrale prinsipper for intervensjon etter kollektive traumer**

En studie av Hobfoll m.fl (2007) tar opp sentrale prinsipper for intervensjon ved kollektive traumatiske hendelser, både akutt og i etterkant. For å komme fram til de sentrale prinsippene setter Hobfoll m.fl sammen forskning og evidensbasert kunnskap fra empirisk litteratur fra flere hold.

Hobfoll m.fl skisserer så fem nøkkelpinsipper for intervensjon for å begrense og redusere traumatiske virkninger etter alvorlige hendelser. Prinsippene er strategiske kjerneelement som skal være gjennomførbare for individer og samfunn. De tar for seg forebygging, støtte, terapeutisk inngripen, veiledning, informasjon og psykologisk førstehjelp for individer, familier og samfunn for å forebygge traumer og kunne fungere igjen.

Intervensjon er utformet med bredde og skal være til hjelp på individnivå som et supplement til profesjonell psykoterapeutisk hjelp. Det betyr at i etterkant av hendelser må være tilgjengelig traumekompetanse på ulike nivåer lokalt og regionalt som kan rulles ut og hjelpe på individnivå. Da må det være tilgjengelige ressurser med lokal og regional tilknytning, for eksempel tilknyttet kommunalt helsevesen, skole o.l.

Det anbefales ikke en spesifikk modell for intervensjon, fordi ulike hendelser og etterspill fordrer ulike retningslinjer, fleksibilitet og tilpasning (Hobfoll m.fl, 2007). Det blir også et kost/nyttespørsmål om hva som er hensiktsmessig intervensjon på individ og gruppenivå, for eksempel benytte sterk intervensjon til hardt individuelt rammede og svakere intervensjon på mindre ressurskrevende på grupper eller samfunnsnivå (Hobfoll m.fl, 2007).

Det er flere årsaker til at hendelser når traumatiske proporsjoner for individ og/eller samfunn. De rene fysiske, sosiale og psykologiske betingelsene i situasjonen kan være overveldende, som opplevelser av skadde, døde, grusomheter eller symbolske effekter med personlig påvirkning. Ødeleggelse av ressurser kan påvirke individer og samfunns kapasitet til å håndtere en traumatisk situasjon og konsekvensene av den. Dette kan forsterkes hvis samfunn og/eller individer allerede har begrensede ressurser psykososialt og økonomisk, eller tidligere hendelser har gitt psykiske vansker og sosioøkonomisk knapphet til å håndtere situasjoner. Tap og frykt for tap, sterke opplevelser ved å bevitne, eller oppleve personlige trusler gi sterk reaktivering og påfølgende smerte. Det gjelder også tap av område, eiendom eller trygghet ved å bli direkte eller indirekte omplassert fordi trygge oppholdssted er blitt utrygge. Slike annenhåndstap etter en akutt fase er indikasjon på at det ikke noen klar periode som defineres som post-traumatisk. Videre kan hendelser også ha skadelig effekt på menneskers opplevelse av tilværelsen som meningsfull og rettferdig.

Målet med intervensjon er å hindre tap av ressurser psykososialt, menneskelig og materielt i etterkant for de som er rammet. Fremme og bevare følelse av trygghet, ro, gi individuell og sosial effekt, skape samhold, kontakt og håp. Det er også et mål å minske psykisk stress og utvikling av PTSD.

Ved å forsøke å få disse elementene på plass kan en håndtere og rehabiliterer utsatte, men ha en nøktern forventning til hva intervensjon kan oppnå i å forhindre langtids- og symptom-påvirkning i tilknytning til traumer. Derfor ses prinsippene ses som et bidrag til annen hjelp, ikke som erstatning (Hobfoll m.fl, 2007).

## **2.2.1 De fem nøkkelprinsippene for intervensjon**

### **1. Prinsippet med å fremme følelse av trygghet**

Prinsippet om å fremme følelse av trygghet ble utviklet i undersøkelser tilknyttet en objektiv og oppfattet virkelighet. Å bli utsatt for katastrofer gir forhøyet tendens til psykiske problemer som akutte stress-symptomer, post-traumatiske stress (PTSD), depresjoner og angst, somatiske symptomer og søvnvansker. Det skjer bla. fordi mennesker reagerer med handling på hendelser som truer eget liv, familien eller annet verdifullt, man søker å skape endring eller trygghet (Basoglu, Salcioglu, Livanou, Kalender & Acar, 2005; Briere & Elliot, 2000, de Jong, 2002a, 2002b; Hobfoll et al 1991; van der Kolk & McCaughey, 1996; Hobfoll et. Al, 2007). Opplevelse av fare kan også utløse kroppslige, nevrologiske og fysiologiske reaksjoner med kognitive prosesser som forverrer en pågående trussel og hemmer rehabilitering. Det kan gi forestillinger om at det generelt er farefullt, der dysfunksjonelle

tanker kan bidra til utvikling av PTSD. Videre kan påminnelser om hendelser gjenkalle overveldende følelser og tap av kontroll selv om trygghet er opprettet, individer kan trigges av ufrivillig og subjektivt relaterte påminnelser. Det er også sammenfallende evidens for senere å utvikle forstyrrelser med tendens til å overdrive fremtidige trusler (Foa & Rothbaum, 1998; Hobfoll m.fl, 2007).

Det finnes ulike intervensjoner som kan fremme følelse av trygghet. På individnivå kan en forsøke å bryte en generalisert post-traumatisk opplevelse tilknyttet det opprinnelige traume, bla. benytte ufarlige symboler, eksponering av bilder og opplevelser knyttet til trygghet (Bryant, Harvey, Dang, Sackville, & Basten, 1998; Foa & Rotbaum, 1998; Gersons, Carlier, Lamberts, & van der Kolk, 2000; Resick, Nishith, Weaver, Astin, & Feuer, 2002; Hobfoll m.fl, 2007). Trygghet kan også opprettes som en relativ tilstand og avhjelpe situasjon når total trygghet ikke kan oppnås, som i krigs- og katastrofeområder. Da vil førstelinjebehandling for stresshåndtering og etablering av trygghet for individ og grupper være å bringe personer i relativ sikkerhet, som på folkehelsenivå betyr å flytte folk til et trygt sted (Solomon & Benneishty, 1986; Solomon, Shklar, & Mikulincer, 2005; Hobfoll m.fl, 2007).

En annen intervensjon er å inkludere trygghet i et sosialsystemisk perspektiv, der sosial støtte er viktig. For eksempel informasjon som tidlig avklarer slektingers og venners trygghet, fordi denne engstelsen kan være større enn bekymringer om seg selv. Det betyr å ta hensyn til bekymringer i de rammedes nettverk. Informasjon kan bidra til å korrigere, forsikre og hjelpe til å håndtere fremtidige trusler på en realistisk måte, for ved å etablere trygghet kan stressreaksjoner i etterkant reduseres og redusere risikoen for utvikling av PTSD (Hobfoll, 2007). Ved milde angstsymptomer kan begrenset og kontrollert informasjon være nyttig, ved sterke symptomer bør informasjon gis av noen de har relasjoner til slik at de slipper å reoppleve hendelsen (Hobfoll & London, 1986; Pennebaker & Harber, 1993; Hobfoll m.fl, 2007). Det innebærer skjerming fra dårlige nyheter, rykter og forhold som kan øke oppfatningen om trusler. Men samtidig kan mangel på informasjon skape rykter og fortellinger, skape motsatt effekt og øke stressnivået. Å redusere eller fjerne all informasjon kan være problematisk, fordi utsatte ofte vil være oppdatert. Lokalt hjelpearbeid kan være sårbar for overeksponering, så begrense å snakke om hendelsen kan redusere angst og stress (Hobfoll m.fl, 2007). Repetisjon i media kan gi oppfatning at det ennå pågår eller er nye hendelser, særlig barn har vansker med å skille og forstå medias rolle. Derfor en bevissthet om følgene av stadig repetisjon som påvirkning og utvikling av traumatisk stress (Fremont, 2004; Lengua, Long, Smith & Meltzoff, 2005; Pfefferbaum et al., 2002; Hobfoll m.fl, 2007).

## 2. Prinsippet med å roe ned

Å bli eksponert for traumatiske hendelser gir sterk økning av stress i starten. Redsel er en normalreaksjon i denne fasen og kan gi alarmerende nivå av stress. Det avgjørende er om kroppens beredskaps- og stressnivå vedvarer og forstyrrer søvn, spising og daglige gjøremål. Høyt stressnivå kan i etterkant gi panikkanfall og forvirring med fare for utvikling av PTSD hvis det ikke opprettes en tilnærmet normalt tilstand. Det er viktig med korrekt informasjon som forklarer traumeutsatte hvorfor de reagerer slik de gjør (Breznitz, 1983; Bryant, Harvey, Gutherie & Moulds, 2003; Hobfoll m.fl, 2007). Et primærsymptom på PTSD kalles hyperarousal; en plutselig påminnelse av traume som gir alarmberedskap selv om det ikke er noen fare. Slike reaksjoner kan føre til langvarig høyt stressnivå og ved PTSD re-oppleves traumet i fantasi eller drømme (DeViva, Zayfert, Pigeon, & Mellman et al., 2005; Hobfoll m.fl 2007). Personer kan videre utvikle unnvikende adferd for å ta ned stressnivå hvis konteksten oppleves som truende, nøytral eller tvetydig. Dermed blir angsthåndtering et essensielt terapeutisk element i en vellykket traumelatert behandling for å roe ekstreme følelser. Angstreduserende teknikker tilknyttes direkte ettervirkninger av hendelsen (søvnproblemer, unnvikende adferd etc). Å roe ned kan skje ved både målrettet behandling og indirekte tilnærming. Direkte inngripen anbefales ved alvorlig uro, følelser eller nummenhet. Den terapeutiske tilnærmingen er å påminne at det ikke lenger er en truende situasjon, følelser og tanker ikke er farlige sett i forhold til selve situasjonen. Indirekte inngripen kan være pusteøvelser, en teknikk ved å puste dypt for å unngå hyperventilering og forvirring. Dypere muskulær avslapning er mer krevende, lære og slappe av for å roe og dempe angst for å gjenvinne kontroll (Foa & Rothbaum, 1998; Hobfoll m.fl, 2007). Stressmestring (STI) er en type kognitiv adferdsterapi med mestringsferdigheter som avslapning, pusteøvelser, selvsikkerhet, rollespill, tankekontroll og selvsnakk (Bernstein & Borkovec, 1973; Foa & Rothbaum, 1998; Veronen & Kilpatric, 1983; Hobfoll m.fl, 2007).

Traumeutsatte personer kan generalisere frykt til ulike situasjoner, derfor vil prinsippet med å roe ned være «normalisering» av stressreaksjoner. Utsatte kan patologiskere egne stressreaksjoner, dvs. at frykten øker når den assosieres med reaksjonene. Det er viktig med kommunikasjon som sier; «du er ikke i ferd med å bli gal eller syk, du har en vanlig reaksjon på en unormal hendelse (Rothbaum, Meadows, Resick & Foy, 2000; Hobfoll m.fl, 2007). Studier viser også at positive opplevelser som inkluderer humor, interesser, tilfredshet og kjærlighet hjelper til å håndtere stress. Positive opplevelser, kunne redusere eller fjerne informasjon som opprettholder negativ tilstand øker kognitiv kapasitet og gir større mestring.



Der prinsippene virker samtidig ses en større virkning, fordi utsatte har tendens å tolke utfordringene som uløselige. Å bryte utfordringene opp i mindre enheter og løse de hver for seg kan skape følelse av kontroll og muligheter til å redusere problemene. Det er sentralt å nå ut med opplæring til lokalt hjelpearbeid om psykiske ettervirkninger av traumatiske hendelser. Det gir hjelpere mulighet til å få rammede til forstå at reaksjonene på situasjon er normale, forståelige og forventet (Freddy, Shaw, Jarrel & Masters, 1992; Galea et al., 2002; Hobfoll, Canetti-Nisim, & Johnson, 2006, Ironson et al., 1997; Meewisse et al, 2005; Hobfoll m.fl, 2007). Det er viktig i alle ledd i intervensjon å normalisere, sikre at intense følelser tolereres og kan reguleres. Redsel skal ikke undervurderes, men tilknyttes reelle bekymringer med direkte hjelpetiltak for disse. Prinsippet om å roe ned baseres på de rammedes opplevelser og tap etter hendelsen, dette blir indikator for den virkning av traumatisk stress utsatte opplever.

### **3. Prinsippet med å fremme følelse selv- og kollektiv kontroll**

Kontroll er viktig, tro at egne handlinger gir gode utfall og positive erfaringer. Derfor hjelpe og lære utsatte selvregulering av tanker, følelser og adferd. Dette kan utvides til en kollektiv effekt, fordi å tilhøre en gruppe mest sannsynlig vil gi positive erfaringer (Antonovsky, 1979; Benight, 2004; Hobfoll m.fl, 2007).

I en modell for traumeutsatte understreker Foa, Meadows, 1997, Resick, Schinke, 1992, at en mulig konsekvens av traume er at mennesker står i fare for å miste sin kompetanse til å håndtere det de er utsatt for. Traumarelatert mestringsevne knyttes til egenoppfattelse og mulighet til å regulere vanskelige følelser, løse problemer, gjenopprette relasjoner og arbeid. Samtidig må intervensjon tenke forebygging av utbrenthet for hjelpere av traumeutsatte, hjelpere må ha ferdigheter for å mestre farer og løse egne problemer (Benight & Harper, 2002; Hobfoll m.fl, 2007).

I arbeid med barn og ungdom er tilnærmingen å lære og mestre opplevelse av farer. Å lære og regulere følelser med ferdigheter i problemløsning i møte med traumepåminnere, som kan håndteres som en utviklingsforstyrrelse. Lære en type selvhjelp som fordrer samarbeid for å løse problemer som er større enn individet kan håndtere, fordi der mennesker sammen kan påvirke ettervirkningene ser intervensjon ut til å være mer virkningsfull (Goenjian et al., 1997, 2005; Hobfoll m.fl, 2007).

Verdens Helseorganisasjon (WHO) understreker at i arbeid med traumatiske omstendigheter vil arbeidet med selvstendighet og aktiviteter igangsatt av samfunnet selv bidra til opplevelse

av å klare seg. Et oppegående samfunn med tilgjengelige ressurser og håp for fremtiden gir trygghet (de Jong & Clarke, 1996; Hobfoll m.fl, 2007).

Familien er sosial kapitalens hovedressurs og leverandør for mental helse og må ses som et sentralt ledd i intervensjon. Det gjelder særlig barn, fordi foreldre og samfunn beskytter barn (Murthy 1998; Hobfoll m.fl, 2007).

Intervensjon som oppmuntrer til egen- og kollektiv selvstendighet, bidrar til å redusere stress og øke rehabiliteringen (Benight, 2004; Benight et al., 2000; Hobfoll m.fl, 2007). To kritiske aspekter ved selv- og kollektiv hjelp blir ofte utelatt ved planlegging og intervensjon.

Det første er at selv- og kollektive bidrag krever et repertoar med ferdigheter som har effekt, med tro på at egne ferdigheter kan overvinne truslene og løse problemer. Det andre er at mennesker må gjøres selvstendig og ha ressurser, ellers kan intervensjon bli demoraliserende og uproduktiv.

Forskning har gjentatte ganger funnet at de som har mistet mest menneskelig, sosialt og økonomisk, opplever de mest ødeleggende traumene. Store hendelser påvirker sterkt ressursvake samfunn og vanskeliggjør opprettelse av normalsituasjon. I motsatt fall vil de som har bevart noen av ressursene ha størst sjans for rehabilitering. Da må hjelpeprogrammer må sammenstille mulighetene for økt overlevelse, motstandskraft og livskvalitet (de Jong 2002; Hobfoll m.fl, 2007).

#### **4. Prinsippet med å fremme kontakt**

En akutt krisesituasjon skaper ofte mangel på kontakt og blir en risikofaktor for å utvikle traumatisk stress og PTSD. Sosial kontakt gir mulighet for å løse problemer, skape forståelse, aksept, erfaringsdeling, sosiale aktiviteter, normalisering av reaksjoner og felles kunnskap om hvordan klare seg. Forskning sier noe om viktigheten av sosial støtte, opprette kontakt med familie og sosiale relasjoner (Norris, Friedman, & Watson, 2002; Vaux, 1988; Hobfoll m.fl, 2007). Etablere kontakt så hurtig som mulig og hjelpe å beholde kontakt er en kritisk faktor i rehabilitering. Kontakt mellom barn og foreldre er et overordnet mål i en katastroferelatert intervensjon (Hagan, 2005; Hobfoll m.fl, 2007). Selv om sosial støtte fremmes og begrenser psykologisk stress, kan det parallelt oppstå en tapssyklus. Første fase av en intervensjon karakteriseres av høy tilstedeværelse av støtte, men støtten kan minske under press, eller individer har behov for å komme videre. De som får lite sosial støtte i første fase kan bli ekstra sårbare og det kan oppstå negativ sosial støtte der problemer bagatelliseres, det kan skape urealistiske forventninger. Ulikheter og maktstrukturer i og mellom grupper kan komme til overflaten, religiøse, sosial og økonomiske forskjeller kan skape rivalisering og

favorisering blant grupper (Landau, Solomon, Greenberg, Cohen & Pyszczynski, 2004; Pyszczynski, Solomon, & Greenberg, 2003; Hobfoll m.fl, 2007).

## **5. Prinsippet med å skape håp**

Det er sterke bevis for viktigheten av å etablere håp. Det ser ut til at de med optimisme kommer bedre ut fordi de bevarer håp for fremtiden (Carver & Scheier, 1998: Hobfoll m.fl, 2007). Håp defineres i psykologi som positivt, en aktiv forventning om at en positiv fremtid eller mål er mulig (Haase, Britt, Coward & Leidy 1992: Hobfoll m.fl, 2007). Massetrauma kan bidra til å svekke håp, gi resignasjon og ødelagt fremtidsstro (APA, 1994: Hobfoll m.fl, 2007). Håp er essensielt fordi massetrauma ikke er en erfaring mennesker er trent for og uten kunnskap om hvordan klare seg, er håp noe av det første som forsvinner. Intervensjon ser dette i sammenheng med å iverksette tiltak og vilje til å ta nødvendige grep for å nå sine mål (Haase, Britt, Coward, & Leidy, 1992: Hobfoll m.fl, 2007). Håp må derfor frembringes i faktiske forhold der mennesker er og oppleves som gjennomgripende og varig. Det må skapes tillit til at interne og eksterne miljøer er forutsigbare, at det sannsynlig vil bli så godt som rimelig kan forventes. Håp må knyttes til at livet kan komme tilbake til en slags normalsituasjon og etableres i et bredt spekter av intervensjoner fra individ til grupper. Tidlig intervensjon for å skape håp kan skje ved å bruke teknikker som veiledning til dialog med seg selv for å kontrollere egne undertrykkende selvbekreftelser, oppfordre til positiv mestringsadferd, restrukturere irrasjonell frykt og mestre ekstrem unnvikelsesadferd. Mange innbiller seg ting under katastrofer og forbereder seg på det verste. Tidlig kognitiv behandling har vist seg virkningsfull mot slike kognitive adferdsskjema (Foa & Rothbaum, 1998; Meichenbaum, 1974: Hobfoll m.fl, 2007).

Studier på individnivå ved tidlig tegn på betydelig stress drar fordeler av kognitiv terapi for å redusere overdrivelsen av eget ansvar. Tro på at eget ansvar er løsningen kan hindre følelse av håp, men fortsette frykten for dårlige avgjørelser og knytte problemene til en selv. Kognitiv behandling skal bidra til at individer ikke bebreider seg selv, det kan være en traumefokusert behandling med fokus på øvelser som ser fremover for å gi utviklingsmessig progresjon for å etablere håp, fornyet motivasjon til læring og fremtidsplanlegging (Saltzman et. al., 2006: Hobfoll m.fl, 2007). De som gjennomfører intervensjon oppfordres til å normalisere menneskers reaksjoner og indikere at de fleste kommer seg ganske hurtig fra traumatiske opplevelser. Det kan skape mestring, avverge stressreaksjoner og redusere folks fortvilelse. Det gir et realistisk, vanskelig og akseptabelt utgangspunkt, sammenlignet med å oppleve et

katastrofalt utgangspunkt. Gruppeintervensjon anses virkningsfullt for individer, erfaringsdeling omkring felles problemstillinger hvor en kan følge intervensjon flere ganger. Dette anbefales der flere er i samme situasjon med likhet i følelser og tanker. Felles sosial motstandsdyktighet er en betydningsfull rehabiliterer, særlig der samfunn mobiliserer utstyr, nettverk og sosial kapital for å respondere på katastrofer. Samfunn må ha kapasitet til å ta opp i seg individers håp og institusjoner, f.eks må skoler og lærere fremme håp ved hjelpe mennesker til å fokusere korrekte utfordringer, risikovurderinger og positive mål som bygger på styrker blant individ og samfunn. Fellesskapet kan også hjelpe å fortelle den enkeltes historie (Seligman et al., 2005; Hobfoll m.fl, 2007). En slik modell for samfunn og individ gir mulighet til å utvikle intervensjoner for håp, hjelpe andre og bidra der individer ikke makter å håndtere vansker på egen hånd fordi de oppleves overveldende (Hobfoll m.fl, 2007).

### **2.3 The Better Learning Program - BLP**

Fra 2007 har Universitetet i Tromsø ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, og Norwegian Refugee Council/NRC (Flyktningshjelpen) utviklet The Better Learning Program. BLP ble introdusert i Palestina i 2011 av NRC som et pilotprosjekt og et akutt psykososialt tiltak for barn rammet av konfliktbasert traumatisering på Gaza-stripen. Programmet har siden blitt utviklet med en tilnærming til både akutte nødsituasjoner og langvarige konflikter i Palestina (NRC, 2017). Etter hvert utarbeides en håndbok til programmet for å hjelpe lærere som under krevende forhold arbeider med barn i tilknytning og etterkant av kriser (NCR, 2019).

I 2014 gjennomførte Israel *Operation Protective Edge* og nesten 500 000 mennesker ble fordrevet innad i Gaza. 147 skoler ble ødelagt, det ble økt fattigdom, diskriminering og mindre bevegelsesfrihet. FN estimerte at det påvirket skolegangen til nesten 600 000 barn, der også undervisningspersonell og andre tjenestetilbydere led under forholdene (NRC, 2017, s.8). Inter-agency Network for Education in Emergency (INEE) (UNESCO, 2022) utarbeidet; Humanitarian Response Plan for Palestine og fremhevet at: *Nasjonale og regionale myndigheter, humanitære organisasjoner har et ansvar å sørge for at alle har tilgang til relevant kvalitetsmessig utdanning i trygge omgivelser som fremhever fysisk beskyttelse og psykososialt miljø for lærere og annet undervisningspersonell.*

BLP-2 ses i sammenheng med *Humanitarian Response Plan for Palestine*, som fremhevet skolebasert psykososial støtte for barn på Gaza som sliter med traumatisering (NRC, 2017). NRC står for prosjektet *Improved Education*, hvor målene, tilnærmingen og gjennomføringen for skolebasert psykososial støtte tilknyttet BLP-2. Overordna mål er å forbedre og trygge

oppvekstforhold i Gaza som del av UNWRA-systemet og Palestinske myndigheters skoler (MoEHE) (NRC, 2017).

I 2017 kom BLP-2 som testpilot, der lærere og rådgivere fra seks utvalgte skoler i Palestina deltok. Denne bygger på elementene til Hobfoll m.fl og prinsippene ved intervensjon.

BLP-2 har en håndbok som veileder rådgivere og lærere for å hjelpe elever som har midlertidig redusert læringskapasitet og lavere skoleprestasjoner enn tidligere med årsak i traumebasert stress (BLP-2, 2019). Skolene som deltok ble utvalgt av MoEHE (Palestinian Ministry of Education and Higher Education) og noen lærere fikk et tre-dagers innledende kurs. Deretter deltok 10 elever etter utvalgskriteriene til BLP-2 på 5 økter i 2017.

I 2019 ble testpiloten for BLP-2 evaluert i forhold til relevans, virkning, sosial og kulturell kontekst for gjennomføring av programmet.

I 2019 kom Final Report, After Action Review of the Project. Den ser på hva som har fungert, utfordringer, gjennomføring og implementeringen av BLP-2, sammen med noen konklusjoner og anbefalinger for gjennomføring av programmet.

Når jeg gjør mine intervju senvinteren 2021 preger Covid19 situasjonen og samme år kom UNICEF-rapporten: Averting a lost COVID generation. A six point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child.

### **The Better Learning Program 2, BLP-2**

BLP består av to komponenter: The Better Learning Program 1 og 2. Begge komponentene kombinerer en psykososial og traumefokusert tilnærming. BLP-1 omfavner alle elevene med psykososial hjelp og mestringsferdigheter. BLP-2 innrettes mot elever med kroniske symptomer på traumatisk stress. Målet er å forbedre barns kapasitet for læring ved å styrke skolesamfunn, integrere mestrings teknikker for stress i daglig undervisning og læring.

Det oppmuntres til normalt tilstand og trygghet ved å fremheve ro og kapasitet til selvregulering, styrke samfunn og selvhjelp, lære å finne, gi og få støtte, mestring og håp (NRC, 2017). Intervensjon med BLP-2 starter med opplæring av *Master Trainers*, disse blir rådgivere og driver opplæring av og er støtte til lærere som deltar i programmet. Lærere får opplæring om målgruppen, utvalgskriterier og metodikk, dernest gjennomføres programmet sammen med elevene som er valgt ut til å delta.

BLP-2 er en skolebasert intervensjon som kombinerer psykososial og læremessig tilnærming. Målet er å fremme adferdsendring i klasserommet, gjenvinne tapt læringsvilje og kapasitet, styrke motstandskraft mot stress, øke konsentrasjon og læring med trivsel i skolesamfunnet (NRC, 2017).

## **Skolebasert intervensjon med BLP-2**

BLP-2 skal styrke elevens læringspotensial ved å styrke skoleforholdene, inkorporere mestringsteknikker og støtte elevens egne forsøk på gjenoppretting av normalsituasjon. Målgruppen er elever i alder 6-16 år. Utvalgsriteriene for å være med på BLP-2 tilknyttes svekkede skoleprestasjoner i mer enn to måneder, en eller flere reaksjoner knyttet til frykt, angst, vold, ensomhet eller isolasjon, samt at tidligere skolebaserte tiltak med samtykke fra eleven eller foresatte er prøvd og vist seg ineffektive. Kriteriene tilknyttes stressfulle og/eller traumatiske opplevelser, leve under stort stress, høyt nivå av frykt, trussel og/eller utrygghet. Svekkede skoleprestasjoner karakteriseres som svakere enn prestasjonene var eller skulle tilsi. Elevene tilbys BLP-2 i grupper som kan blandes med hensyn til kjønn, men ikke mer enn to års aldersvariasjon. Gruppene består av 10 elever med til dels like stressreaksjoner i tillegg til svakere skoleprestasjoner, eventuelle tegn på frykt, sinne, vold og/eller tilbaketrukkethet. Elever med høyt nivå av frykt skal ikke blandes med elever som har mye sinne eller utagerer (NRC, 2019). Elever gis forklaring på følelsesmessige reaksjoner med praktiske øvelser for å ta ned stress og gjenopprette konsentrasjonen.

## **Forberedelse, kartlegging og utvalg av elever til BLP-2.**

Forberedelse, kartlegging og utvalg av elever til BLP-2-gruppene gjøres etter at skolens rådgivere og utvalgte lærere har fått opplæring av NRCs instruktører. Utvalg av elever kan skje ved at rådgivere, lærere eller foresatte melder bekymring, eller elever kan oppsøke rådgivere og lærere. Lærere får informasjon om eleven, elevens faglige vansker, skoleprestasjon og adferd på skolen (NCR, 2017). Som oftest rekrutteres elever via skolens rådgivere som besøker klasser for å gi informasjon om BLP-2. Kriteriene knyttes til en forberedende del for å observere reaksjoner og adferd hos barn som kan ha vært utsatt for svært stressende og/eller traumatiske opplevelser. Kartlegge reaksjoner og/eller adferd som frykt, sinne, utagering, tilbaketrekning, søvnvansker, føle seg uvel, svake skoleprestasjoner. Slike reaksjoner knyttes til utvalgsriterier for BLP-2, underforstått at reaksjonsmønster knyttes til høyt stressnivå og/eller traumatisk stress. Elever som kunne tenke seg å vite mer inviteres til en kartleggingssamtale. Der brukes standardisert spørreskjema og hvis eleven faller inn under kriteriene, kan deltakelse i BLP-2 være aktuelt med foresattes og elevens samtykke.

Etter individuell kartlegging får elev og foresatte informasjon om BLP-2s innhold og metode. Når forberedelse, kartlegging og utvalg er gjennomført velges ti elever til å delta i samme

gruppe med grunnlag i like symptomer. Det beste er hvis eleven deltar på de fire ukentlige øktene på ca. 45 min (NCR, 2017).

### **Undervisningsmål for BLP-2**

Målet er å etablere opplevelse av mestring, stabilitet, trygghet og redusere frykt. Akademiske ferdigheter synker ved kriser, så lærere øver på å støtte elever som har det vanskelig ved å gi strategier for læring og mestring. Eleven skal oppleve at stabilitet og trygghet kan gjenopprettes ved å re-etablere rutiner, at skoledagene ikke er farlige. Videre forståelse for at det tidligere var farlig, men ikke alle dager er farlig og skolen er et trygt sted. Dette skjer ved å beskrive og forklare for elevene naturlig reaksjoner på kriser, hvordan de er beskyttet og skape trygghetsfølelse. Introdusere mestringsstrategier og metoder for å takle stress og sinne. BLP-2 benytter øvelser, pusteteknikker og selvinstruksjoner for å roe ned og forsøke å skape læreforutsetninger.

Målet er å forbedre skoleferdighetene ved å identifisere læringsstrategier som er nyttige for hver elev. Lære elevene å be om hjelp og påvirke egen situasjon ved å oppfordre til sosial kontakt, etablere, opprettholde vennskap og relasjon til lærere. Etablere håp og gi tilværelsen mening ved fokus på psykososialt velvære. Etablere skole-hjem relasjoner der foresatte får informasjon om hva det betyr for barn å leve i konfliktområder (NRC, 2019).

### **BLP-2 økter**

Hver BLP-2 økt varer i 45 minutter, det anbefales fem økter med gruppen med ett møte pr. uke. Erfaring har vist at tre til fire økter kan være tilstrekkelig for å håndtere milde stresssymptomer, men det tar tid å øve og etablere nye rutiner og studievaner. Hvis det skjer få eller ingen endringer, kan læreren diskutere med sin veileder og eventuelt tilby noen individuelle økter. Hvis det er mistanke om vold eller overgrep i hjemmet, skal MoEHEs retningslinjer for fremgangsmåte igangsettes og følges (NCR, 2017).

### **Forklaringer på følelsesmessige reaksjoner**

Elevene får forklaringer på hva som kan være naturlige reaksjoner på kriser, lære å forstå at stressede reaksjoner er normalt i en farlig situasjon. Kropp og «sjel» er i kontakt, en kropp i rolig modus får tankene til å følge etter. Øve på å kontrollere egne reaksjoner med beroligende strategier slik at stressreaksjonene blir mindre skremmende når en vet hvordan forholde seg til dem. Lære å snakke med noen man har tillit til om hvordan man er beskyttet og som kan hjelpe å oppnå en følelse av stabilitet og trygghet. Stress kan beherskes med

strategier, beroligende øvelser, pusteteknikker og selvinstruksjoner ved snakke med seg selv (NCR, 2017).

### **Å forbedre skoleprestasjonene hos elever som deltar i BLP-2**

Opplevelse og følelse av konstant frykt kan gi stressnivåer som reduserer skoleprestasjonene, med tilleggsvansker som følelse av kaos, dårlig konsentrasjon og hukommelse. BLP-2 vil identifisere effektive læringsstrategier og mestringsfølelse hos enkeltelever med mål om økte skoleprestasjoner. Skape tro å påvirke egen situasjon, be om hjelp og få kunnskap for å opprettholde psykososial trivsel med følelse av kontroll og positive opplevelser. Lære og erfare at handlinger fører noe godt med seg og tro på skolesamfunnets muligheter til å lære. Vite hvordan få hjelp med fokus på læring og identifisere effektive læringsstrategier for seg selv (NCR, 2017).

### **Å engasjere seg i sosial interaksjon**

Sosial støtte er en sterk enkeltfaktor til hjelp etter kriser og ekstreme opplevelser. Å være tilbake på skolen, møte venner er kanskje ikke nok, lærere må støtte og aktivt hjelpe elever å dra nytte av venner. Oppfordre til å være sosial, sosial støtte er virkningsfullt for å takle og komme seg etter ekstreme opplevelser. Derfor trene lærere å støtte elever som er rammet og få kunnskap om at å leve i konfliktområder påvirker læringskapasitet. Lære ulike metoder for å tilpasse undervisningen og gi elever et nytt fokus for å bedre skoleferdighetene. Skole/hjem relasjon er viktig, foresatte forklarer hvordan konflikter kan påvirke barns stressnivå og hvordan de kan støtte barn i skolearbeid og samarbeide med skolen. Skole-hjem relasjon der foreldre gis kunnskap om hva som påvirker barn og hvordan barn som lever i en konfliktsituasjon kan utvikle stress (NRC, 2019).

### **Håp**

Håp er et viktig mål i BLP-2 og er essensielt for mening og hensikt med livet. Kriser og konflikter gir ofte tap av håp, derfor viktig å tilbakeføre håpet. Barn trenger å oppleve stabilitet og trygghet for å opparbeide konsentrasjon for læring, kjenne på mening og hensikt i en psykososial sammenheng. Lærere, rådgivere i skolen og foresatte har en sentral rolle i re-etablere elevers håp ved å forklare og beskrive naturlige reaksjoner på kriser og fremme følelse av stabilitet og trygghet ved å gi barn mestringsstrategier (NRC, 2017).



## **2.4 Lærerrollen og elevrelasjoner**

Å være lærer er å undervise, det betyr interaksjon og samhandling med elevene, formidle slik at elevene mestrer og forstår det de skal lære. Læreren er sentral i møte med elevene, derfor har rolleutførelsen stor betydning for elevenes læring. Det er lærerrollens interaksjon med elevene som skaper en relasjon til elevene, som også gir læreren en egenforståelse av rollen. Ulike faktorer påvirker, endrer rollen og relasjonene. Den kunnskapen må læreren inneha, sammen med evnen til å formidle slik at elevene mottar og forstår. Som regel vil læreren ha formell utdanning, men annen kunnskap, personlig erfaring, forhold og egnethet vil samtidig påvirke rollen i større eller mindre grad.

## **3. Metode**

### **3.1 Bakgrunn for valg av metode**

#### **Kvalitativ metode og forskningstilnærming**

Dette er en eksplorerende studie med et utvalg informanter hvor det er gjort kvalitative intervju for å fremskaffe data, dette blir muntlig og skriftlig data til tolkning og analyse for å danne kunnskap. Ved å benytte intervju som data kan en få frem det usynlige og dokumentere situasjoner med konkrete detaljer, det kan også framkomme eksempler på hva skjer og på hvilken måte. Gjennom analyse av data er målet å forstå betydningen av handlingene informantene beskriver og forklare hva som skjer. Det gir mulighet til å se den kontekst som er fokus for studien (Postholm, 2010). For å få forståelse fortolkes informantenes beskrivelser i interaksjon mellom teori og data. Informantene former studien ved at det de sier tolkes ut fra mine referanserammer, erfaringer, opplevelser og teorier når jeg søker å forstå og skape mening. Problemstillingen driver prosjektet, men det er data utledet av intervjuene og analysen som blir meningsskapende (Braun & Clarke 2006). En slik induktiv tilnærming samler data spesifikt for analyse, for med utgangspunkt i intervjuene vil forskningsprosessen knytte data opp mot relevant teori for å forstå beskrivelsene til informantene. Slutninger trekkes fra mangfoldet i data for å avdekke sosiale fenomen, men samtidig kan problemstillingen utvikle seg i prosessen (Braun & Clarke 2006). Dette gjør studien verdiladet, fordi kvalitativ forskning ikke er verdifri eller objektiv når faktorer i interaksjon mellom mennesker og miljøet de handler i tolkes ut fra mine preferanser i data (Creswell 1998: Postholm, 2010). Da får måten jeg fanger opp denne kompleksiteten eller helheten

betydning for fokuset i min studie (Postholm, 2010). Tolkningen gir dermed ingen endelige svar, men dybdeforståelse og helhet som det sosiale fenomen inngår i (Nyeng, 2012).

### **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Valg av vitenskapsteoretisk perspektiv angir hvordan studien planlegges og gjennomføres. Kvalitativ metode knytter studien epistemologisk til det konstruktivistiske paradigme, der mening og erfaring anses som sosialt produsert og reproduisert, ikke iboende i individer (Braun & Clarke 200). Denne type vitenskapelig kunnskap gi noen forklaringer for hvordan konstruere og forstå verden omkring seg når mening skapes i sosial samhandling.

Men kunnskap er ikke gitt en gang for alle, den endres fordi sosial, kulturell og historisk kontekst endres, som har betydning for menneskers oppfattelse og forståelse (Postholm, 2010). Å forske kvalitativt innebærer å forsøke og forstå informantenes perspektiv og handlinger i kontekst (Postholm, 2010). Forskeren inngår et samarbeid med informantene som del av menneskelige prosesser, der målet er å få frem informantenes perspektiv og vise at kunnskap skapes i sosial interaksjon (Creswell 1998, Denzin og Lincoln 1995/2000, Gudmundsdottir 1990, Merriam 2002: Postholm, 2010).

### **Hermeneutikk**

For å kjenne sosiale fenomen må man ha kjennskap til informantenes oppfatninger og motiver, se sammenheng mellom individuelle handlinger og sosiale fenomen. Hermeneutikk (fortolkningslære) gir mulighet for systematisk arbeid når meningsfenomen skal fortolkes (Nyeng, 2012). Hermeneutikk er ikke bare en vitenskapelig størrelse, fordi mennesker forholder og fortolker seg selv og sine handlinger ut fra kulturelle og sosiale sammenhenger. Fortolkning i studiens analyse er å forstå handling, fordi individuelle og kollektive handlinger skjer i kontekst. Individuelle og kollektive handlinger skjer i ulike former, steder og tider for sosial interaksjon (Nyeng, 2012). Den enkeltes handling bestemmes likevel av subjektive oppfatninger, men er som regel kollektivt formet. Fenomen må derfor fortolkes for å forstås, noe også sosiale aktører gjør hele tiden (Gilje og Grimen, 2011). Dette kan ses på som en hermeneutisk sirkel der mening og tolkning beveger seg fram og tilbake (Nyeng, 2012). I intervju beskriver personene sin livsverden, men de fenomen som beskrives fortolkes av forskeren. Hermeneutikk tilknytter mening og forståelse med bakgrunn i språklige uttrykk, disse fortolkes inn i kontekst og en kvalitativ undersøkelse blir grunnlag for en abstrakt beskrivelse av fenomenene. Målet er å forstå sosiale fenomen fra informantens perspektiv,

fortolke ut fra forståelse at virkeligheten er informantenes virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2010).

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjus formål er å få fram sider ved informantens liv fra deres perspektiv, men med en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2010).

Målet er å samle data om et gitt tema eller problemstilling til tolkning og analyse. Ved å benytte semistrukturert intervju med en eksplorerende innfallsvinkel, gis intervjuet preg av samtaleform selv om det brukes intervjuguide omkring tema. Det semistrukturerte intervju er verken en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale, men bygger både på en åpen og profesjonell samtale. Informantens mening er sentral, den eksplorerende innfallsvinkel blir å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og uttrykte meningene, men også lese mellom linjene.

Intervjuet innhenter beskrivelser fra informanten, erfaringer, spesifikke situasjoner og handlinger, der intervjuet kan komme frem til betydninger på et konkret plan og avdekke opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2010).

Tanken er at kunnskap konstrueres i samspill eller interaksjon mellom intervjuer og informant, en gjensidighet i mellommenneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Denne kvalitative tilnærmingen har fokus på opplevelsesdimensjonen og ikke kun beskrive forhold personen lever under (Dalen, 2011). Når kunnskap produseres i intervjuet og interaksjonen, så er det for å forstå betydningen av sentrale fenomen informanten beskriver. Når intervjuet blir transskribert fra lydopptaket, vil den teksten sammen med lydopptaket utgjøre den følgende meningsanalysen (Kvale og Brinkmann, 2010).

### **3.3 Forskerrollen og deltaker**

#### **Intervju med mennesker fra andre kulturer**

Mine intervju var med personer som er bosatt, arbeider og lever i Gaza by. I intervju med mennesker fra andre kulturer som er ukjent for forskeren, kan det være vanskelig å fornemme kulturelle faktorer som innvirker på relasjon mellom forsker og informant. Det kan være spørsmålstilling, direkte og indirekte svar, tabubelagte emner, menn som intervjuer kvinner eller forhold jeg ikke vet eller har kjennskap til (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg måtte derfor på forhånd tenke gjennom forhold som språk, religion, sosiale og samfunnsmessige strukturer og forhold, politisk og økonomisk situasjon. Samtidig hadde jeg fellesnevneren i å arbeide i skolen, forholde seg til elever og en verden med internett og sosiale medier.

### **Asymmetrisk maktforhold**

Det er viktig å være bevisst på et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Forskeren stiller med vitenskapelig kompetanse eller er fra et ressurssterkt område og representerer en kunnskapsinstitusjon. Maktforhold utøves ikke med overlegg, men berører intervjuet hvor informanten mer eller mindre bevisst uttrykker seg, blir stilt spørsmål og hørt på. Forskeren må reflektere over egen rolle i intervju situasjon, særlig pga. ulik kultur, sosiale, økonomiske, kjønns- og samfunnsmessige forhold (Kvale og Brinkmann, 2011).

En asymmetri er at jeg som mann og skoleleder i et vestlig ressurssterkt land intervjuer menn og kvinner i et samfunn med en annen kultur, religion og tilgang på ressurser. Min bevissthet må knyttes til interesse for deres profesjon, erfaring og tanker omkring deres yrkesmessige rolleutførelse. Deres personlige bakgrunn har betydning, men utgangspunkt for studien er deres tilknytning og erfaring med lærerrollen og BLP-2.

### **3.4 Innsamling av data**

#### **Planlegging av datainnsamling**

Det var aktuelt å reise til Gaza for å gjøre intervju, men kunne ikke gjennomføres p.g.a sikkerhetsmessig usikkerhet og reiseforbud pga. Covid 19. Det ble bestemt i samråd med NRC at innsamling av data ble intervju med aktuelle informanter via Zoom. Når prosjektet ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), ble det opprettet kontakt med NRCs regionale leder. Prosjektbeskrivelsen og intervjuguide ble oversendt på e-post til regional leder for NRC, sammen med forespørsel om å være behjelpelig med å organisere intervjuene. Jeg hadde også videomøte med stedlig leder for NRC, som var behjelpelig med å informere om prosjektet til NRCs rådgivere for BLP-2 og som forhørte seg om det var lærere som var interessert i å være informanter.

#### **Intervjuguide**

Jeg utarbeidet en intervjuguide med en rekkefølge av formulerte spørsmål for å strukturere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009). Prosjekter med intervju som metode har behov for en intervjuguide, særlig det semistrukturerte intervju. Intervjuguiden blir å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen 2011). Intervjuguiden med lærere var inndelt i tre overordna tema; yrkesbakgrunn, rolleforståelse som lærer og opplevelser tilknyttet BLP-2, elevrelasjoner og opplevde egenendringer i arbeidet med BLP-2.

## **Rekrutering av informanter**

For å komme i kontakt med informantene etablerte jeg kontakt med NRCs regionale leder for Gaza. I et formøte med NRC tilknyttet Gaza på Zoom ved Universitetet i Tromsø fortalte jeg om prosjektet. Senere tok jeg kontakt for å informere at jeg var klar til å gjøre intervju, fikk hjelp fra NRC til å formidle informasjon og etablere kontakt med lærere som var interessert i å være med på intervju. Jeg var også avhengig av hjelp fra NRC for å gjennomføre intervju med tolk. NRCs kontaktperson satte opp en plan for intervju med informanter sammen med tolk.

Når dette var etablert kunne jeg gå videre for å komme i kontakt med de informantene som var aktuelle for mitt prosjekt. Jeg kom i kontakt med tre informanter som er ansatte i NRC og er instruktører for BLP-2, med ansvar for opplæring og oppfølging av lærere som gjennomfører BLP-2 på skoler i Gaza.

Så kom jeg i kontakt med fem informanter som er lærere og jobber ved ulike skoler i Gaza by, tre kvinnelige lærere som jobber på jenteskoler og to menn som jobber på gutteskoler. Lærere med erfaring med bruk av BLP-2 fra ulike skoler i Gaza by.

## **Gjennomføring av intervju**

Når reiserestriksjoner pga. Covid 19 og sikkerhetssituasjon i Gaza umuliggjorde å møte informantene, ble løsningen intervju via Zoom. Tidspunkt for intervju ble avtalt på e-post med NRCs kontakt, deretter tok jeg direktekontakt med informanter og tolk på e-post med «Zoom-link» for intervju med video og lyd. Alle intervju ble gjort via Zoom og teknisk fungerte alt. Opptaksfunksjonen i Zoom gjorde det mulig å ta opp intervjuet med lyd, bilde og avspille for transkribering.

Jeg gjennomførte først intervju med tre av NRCs instruktører i BLP-2 for lærere. I løpet av tre dager ble intervjuene med de tre instruktører i BLP-2 gjennomført, disse ble gjort direkte med instruktørene på engelsk. Disse intervjuene er bakgrunnsinformasjon til meg om NRCs implementering av BLP-2, intervjuene blir derfor ikke benyttet som data i studiens analyse. Det var likevel viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold, derfor ble både instruktører og lærere intervjuet. Å intervju et utvalg av informanter gir større bredde og det kan i enkelte intervjustudier være hensiktsmessig å anvende mer enn en informantgruppe (Dalen 2009).

Så gjorde jeg fem intervju med lærere, tre kvinnelige og to mannlige lærere, som danner datagrunnlaget i studien. Intervju med lærere ble gjennomført med tolk og noen av instruktørene fungerte som tolk, disse ble gjennomført i løpet fem dager. Kanskje var det en

fordel av noen av instruktørene var tolker, fordi en tolk som ikke inngir trygghet og tillit hos informantene kan virke hemmende på intervjusituasjon. I intervjuene var ikke tolk og lærer i samme lokale, noen var hjemme pga. nedstengt ved Covid19. Lærerne snakket arabisk, men jeg stilte spørsmål på engelsk som tolken oversatte til arabisk og samme vei tilbake. Selv om jeg ikke forstår arabisk, ble det viktig å lytte og la informanten få tid til å fortelle. Det tenkte jeg var nødvendig når intervjuet skulle brukes i forskningssammenheng og informantens fortelling utgjør datamaterialet. Noen informanter hadde kamera på og noen av. Der kamera var av gikk jeg glipp av mimikk og gester, men fokus var på samtalen. Samtidig kan det tolkes som en type non-verbal kommunikasjon når ingen kvinnelige informanter hadde på kameraet.

Det var uproblematisk for informantene at intervjuet ble tatt opp, samtidig ikke noe selvfølge av hensyn til situasjonen med krigsherjede og okkuperte områder. Det kan bli oppfattet med mistenksomhet om intervjuet blir tatt opp (Dalen 2011). Det sentrale var å høre om faglig og yrkesmessig bakgrunn til informantene, tanker om BLP-2, lærerrollen og bruk av programmet med de utvalgte elevgrupper. Jeg ville høre deres syn, opplevelse og erfaringer av programmet.

Jeg måtte være fokusert under intervjuet og på tolkens oversettelser i intervjusituasjonen, drive aktiv lytting og klar til å fange opp det som eventuelt kunne bli sagt for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket åpenhet til å stille oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt og ikke være for bundet til intervjuguiden. Dette gjaldt særlig temaene lærerrolle og elevrelasjoner, som omhandler personlige subjektive erfaringer.

Jeg hadde tenkt å gjennomføre et intervju nummer 2, men valgte det bort pga. krigen i mai 2021 og situasjonen med Covid-19. Situasjonen var presset og etisk sett kjentes det ikke rett ut å skulle forvente at personer i Gaza skulle prioritere dette.

### **3.5 Organisering av datamaterialet, transkribering og analyse**

#### **Transkribering**

Etter gjennomføring av intervjuene begynte organisering og bearbeiding av data. Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart etter gjennomføring, det ga kjennskap til data (Dalen 2011). Transkriberingen blir som en samtale abstrahert og fiksert i skriftlig form, en oversettelse fra narrativ form/muntlig diskurs, til en annen narrativ form/skriftlig diskurs. I transkribering blir intervjuene strukturert og bedre egnet for analyse, tekstformen gjør det lettere å få oversikt og er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann 2009).

Siden intervjuene var på engelsk med tolk til arabisk, valgte jeg å transkribere på engelsk. Det var enklere og mest troverdig mot informantenes beskrivelser.

### **Tematisk analyse**

Som del av kvalitativ metode benytter jeg tematisk analyse for å identifisere, analysere og notere ned kategorier eller tema i data (Braun & Clarke 2006). Tematisk analyse i et konstruktivistisk perspektiv fokuserer på den sosiokulturelle konteksten til dataene og ved å lese intervjuene flere ganger fikk jeg et helhetsinntrykk av innholdet i tekstene. Kategoriene blir det primære, fordi transkriberte tekster inneholder enheter som kan systemiseres til kategorier (Braun & Clarke 2006).

Analyseprosessen starter allerede i intervjufasen ved å iakttå og observere, notere underveis og skrive *memos* fra intervjuene, men i data undersøkes og identifiseres tema (Dalen 2009). For å tolke data inndeler analysen data i meningsfulle kategorier for oversikt og struktur. Data kategoriseres og kodes med bakgrunn i innholdet, ikke i tilknytning til spørsmål i intervjuene eller tilpasset forutbestemte koder eller egne analytiske antakelser. Under transkribering starter prosessen å se etter mønstre av mening, reflektere og se etter emner av spesiell interesse.

Når intervjuene er transkribert starter arbeidet med å lese gjennom og plassere data i kategorier. Den tematiske analysen skal fange opp sentrale kategorier i data i tilknytning til problemstillingen. Min utfordring er å sortere kategorier, se hvilke kategorier som har latent innhold og noe sentralt tilknyttet problemstillingen. Det er ikke bare tema i datas deskriptive innhold som skal identifiseres, men også identifisere underliggende meninger, antakelser, konsepter og ideologier som kan komme til uttrykk (Braun & Clarke 2006).

### **Koding**

Kodene skal identifisere betydningsfulle mønstre til analysen og referere til sentrale elementer i transkriberingen som er meningsbærende i tilknytning til problemstillingen. Samtidig er *memos* fra intervjuene gjenstand for koding og fortolkning, og har analytisk verdi (Dalen 2011). De *memos* jeg skrev inneholdt egne tanker, inntrykk og synspunkter om intervjuene. Intervjuene ble gjort med tolk på et språk jeg ikke forstår, men *memos* er egne tanker og inntrykk av intervjuene. Etter å ha blitt kjent med data og lagd lister med ideer om innhold i data, var neste steg å skape de første kodene. Koder er del av analysen og data fra kategoriene organiseres i meningsbærende stikkord, korte setninger og kan være beskrivende og/eller fortolkende.

### **3.6 Etikk i denne studien**

Studien krevde etiske vurderinger både i forhold asymmetrisk maktforhold, intervjuer mennesker fra andre kulturer, språklig utfordringer, oversettelse, kjønnsroller og intervjusituasjon. Min integritet som forsker er viktig i forbindelse med intervjuene, jeg blir det viktigste redskap til innhenting av kunnskap, fordi min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet blir avgjørende faktorer (Kvale og Brinkmann 2010).

Informantene anonymiseres, men fikk på forhånd informasjons- og samtykkeskriv fra standardmalen til NSD. I tillegg ble det spurt om samtykke før og om opptak før selve intervjuet.

Jeg måtte ha i tankene at intervjuene knyttet til en aktiv konfliktsone og informantene kan selv ha vært utsatt for traumatiske hendelser, men mitt fokus var på BLP-2 og læreres opplevelser, endringer, erfaringer og relasjoner til elever og klasser. Selv om intervjuet var tilknyttet yrkesrollen og BLP-2, fortalte noen informanter om personlige opplevelser i tilknytning til arbeidet med BLP-2. Det ble ikke brukt navn, alder eller kjønn når lærere fortalte om sine erfaringer med elever i arbeidet med BLP-2. Jeg måtte gjøre en etisk vurdering i forhold til å gjøre studier i en spesialpedagogisk kontekst, som innebærer å berøre svake eller utsatte grupper. Samtidig kan slike gruppers situasjon belyses og bidra til å endre deres posisjon, der man ønsker å få belyst forhold til grupper som lever under vanskelige livsvilkår. Intervjustudier innenfor spesialpedagogisk fagområde ved bruk av tolk, så må tolken forholde seg profesjonelt til intervjusituasjonen og underlegges taushetsplikt på samme måte som forskeren (Langeland 1989, Lemvik 2003: Dalen 2011). I slike tilfeller må forskeren nærme seg feltet med stor varsomhet, samtidig som det kan være vanskelig å få satt sammen et utvalg med stor nok variasjon (Dalen 2009).

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann 2010). Det handler om data er holdbar og til å stole på. Jeg hadde liten mulighet til å påvirke utvalget av informanter, men måtte tro at informantene som ønsket å delta var et representativt utvalg for min studie. Mitt mål er at studien er åpen og redelig, så godt som mulig redegjør hvordan jeg har gått fram og hva som kan ha påvirket studien. Målet er å presentere prosessen med å samle inn data så nøyaktig og konkret som mulig. Jeg har i studien gjort refleksjoner omkring etiske spørsmål i fremskaffelse og analyse av data, målet at tolkning og analyse skal være så pålitelig som mulig. Jeg brukte ikke



offisielle tolker når jeg gjorde intervjuene, men likevel erfarne tolker brukt av NRC i ulike sammenhenger. De fikk informasjon om studien og intervjuene jeg ønsker å gjøre, de har også kjennskap til BLP-2 og skole. Jeg hadde samtaler med tolkene om å oversette mellom to språk, vi diskuterte også at forståelse av begrep og kontekst kunne oppfattes ulikt. Derfor må jeg ha bevissthet for mulighetene for feiltolkninger språkmessig og kontekstmessig. Det betyr ikke at alt blir forstått rett, men er bevisst på å forstå så rett som mulig ut fra konteksten.

### **3.8 Validitet**

Validitet handler om å undersøke det fenomen man ønsker å undersøke (Nyeng 2012). Jeg har jobbet ca. 20 år i norsk skole og har noe forkunnskap om ulike sider ved lærerrollen, selv om det ikke er direkte overførbart til skoler i Gaza. Jeg har tidligere studier fra sosialantropologi og religionsvitenskap, som gir noe kunnskap om hvordan forstå kulturer og religion. Men den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, det som framkommer bør være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Da vil min fortolkning preges av forholdet mellom forsker og informant (Dalen 2009). Jeg må ha bevissthet om at egne verdier og forventninger har innvirkning på gjennomføring og konklusjon i studien (Maxwell J.A, 2013). Validitet skal gjennomsyre forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann 2010).

Jeg må samtidig ta høyde for at trusler mot validitet kan ligge i innsamling av data, egen forståelse av tema og hvor nøyaktig problemstillingen er. Jeg tilstrebet troverdighet i intervjusituasjon ovenfor informantene og å få informasjon som gir gode data.

Intervjusituasjonens utfordring ved bruk av tolk gjør at det kan forekomme tap mening, misforståelser i oversetting av både mine spørsmål og informantenes svar. Misforståelser underveis kan skje der kommunikasjonen går gjennom et ekstra ledd, men også fordi noe forstås på ulike måter (Maxwell J.A, 2013). Transkriberingen er gjengitt så nøyaktig som mulig på engelsk, det var den beste måten å få med språklige nyanser og ikke oversette det informantene sa til et tredje språk.

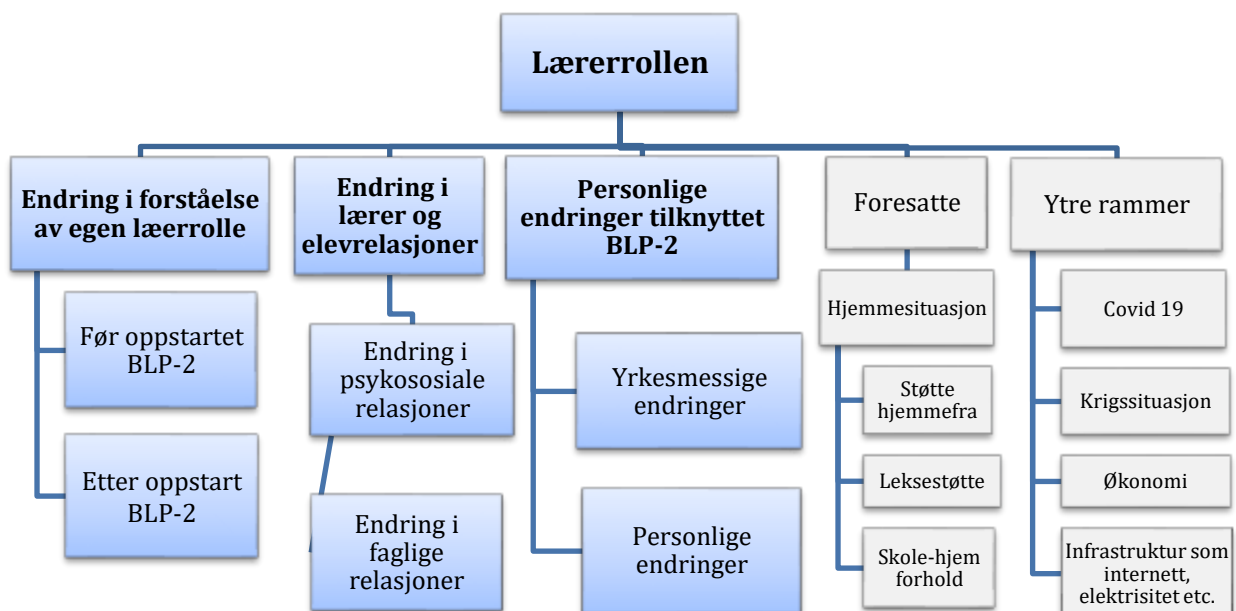
Analysen er fortolkning av informantenes beretninger, tilknyttet perspektiver jeg utleder fra det de fortalte i intervjuene. Det er nødvendig med et kritisk syn på egne fortolkninger, det er et mål at resultatene og konklusjonene skal ha gyldighet (Kvale og Brinkmann 2010).

#### 4. Presentasjon av funn og diskusjon

I dette kapitelet presenteres og diskuteres funn fra intervju med informantene, tre kvinner som er lærere på skoler for jenter, to menn som er lærere på skoler for gutter. Skolene i Gaza er delt mellom gutter og jenter. I presentasjon av funn og den etterfølgende diskusjon er lærerrollen overordnet analysekategori, men med fem underkategorier. De fem underkategoriene er: Forståelse av egen lærerrolle, lærer elevrelasjon, personlige/egenendring tilknyttet lærerrollen, foresatte og ytre rammer (Figur 1).

Studien har fokus på de tre første kategoriene i figur 1. Disse tre presenteres og diskuteres i studien, de er sentrale fordi de tilknyttes direkte til lærerrollen. De to siste kategoriene; foresatte og ytre rammer, knyttes indirekte til lærerrollen og blir derfor ikke tatt opp i denne studien.

I presentasjon av funn og den etterfølgende diskusjon blir de tre kategoriene presentert og diskutert en av gangen, med mål om å få fram sider ved lærerrollen i tilknytning til kategoriene. I presentasjon av funn benyttes sitater fra intervju med informanter og med en hermeneutisk tilnærming i diskusjon tolkes funn ut fra kontekst i lys av relevant teori.



Figur 1. Analysekategorier

#### **4.1 Lærerrollen før intervensjon med The Better Learning Program-2**

I denne delen presenteres funn og informantenes beskrivelser av egen lærerrolle før oppstart av BLP-2, med en etterfølgende diskusjon tilknyttet teori.

Lærerrollen tilknyttet en yrkesprofesjon som pedagog med kvalifikasjoner til å undervise i fag på skolen. Lærerrollen tilknyttet som regel et offentlig mandat, styrt av planer, lover og regelverk. Samtidig er utførelsen av lærerrollen individuell og utøves i møte med elevene, hvor forskjellige lærere utøver rollen på sin måte med bakgrunn i kompetanse og erfaring. Det er også andre faktorer som påvirker lærerrollen, som kjønn, alder, personlighet og samfunnet rundt.

Beskrivelsen informant nr. 1 gir av lærerrollen før opplæring og oppstart med BLP-2 er å undervise i klasser med uro, vansker med å nå deler av elevene og finne metoder å presentere lærestoff for elever som har utfordringer på skolen. Det er å prøve å skape ro og oppmerksomhet for faget med disiplin og være streng, men samtidig ønske om å finne metoder eller “veier inn” til disse elevene for at de skal bli mer mottakelig for lærestoffet. Situasjon oppleves som vanskelig og har innvirkning på egen lærerrolle. Informant nr. 1 sier:

You know how much mathematics is a very difficult and hard subject for the students. I always face challenges when I introduce new subjects for the students and it is not easy for them to get the subject skills. So sometimes I have to be just a little bit hard, shout a little bit to them. I always look for something so the students can be more responsive for my maths subjects, but I always struggle at this point.

Informant nr. 2 har noe av den samme erfaringen:

The noisy class and everything related to the students behavior, who have a lack of attention and is careless. I notice that their wellbeing is not good and they are not committed to their classes, there is no reaction.

De beskriver det som vanskelig å komme i posisjon for læring, det er uro og svak oppmerksomhet fra deler av elevgruppa for læring i klasserommet, men samtidig ser lærere at elevene ikke har det bra. Rollen oppleves som utilstrekkelig og det er vanskelig å endre eller påvirke elevenes psykososiale og faglige ståsted. I lærerrollen er faget i fokus og viktig for integriteten at fagstoff kan presenteres for elevene i timen. Informant 2 sier:

When you are a teacher, and I used to be only a english teacher before the training of BLP. I used to be the routine way of a teacher, my reaction and responses was to always do it the same way.

Informant nr. 3, gir uttrykk for noe av det samme, men virker mer bekymret for at elevenes psykososiale forhold preger læringssituasjon. Er kanskje mer på leting etter noe om kan endre situasjon, en lærerrolle som kan hjelpe elevene å forbedre skolesituasjonen. Situasjonen i Gaza påvirker denne læreren sterkt og gjør det vanskelig å konsentrere seg både som lærer og privat. Egen livssituasjonen påvirker på en måte som skaper redsel og stress i hverdagen.

Yes, I thought about those students that suffers from psychosocial problems, which affect their achievement and score at school. And I thought about their problems in order to help them to get back to their normal achievement at school. But I was also suffering from panic attacks, worried about my relatives and worried about if someone loose their lives. I was afraid and it affected my life, it could come when I was walking, it was like OCD (*obsessive-compulsive disorder*) and these thoughts controlled my mind and my life. When I became sick with any stupid disease, like flu or something, I felt panic and thought I would die right now.

Informant nr. 4, opplever lærerrollen som mye å gjøre og er sliten, en time- og læreplan overfylt med oppgaver hele tiden. Det gir lite rom for å tenke annerledes, planlegge på nye måter eller makte å endre egen situasjon, men gir en kort beskrivelse av hvordan lærerrollen oppleves. Informant nr. 4 sier:

The work itself, I was tiered, my scheduled was crowded and stuff like that.

Informant nr. 5, beskriver lærerrollen med ungdomsskoleelever på vei inn i voksenlivet. Det påvirker rollen og muligheten til å påvirke elevenes skole- og læringssituasjon. Faget er i sentrum og viktig å være en god faglærer, men samtidig vanskelig å fange elevenes interesse for faget. Det er en opplevelse at elever ikke har det bra og knytter det til egen livserfaring, men ikke helt enkelt å vite hvordan gjøre noe med det.

I have been a teacher for 21 years, Arabic language teacher for the 9<sup>th</sup> grade.

As an Arabic teacher I have a big workload in terms of this subject and the skills I need to deliver and convey to the students. But I think the human being is first of all a student in the school of life, I mean theoretically I know a lot about things, but I doesn't know the procedure or the way I can do it.

Som lærer oppleves travle dager, lite rom for å sette seg inn i nye oppgaver eller prosjekter i tillegg til oppgavene de har. Mange er lunkne eller skeptisk til endring, det sitter langt inne å påta seg noe nytt, men beskriver opplevelsen av å få informasjon om BLP-2 og førsteinntrykket. Informant nr. 5 sier:

At the beginning, the first impression, BLP was not that big attraction for me as a teacher. It was something new and it started with the basic with information. Not a lot people buy these ideas in the beginning, this is the first impression. It is not easy selling the idea of BLP-intervention as a psycho-educational program and the teachers just buy it easily.

### **Diskusjon av lærerrollen før intervensjon med BLP-2**

Informantene poengterer lærerrollens tilknytning til sine fag og understreker at det er i fag de underviser. Når de opplever det utfordrende og vanskelig å undervise i klasserom med uro, lav motivasjon og deler av elevenes vansker med fag, så er det en opplevelse av at lærerrollens faglige integritet utfordres. Det er vanskelig å bruke tid i klasserommet på noe som ikke knyttes til fag, som å behandle uro, adferd etc. Innvirkningen dette har på lærerrollen utfordrer deres faglojalitet, fordi undervisningstimene ikke blir slik de ønsker. Lærere ser elever som er urolige, preget av inntrykk og opplevelser som vanskeliggjør skolehverdagen, men opplever å ikke ha metoder for å endre på mønstrene i samhandling med elevene og situasjonen i klasserommet.

De beskrivelser lærerne gir av disse elevenes adferd kan relateres til diagnosekriteriene på traumatisk stress DSM-5. Læreres opplevelser kan ses på som beskrivelser av symptomer på traumatisk stress, tilbakevendende symptomer i tilknytning til opplevelser elevene har hatt. De ser kroppslige, nevrologiske og fysiologiske reaksjoner som har utløst kognitive prosesser som hemmer rehabilitering og læring (APA, 2013). Selv om lærerne beskriver symptomer, så har de ikke verktøy for å håndtere dette. Det lærere beskriver kan også være et resultat av at elevene er utrygge, skolen oppleves ikke som en trygg plass for elevene. Måten skolen håndterer disse elevene på fremmer ikke følelse av trygghet, som er et sentralt prinsipp hos

Hobfoll (Hobfoll, m.fl, 2007). Denne utryggheten kan forsterkes der fag får økende kompleksitet på høyere trinn, fordi det krever mer av elevene i konsentrasjon, innsats og kan bidra til mer stress.

Det oppleves videre som vanskelig å balansere lærerrollen i tidspress og manglende metoder for å skape et bedre lærings- og psykososialt miljø i klasserommet. Lærere beskriver å ty til «klassiske» metoder for å forsøke å skape ro i læringsmiljøet; høy stemmebruk, være streng, forlange ro og disiplin. Elever utsatt for traumatisk stress har vansker med å fokusere på læring. I tillegg er det også lærere som sliter med stressreaksjoner. Dermed preges begge parter av opplevelser og følelser med frykt og stressnivåer som reduserer prestasjonene og tilleggsvansker som kaosfølelse, dårlig konsentrasjon og hukommelse. Lærere knytter egne opplevelser til elevers opplevelser, det å bo og leve i krigsområde der hendelser har påvirket hver enkelt på ulike måter. Lærere opplever også et svekket samfunn psykososialt og økonomisk. Skolen som institusjon ikke har kapasitet til å håndtere traumatisk stress blant elever, lærere ikke har tid eller kapasitet til å involvere seg i enkelt elever. Skolen og lærere klarer ikke å håndtere elevenes vansker og fremme trygghet i et sosialsystemisk perspektiv (Hobfoll, 2007). Lærere beskriver sin relasjon til elevene begrenset og relatert til skole og undervisning. Lærere har inntrykk at elevene liker dem, men relasjon er begrenset til skolefag.

Læreren er en sentral faktor med betydning for enkeltelever med svake skoleprestasjoner, men i store klasser er undervisningsmetodene ofte at læreren foreleser eller instruerer. Det er lite elevinvolvering, elevene øver og repeterer oppgavene, noe som kan gi elever problem med å løse oppgaver formulert annerledes enn øvingsoppgavene. Lærerrollen gis liten mulighet til individuell oppfølging av elever, selv om de ser at elevene trenger individuell hjelp eller undervisning som tar hensyn til den enkeltes situasjon (Diab, S. Y og Schultz J.H, 2020). Lærere sier deres manglende mulighet for elevinvolvering er en konsekvens av store klasser, kravet om å gjennomgå et omfattende pensum innenfor en gitt tidsramme gitt av MoHE. Det blir et spørsmål om hvilke ressurser som er tilgjengelig for å endre på situasjon og intervensjon med andre metoder, fordi en intervensjon blir et ressursproblem eller kostningsproblem (Hobfoll, 2007).

#### **4.2 Lærerrollen etter intervensjon av The Better Learning Program-2**

Lærere som deltar i BLP-2 får opplæring i programmet av NRCs instruktører, deretter gjennomfører lærere BLP-2 med et utvalg av elever som oppfyller kriteriene til programmet. Informantene beskriver her hvordan de erfarte lærerrollen etter oppstart med BLP-2.

Beskrivelsene sier noe om hvordan programmet påvirket eller endret deler av lærerrollen, der opplevelsene med elevene og læreres egne opplevelser med situasjon i Gaza og BLP-2 kan ha gitt økt forståelse for elevens vansker på skolen og privat. Læreres egne opplevelser relatertes til elevenes opplevelser og til lærerrollen.

Informant nr. 1 fortalte om en ulykke som rammet egen nære familie og hvordan det påvirket yrke og privatliv. Ved å benytte metodene i BLP-2 kunne egen situasjon endres og selv erfare BLP-2, som ga forståelse for nytten til elever som var utsatt for traumatisk stress. Informant nr. 1 sier:

I like to read about psychosocial research related to education, I am also interested in the students wellbeing and always concentrate on my students in the classroom. I had a very sad experience during ID when I was a student. We were driving our car and had an accident and my father passed away in that accident. I experienced very stressful things and emotions. I didn't want to go to school and I felt my educational level was not so good as it used be. So I think this had a great impact on me. But now I am whole, the accident happened when I was young. I wish that the technics of BLP-2 was at that time and could help me overcome the situation. Every time my memories reminds me of this accident with these emotions, I feel so sorry. But when I joined the BLP-2 I learned those technics and that helped me to overcome the accident and the memories.

My experience with my fathers death shows how this event affected me and I now could see what affects the students and their wellbeing. So when the school principal presented the idea of BLP-2 to the teachers, talked about and announced the project and asked who want to join BLP, I said that I want to be in the project. This could increase my knowledge about how to deal with such events as my experience and I could increase the students wellbeing.

Læreren ser direkte sammenheng mellom egne erfaringer som ung og sine elever i dag. BLP-2s teknikker hjalp og tenker derfor det kan hjelpe barn i dag. BLP-2 relatert til egne erfaringer og opplevelser anses som kunnskap og forståelse. Metodikken og øvelsene i BLP-2 knyttes til egne erfaringer og dernest til egen lærerrolle. Det uttrykkes at BLP-2 har vært til personlig hjelp og ved å knytte BLP-2 til egne opplevelser har programmet vist dem nytte og tro på at det vil hjelpe elevene. Informant nr. 2 sier:

The exercises have a great influence on me and there is things to pshyco- or stressfull situations related to me as a teacher. Because it helps me in terms of the students and myself. The same thing happened for me and at a personal, family level. Where I, instead of all the screaming and yelling to my children in the house, I use the exercises myself to relax and reduce the stress and for the better well-being for my family. With BLP-2 I started to use a new methodology and exercises and also was great for me as a teacher. I don't have to be that stressful, I don't have to think stressfully of what I have to do. It is to simply do the exercises with the students and myself.

Lærere uavhengig av hverandre har felles opplevelser av at elever av ulike årsaker har vansker med læring på skolen. Dette utfordrer lærerrollen fordi det er vanskelig å nå disse elevene faglig når de oppleves umotivert og urolige. Lærere opplever at skoleferdighetene til disse elevene blir svakere, men har få verktøy å bruke. De tyr til «klassiske» metoder med å være streng, forvente mer, forsøke å skape ro og orden med disiplin. BLP-2 tilbyr en annen metodikk med øvelser som løfter eleven ut av en faglig sammenheng og fokuserer på å dempe stress, indre uro og skape trygghet fra det som oppleves som vanskelig og problematisk. Informant nr. 3 uttrykker noe av det samme om nytten av BLP-2 i direkte tilknytning til elevens læring:

When I heard about the BLP-2 program, I automatically connected it to learning, I thought about improving study-skills, teaching the children new strategies for studying and everything related to the learning and it's outcome.

Informant nr. 4 gir en mer direkte beskrivelse av hvordan endringene i lærerrollen oppleves. BLP-2 utvider lærerrollen og oppfatter seg nå også som sosiallærer som kan snakke og samarbeide med elevene på en slik måte at det er mulig å hjelpe elevene med å sortere følelsene. Informant nr. 4 sier:

I have benefitted a lot from the program and my interaction with the students is better, the relationship is open and trusted. I have asked other teachers and they all agreed that students behavior and records have changed to the better. I am tracking their records and their exams results and saw their achievement and improvement myself. Now I am not just a teacher, I become a social counsellor also. I can listen to students, assist their feelings, fears and can deal with them in cooperating way. The most important benefit



from the BLP-2 for me is the way how to deal with the children, I have learned how to be a teacher and a counsellor. I can feel, listen and support the students.

Informant nr. 5 sier det ikke er lett å få elevene til å uttrykke seg. Det er nødvendig å bruke et sett av personlige erfaringer og ferdigheter for å skape tillit og for at elevene skal føle seg trygg. Samtalen er kanskje ikke det viktigste til å begynne med, men å gjennomføre øvelsene og få elevene til å oppleve hensikten med disse. Det bidrar til kontakt med elevene og lærere begynner å bruke sitt personlige repertoar med humor og spøk for å etablere en nærere relasjon. Men det er en balansegang, fordi humor kan være tvetydig. Denne endrede lærerrollen kan også etablere en annen relasjon med elevene uten å miste faglig autoritet. Informant nr. 5 sier:

It is not easy to get into the world of these adolescent. To let them speak and express themselves in these first BLP-2 sessions, that was impossible for me. I used to change places for sessions, use different equipment and tools that were provided from the NRC that I need to work with. I started with different questions, kidding, joking, because this easily opened the channels more and more between the session and the class itself. That was when I started to get the trust that we are talking about and I hope my personality is good for the students, and I am open to them.

BLP-2 har et innhold som ikke forventes av elevene og på siden av faglig innhold, som også krever vilje til omstilling hos lærere og elever. Informant nr. 5 sier:

What I feel and have gained after the BLP-2, is that the level of trust increased more and more. I establish the BLP-2-groups and communicate with the students most of the time, but it was not easy for them to talk. I linked the sessions to my classroom, it was more powerful to open new channels. But it did not happened the first or second session, that is for sure, because the students are locked and looked like they were asking: "What is this BLP, something new"? They need to know what it is, if not they are just sitting there like nothing happened, like when we implement the song in first sessions, they looked shy at each other.

Det ses en direkte sammenheng i endringene før og etter oppstart av BLP-2, metodikken i BLP-2 ga lærere kunnskap som oppleves nyttig. Lærere brukte selv øvelsene for å bli mer avslappet i en stresset lærerrolle. Informant nr. 5 sier:

For sure, there is a difference before and after. BLP is an educational systematic approach where skills, exercises, knowledge and discipline are delivered in a systematic way. What is new is the understanding of knowledge of this way. This is why it was so important for me in terms of the theoretical part. The skills or the methodology I am delivering to the students I also benefit from. We are talking about time-management, the way we design the time-tables and how we create it. How we practice the exercises was so important that I started to use it myself, for relaxing during the schoolwork. There was nothing to do before.

### **Diskusjon av lærerrollen etter intervensjon med BLP-2**

BLP-2 ble for lærere erfaring med en ny metodikk i arbeidet med elevene, med et annet innhold enn rene skolefag. Informantene uttaler at lærerrollen ble endret fra de fikk informasjon om BLP-2, fordi den skolebaserte intervensjon hadde et innhold som ga lærerne mulighet til å forstå vanskene til den elevgruppen som opplevdes utfordrende i undervisningen (BLP-2, 2017). Selv om noen av informantene i utgangspunktet hadde ulik interesse for BLP-2, opplevdes likevel klasseromssituasjonen såpass krevende at de tenkte den måtte endres når de så at elevene hadde det vanskelig.

BLP-2 ga lærere kunnskap til å bistå traumatiserte elever ved å kunne tilrettelegge for faglig og sosial støtte. BLP-2s metodikk blir i tråd med prinsippene hos Hobfoll ved å være fleksibel nok til å tilknyttes omgivelsene og omstendighetene i skolen. Intervensjon tilpasses tilgjengelig og hensiktsmessig ressursbruk på individ og gruppenivå, noe som avgjør styrken på intervensjon. Når BLP-2 ressursmessig tilknyttes en mindre gruppe elever etter spesifikke kriterier kan den karakteriseres som en sterk intervensjon (Hobfoll m.fl, 2007). Intervensjon kan derfor ses i en spesialpedagogisk kontekst, fordi den ressursmessig tilknyttes en mindre grupper eller enkeltindivider.

Opplæringen til BLP-2 ga lærere forståelse for at påtrengende minner og tanker kan forstyrre innlæringsprosesser og gjenkalling av innlæring, dermed en mindre effektiv læringsprosess enn tidligere (Schultz og Langballe, 2017). Dermed får intervensjon betydning for hvordan

lærere i skolen kan møte, ivareta elevene og håndtere traumatisk stress. Lærere beskriver også en rolleendring til å være sosiallærer, fremstå som en trygg voksen som kan snakke, samarbeide og forklare følelsesmessige reaksjoner for elevene slik at de kan sortere følelser (BLP-2, 2017). Lærerrollen gis en sosial betydning fordi den kan nyttiggjør seg eventuelle terapeutiske fordeler ved et godt skolemiljø og en strukturert hverdag (Schultz og Langballe, 2017). Det følger også Hobfoll når lærere opplever intervensjon utformet slik at det mulig å gjennomføre i situasjon de er og være ressurspersoner tenkt ut over profesjonell hjelp.

Lærere benyttet for egen del noen av teknikkene i BLP-2, for å dempe egne traumatiske stressfulle hendelser eller roe ned en stressende hverdag yrkesmessig og privat. De beskriver at kunnskapen de selv får ved å benytte teknikkene er forståelse for elevenes stress. Erfaring og kunnskap om egne følelsesmessig reaksjoner ved å benytte teknikkene hjelper å takle situasjon og se fremover. Dermed har BLP-2 ikke bare gitt lærere en metode for å forstå og hjelpe elever, men en bredere kunnskap ved å relatere BLP-2 til egne opplevelser og erfaringer. Ved å benytte teknikkene forstås elevenes situasjon og lærerrollen endres når kunnskap fra BLP-2 knyttes til egenerfaringer, med tanker om at dette kan overføres i arbeidet med elevene og i intervensjon av programmet.

Selv om lærere tenkte at det ikke var tid til BLP-2 når det ikke var direkte relatert til fag, så var likevel metodikken noe av verktøyet de savnet. Når de kom i gang med BLP-2 skapte det rom for å se den enkelte elev, fordi fokus på time- og læreplan ble annerledes. Dette ga en tydelig endring i lærerrollen og en opplevelse av å være mindre autoritær i møte med elevene. Lærere sier BLP-2 skapte tillit fra elevene, som nok kom av at læreren viste andre sider av seg selv og opptrådte mer personlig. Tilliten bidro til at elevene åpnet mer opp om egne følelser. Intervensjon gjorde at lærerrollen ga elevene trygghetsfølelse, men lærere ble også mer trygg i rollen når de fikk mer kunnskap om elevenes vansker. Lærere fikk mulighet til å forsikre elevene at de er trygge på skolen, nå-situasjonen er trygg (Hobfoll, 2007). De klarte å bryte truende opplevelser hos elevene, men samtidig få fram at elevenes stressfulle reaksjoner er normale i en unormal situasjon. Lærere var bevisst at traumatisk stress kan gi kroppslig og nevrologiske reaksjoner, at situasjoner kan oppleves som vanskelig og uoversiktlig, men likevel mulig å endre og se framover. Lærerrollen klarte å fremme prinsippet om både trygghet og håp.

Lærere opplevde også endret posisjon til å presentere lærestoff. I evaluering av BLP-2 rapporterer lærere forbedring i elevenes motivasjon og interesse for læring og skole, de tar initiativ og forholder seg til læring mer selvstendig og ansvarsfullt. Det fremheves også forbedring i elevenes selvtillit med positive tanker om seg selv og bedre kunne mestre sjenerthet, redsel og angst (NRC, 2019).

Før oppstart av BLP-2 beskrives lærerrollen som mer instrumentalistisk, lærere benytter forelesning og oppgaver til repetisjonsøvinger, det er store klasser, tett time- og læreplan med lite rom for individuelle tilpasninger. Etter oppstart BLP-2 beskriver lærere at personlige erfaringer og egenskaper er sentrale for å forstå og komme i kontakt med elevene.

I BLP-2s strukturerte metodikk er det rom for lærere å bidra med seg selv, noe som skaper og gir lærere trygghet i rollen (Hobfoll, 2007). Metodikken og personlig involvering bidrar til å kunne gjennomføre prinsippet hos Hobfoll om å roe ned, dette skaper positive opplevelser som inkluderer humor, interesse og tilfredshet for å håndtere stress (Hobfoll, 2007).

Lærere sier øvelsene i BLP-2 har innvirket på dem personlig og ser innvirkningen dette har på elevene. Lærerrollen gis en nærmere faglig og sosial kontakt med elevene ved å vise mer av seg selv som person. Lærerrollens bredere innhold ga flere pedagogiske verktøy og fokus på elevens psykososiale forhold. Når intervensjon tilføyde lærerrollen mulighet til å vise personlige sider av seg selv, bidro det ytterligere til at elevene ble sett av voksne som ønsker å hjelpe til med å endre situasjonen.

Det lærere fremhever som er nytt er systematikken i BLP-2, opplæring og kunnskap tilknyttet elevens psykososiale forhold og praktiske øvelser i BLP-2. Selv om lærere fikk opplæring i BLP-2s metodikk, så bruker de i tillegg et sett av personlige egenskaper i møte med eleven.

Det endret lærerrollen i direkte elevrelatert arbeid og ved å følge BLP-2s metodikk skapes det en praksis som over tid endrer lærerrollen og lærer elevrelasjon.

#### **4.3 Presentasjon av funn lærer og elevrelasjoner i tilknytning til BLP-2**

I denne delen ses det på lærer elevrelasjoner og utvikling av psykososiale og faglige forhold etter oppstart av BLP-2. Lærer elevrelasjoner før oppstart med BLP-2 er ikke en egen kategori i studien, det er fordi fokus i studien er lærer elevrelasjoner med læreres erfaring og opplevelse av endring i elevrelasjon etter å ha benyttet BLP-2. Dette utelukker ikke at det i presentasjon av funn kan vises til læreres erfaringer med lærer elevrelasjon før oppstart BLP-2.

Det er i møte med elevene lærerrollen får sitt innhold. Lærere har alltid en form for relasjon til elevene i skole- og lærings situasjon som har innvirkning på utøvelse av lærerrollen.

Intensjon i BLP-2 er å forbedre og finne tilbake til skoleprestasjonene til elevene som er med i programmet, det fordrer at metodikken i BLP-2 gir lærere verktøy å tilnærme seg og bygge opp en ny og kanskje annerledes relasjon til elevene. Fokus på elevenes psykososiale miljø tenkes å skape et læringsmiljø for eleven som i større grad gir eleven mulighet til å fokusere på egne skoleferdigheter og gjenvinne skolemestring.

Lærere beskriver en endret rolle og relasjon faglig og sosialt til elevene enn tidligere, bla. fordi programmets metodikk knytter lærerne direkte til elevene i gjennomføring av programmets øvelser. En beskrivelse er bla. at elevene ikke liker å jobbe med fag, men øvelsene i BLP-2 endrer relasjon til elevene og skaper mulighetsrom for å hjelpe.

Informant nr. 1 sier:

Previously they came to the class with an assumption that they are not going to understand anything from the subject, they didn't like it, they don't like me and they are not going to make any progress in this subject. But when I use these BLP-2 techniques they liked me more, they talk to me about their problems and come to me and ask for help. This was a very strong turning point, previously they didn't want to ask for help, now they felt that I am closer to them and they can ask for help from me.

Med endring i relasjon til elevene ved intervensjon med BLP-2, beskrives en ny stolthet i lærerrollen med nærere elevrelasjoner. Det gir en opplevelse av lærerrollen der det faglig pedagogiske kommer i fokus med en posisjon til faktisk å hjelpe elevene.

Informant nr. 1 sier videre:

I emphasize how important it is that students ask for help, that point is very essential for me as a math teacher. With BLP-2 students now are more comfortable, they ask: "Please, I can't understand this part, could you please help me". This build trust and confidence between me and the students. That is why I felt so proud of myself, I am able to help these students. Using these techniques also strengthen the relations between the students and me. I would emphasize something else, to this day I still communicates with the students who left the school for another school and they still use these techniques and are thankful for these techniques that I told them.

Lærere er meget bevisst på hvor de bor og situasjon omkring seg, hvor alvorlige konflikter og sosiale problemer berører alle. Intensjon med BLP-2 er å dempe traumatisk stress hos barn.

Informant 1 sier:

The school is on the border-area and when there is any escalation that happen earlier. When the students arrive school they do most of the BLP-2 techniques, specially the breathing before they enter the classrooms, in order to let them feel calm inside the school. Escalation is a very stressful and a very fearful for them. So when they use the debrief the students can feel a little bit more comfortable, so I encourage also my colleagues to do this

Læreren sier at elevens kontekst har betydning, å leve i konfliktområder gir påkjenninger som kan være vanskelig å håndtere. Lærere ser et større bilde rundt eleven, som også gir lærerrollen større innhold, i tillegg til den faglig pedagogiske rollen blir elevens privatliv relevant. Det er en mer kontekstuell elevforståelse med elementer av omsorgsrolle. Elevens kontekst blir del av lærerrollen for å skape tillitsfulle relasjoner til elevene.

Informant nr. 1 sier:

So I went to the BLP-2 training and joined. I feel a ownership for the students and the BLP. This is a program that was needed to help the students, because many of them faces many stressful and awful circumstances as a result from war. It also became very important for me to follow up my students psychological situation, which is related to the social events whom of them faces problems, whom of them have experienced accidents, violence and so on. I have become more careful and thoughtful of what I know about the situation of my students.

Informant nr. 2 sier programmet lærte henne å forstå adferd i klasserommet og elevene, kommunisere med elevene om deres adferd og reaksjoner. Det fører til at elevene føler seg mer forstått og får hjelp til det som oppleves som vanskelig. Det oppstår tillitt mellom elevene og trygge voksne som både ser og forstår utfordringene. Lærere bruker det de observerer og hører i klasserommet til å tolke elevens situasjon.

Communication became more and more effective, as a teacher I become more aware of to explain and think towards the reactions I see in the class. Even for the students that were

engage in the activities I can use information that I hear from the students to notice and observe as a teacher. I became more aware of how to make more communications by noticing everything personal related to the reactions of the students inside the class.

The students themselves have become more trustful at me, they ask for help, tells personal things or what is going on with them. That became much more powerful.

Læreren beskriver også at etter oppstart av BLP-2 opplevdes et nytt nivå i interaksjon med elevene som skapte større trygghet og en ny type autoritet lærerrollen, hvor elevene selv forplikter seg og er mer engasjert i skolearbeid. Informant nr. 2 sier videre:

They know me now as a teacher (...), so they are in a different level of interaction with me. It became two levels of interaction; from the teacher towards the students and from the student towards the teacher. That make me feel more confident, gave me more authority and the students became much more committed in the interaction and more engaged.

Den kanskje mest betydningsfulle endring i relasjon er at lærere beskriver at de ikke bare hjelper elevene mer i fag, men også sosialt og psykisk. Lærere opplever at kompetansen fra BLP-2 har bidratt til å utvikle læringsmiljøet med en relasjon til elevene som bygges på flere elementer. Informant nr. 3 sier:

I am very happy to be involved in the BLP-2 project. I feel that I have helped many students to get rid of their problems and treat them from traumatic events. From the early start the students are so happy and excited to participate to the program, especially since it's a new program and they want something to break the routine of the normal classes, normal curricula (...). But during that I found that the students are waiting for BLP-class more than their normal classes. They don't want to take math or English-class, they want to take BLP-class.

Lærere beskriver at elevene ønsker BLP-2 økter i stedet for undervisning. Det kan være ønske om å slippe kjedelige timer. Men programmet gjennomføres en tidsbegrenset periode med fastsatte økter, med mål om at intervensjon har langtidsvirkning for å hjelpe elevene å mestre og fullføre skolen etter at programmet er avsluttet for dem. Informant nr. 3 sier videre:

After applying the program with them, it has positively affected the relationship between me and the students. The students stopped being absent in the school time, are more committed to attend the classes, more open and sharing their problems with me. I have noticed that their motivation to study is better than before and after applying the program. On the other side my relationship with the students I feel have become deeper and they are more open with me, more trustful.

Læreres endrede relasjoner til elevene er en mer åpen kontakt, der intervensjon gir en interaksjon med åpning for mer støtte, men som samtidig krever mer. Et sentralt mål i intervensjon er at elevene skal gjenopprette skoleprestasjoner til nivået hadde før det ble for vanskelig sosialt og faglig. Derfor blir det også viktig at lærere klarere å se om eventuell progresjon kan tilknyttes intervensjon. Informant nr. 4 beskriver det slik:

I have benefitted a lot, my interaction with the students is better, an open and trusted relationship. Yes, I asked the other teachers, they all agreed that the students behavior and records have changed for the better. I was tracking their records and their exams results and I saw the achievement and improvement by myself.

Det er endringene i lærerrollen som åpnet for endringer i elevrelasjoner og informant nr. 4 gir en todelt beskrivelse av rollen som både lærer og psykososial støtte.

Yes, I am not just a teacher, I become a social counsellor also, I can listen to them, assist their feelings, their fears and deal with them in cooperating way. The most important benefit from the BLP-2 is the way to deal with the children, I learned how to be a teacher and a counsellor, I can feel, listen and support the students.

Informant nr. 5 opplevde gjennom flere år som lærer at elevene hadde det vanskelig, men at det ikke lett å sette fingeren på hva det var. Etter opplæring i BLP-2 var det mulig å forstå hva som kunne være vanskelig for elevene, metodikken i BLP-2 ga mulighet til å se, forstå elevene og vite hvilket handlingsrom lærerrollen ga til hjelpe med elevene.

Informant nr. 5 sier:

According to my experience and the long years of working in this field I became aware of discover or figure out that “this student has a certain problem”. But after engaging with



BLP I started to know “what is the problem” exactly. But after using this methodology, especially in BLP-2, I started to discover their problems and that their actual symptoms are formed in their drawings, exercises, in the releasing and breathing exercises. I started to know a lot what is exactly going on with the child, instead of just knowing that there is something wrong and cannot do anything.

Kunnskap skaper endring i relasjon til elevene, dette oppleves positivt pedagogisk og sosialt, fordi kontakten det skaper med elevene er utviklende. Etter mange år i yrket er det glede over endringene og stolthet over den utvikling det har hatt personlig og faglig.

Informant nr. 5 sier videre:

But I am very comfortably towards what happened with the changes from teacher-position to psycho-educational support leader. I am proud of this and feel this has strengthen me at a personal and school level and I am very happy for that. In general my relations to the students are very good. But after the intervention it became much stronger, because the changing of methodology, the content of the class and the place, made it much more powerful for building relationship. This made the students talk to me during class, the sessions and the breaks. Everywhere they talk to me and they ask me and I consult them.

Beskrivelsene fra lærere om endrede relasjoner til elevene er å være mer komfortabel med å bidra til økt psykososialt velvære hos elevene. Egen glede ved å oppleve å bli styrket personlig og faglig, fordi endrede elevrelasjonene har gitt elevene bedre skoleprestasjoner, psykososialt miljø og endret lærerrolle. Informant nr. 5 sier:

Because their concentration increase, their wellbeing, the management of themselves and the self-awareness increased. And I asked the other teachers, my colleagues, and they said these students are doing well in other subjects, English, religion whatever other subject.

### **Diskusjon lærer og elevrelasjon i tilknytning til BLP-2**

Lærer elevrelasjon før og etter oppstart med BLP-2 beskrives av lærere med kontraster, fordi erfaringen er at intervensjon med BLP-2 endret relasjon sammenliknet med før intervensjon. Når lærere opplevde at det var vanskelig for elever faglig og sosialt på skolen, var det før intervensjon få virkemidler for å hjelpe elevene. Lærere hadde et sterkt ønske om å endre på situasjon, men opplevde vansker med å skape en relasjon til elevene for faglig og sosiale

endring. Lærere hadde før intervensjon sett at svake skoleprestasjoner, uro og uhensiktsmessig adferd kunne ha sammenheng hendelser i elevenes liv, men ikke satt det i sammenheng med traumatisk stress. Gjennom BLP-2 fikk lærere forståelse for at elever kan ha påtrengende minner som gir konsentrasjon og hukommelsesvansker i tilknytning til skoleferdigheter. Dette ble innfallsvinkelen til å bygge en relasjon på forståelse av at elever som har opplevd traumer kan ha lærevansker, utfordringer med konsentrasjon og vansker med å huske hva som er gjennomgått i timene eller lekser (Diab og Schultz, 2020).

Lærere opplever etter intervensjon mer personlig kontakt med elevene og en ny posisjon for både pedagogisk og psykososial støtte. Hobfoll løfter fram sosial støtte som et sentralt prinsipp i intervensjon og det kanskje mest betydningsfulle forbyggende tiltak for å redusere skadevirkninger av traumer. At personer etterkant av traumatiske hendelser får sosial støtte har vist seg å ha en sterk sammenheng med reduserte symptomer på traumatisk stress (Hobfoll, 2007).

Intervensjon med BLP-2 ga lærerrollen flere arbeidsoppgaver når de skulle plukke ut elever til å være med i programmet BLP-2, teste elever for deltakelse og gjennomføre programmet. Selv om noen lærere uttrykte skepsis når de ble informert om BLP-2, så er det ingen lærere i studien som nevner dette som en ekstra belastning. Årsaken kan være at en endret lærer elevrelasjon knyttes til et mer helhetlig elevsyn fordi læren følger eleven tettere på flere områder og en endret undervisningssituasjon gjør lærerrollen totalt mindre belastende. Lærere beskriver elevene etter intervensjon med en annen motivasjon, mer komfortable med fag, åpen og tillitsfull til læreren om både skolemessige og egne vansker. Dette kan knyttes til kunnskapen lærere fikk med intervensjon, en bakgrunnsforståelse for elevens nedgang i skoleprestasjoner og psykososiale tilstand, et utvidet syn på elevens behov, men også innsikt i lærerens egen praksis og psykososiale situasjon. Ikke bare kjente de eleven igjen ved å få kunnskapen, de kjente igjen seg selv. Det var ikke vanskelig å relatere stress i egen livssituasjon til elevenes livssituasjon. På denne måten opparbeidet lærere den traumekunnskap som er anbefalt å være tilstede i alle ledd i tiltakskjeden der traumeeksponerte og traumatiserte barn kommer i kontakt med hjelpere. BLP-2 ble et system bemannet med traumeinformerte fagpersoner som tok i bruk forskningsbasert kunnskap med faglig standard på det praktiske arbeidet med kontinuitet i tiltakene. I den konteksten blir skolen og BLP-2s metodikk en viktig del av de traumeinformerte systemene, det ga lærere verktøy for å bli traumeinformerte fagpersoner (Schultz og Langballe, 2017).

Teknikken og øvelsene i BLP-2 ble en viktig praktisk del som endret lærer elevrelasjon. Lærere viste sider av seg selv i øvelsene som var ny for elevene, som åpnet for å delta i en større del av elevenes livsverden. Lærere brukte elementer av øvelsene i klasserommet for å skape avbrekk, dempe uro eller få opp konsentrasjon. Dette ble direkte støtte i klasserommet for å forbedre skoleprestasjoner og en viktig del for å engasjere til en sosial interaksjon som støtter og gir fellesopplevelser i gjennomføringen av øvelsene (BLP-2, 2017).

Lærerrollen re-etablerer håp ved å gi elevene faglig hjelp, støtte, mestringsfølelse og skolen oppleves som et tryggere sted. Elevene opplever skolen som et sted med mulighet for å se at egen utvikling har en hensikt og er fremtidsrettet. Læreres relasjon til eleven blir en støttespiller i det psykososiale læringsmiljøet (BLP-2, 2017).

Gjennom kunnskap fra BLP-2 fremstår læreren som en trygg voksen, noe som samsvarer med prinsippet hos Hobfoll m.fl om å fremme følelse av håp og trygghet. Når lærere har kunnskap om at påminnelse om traume kan gi elevene gjenkjennbare overveldende følelser og tap kontroll, så er det også kunnskap om at minner om traume er ufrivillig og trigget av ulike påminnelser, subjektivt relatert og pågår i øyeblikket selv om det er opprettet trygghet. Lærere kan gjennom intervensjon korrigere og håndtere fremtidige trusler på en realistisk måte og skape forståelse at det kan oppstå tendenser til å overdrive fremtidige trusler. Med denne innsikten kan lærere etablere håp og trygghet som kan redusere stressreaksjoner (Hobfoll, 2007).

Lærere opplever elevene mer komfortable, innstilt på fag og med tillit til dem. Lærere er mer bevisst egen væremåte og hvordan den kan være bra for elevene, de kan bruke humor og spøk som verktøy for å skape kontakt. Denne mer åpne kontakten er en viktig faktor som skaper endringer i elev lærerrelasjon, men det skjer pga. den kunnskap lærere har fått i BLP-2.

De vet nå at traumatisk stress kan ha både kroppslig og nevrologisk innvirkning med fysiologiske reaksjoner som kan gi kognitive prosesser som hemmer utvikling og oppleves som truende, som hos elevene kan gi uro og lavere skoleprestasjoner (Hobfoll, 2007).

Endringer elev lærerrelasjon kan ses som en konsekvens av å følge programmet. Den skolebaserte intervensjon klarer å kombinere en psykososial og læremessig tilnærming for å redusere stressreaksjonene, samtidig som lærere benytter personlige erfaringer, væremåte og kunnskap. Lærernes beskriver at elevene har blitt tryggere, også elever som det har vært vanskelig å forstå og få kontakt med (BLP-2, 2017).

Den endrede elev lærerrelasjon uttrykkes av lærere med en yrkesstolthet ved at elevene viser mer interesse for læring og en ny posisjon for å kunne hjelpe elevene. Denne involvering gir læreren et faglig yrkesfokus med innpass for å etablere en endret lærerrolle som kan bidra til å bedre elevens faglige og psykososiale miljø. Det er en konsekvens av at eleven involverer seg i egen læringsprosess, men også involverer seg i læreren (Schultz og Langballe, 2017).

Lærere poengterer at de bor i et område med stadig fare for eskalering av konflikten og ser på dette som både direkte og indirekte årsaker til mange av vanskene elevene har på skolen. Derfor har øvelsene i BLP-2 blitt benyttet når det oppleves eskalering i konflikten, bla. ved å benytte prinsippet “*om å roe ned*” før de går inn klasserommet. Elevene kjenner prinsippet og øvelsen, men endringen i lærerrollen har opparbeidet en tillit og en relasjon som aksepteres av elevene for kunne gjennomføre dette før undervisningstimen starter (Hobfoll, 2007). Dette henger sammen at BLP-2 forklarer følelsesmessige reaksjoner på en unormal situasjon. Situasjon oppleves som truende, men læreres reaksjon og relasjon til elevene er preget av tillit og bidrar til å oppnå en følelse av stabilitet og trygghet (BLP-2, 2017). Øvelsene i BLP-2 som bidrar til å roe ned fremheves som betydningsfulle, men samtidig omtaler lærere programmet i sin helhet når de skal beskrive hvordan de har opplevd endringene i elevrelasjoner.

Lærere sier også at elevene nok engasjeres i programmet fordi det representerer noe nytt og blir avbrekk fra rutiner og vanskelige skoledager. Samtidig poengterer lærere at det har endret deres relasjon til elevene til mer åpent og tillitsbasert, elevene har mindre fravær, er mer motivert og mer åpen om det som er vanskelig. De ser at aktiviteter med positive opplevelser kan øke den kognitive kapasiteten og gi større mestring (Hobfoll, 2007). Dette forsterker læreres ønske og motivasjon til å følge opp elevenes psykososiale situasjon ved få oversikt over hva som er vanskelig og hvorfor det er slik. Med kunnskap om vansker elevene kan ha opplever lærere en mer effektiv kommunikasjon. Økt bevissthet om at adferd i læringsmiljøet har sin årsak og ved å bruke tid på å observere elevens adferd i klasserommet og reaksjoner på ulike situasjoner, så har kommunikasjon med elevene blitt mer åpen og skapt tillit til at de kan fortelle om hendelser og hvordan de har.

Dermed kan en endret elev lærerrelasjon ha skapt den faglige innfallsvinkelen læreren savnet for å støtte elevene med et nytt fokus for å forbedre skoleferdighetene (BLP-2, 2017). Endret relasjon ga mulighet å fremme læringsstrategier og gi eleven tro på å kunne påvirke egen situasjon, øke psykososial trivsel og mestringsfølelse, med det overordna målet om å forbedre elevenes skoleprestasjoner (BLP-2, 2017).

Schultz og Langballe (2017) beskriver et dialogisk perspektiv der lærer og elev påvirker hverandres muligheter til å gjøre et godt arbeid. Det oppstår ulike behov, følelser og reaksjoner i samspillet som skal identifiseres og danne grunnlag for et samarbeid, men det er læreren som i kraft av sin autoritet som har ansvar for å utvikle denne relasjonen. Det er intervensjon med BLP-2 som gir læreren mulighet til å invitere eleven inn i et pedagogisk utviklingsprosjekt, et samarbeid for å finne ut hva som styrker og hemmer læringsprosessen (Schultz og Langballe, 2017).

Lærere ser at intervensjon fremmer engasjement og sosial interaksjon, der bla. øvelsene fremmer en relasjon som ikke har vært i skolen. Dette gir lærere tilgang til å være støttende, aktivt hjelpe elever og inkludere ved å tilpasse læring og læringsstrategier (BLP-2, 2017). På spørsmål om lærere ser om intervensjon har endret skoleprestasjonene, så har lærere snakket med kolleger og fått tilbakemelding på at både adferd og karakterer har forbedret seg. Intervensjon har gitt skolesamfunnet mulighet til å intervenere i elevenes psykososiale miljø og endre en negativ utvikling for elever som har det vanskelig. Men det må være handlingsrom i lærerrollen, som betyr at relasjon til elevene baserer seg på mer enn det rent skolefaglige. Øvelsene i BLP-2 gir mulighet til et innblikk i elevens psykososiale situasjon, samtidig som eleven opplever andre sider ved lærerens personlighet. Dette åpner for et samspill mellom lærer og elev som skaper rom for dialog om det som er vanskelig for eleven faglig og sosialt. Samtidig opplever lærere at BLP-2 har nytte for egen del, med bedre forståelse for elevens situasjon.

#### **4.4 Presentasjon av funn læreres egenendringer i tilknytning til BLP-2**

Intervensjon med BLP-2 ga lærere opplevelse av endring i utøvelsen av yrkesrollen og relasjon til elevene. De erfarte også i lærerrollen og intervensjon med BLP-2 personlige endringer. Læreres personlige opplevelser og egenskaper, sammen med kunnskap om traumbaserte vansker, ga forståelse for egne og elevens reaksjoner. Lærere beskriver at BLP-2 ga en ny og annerledes innfallsvinkel til lærerrollen som utviklet dem personlig og yrkesfaglig. Flere lærere beskriver BLP-2 som verktøy til å forstå og hjelpe elever som har det vanskelig faglig, sosialt og psykisk, samt hvordan traumer kan prege barn og unges liv. Men det ga også forståelse av egen situasjon og opplevelser. Det skapte en bedre og annerledes kontakt med elevene, en kommunikasjon der lærere opplevde å få frem flere sider av seg selv. De begynte å benytte flere sider av sin væremåte, personlighet og personlige erfaringer i lærerrollen, som ble betydningsfullt i møte med elevene og noe de kanskje ikke hadde gjort så

mye tidligere. Informantene beskriver at øvelsene i BLP-2 innvirket på deres væremåte og personlighet i møte med elevene. Informant nr. 2 beskriver det slik:

So the exercises have a great influence on me, and no such things are so related to me in stressful situations or related to me as a teacher. Because it helps me in terms of the students and myself (...). I have been using the exercises myself to relax and reduce the stress and also for my family for a better wellbeing.

Det har hatt en kostnad for lærere å endre praksis, men opplæring i BLP-2 og intervensjon har gitt lærere mer kontroll over lærings situasjonen og konsentrasjon i klasserommet. Informant nr. 2 sier videre:

Despite of being a teacher in general and the situation in Gaza, the BLP-2 intervention helped me a lot how to facilitate the classroom management for the concentration I need and the interaction. I can do an exercise for two, five minutes or ten minutes if needed, sometimes this gains the benefit of attention and concentration with the students. This is good for me and positively affected their learning outcome. It is so important for me to use all these exercises and the intervention, because it helps me a lot as a teacher to see the differences and the new reaction. It is related to positive behavior and habits are created because of applying the BLP-2 activities in general.

Lærere beskriver at de er blitt bedre klasseledere og opplever yrkesidentiteten som styrket. Dette oppleves som en personlig anerkjennelse av utdanning, kompetanse og erfaring, som gir følelse av mer kontroll og selvsikkerhet i rollen. Opplevelsene i klasserommet og med elevene er endret, med de ser annerledes på seg selv. Informant nr. 2 sier:

I didn't feel I loose any authority or power, the authority increased and the control became much more of what I said in terms of class management and the explanations of the lessons. That is why I am studying, to bring the routines and the teaching methodology.

Lærere reflekterer ofte over elevenes situasjon, de har sett at elever har det vanskelig på mange områder og allerede under opplæringen til BLP-2 begynte de å tenke på hvilke elever og hvordan de kunne arbeide med disse elevene. Lærere startet allerede der en personlig

endringsprosess og opplevde BLP-2 som en innfallsvinkel til å endre på situasjon. Det startet en refleksjonsprosess rundt elevsyn og BLP-2. Informant nr. 2 sier:

I tried to focus on the students that suffers from traumatic events and experiences. This is what I got on my mind during the training, the names of those student I want to work with. I will work with them and I found significant changes with their attitude, learning outcomes and achievement at school.

Yrke oppleves som hektisk med tett timeplan og krevende møter med store klasser og elever som skal ha undervisning. Flere har konstant følelse av være på etterskudd og det er krevende å møte forberedt til hver time. Det kunne gjort gjennomføringen av BLP-2 instrumentalistisk, der manualen til BLP-2 brukes med fokus på gjennomføring. Men BLP-2 hjelper å være mentalt forberedt på å møte elevene til undervisning også i fag. De vil selv å være rolig og avslappet når sesjonene til BLP-2 skal gjennomføres sammen med elevene. Informant nr. 3 sier:

When I heard about the BLP program, I automatically connected that to learning, I thought about improving study-skills, teaching the children new strategies for the studying, and everything related to learning and it's outcome. Because of the stress according to time and work, the schedule, the subjects and curriculum we are always running, just running. I want to do this kind of project when I am comfortable and relaxed.

Samtidig opplever lærere at opplæringen til programmet bidrar til å utvikle egen personlighet. Fra å være nedstemt og frustrert, har det snudd til optimisme og en egen ro. De benytter selv øvelsene i BLP-2 for å roe seg ned og snakke positivt til seg selv. Informant 3 sier:

I benefitted from the program on both sides, myself or my personality and my relationship with the students. I said before the program I was always full of negative energy, frustrated and disappointed. But after applying the project with the students and theses BLP-2 techniques being part of my life, the negative energy is gone. I replaced the negative energy with positive energy, positive thoughts and attitude. After the training for the BLP-2 program I became more relaxed, especially when I learned the calming exercises. I always do the relaxing exercises and talk to my mind

when I participate the training. I am also more interactive with teachers from other schools, more social connected with them, with my own school and they interact with me.

Ved benytte teknikkene og øvelsene BLP-2 oppleves endring i eget tankesett, endret selvoppfattelse fra situasjon før oppstart av BLP-2. Det skaper forståelse for noen av årsakene til å oppleve av eget liv som hektisk og vanskelig, men at det finnes noen metoder som kan avhjelpe og dempe noe av den psykiske og fysiske belastningen. Informant nr. 3 sier:

I learned a lot from the process, the following up and the program itself, I've changed my thoughts with the calming exercises. This helped me a lot.

Lærere opplever at yrket på mange måter er krevende, det er mye å gjøre og vanskelig å vite hvordan skape gode lærings-situasjoner og miljø for elevene. Dette preger relasjon til elevene, lærerrollen og personlig ved å bli mindre motivert, slitne og lei. Struktur er viktig for lærere, det har betydning å vite at tiden de skal bruke på BLP-2 oppfattes som legitim innenfor arbeids- og undervisningstid. De ønsker ikke å bruke tiden fra kjernefag (arabisk, matematikk) til BLP-2, men gjerne andre fag som praktiske fag som sport, tegning etc. Informant nr. 4 sier:

The work itself, I was tired and my scheduled was crowded. BLP-2 itself is an interesting program. When I witnessed the benefit and the interaction with the students, I become more motivated to complete and work again, work more with the students (...). For the BLP-2 sessions I intend to take the students, not from basic classes, but form additional classes like sport, drawing stuff like that. Not basic subjects.

Når lærere knytter egen person til utøvelse av programmet, så opplever de at personlige egenskaper er nyttig i intervensjon. Prinsipper i programmer samsvarer med verdier og egenskaper de kjenner hos seg selv. Det gjør det enklere å identifisere seg med BLP-2 og formidle programmets innhold. Når de opplever at dette fungerer bekrefter det at intervensjon fungerer, men også at egne egenskaper faktisk betyr noe i møte med elevene. Informant nr. 4 sier videre:

My personality like to share and would like to participate in such a program which support the children and their achievement. For me the first impression from name "Better



Learning Program” there was if it was something unique and something near with this program, I like to share. After that I took the BLP-2 training and lived this experience with the students I found out that it was a great experience and the students benefitted a lot from the sessions and the calming exercises. I took the training and started to work with the children and I noticed the same results, because of that I am very satisfied.

Samtidig er det er en opplevelse av at undervisningen i fag krever mye og det er ikke enkelt å nå fram til de eldre elevene i forhold til BLP-2. Det ble å forsøke flere innfallsvinkler for å nå fram og deretter relatere øvelsene til undervisning i klasserommet. Informant nr. 5 sier:

I started to compare or to work on hope. What I did in the sessions and what I am doing in the classroom next time. (...) this easily opened the channels more and more between the session and the class itself and by that I started to get the trust that we are talking about.

Lærere er bevisst på at situasjonen for elever på skolen er vanskelig for å komme i en situasjon for å endre på dette, både pga. tid, arbeidskapasitet og opplevelse at det ikke er hjelp eller ressurser tilgjengelig. Derfor opplever lærere yrket som krevende, for noen også private, der personlige forhold sliter på dem. Men når de selv startet å benytte øvelsene i BLP-2, så var det til hjelp dem for å slappe av og få tankene på bort fra mye av det som ble opplevd som krevende og vanskelig. Informant nr. 5 sier:

It was so important for me as we are living in proactive crises, I am simply proud that I have the ability now to support myself and others. This was so important for me. I used to know a lot, but nothing functioned regarding of what to do for my children or my students, there was nothing. The thing, the skills or the methodology I was delivering to the students with BLP-2, me myself benefitted out of it (...), how I practiced the exercises was so important me that I started using it by myself, relaxing me during the schoolwork, as there was nothing to do before.

Metoden i BLP-2 sees i sammenheng med undervisning, en teoretisk og praktisk forståelse innfallsvinkel som har påvirket på et personlig nivå. En forståelse for egen situasjon yrkesmessig og personlig, men også pedagogisk og psykologisk. Informant nr. 5 sier:

The BLP-2 methodology is coming in parallel with the teaching methodology and there is nothing that could be against it or not benefitted out of it. So on both sides, theoretically and practically that was very good for me in terms of a personal level and a school level, it makes a new lead in terms of social support as a teacher, in education and also psychological.

### **Diskusjon om læreres opplevde egenendringer i tilknytning til BLP-2**

Lærere beskriver en arbeidssituasjon før intervensjon med BLP-2 som hektisk og stressende, noen beskriver eget privatliv med stress og opplevelser som har gitt traumatisk stress. Det er i den sammenhengen lærere trekker fellesnevner til elevenes opplevelser og kan forstå elevenes situasjon. En annen fellesnevner blant flere lærere er vansker å ta ned eget stressnivå. I den konteksten benytter de øvelser fra BLP-2 for å roe ned, enten fordi de bærer med seg traumatiske hendelser og/eller fordi hverdagen er stressende både i yrket og i privatliv.

Når lærere beskriver egne endringer hos seg selv, så knyttes det i stor grad til delen av BLP-2 som forklarer følelsesmessige reaksjoner på stress og traumatiske hendelser. Denne delen har også øvelsene som er ment å roe ned opplevelse av stress, å se at tanke og kropp henger sammen, hvor øvelsene gir en virkningsfull egenerfaring for å roe ned kognitivt stress. Flere benytter pusteøvelser, en teknikk med å puste dypt for å unngå hyperventilering og forvirring. Det samsvarer med Hobfoll at lærere anser stressmestring (STI) som betydningsfullt, å benytte en type kognitiv adferdsterapi og et sett av ferdigheter for å håndtere angst og stress. Å benytte teknikkene og få mestringsferdigheter gir avslapning, mer selvsikkerhet og tankekontroll, hverdagen oppleves enklere å håndtere rent personlig (Hobfoll, 2007). De erfarer endringer som preger dem som personer når de klarer å kontrollere egne reaksjoner med beroligende strategier og oppleve egne stressreaksjonene som mindre skremmende.

Etter opplæring i BLP-2 opplever lærere seg som styrket, med et endret tankesett som kan benyttes ovenfor seg selv og i møte med elevene. Dette ser ut til å generere en positiv kjede av opplevelser og personlig endring i tilknytning til egenforståelse av yrkesrollen. Forståelsen som BLP-2 gir tilføyes yrkesidentiteten og gir seg utslag i lærerrollen og i møte med elevene. Ikke bare fremmer de trygghet ovenfor seg selv, men ved å oppleve seg som mindre stresset vises en trygghet ovenfor for elevene. Lærerne fremmer dermed trygghet i et sosialsystemisk perspektiv knyttet til personlig utøvelse av lærerrollen (Hobfoll, 2007).

Når lærere erfarer personlige endringer, så skaper det tro på intervensjon og ønske om å benytte programmet. Det utvikles større vilje til intervensjon, øvelsene, bruke personlige egenskaper og gjerne flere teknikker samtidig. Der flere teknikker vil virke samtidig er de mer effektive, i BLP-2 blir læreres personlige egenskaper og egenerfaringer del av den terapeutiske tilnærmingen (Hobfoll, 2007).

Flere lærere tenkte tidlig i BLP-2 opplæringen hvordan de kunne anvende metodene for elevene, metodene ble hurtig sett på som et verktøy for hjelpe elevene. Der lærere opplevde å være nedstemt og frustrert, skjer en endring til optimisme, tro på egne ferdigheter og endring for elevene. Intervensjon av BLP-2 skjer gjennom lærerrollen, men den tilknyttes egen person og beskrives som positiv energi og væremåte med roligere kropp og sinn. Samlet sett blir dette en opplevelse av å få brukt personlige ferdigheter tilknyttet yrkesmessig kompetanse.

Å intervenere med et nytt program i skolen byr på utfordringer. En lærer beskriver at det er ikke alltid er enkelt å få elevene til være med på øvelsene i BLP-2. Programmet er noe helt nytt, elevene er sjenerte og møter forventninger de ikke er vant til. Intervensjon skal bedre elevens psykososiale velvære og skoleprestasjoner, øke mestringsfølelse og trivsel. Utfordringen ligger i å snu negativ utvikling for elevene, men i intervjuene kommer det fram at det også gjelder lærere. De ser at det ikke er lett for elevene å snakke og uttrykke seg i tilknytning til temaene i BLP-2. Derfor må lærere fremstå med trygghet i intervensjon med elevgruppa. Denne tryggheten styrkes når lærere opplever å ha nytte av programmet. En trygg lærer bruker deler av sin personlighet ved å benytte humor, spøk og være mer seg selv. Dette er en egenendring hos lærere, men skaper også endring i relasjon til elevene. Det ble åpnet en dør mellom lærer og elev, lærere opplevde tillit fra elevene ved å være seg selv. Det samsvarer med Hobfoll, der positive opplevelser som inkluderer humor, interesser, tilfredshet og kjærlighet hjelper til å håndtere stress. Aktiviteter med positive opplevelser kan redusere eller fjerne informasjon som opprettholder negativ tilstand, dermed øke den kognitive kapasiteten og gi større mestring (Hobfoll 2007). Dette er verdifullt for lærere, fordi opplevelsen av å ikke kunne hjelpe elever som trenger det, mangle kapasitet og tid, blir en utmattende og frustrerende rolle å fylle. Noen beskriver seg selv som en person som liker å dele erfaring og kunnskap, intervensjon ble en mulighet til å gjøre det. Mestringsopplevelsen lærere får ved at metodene i programmet fungerer gir motivasjon og følelse av at personlige egenskaper og verdier har betydning i lærerrollen.

Det er opplevelse av stolthet hos lærere når de opplevde endringene, stolthet over muligheten til å gjennomføre en metodikk som er personlig støttende, kan hjelpe elevene, bedre organisere egen arbeidsdag og få kontroll over tiden. Følelsen av egenkontroll over situasjon gir tro på muligheten for å skape endringer hos elevene. Dette endrer læreres selvoppfattelse når de selv har opparbeidet seg en mestringsevne mot stress og traumer. Egenoppfattelse er å oppleve å kunne regulere vanskelige følelser og løse problemer. Intervensjon blir en mulighet til selv å tenke forebygging av utbrenthet i yrket og når de skal gjennomføre intervensjon, de får ferdigheter til å håndtere stressfulle situasjoner og egne problemer (Hobfoll, 2007). Lærere blir myndiggjort ved å utføre BLP-2 og har tilgjengelige ressurser fra NRC. Det bidrar til at intervensjon ikke oppleves demoraliserende og uproduktiv (Hobfoll, 2007).

Det håp som her etableres hos lærere overføres til elevene, lærere opplever personlig at det er mulig å skape endring når det iverksettes tiltak og BLP-2 er tilpasset lokale forhold (Hobfoll, 2007). Håp frembringes under forhold de alle lever under, lærere er bevisst på hvor de bor og arbeider, men de skaper tro på at det er mulig å ha en tilnærmet normalsituasjon. De skaper forståelse at i den unormale situasjonen er reaksjonene blant voksne og barn normale reaksjoner. De deler opplevelsene med elevene og har endret seg til å være med på å opparbeide en felles sosial motstandsdyktighet som en betydningsfull rehabiliterer (Hobfoll, 2007).

## **5. Oppsummerende konklusjoner**

Oppsummerende konklusjoner vil svare på studiens problemstilling ved å ta for seg funn fra de tre analysekategoriene; endringer i lærerrollen, lærer elevrelasjon og personlig. Ved å undersøke læreres erfaringer med å gi psykososial støtte som del av undervisningen med BLP-2, ble det mulig gjennom studiens funn i de tre analysekategoriene å beskrive endringer i lærerrollen.

### **Lærerrollen før intervensjon med BLP-2**

Utøvelse av lærerrollen skjer i møte med elevene i skolen og undervisning. Lærerrollen har betydning for elevens læring og skolens utvikling, men må ses sammenheng med skolens kontekst og ressurstilgang. Før intervensjon preges ikke lærerrollen av systematisk psykososial støtte til elever, rollen preges av en presset undervisnings- og yrkessituasjon i

forhold til tid og ressurser. Yrkesidentitet som faglærer er viktig i rollen, det betyr å undervise i fagstoff og få elevenes interesse for faget. Arbeidet med psykososial støtte anses ikke som så betydningsfullt i rollen, det aksepteres som del av rollen, men skal ikke overskygge faglærerrollen.

Før intervensjon med BLP-2 beskrives rollen som å undervise i klasser med uro, elever med lav motivasjon, ukonsentrerte, urolige og med fravær. Lærerrollen beskrives som instrumentalistisk, med forelesninger, oppgaver og store klasser med lite tid til individuell tilpasning. Dagene oppleves travle med lite rom for nye oppgaver eller prosjekter, det er skepsis til endringer og nye prosjekt i frykt for merarbeid. Lærere har lav motivasjon til å påta seg nye oppgaver på grunn av stor arbeidsmengde og stress, både yrkesmessig og privat. Det er situasjonen i Gaza som påvirker lærere og gjør det vanskelig å konsentrere seg både privat og i yrke. Skolen som institusjon har ikke kapasitet til å håndtere traumatisk stress blant elever og lærere.

Lærere opplever og erfarer et svekket skolesamfunn psykososialt og ressursmessig i tilknytning til utfordringene disse elevene har. Det er en livssituasjon som gir redsel og stress i hverdagen og opplevelse av at elever ikke har det bra. Lærere beskriver også at egne opplevelser har påvirket på dem på ulike måter.

Lærerrollen balanseres mellom tidspress, faglige krav og manglende metoder for å skape bedre lærings- og psykososialt miljø i klasserommet. Det oppleves vanskelig å komme i posisjon for læring pga. uro og svak oppmerksomhet fra elevene. Det tys til «klassiske» metoder som høy stemmebruk, være streng, forlange ro og disiplin for å forsøke å skape et gjennomførbart faglig læringsmiljø. Lærerrollen oppleves som konstant krevende og utilstrekkelighet i å presentere lærestoff for elever som har utfordringer på skolen. Samtidig uttrykkes bekymring for at psykososiale forhold preger læringssituasjon og det letes etter metoder som kan endre og forbedre skolesituasjonen. Læreres beskrivelser av elevers adferd kan relateres til diagnosekriteriene i APA DSM-5 for traumatisk stress, der adferd karakteriseres ved tilbakevendende symptomer i tilknytning til hendelser elevene har hatt. Lærere ser og opplever elevers kroppslige, nevrologiske og fysiologiske reaksjoner i uro og høyt fravær. Kognitivt i form manglende konsentrasjon og hukommelse, som hemmer både rehabilitering og læring. Skolen kan også være stressende fordi den ikke oppleves som trygg, stress ser også ut til å forsterkes på høyere trinn når det kreves mer konsentrasjon sammen med økt faglig vanskegrad.

Lærere gir uttrykk for at elevene liker dem, men relasjon til elevene beskrives som begrenset og relatert til skole og undervisning. Læren er sentral for enkeltelever med svake

skoleprestasjoner, men i store klasser blir undervisningsmetodene ofte at læreren forleser eller instruerer. Den manglende elevinvolvering er konsekvens av store klasser og et omfattende pensum innenfor en gitt tidsramme. Endring på denne situasjon ser lærere på som et ressurs spørsmål og opplever få muligheter til individuell oppfølging av elever.

Dermed er både elever og lærere utsatt for traumatisk stress og stressreaksjoner. Begge parter opplever og føler frykt, tilleggsvansker som kaosfølelse, som skaper stressnivåer som reduserer livskvaliteten.

### **Lærerrollen etter intervensjon med BLP-2**

Etter oppstart og gjennomføring med BLP-2 beskrives endringer i lærerrollen. Erfaringene med å gi psykososial støtte som del av undervisningen førte til at lærere uavhengig av hverandre beskriver endringer i lærerrollen. Intervensjon med BLP-2 tilbød en metodikk med øvelser i utvalgte grupper av elever for å løfte elevene faglig, dempe stress, indre uro og etablere trygghet på kort og lang sikt. Lærere fremhever at BLP-2s systematikk, med opplæring og kunnskap om psykososial støtte ble noe nytt. Intervensjon med BLP-2 ga kunnskap om hvordan bistå elever rammet av stress, traumatisk stress og/eller PTSD.

Det muliggjorde å tilrettelegge for sosial og faglig støtte tilpasset elevene med tilgjengelige hensiktsmessige ressurser i form av materiell og tid på individ og gruppenivå. BLP-2 kan videre betegnes som en sterk intervensjon fordi den ressursmessig tilknyttet mindre elevgrupper etter spesifikke kriterier. Den tilknyttet enkeltindivider eller mindre grupper og kan ses som et spesialpedagogisk tiltak.

Fokus på elevens psykososiale forhold ga lærerrollen et større innhold. Lærere beskriver at BLP-2s metodikk fungerer, men beskriver også at de begynte å bruke personlige erfaringer og ferdigheter for å forstå, skape tillit og trygghet hos elevene. Flere lærere beskriver personlige stressfulle hendelser, disse ga forståelse for elevens vansker på skolen og/eller privat. Flere lærere begynte selv å benytte øvelsene i BLP-2 og knyttet virkning av disse til egne erfaringer og dernest til virkning for elevene. De uttrykker at øvelsene i BLP-2 har vært til personlig hjelp og ved å knytte det til egne opplevelser har det skapt tro på at det vil hjelpe elevene. Det har gitt lærere erfaring med øvelsene og kunnskap til å forstå hvordan elevene kan håndtere stress, følelsesmessig reaksjoner og se fremover. Denne erfaringen blir kunnskap som anvendes i møte med elevene. Det å gjennomføre øvelsene selv og sammen med elevene fikk frem hensikten med BLP-2 og gjorde det mulig å benytte personlige erfaringer og egenskaper.

Lærere fikk mer trygghet i rollen når de fikk kunnskap om elevenes vansker, noe som gjorde det ble mulig å skape til dels trygge rammer på skolen og en trygg nåsituasjon. Det ble mulig å bryte stressmønstre hos elevene, men samtidig få fram at stressfulle reaksjoner er normale i en unormal situasjon. Det ble bevissthet om at traumatisk stress gir kroppslig og nevrologiske reaksjoner, tro på at vanskelige og uoversiktlige situasjoner er mulig å endre og se framover. De tillegger seg selv som også en rolle som sosiallærere, være en trygg voksen som kan snakke, samarbeide og forklare følelsesmessige reaksjoner. Denne utvidelsen av lærerrollens sosiale betydning ga mulighet til å bli en terapeutisk ressursperson ved siden av profesjonell hjelp.

Et sentralt moment er at den psykososiale intervensjon ser ut til å ha styrket lærerrollens faglige autoritet. Det ga økt interesse for fag hos elevene, lærere ble mindre autoritære og tilliten fra elevene økte. Dette kom nok av at læreren viste andre sider av seg selv og opptrådte mer personlig. Når strukturen og metodikken i BLP-2 gir rom for lærere å bidra med seg selv, skaper det mer trygghet og integritet i lærerrollen. Å vise mer av seg selv som person bidrar til egen ro, positive opplevelser og mer faglig kontakt med elevene. Elevene blir også sett av voksne som ønsker å hjelpe til med å endre situasjonen. Dermed ble elevene mer åpne om egne følelser fordi lærerrollen ga trygghetsfølelse. Dette endret posisjonen til å bli en bedre faglærer, forbedring i elevenes initiativ, motivasjon og interesse. Elevene forholder seg mer selvstendig til læring, forbedret selvtillit, positive tanker om seg selv og kan bedre mestre sjenerthet, redsel og angst. Lærerrollen klarte å fremme prinsippet om både trygghet og håp.

### **Lærer og elevrelasjon i tilknytning til BLP-2**

Læreres erfaringer med å gi psykososial til elevene førte til endringer i lærer elevrelasjon, før og etter intervensjon med BLP-2 beskrives relasjon med kontraster av lærere.

Før intervensjon var det få virkemidler å hjelpe elevene med faglige og sosiale vansker.

Erfaringene med BLP-2 har gitt større bevisst om at elevens kontekst har betydning, fordi å leve i konfliktområder gir påkjenninger som kan være vanskelig å håndtere. Intervensjon ga lærere kunnskap og forståelse for elevenes totale livssituasjon. Lærerrollen fremstår med ny innfallsvinkel til å kommunisere med elevene om deres reaksjoner, være en trygg voksen som ser og forstår elevens utfordringer. Lærere beskriver endringer til en mer tillitsbasert lærer elevrelasjon etter intervensjon og erfares som en betydningsfull endring i lærerrollen, en ny posisjon til å hjelpe elevene faglig og sosialt.

Når den mer åpne lærer elevrelasjon skapte muligheter for psykososial støtte, så krevde det

samtidig mer av lærerrollen. Intervensjon ga flere arbeidsoppgaver; som å plukke ut, teste og gjennomføre BLP-2 med elevene. Selv om lærere uttrykte skepsis når de ble informert om BLP-2, så nevner ingen senere dette som en ekstra belastning. Det kan knyttes til et mer helhetlig elevsyn, for med kjennskap til elevens kontekst og følge eleven tettere på flere områder, så utgjør det totalt sett en mindre belastende undervisningssituasjon.

Øvelsene i BLP-2 utgjør en viktig praktisk del i lærer og elevrelasjon. Gjennomføring av øvelsene blir fellesopplevelser der lærere viser sider av seg selv som er ny for elevene. Det åpnet for elevene å delta i en større del av lærerens livsverden. Lærere bruker også elementer av øvelsene i klasserommet for avbrekk, dempe uro eller få opp konsentrasjon. Dette blir direkte støtte og styrking av relasjon i klasserommet og engasjerer til en felles sosial interaksjon som er støttende faglig og psykososialt. Dette skapte nytt handlingsrom i lærerrollen, basert på mer enn det skolefaglige. Øvelsene med BLP-2 ga innblikk i elevens psykososiale situasjon, samtidig som eleven opplevde andre sider ved lærerens personlighet. Det åpnet for en relasjon med dialog om det som er vanskelig for eleven faglig og sosialt. Samtidig opplever lærere at BLP-2 har nytte for egen del og bedre forståelse for elevens situasjon.

Et sentralt mål i intervensjon er å gjenopprette elevenes skoleprestasjoner til det nivå de hadde før faglige og sosiale vansker. Derfor er det viktig at lærere erfarer progresjon tilknyttet intervensjon, noe de opplever den gjør når de snakker med kolleger. BLP-2 ga lærere kunnskap om hva elevenes vansker kunne skyldes, dermed bygges relasjon på forståelse at elever med traumatisk stress kan utvikle lærevansker, konsentrasjon- og hukommelsesvansker. Den mer personlig kontakt med elevene endret posisjon for pedagogisk og psykososial støtte. Sosial støtte er et sentralt prinsipp i intervensjon og betydningsfullt for å forbygge og redusere skadevirkninger av traumer. Støtte i etterkant av traumatiske hendelser viser seg å ha en sterk sammenheng med reduserte symptomer på traumatisk stress. Kunnskap om traumepåminnere som kan gi elevene overveldende følelser og tap kontroll, kan lærere gjennom intervensjon hjelpe og korrigere. Ved å gi elevene faglig hjelp og støtte, reetableres også håp, mestringsfølelse og skolen som et positivt sted. Det gir læreren mulighet til å vise eleven at egen utvikling har hensikt, er fremtidsrettet og kan redusere stressreaksjonene. Endringen lærer elevrelasjon er en konsekvens av intervensjon og at lærere benytter personlige egenskaper. Det er læreren i kraft av sin autoritet som har ansvar for å utvikle relasjon, men intervensjon ga mulighet til å invitere eleven inn i et pedagogisk utviklingsprosjekt og et samarbeid for å finne ut hva som styrker og hemmer læringsprosessen. Lærere beskriver elever som deltar i programmet med en annen motivasjon,



mer komfortable med fag, åpen og tillitsfull til læreren om skolemessige og egne vansker. Den kunnskap lærere fikk med intervensjon ga også innsikt i lærerens egen praksis og psykososiale situasjon. Når lærere kjenner igjen seg selv i elevenes hendelser, var det ikke vanskelig å relatere hendelser og stress i egen livssituasjon til elevenes livssituasjon. Denne forståelsen er sentral i en endret lærer elevrelasjon. Relasjon bygges ved at læreren har fått traumekunnskap og blir et ledd i tiltakskjeden der traumeeksponerte og traumatiserte barn kommer i kontakt med lærere som hjelpere. Lærere blir del av systemet med traumeinformerte fagpersoner som tar i bruk forskningsbasert kunnskap og skolen blir i den konteksten en viktig del av de traumeinformete systemene.

### **Læreres egenendringer i tilknytning til BLP-2**

Intervensjon med BLP-2 endret lærerrollen og lærer elevrelasjoner, men kunnskap om traumer og metoder for psykososiale støtte for elevene skapte også egenendringer hos lærere. Gjennom lærerrollen med opplæring og utførelse av BLP-2 opplevde flere personlige endringer. Noen informanter beskriver privatlivet som stressende og med traumatiske opplevelser. Før intervensjon beskrives yrkeslivet som stressende, en arbeidssituasjon med tett timeplan, krevende møter med store klasser og undervisning med en følelse av å være på etterskudd. Lærere erfarte før intervensjon med BLP-2 elevenes vanskelige situasjon, men allerede under opplæringen til BLP-2 begynte flere å tenke på enkeltelever. Dette ble starten på en personlig prosess om endringer de så for seg. De beskriver at BLP-2 sesjonene og strukturen hjalp til med å være mentalt forberedt på å møte elevene i klasserommet. De beskriver kunnskapen i opplæringen til BLP-2 som betydningsfull, men at også personlige opplevelser ble kunnskap satt i sammenheng med selv å benytte øvelser i BLP-2. Det skapte forståelse for elevens psykososiale situasjon og muliggjorde å sammenligne egne hendelser med elevenes situasjon og opplevelser. Dermed fikk personlige egenskaper, erfaringer og kunnskap større betydning i utførelsen av lærerrollen og gjennomføringen av BLP-2. Egne opplevelser og erfaringer ble viktig for å forstå elevenes opplevelser, en ny innfallsvinkel til lærerrollen som utviklet dem personlig. BLP-2 ble verktøyet som gjorde det mulig å forstå hvordan man kan preges av traumer. Å benytte sider av egen personlighet og erfaring i lærerrollen bidro til å endre elevkontakten. Det hadde ikke hadde vært gjort så mye tidligere, men nå ble personlige egenskaper og erfaringer betydningsfulle i møte med elevene. Det styrket også yrkesidentiteten å verdsette egen utdanning, kompetanse og personlige erfaringer.

Ved selv å benytte øvelsene fra BLP-2 for å roe ned og snakke positivt til seg selv, kom

opplevelsen av at øvelsene dempet noe av den psykiske og fysiske belastningen. Det endret tankesett og selvoppfattelse, ga forståelse for noen av årsakene til at eget liv opplevdes som hektisk og vanskelig. Egenerfaringen med øvelsene fra BLP-2 gjorde det enklere å forstå elevene og gi legitimitet til intervensjon. Det bekreftet både at intervensjon er nyttig og at personlige egenskaper betyr noe i møte med elevene. Dette genererte positive kjeder av opplevelser med gode personlige opplevelser og forståelse av lærerrollen, som bidro til utvikling fra å være nedstemt og frustrert, til optimisme, ro og fremtidstro.

Læreres beskrivelser av endring hos seg selv kan særlig knyttes til øvelser i BLP-2 som er ment å roe ned og forklare følelsesmessige reaksjoner på stress og traumatiske hendelser. Å benytte øvelsene gir mestringsferdigheter som skaper trygghetsfølelse og bedre tankekontroll. Det er enklere å håndtere hverdagen yrkesmessig og privat når det oppleves som mulig å kontrollere egne reaksjoner med beroligende strategier, fordi stressreaksjoner oppleves mindre skremmende. Mestringsopplevelsen hos lærere gir motivasjon og følelse av at personlige egenskaper og verdier har betydning i lærerrollen. Det ble utviklet en stolthet over muligheten til å gjennomføre en metodikk som tar hensyn til personlige egenskaper og styrker lærerrollen.

Lærere fremstår med større trygghet etter intervensjon, noe som styrkes når de opplever å ha nytte av programmet. Trygghet gjør det mulig å bidra med sin personlighet ved å benytte humor, spøk og være mer seg selv, som samsvarer med at positive opplevelser hjelper å håndtere stress. Positive opplevelser øker kognitiv kapasitet og reduserer tankesett som opprettholder negative tilstander. De tør anvende sitt personlig repertoar av kunnskap, erfaringer og ferdigheter, kunnskap fra BLP-2 settes i sammenheng med egne erfaringer og opplevelser, som knyttes til elevenes opplevelser og er personlige endringer som bringes med inn i lærerrollen.

Lærere opplever seg mer myndiggjort med BLP-2, de har ressursene som bidrar til at intervensjon ikke oppleves demoraliserende og uproduktiv. Det håp som etableres hos lærere overføres til elevene og skaper tro på at det er mulig å ha en tilnærmet normalsituasjon. Det er en forståelse at den unormale situasjonen gir reaksjoner hos voksne og barn som er normale reaksjoner. Dette blir en erfaring som opparbeider en psykososial motstandsdyktighet til en vanskelig livssituasjon og er en betydningsfull rehabiliterer av traumatisk stress.

## **5.1 Svakheter og styrker ved prosjektet**

### **Svakheter ved prosjektet**

Denne studien er langt borte fra min hverdag både geografisk, religiøst, kulturelt og språkmessig. Selv om konflikten Israel og Palestina er kjent, så er opplevelsene til menneskene som bor der stort sett ukjente.

Tanken var å reise til Gaza, men pga. konfliktsituasjon mellom Israel og Gaza og Covid-19 ble det ikke mulig. Derfor ble det etablert kontakt gjennom NRC for å gjennomføre studien, noe som både tok tid og involverte flere personer. Kontakt med NRC var via e-post og etter hvert Zoom. Jeg var avhengig av kontakt med NRC for å formidle informasjon om studien og kontakt med informantene når prosjektskissen var klar og jeg skulle samle data. Det var essensielt at kontakten med informantene fungerte, fordi hele studien ble sårbar hvis det ikke fungerte.

Intervjuene ble gjort via Zoom med tolk, jeg var på et sted, informanten et annet og tolken et tredje. Intervjuene i seg selv fungerte fint, men jeg var prisgitt tolkens oversettelse i intervjuet og i oppfølgings- og utdypende spørsmål. Jeg måtte forholde meg til tolkens oversettelse, noen informanter hadde ikke på kamera, som betød at jeg ikke hadde mulighet til «lese» mimikk og kroppsspråk hos informantene.

Det ble nødvendig å avgrense kategoriene i studien, jeg utelot to kategorier som omhandlet foresatte og ytre rammer. Det var vanskelig å komme utenom disse to kategoriene i intervjuene, siden foresatte er en sentral del av elevenes skolegang og ytre rammer kan tilknyttes skolens kontekst. Det er betydningsfulle emner, med utelatelsen begrunnes med at hovedfokus i studien er lærerrollen.

Den spesialpedagogiske konteksten i studien er ikke sammenlignbar med norsk kontekst. Studien knytter spesialpedagogikk til lærerens arbeid med BLP-2 og elever utsatt for traumatisk stress. BLP-2 er en intervensjon som kan ses som et spesialpedagogisk tiltak over en periode. I norsk kontekst tilknyttes spesialpedagogikk enn annen metodikk, men likevel kan traumeforståelse være et spesialpedagogisk felt og utløse behov for spesialundervisning i norsk skole. Det er i den konteksten BLP-2 må forstås, som tiltak for hjelpe elever utsatt for traumatisk stress og/eller PTSD.

### **Styrker ved prosjektet**

The Better Learning Program er ikke ukjent for informantene, jeg opplevde engasjement og positivitet under intervjuene. Selv om studien er i en kontekst ulik min hverdag, så opplevde

jeg mange likheter. Likhet i å være lærer for barn og unge, like opplevelser og problemstillinger i lærerrollen. Det gjenkjennbare i lærerrollen åpnet for en dialog i intervjuene som omhandlet felles opplevelser i skolen og gjorde det enklere å stille oppfølgingsspørsmål tilknyttet lærerrollen. Studien har fokus på lærerrollen, fordi mye av implementering og intervensjon av ulike program og utviklingsarbeid i skolen faller til syvende og sist på lærerrollen.

Her var det likhetstrekk med mine opplevelser i yrket, noe som forteller meg at lærerrollen og yrkesutøvelsen har noen like erfaringer i forhold til intervensjoner og implementering av utviklingsprosjekter i skolen. Det har betyr mye i lærerrollen hvilken opplæring og hvilke ressurser læreren har til å gjennomføre en intervensjon.

BLP-2 er et spesifikt program, det ga mulighet til å være spesifikk i intervjuet, fordi fokus er på utøvelse av yrke tilknyttet et spesifikt program. Dette rammet inn intervjuene, studien og innsamling av data. BLP-2 har manualer basert på teori, programmet er benyttet og evaluert. Det ga et teoretisk og praktisk utgangspunkt for spisse min studie. Selv om forsker og informant lever i ulike kontekster, så er det likhetstrekkene ved å jobbe i skolen som muliggjør å kjenne seg igjen i erfaringene og opplevelsene som disse lærerne beskriver.

## 6. Referanseliste

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition. DMS5. American Psychiatric Publishing 2013.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4<sup>th</sup>.ed). Washington DV: Author.
- Antonovsky, A. (1979). Health, Stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986). Social Foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prebtice-Hall.
- Basoglu, M., Salciouglo, E., Livanou, M., Kelender, D., & Acar, G. (2005). Single-session behavioral treatment of earthquake-related Posttraumatic stress Disorder: A randomized waitlist controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 18(1), 1-11.
- Benight, C. C. (2004). Collective efficacy following a series of natural disasters. *Anxeity, Stress and coping*, 17(4), 401-420.
- Benight, C. C. & Harper. M. L. (2002). Coping self-efficacy perceptions as a mediator between acute stress response and long term distress following natural disasters. *Journal of Traumatic Stress*, 15(3), 177-186.
- Bernstein, D. A., & Borkovec, T. D. (1973). Progressive relaxation trainin. Champaign, IL: research Press.
- Breznitz, S. (1983). Anticipatory stress reactions. In S. Breznitz (Ed), *The denial of stress* (pp. 225-255). New York: International Universities Press.
- Bryant, R. A., Harvey, A. G., Dang, S. T., Sackville, T., & Basten, C. (1998). Treatment og Acute Stress Disorder: A Comparison of cognitive-behavioral therapy and supportive counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 682-866.
- Bryant, R. A., Harvey, A. G., Guthrie, R. M., & Moulds, M. L (2003). Acute psychophysiological arousal and posttraumatic stress disorders: A two-year prospective study. *Journal of Traumatic Stress*, 16(5), 1780-1786.
- Braun, Virginia og Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Quality research in Psychology*, 3:2, 77-101, 2006.
- Carver, C. S., & Scheier, M. R. (1998). *On the self regulation of behavior*. New York: Cambrigde University Press.
- Crotty, Michael (1998). *The Foundation of Social research: Meaning and perspective in the research process*. The research process. Sage 1998, 1-17.
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Universitetsforlaget 2011.

- de Jong, J. T. V. M. (ed). (2002a). Trauma, war and violence: Public mental health in sociocultural context. New York: Plenum-Kluwer.
- de Jong, J. T. V. M. (2002b). Public mental health, traumatic stress and human rights violations in low-income countries: A culturally appropriate model in times of conflict, disaster and peace. In J. de Jong (Ed), Trauma, war and violence: Public mental health in sociocultural context (pp. 1-91). New York Plenum-Kluwer.
- DeViva, J. C., Zayfert, C., Pigeon, W. R., & Mellman, T. A. (2005). Treatment of residual insomnia after CBT for PTSD: Case studies. *Journal of Traumatic Stress*, 18(2), 155-159.
- Diab, Safwat og Schultz, Jon-Håkon (2020). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel quality study. *Teacher and teacher education*. The Authors. Elsevier Ltd.
- Diab, Safwat, Diab, Dalya, Schultz, Jon- Håkon (2019). Helping students in Gaza. Evaluation of the Better Learning Program2. Improving pupils study skills. Norwegian Refugee Council, MoEHE.
- Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1988). Treating the trauma of rape: Cognitive-behavioral therapy for PTSD. New York: Guilford.
- Fremont, W. P. (2004). Childhood reactions to terrorism-induced trauma: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(4), 381-392.
- Gerson, B. P., Carlier, I. V., Lamberts, R. D., & van der Kolk, B., (2000). A randomized clinical trial of brief eclectic psychotherapy in police officers with posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 13(2), 333-347.
- Gilje, Nils og Grimer, Harald (2014). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget 2014.
- Goenjian, A. K., Karayan, I., Pynoos, R S., Minassian, D., Najarian, L. M., Steinberg, A. M, et al. (1997). Outcome of psychotherapy among early adolescents after trauma. *American Journal of Psychiatry*, 154, 463-476.
- Goenjian, A. K., Walling, D., Steinberg, A. M. Karavan, I., Najarian, L. M., & Pynoos, R. (2005). A prospective study of posttraumatic stress and depressive reactions among treated and untreated adolescents 5 years after a catastrophic disaster. *American Journal of Psychiatry*, 162, 2302-2308.
- Haase, J., Britt, T., Coward, D., & Leidy, N. (1992). Simultaneous concept analysis of spiritual perspective, hope, acceptance and self-transcendence. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 24, 141-147.
- Hagan, J. F. (2005). Psychosocial implications of disaster or terrorism on children: a guide for the pediatrician, 116(3), 787-795.

- Hobfoll, Stevan E, m.fl (2007) Five Essential Elements og Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry* 70(4) Winter 2007.
- Hobfoll, S. E., & London, P. (1986). The relations of self-concept and social support to emotional distress among women during war. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 189-203.
- <https://www.fn.no/Konflikter/palestina>
- <https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/fns-hjelpeorganisasjon-for-palestinske-flyktninger-unrwa>
- <https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/FNs-hoeykommissaer-for-flyktninger-UNHCR>
- Ironson, G., Wynings, C., Schneiderman, N., Baum, A., Folkma, s., Greenwood, D., et al. (1997). Post-traumatic stress symptoms, intrusive thoughts, loss, and immune functions after Hurricane Andrew. *Psychosomatic Medicine*, 59, 128-141.
- Janof-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Gyldendal Akademisk 2010.
- Lengua, L. J., Long, A. C., Smith, K. I., & Meltzoff, A. N. (2005). Pre-attack symptomatology and temperament as predictors of children's response to September 11<sup>th</sup> terrorist attacks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 631-645.
- McKnight, J. L. (1997). *A twenty-first century map for healthy communities and families*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.
- Meewisse, M. L., Nijdam, M. J., de Vries, G. J., Gersons, B. P., Klever, R. J., van der Velden, P. G., et al. (2005). Disaster-related posttraumatic stress symptoms and sustained attention: Evaluation of depressive symptomatology and sleep disturbance as mediators. *Journal of Traumatic Stress*, 18(4), 299-302.
- Murphy, R. S. (1998). Rural psychiatry in developing countries. *Psychiatric Services*, 49(7), 967-969.
- Norwegian Refugee Council (2019). *Better Learning Program 1: Supporting Students' Recovery in Emergencies, Classroom Sessions*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Norwegian Refugee Council (2017). *Better Learning Program 2: Supporting Students' Recovery in Emergencies, Classroom Sessions*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Norwegian Refugee Council (2019). *Helping students in Gaza. Evaluation of Better Learning Program 2: Group Session*. Norwegian Refugee Council, Gaza, Palestine. 2019.

- Norwegian Refugee Council (NRC) Palestine Country office (2019).  
After Action Review(AAR) for the Project. Humanitarian support to protect education from attacks in most vulnerable schools in West Bank, including East Jerusalem(Phase III).
- Norwegian Refugee Council (2017). Improving children's wellbeing: An evaluation of NRC's Better Learning Program in Palestine. Evaluation Report.
- Norwegian Refugee Council (2019). *Better Learning Program 1: Supporting Students' Recovery in Emergencies, Classroom Sessions*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Nyeng, Frode (2012). Nøkkeltbegreper I forskningsmetode og vitenskapsteori. Universitetsforlaget 2012.
- Pennebaker, J. W., & Harber, K. D. (1993). A social stage model of collective coping: the Loma-Prieta earthquake and persian Gulf War. *Journal of social Issues* 49(4), 124-145.
- Pfefferbaum, B., Doughty, R. H., Nixon, S. J., et al. (2002). Exposure and peritraumatic response as predictors of posttraumatic stress in children following the 1995 Oklahoma City bombing. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 79(3), 354-363.
- Postholm, May-Britt (2010). En innføring på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget 2010.
- Rothbaum, B. O., Meadows, E. A., Resick, P., & Foy, D. W. (2000). Cognitive-behavioral therapy. *Journal of Traumatic Stress*, 13(4), 558-563.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Schultz, Jon-Håkon og Skarstein, Dag. 2020. I'm not as bright as I used to be – pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School & Educational Psychology* 2020.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549-570.
- Solomon, Z., & Benbenishty, R. (1986). The role of proximity, immediacy, and expectancy in frontline treatment of combat stress reaction among Israelis in the Lebanon war. *American Journal of Psychiatry*, 143, 613-617.
- Solomon, Z., Shklar, R., & Mikulincer, M. (2005). Front line treatment of combat stress reaction: A 20-year longitude evaluation study. *American Journal of Psychiatry*, 51, 1269-1276.
- UNESCO. (2022) International Institute for Educational Planning.  
<http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/inee>



UNICEF 2020. Averting a lost COVID generation. A six point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child.  
Worlds children's day, 20th November.

Ursano, R. J., Fullerton, C. S & Norwood, A. E. (1995). Psychiatric dimensions of disasters: Patient care, community consultation, and preventive medicine.  
Harvard Review of Psychiatry, 2(4), 196-209.

Van der Kolk, B. A., & McFarlane, A. C. (1996). The black hole trauma. In B. A van der Kolk & A. C. McFarlane (Eds), Traumatic Stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society (pp. 2-23). New York: Guilford.

Veronen, I. J. K., & Kilpatrick, D. G. (1983). Stress management for rape victims. In D Meichenbaum, & M. E. Jaremko (Eds), Stress reduction (pp. 341-374).  
New York: Plenum

## 7. Vedlegg

### **Vedlegg 1, Informasjonsskriv til Norsk Flyktningshjelps regionale koordinator.**

From

Mr. Steinar Ellefsen

Master student at University of Tromsø

Department of education, special education

Gratangen 29<sup>th</sup>.January 2021.

To

Unai Sacona

Norwegian Refugee Council

#### **Information letter to Norwegian Refugee Council, Jerusalem**

My name is Steinar Ellefsen. I am doing a Master's thesis project about the Better learning Program 2 at the Department of Education at the University of Tromsø. My supervisor is Jon Haakon Schultz at the University of Tromsø.

Little about my self: I work at a small school in a municipality called Gratangen, at Gratangsbøtn school. A small school with 9 teachers and approximately 50 pupils from age 6 to 16. I have worked here for almost 20 years, the last 7 years as a principal.

Now I am also a student at the University of Tromsø, doing a Master's thesis in special education. Professor Jon Haakon Schultz said they wanted some Master students to write about the Better Learning Project 2 in Gaza and asked if I wanted to do that. I said yes because I think it is a new experience for me, the project is important and I think it could be useful in many different contexts.

In September we had meeting with you, and supervisor June Thorvaldsen and two students(me and Karoline Jørgensen) from the University at Tromsø about the Better Learning Program 2. We talked about our Master's thesis project around the Better Learning Program 2.

I have now come the point in my project where I need your help and what I tried to explain in Zoom-meeting we had in September.

To be able to do my Master's thesis project I need to cooperate with Norwegian Refugee Council in Palestine to find teachers who wants to participate and be informants to my project.

I have now done preparation for the next step in my Master's thesis project and my plan is to find teachers who wants to participate for interviews about the Better Learning Program 2. I first want to do a pre-interview with one or two teachers. This is because I want see how the interview-situation on Zoom is working, how is to do the interviews with interpreter and to see that my questions are relevant.

So what I am asking for is; first one or two teachers to do an pre-interview, then later on I hope to do the rest of these interviews with 6 – 8 teachers.

I hope to interview in all 5- 10 teachers, each of them for approximately an hour. The main goal is to hear their experiences in working with the Better Learning Program 2.

I have written an information letter to the teachers(in English), where I try explain what I want to do and what I want to talk with teachers about.

I have also made a guide for the interviews, it means that I have written down the topics and questions I want to ask.

The interviews needs to be done at Zoom with an interpreter. Jon Haakon Schultz will help establish contact and in practical issues during the process.

Best regards  
Steinar Ellefsen

## **Vedlegg 2, Informasjonsskriv om studien til NCRs instruktører i BLP-2**

### **Are you interested in taking part in the research project**

This is an inquiry for participation in a Master's thesis research project.

This letter will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

The purpose of the Master's thesis research project is to describe instructors experiences among teachers that participated in the Better Learning Program 2(BLP2).

The main research-question for this Master's thesis is:

” The instructors role among teachers that participated in The Better Learning Program 2”?

The purpose of the project is to see different experiences among instructors that participated in the Better Learning Program 2(BLP2). Instructors view of the program and their experiences of working with the program. I want to interview a number of instructors in Gaza and the West Bank that participated in the BLP2.

### **Who is responsible for the research project?**

This is a Master's thesis student project at University of Tromsø. My supervisor and responsible for the project is professor Jon Haakon Schultz at Department of Education at University of Tromsø. The Master's thesis project is connected to and a part of The Better Learning Project 2, and it is an ongoing project at the University of Tromsø in cooperation with the Norwegian Refugee Council.

### **Why are you being asked to participate?**

I am looking for a number of instructors that were involved in The Better Learning Program 2 and now wants to participate in interviews to talk about their own experiences of BLP2.

What does participation involve for you?

The instructors that wants to participate will be interviewed based on sentral elements of the BLP2 and the questions are based on sentral elements in BLP2.

The interviews will then be analyzed and compared to see if there is different experiences among these instructors? Another aim could be to compare these experiences and look for similarities or differences.

The interviews will be done one by one through Zoom or Teams, the sound/speech of these interviews will be recorded because I need to transcribe them to analyze them. There will be only one session of interviews within 45 to 60 minutes.

All interviews will anonymous and given a number. All information about the participations will be treated confidential and in compliance to rules of privacy. All names will be replaced with numbers and stored separately from the interviews.

### **Participation is voluntary**

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

### **Your personal privacy – how we will store and use your personal data**

We will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. We will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

The university of Tromso is responsible for the project, only those responsible for the project will have access to the personal data, me as a student and my supervisor.

All names and contact details will be replaced with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data», data will be stored on a research server. Participants will not be recognizable in publications.

### **What will happen to your personal data at the end of the research project?**

The project is scheduled to end of July 2021. When the project is finished in 2021 all the data will be deleted.

### **Your rights**

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

access the personal data that is being processed about you

request that your personal data is deleted

request that incorrect personal data about you is corrected/rectified

receive a copy of your personal data (data portability), and

send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

### **What gives us the right to process your personal data?**

We will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with University of Tromso, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

### **Where can I find out more?**

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

University of Tromso via professor Jon Haakon Schultz.. For student projects you must include contact details for the supervisor/the person responsible for the project, not just the student.

Our Data Protection Officer: University of Tromso, Department of Education.

NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))

or by telephone: +47 55 58 21 17.

Yours sincerely,

Project Leader  
Jon Haakon Schultz

Student  
Steinar Ellefsen

---

**Consent form**

*Consent can be given in writing (including electronically) or orally.*

I have received and understood information about the project [*insert project title*] and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in *an interview*.

I give consent for my personal data to be processed until the end date of the project, approx.

---

(Signed by participant, date)

### **Vedlegg 3, Informasjonsskriv om studien til lærere i Gaza**

#### **Are you interested in taking part in the research project**

This is an inquiry about participation in a Master's thesis research project where the main purpose is to describe changes teachers experienced among students that participated in the Better Learning Program 2(BLP2).

This letter will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

#### **Purpose of the project**

The main research-question for this Master's thesis is:

*" Teachers experienced changes among students that participated in the Better Learning Program 2"?*

The purpose of the project is to see if teachers in Gaza experienced changes among students that participated in the Better Learning Program 2(BLP2). By interviewing a number(5-10) of teachers that participated in the BLP2, I want the teachers view of the program and their experiences of working with the program. Another purpose is to see if these experiences matches the intentions of BLP2.

#### **Who is responsible for the research project?**

This Master's thesis is a student project at University of Tromsø. My supervisor and responsible for the project is professor Jon Haakon Schultz at Department of Education at University of Tromsø. The Master's thesis project is part of The Better Learning Project 2, that is an ongoing project at the University of Tromsø in cooperation with the Norwegian Refugee Council.

#### **Why are you being asked to participate?**

I am looking for 5 to 10 teachers who were involved in The Better Learning Program 2 and now wants to participate in interviews to talk about their own experiences of BLP2. Therefore I want to interview teachers in Gaza and hear about their experiences during the BLP2.

#### **What does participation involve for you?**

The teachers that wants to participate will be interviewed based on sentral elements of the BLP2 and the questions are based on sentral elements in BLP2.

The interviews will then be analyzed and compared to see if there is different experiences among teachers that practiced BLP2, and what kind changes teachers experienced among students during BLP2? Another aim could be to compare the criteria's for students participation in the program and what kind of students were chosen to participate in BLP2. The interviews will be done one by one through Zoom or Teams, the sound/speech of these interviews will be recorded because I need to transcribe them to analyze them. There will be only one session with interviews within 45 to 60 minutes. All interviews will anonymous and given a number. All information about the participations will be treated confidential and in compliance to rules of privacy. All names will be replaced with numbers and stored separately from the interviews.

#### **Participation is voluntary**

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

### **Your personal privacy – how we will store and use your personal data**

We will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. We will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

The university of Tromsø is responsible for the project, only those responsible for the project will have access to the personal data, me as a student and my supervisor.

All names and contact details will be replaced with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data», data will be stored on a research server. Participants will not be recognizable in publications.

### **What will happen to your personal data at the end of the research project?**

The project is scheduled to end of July 2021. When the project is finished in 2021 all the data will be deleted.

### **Your rights**

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to: access the personal data that is being processed about you request that your personal data is deleted request that incorrect personal data about you is corrected/rectified receive a copy of your personal data (data portability), and send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data.

### **What gives us the right to process your personal data?**

We will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with University of Tromsø, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact: University of Tromsø via professor Jon Haakon Schultz.

For student projects you must include contact details for the supervisor/the person responsible for the project, not just the student.

Our Data Protection Officer: University of Tromsø, Department of Education.

NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) or by telephone: +47 55 58 21 17.

Yours sincerely,

Jon-Håkon Schultz  
Project Leader  
(Researcher/supervisor)

Steinar Ellefsen  
Student (if applicable)



## **Consent form**

*Consent will be given in writing (including electronically) or orally.*

I have received and understood information about the project *[insert project title]* and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in *an interview*.

I give consent for my personal data to be processed until the end date of the project, approx. *[insert date]*

---

(Signed by participant, date)

## **Vedlegg 4, Intervjuguide instruktører**

### **Guide for interview for instructors BLP-2**

**Overall research question:** «What kind of changes did teachers experienced among students that participated The Better Learning Program 2»?

#### **Introduction and background:**

1. Could you please tell me a little bit about your professional; how long have you been a teacher, what is you subjects and what grade are you teaching?
2. What was your first impressions about the Better Learning Program 2(BLP2)?
3. How did you experienced your own training for the BLP2?
4. How has it been for you to do the program in school?

#### **Students chosen for participation in the Better Learning Program 2.**

5. What was the criterias for choosing those/the particular students?
6. What kind of changes in a students behavior socially and subjects became important for choosing a student to participate in the BLP2?
7. Did you experienced differences or similitaries between students that was chosen for the BLP2?
8. Do you have any excamples of difficulties you experienced during the BLP2?
9. Is it possible for you to describe difficulties students had with subjects in school?
10. Is it possible for you to describe difficulties students had socially?
11. Did you experienced any changes socially and with students work with subjects in school during the BLP2?
12. Do you have any excemples of any overall/generally changes you experienced with the students during the BLP2?
13. After the BLP2, was there any changes in how students related to subjects in school, behavior, socially?

#### **Teachers that participated in the Better Learning Program 2**

1. Do you have any particular thoughts about the BLP2?
2. What do you think are important factors to succeed doing the BLP2?
3. Have you thought of any changes that should be done in practicing the BLP2?
4. Should BLP2 be offered for all students or should it be criterias for participation?
5. Do you think the BLP2 was useful for the students that participate?
6. Did you have any doubds og thoughts about the BLP2, and could you describe them?
  - a) In your own training for BLP2?
  - b) In the implementation?
7. What do you think could be sentral elements in the BLP2?
8. Have you change your view of your own profession during the program, changed the way you are teaching or the way that you look at yourself as a teacher?

## **Vedlegg 5, Intervjuguide lærere**

### **Guide for interview teachers in Gaza**

**Overall research question:** «What kind of changes did teachers experienced among students that participated The Better Learning Program 2»

#### **Introduction and background:**

14. Could you please tell me a little bit about your professional background; how long have you been a teacher, what is you subjects and what grade are you teaching?
15. What was your first impressions about the Better Learning Program 2(BLP2)?
16. How did you experienced your own training for the BLP2?
17. How has it been for you to do the program in school?

#### **Students chosen for participation in the Better Learning Program 2.**

18. What was the criterias for choosing those/the particular students?
19. What kind of changes in a students behavior socially and subjects became important for choosing a student to participate in the BLP2?
20. Did you experienced differences or similarties between students that was chosen for the BLP2?
21. Do you have any excamples of difficulties you experienced during the BLP2?
22. Is it possible for you to describe difficulties students had with subjects in school?
23. Is it possible for you to describe difficulties students had socially?
24. Did you experienced any changes socially and with students work with subjects in school during the BLP2?
25. Do you have any excemples of any overall/generally changes you experienced with the students during the BLP2?
26. After the BLP2, was there any changes in how students related to subjects in school, behavior, socially?

#### **Teachers that participated in the Better Learning Program 2**

9. Do you have any particular thoughts about the BLP2?
10. What do you think are important factors to succeed doing the BLP2?
11. Have you thought of any changes that should be done in practicing the BLP2?
12. Should BLP2 be offered for all students or should it be criterias for participitation?
13. Do you think the BLP2 was useful for the students that participate?
14. Did you have any doubds og thoughts about the BLP2, and could you describe them?
  - c) In your own training for BLP2?
  - d) In the implementation?
15. What do you think could be sentral elements in the BLP2?
16. Have you change your view of your own profession during the program, changed the way you are teaching or the way that you look at yourself as a teacher.

## Vedlegg 6, Vurdering prosjektbeskrivelse; Norsk Senter for Dataforskning

---

08.12.2021, 10.21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

879143

#### Prosjektittel

Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning knyttet til elever med sosiale og emosjonelle vansker i Better Learning Project.

#### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jon Håkon Schultz, j.h.schultz@uit.no, tlf: 4777660428

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Steinar Ellefsen, sel028@uit.no, tlf: 97021057

#### Prosjektperiode

12.10.2020 - 31.12.2021

#### Vurdering (2)

---

##### 30.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.08.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (31.07.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Lykke til videre med prosjektet!

##### 22.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom og Microsoft Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

08.12.2021, 10:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

