



# Traumesensitiv opplæring for barn og unge som har opplevd krig og flukt.

Kontekstualisering av Better Learning Program fra bruk i konfliktområder til norsk skolekontekst.

June T. Forsberg<sup>1</sup>, Steffi Schenzle<sup>1</sup>, Marianne Grødum<sup>2</sup>, Helene Fulland<sup>2</sup>, Marit C. Borchgrevink<sup>3</sup>, Alexandra Hoel<sup>4</sup>, Rune Bakkejord<sup>4</sup> og Jon-Håkon Schultz<sup>1,2</sup>.

<sup>1</sup>UiT Norges Arktiske Universitet, <sup>2</sup>Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, <sup>3</sup>Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, Nord, <sup>4</sup>Tromsø kommune.



Utgiver: Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, Nord (RKBU Nord).

ISBN: 978-82-93031-85-7(digital)

978-82-93031-86-4 (trykket)

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Barn med fluktbakgrunn.....	2
1.2	Opplæringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever .....	4
1.3	Traumesensitiv opplæring .....	6
1.4	The Better Learning Program (BLP).....	7
1.4.1	Global utstrekning og tidligere forskning .....	8
1.4.2	BLP i norsk skolekontekst.....	10
1.5	Formål og problemstillinger .....	11
1.5.1	Samarbeidspartnere .....	11
2	Metode og informasjonsgrunnlag.....	12
2.1	Opplæring og veiledning av lærere i innføringsklasser .....	12
2.2	Kvalitative intervjuer.....	12
2.3	Tematisk analyse av intervjuene .....	13
3	Resultater.....	13
3.1	Et nyttig og relevant program for nåtidens lærere.....	13
3.1.1	Mulige utfordringer .....	15
3.2	Elevenes aktive deltakelse i BLP .....	15
3.3	Et uttrykt behov for traumesensitiv opplæring og BLP i den norske skolen .....	17
3.4	Traumesensitiv opplæring i flerspråklige klasser.....	18
4	Diskusjon.....	20
4.1	Opplæring og programmets relevans .....	21
4.2	Hvilke elever vil ha utbytte av traumesensitiv opplæring i skolen .....	22
4.3	Skadepotensialet.....	23
4.4	Traumesensitiv opplæring i flerspråklige klasser.....	24
5	Konklusjon og videre anbefalinger .....	24
5.1	Anbefalinger fra forfatterne .....	26

Referanseliste .....	29
Vedlegg .....	34
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	34
Vedlegg 2: Oversikt over tematisk inndeling.....	34

# Sammendrag

De siste årene har millioner av mennesker blitt drevet på flukt. De fleste flyktninger som kommer til Norge opplever det som trygt å være her, men mange har utfordringer knyttet til integrering, språk, tilhørighet, sosial kompetanse og psykisk helse. Barn og unge er sårbare og trenger støtte i integreringsprosessen, som for eksempel psykososial støtte på skolen. Yrkesgrupper som jobber med barn og unge med fluktbakgrunn, trenger også støtte i arbeidet. Denne rapporten undersøker traumesensitiv opplæring i skolen med et bestemt tiltak som heter Better Learning Program (BLP). BLP er et skolebasert psykososialt program som eies av Flyktningshjelpen og blir brukt i krigs- og konfliktområder. Våren 2024 ble BLP testet i innføringsklasser ved to skoler i Tromsø der målet var å kontekstualisere programmet fra bruk i konfliktområder til norsk skolekontekst. Følgende problemstillinger ble undersøkt: 1) Hvordan opplevde lærerne opplæringen i BLP og gjennomføringen av øktene i klasserommet? 2) Hvordan opplevde lærerne at elevene tok imot BLP? 3) Hva tenker lærerne om behovet for BLP i den norske skolen? 4) Hvordan kan man løse språklige utfordringer knyttet til traumesensitiv opplæring? Det ble benyttet en kvalitativ metode for å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer med opplæring og veiledning. Dette ble gjort i intervju med fem lærere og tematisk analyse. Det er et lite informasjonsgrunnlag, men systematisering av erfaringene viser tydelige tendenser i datamaterialet. Lærerne opplevde arbeidet med BLP som relevant, spennende og meningsfylt, og at programmet kan passe inn i deres lærerrolle. De gav også uttrykk for at det var krevende og at de ønsket mer opplæring og veiledning før og under gjennomføringen. Lærerne opplevde at elevene likte øktene og at det var positivt for det sosiale miljøet i klassen, men også at de brukte mye tid på å forklare begreper og få elevene til å forstå hva de skulle gjøre og hvorfor de skulle gjøre det. Lærerne opplevde at undervisningen fungerte best når det var tett oppfølging fra morsmålslærere. Videre opplevde lærerne at programmet kan tilpasses og være relevant for alle elever. Anbefalinger for det videre kontekstualiseringsarbeidet er tilpasninger i håndboken, supplerende undervisningsmateriale på relevante språk, utvidet opplæring og systematisk utprøving på flere skoler som involverer både lærere, elever og foresatte som informanter. Videre diskuteres det hvordan BLP kan gis som et universelt tiltak til alle elever uavhengig av bakgrunn og mulig/potensiell traumeeksponering.

# 1 Innledning

De siste årene har en verden i uro fordrevet millioner av mennesker på flukt, og det antas at antallet flyktninger vil fortsette å øke i årene som kommer (UNHCR, 2023). I begynnelsen av 2024 kom en pressemelding (Regeringen.no, 2024) fra Norges regjering om at det ble bosatt totalt 65 000 flyktninger i Norge i 2022 og 2023, og om at den anmodet norske kommuner om å bosette 37 000 i 2024. I Norge har ca. 5 % av befolkningen flyktningbakgrunn og 16 % innvandrerbakgrunn (Utlendingsdirektoratet, 2023), og mange har opplevd vanskelige og potensielt traumatiske hendelser i forbindelse med krig og/eller flukt.

I forbindelse med den økte tilstrømmingen av flyktninger til Norge oppsto det behov for å utvide kunnskapsgrunnlaget om barn og unge i flyktningfamilier og deres integreringsprosess. Forskningsinstitusjoner som OsloMet, ved NOVA og NIBR, Oslo Economics, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), og Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) har alle bidratt for å utvide kunnskapsgrunnlaget med rapporter om blant annet ukrainernes første erfaringer med å komme til Norge (Hernes et al., 2022), holdninger til psykisk helse og opplevd hjelpebehov (Michelsen et al., 2023), erfaringer fra tiltak for inkludering, medvirkning og tilhørighet (NOVA / Oslo Economics, 2022; Mathisen et al., 2023; 2024), og vilkår for inkluderende opplæring (Lødding et al., 2024). Rapportene viser at de fleste flyktninger som kommer til Norge, opplever det som trygt her, og at de er glade for å være her, men at det er også utfordringer knyttet til integrering, språk, tilhørighet, sosial kompetanse og psykisk helse. Som en del av integreringsprosessen trenger nyankomne barn og unge både språklig, faglig og psykososial støtte på skolen. Lærere og andre yrkesgrupper som jobber med barn og unge med fluktbakgrunn, trenger også støtte/veiledning i arbeidet.

Med denne rapporten ønsker vi å rette søkelyset mot traumesensitiv opplæring i skolen. Det har vi gjort gjennom å undersøke/prøve ut tiltaket Better Learning Program (BLP). BLP er et skolebasert psykososialt program som eies av Flyktninghjelpen. Det blir brukt i krigs- og konfliktområder verden over og har vist gode resultater på elevers selvopplevde trivsel, stresshåndtering og fungering på skolen. BLP inneholder opplæring for lærere og øker innen stressmestring og psykoedukasjon som skal gjennomføres i klasserommet. Denne rapporten beskriver en pilot/utprøving av BLP ved to skoler i Tromsø kommune gjennomført våren 2024.

## 1.1 Barn med fluktbakgrunn

Barn utgjør en stor andel av verdens flyktninger (UNHCR, 2023). Med betegnelsen «flyktningbarn» mener vi i denne rapporten alle barn som har kommet til Norge, alene eller med familie fordi familien eller barnet selv har måttet flykte for å få beskyttelse fra krig, organisert vold, forfølgelse, tortur eller umenneskelig behandling. Inn under begrepet faller også barn som blir født etter ankomst til Norge. Flyktningbarn i Norge kommer hit som asylsøkere – med familie eller som enslige mindreårige – som overføringsflyktninger gjennom FN eller som familiegjenforente (Borchgrevink et al., 2019). Selv om de fleste av de som har kommet til Norge de siste årene, har kommet fra Ukraina under kollektiv beskyttelse, er det også kommet flyktninger fra andre områder, f.eks. afrikanske land og Middelhavsområdene (Utlendingsdirektoratet, 2023).

Mange flyktningbarn som kommer til Norge, har opplevd krig, mistet nære familiemedlemmer og vært igjennom en farefull flukt. Noen har også bodd lenge i flyktningleir. Mange klarer seg bra, men mange har utfordringer på grunn av det de har opplevd. Det kan ha vært ekstremt skremmende hendelser som bombing og beskytning. De kan ha sett nære familiemedlemmer eller andre bli drept eller skadet. De kan ha opplevd eller vært vitne til mishandling og seksuelle overgrep. De kan ha levd i sult og fattigdom. Mange har levd i en unntakstilstand over flere år uten mulighet for å ha en normal barndom med lek, utfoldelse og skole. Noen vet ikke hvor foreldrene eller resten av familien befinner seg, eller om de er i live. Mange barn og unge som har måttet flykte, er traumatiserte, noen er deprimerte eller har atferdsproblemer, angst og/eller tilknytningsvansker. Som andre barn kan de også ha utviklingsforstyrrelser og funksjonsnedsettelse. Mange har foreldre som også har noen av de samme utfordringene. Generelt er det vanskeligere for barn enn for voksne å uttrykke hvordan de har det, og vi ser flere kroppslige reaksjoner hos barn enn hos voksne. Selv om ikke alle barn som har vært på flukt, har opplevd krig og overgrep, kan de likevel trenge hjelp når de kommer til Norge. Livet i eksil kan også i seg selv være belastende (Borchgrevink et al., 2019).

Selv om flyktningbarn er en sårbar gruppe, er det mange som viser stor motstandskraft og klarer seg bra. Imidlertid viser studier at flyktningbarn generelt har høy andel psykiske vansker, og at mange har behov for spesiell oppfølging (Berg et al., 2015; Nielsen et al. 2008). Ved ankomst kan det anslås at rundt en tredjedel av barna har traumereaksjoner. Vanlige traumereaksjoner er gjenopplevelse, traumatiske mareritt, søvnevansker,

unngåelsesatferd, angst- og depresjonsplager, kroppslig uro og anspenthet. Barna kan også ha kognitive begrensninger, som nedsatt hukommelse, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, og generelle lærevansker. Flere får også vansker som følge av utfordringer i eksil – bl.a. manglende trygghet, omsorg og oppfølging. Hvis barn er plaget av traumatiske mareritt og søvnevansker, går dette gjerne utover hvordan de fungerer i det daglige. Da kan det være vanskelig for barnet å følge med på skolen eller henge med på fritidsaktiviteter (Borchgrevink et al., 2019).

Traumereaksjoner vil for de fleste avta med tiden hvis livssituasjonen er trygg (Silove, 2005) og barnet får god omsorg. Det er imidlertid sentralt at barn får hjelp til å roe seg ned eller regulere følelsene, og at de gis mestringstro, sosial tilhørighet og håp for fremtiden (Hobfoll et al., 2007). Flere barn vil trenge hjelp til å regulere stressreaksjoner over tid, bl.a. gjennom sansemotorisk aktivitet av ulike slag, som fikling og bevegelse. Først når barn får regulert seg og opplever relasjonell støtte, kan de klare å koble på kognitive funksjoner som konsentrasjon, vurderingsevne og rasjonell tankevirksomhet (Johannessen og Bakken, 2020).

Flyktninger under 18 år har de samme helse- og omsorgsrettigheter som den øvrige befolkningen i Norge så lenge oppholdet er ment å vare i 12 måneder eller mer (Helsedirektoratet, 2023). Likevel er det store variasjoner i omsorgen og den psykososiale oppfølgingen som gis rundt om i landet (Berg et al., 2015). Når det gjelder enslige mindreårige asylsøkere skal statlig barnevern gi tilbud om opphold på et omsorgssenter når asylsøker er under 15 år (jf. barnevernsloven § 11). Ved omsorgssentrene skal barna få nødvendig omsorg og trygghet, samt gis oppfølging innen helse og opplæring/utdanning. Enslige mindreårige mellom 15-18 år faller utenfor statlig barnevern og det er Utlendingsdirektoratet som er ansvarlig for å gi tilbud om plass i mottak for enslige mindreårige eller i egne avdelinger tilknyttet ordinære asylmottak (Utlendingsdirektoratet, 2012). Det er imidlertid store forskjeller i tilbudene som enslige mindreårige får på mottak sammenliknet med omsorgssentrene. Dette gjelder omsorgskvalitet, psykososial oppfølging og krav til bemanning, og flere forskningsmiljø har pekt på svakheter ved hvordan tilbudet for enslige mindreårige flyktninger over 15 år er organisert (Svendsen et al., 2018). I en tilsynsrapport fra 2023 avdekket Statsforvalteren i Oslo og Viken lovbrudd ved et mottak for enslige mindreårige (Hagve & Grønstøl, 2023). I rapporten påpekte Statsforvalteren at asylmottaket ikke hadde tilstrekkelig barnefaglig kompetanse eller bemanning for å sikre forsvarlig omsorg. Senere er det også blitt avdekket brudd på omsorgsforskriften i to andre tilsyn (Helsetilsynet, 2024).



At det er store variasjoner i omsorg og psykososial oppfølging, gir en særlig sårbarhet for enslige mindreårige. Dette gjelder også for mange familier med barn som bor på asylmottak. Da er oppfølging og omsorg i stor grad avhengig av eget sosialt nettverk, av de mottaksansattes kompetanse, av kommunale ordninger og lokalt engasjement. Livet på asylmottak er ofte preget av uforutsigbarhet. De fleste mottak har kortvarige kontrakter, slik at de stadig legges ned og bygges opp på kort varsel. Dette fører til at barn ofte må flyttes rundt fra mottak til mottak, fra kommune til kommune. Barna må ofte bytte skole og mister dermed det lille nettverket de klarer å bygge opp. Livet på mottak er også ofte preget av trangboddhet, isolasjon, passivitet og fattigdom. På grunn av dårlig økonomi og vansker med transport er det mange barn som ikke får delta på fritidsaktiviteter. Familier på asylmottak lever derfor ofte på siden av resten av samfunnet. Usikker livssituasjon og ganske kummerlige boforhold gjør at slitne omsorgspersoner kan finne det vanskelig å støtte barna godt nok (Berg et al., 2015). Barn som oppholder seg på asylmottak i mer enn et år og ofte må flytte flere ganger, har økt risiko for psykiske vansker (Nielsen et al. 2008). Mottakstilværelsen er derfor ment å være midlertidig. Likevel er det mange som blir værende i mottakssystemet i årevis.

Da barn som regel lærer språk og kulturelle koder raskere enn sine foreldre, kan noen barn få en «voksenrolle» i familien; de må kanskje ta seg av mindre søsken eller fungere som oversetter både i det daglige og i kontakt med myndighetene. Barna kan for eksempel bli satt til å oversette brev fra det offentlige. Ansvarer kan bli stort for et barn, og det kan bli lite rom for lek og utfoldelse. Flere flyktningbarn opplever seg «annerledes», samtidig som de ønsker å være som alle andre. Mange sliter med å bli akseptert og integrert, og flere er ensomme og til dels marginalisert – f.eks. ved at foreldrene er utenfor arbeidslivet. Flere opplever også rasisme og diskriminering (Borchgrevink et al., 2019).

Forskning har vist at barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser, har problemer med å ta til seg læring og fungere godt på skolen, og at de derfor trenger ekstra støtte og tilrettelegging (Perfect et al., 2016). Slik støtte og tilrettelegging kan gis på måter som ikke skaper uro i klasserommet (Johannessen og Bakken, 2020).

## **1.2 Opplæringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever**

Flyktningbarn som kommer til Norge, har rett til særskilt språkopplæring frem til de behersker norsk godt nok til å følge ordinær opplæring. Dette er en rettighet til særskilt opplæring for alle elever som ikke har norsk eller samisk som sitt morsmål, og er forankret i

opplæringsloven §3-6. Særskilt språkopplæring består av forsterket opplæring i norsk, og ved behov får eleven også morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring ellers i fagtilbudet eller begge deler.

Ifølge opplæringsloven §2-1 har alle barn i opplæringspliktig alder rett til grunnskoleopplæring når det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn tre måneder. Kommunene har ansvaret for grunnskoleopplæringen til alle som er bosatt eller oppholder seg i kommunen, og skal oppfylle retten så snart som mulig og senest én måned etter tilflytting. Barn og unge fra Ukraina har i utgangspunktet samme rettigheter som andre elever, men fordi det har kommet et historisk høyt antall flyktninger på kort tid, de fleste fra Ukraina, er det gjort enkelte tilpasninger i regelverk og gjeldende føringer for denne gruppen. I 2023 vedtok Stortinget midlertidige endringer i opplæringsloven for å gjøre det enklere for kommunene å gi rask opplæring til barn og unge fra Ukraina. De midlertidige lovendringene skal gjelde til 1. juli 2026.

Kommunene skal tilstrebe å gi opplæring til nyankomne elever så raskt som mulig, selv om tilbudet ikke er fullverdig fra dag én. Fristen for å tilby et fullverdig opplæringstilbud er midlertidig utvidet fra én til tre måneder. Opplæring for elever med kort botid i Norge kan organiseres i egne grupper, klasser eller skoler. Slik innføringsopplæring krever samtykke fra foreldre. Hvis innføringsopplæring er nødvendig for å gi nyankomne elever et forsvarlig opplæringstilbud i en situasjon der det kommer svært mange fra Ukraina, er det gitt et midlertidig unntak fra kravet til samtykke (jf. opplæringsloven § 3-7). Kommunene kan fatte vedtak om innføringsopplæring for en elev for ett år om gangen, og inntil to år til sammen. I vedtaket kan det gjøres unntak fra læreplaner i fag etter § 1-4 andre ledd, og fag- og timefordelingen etter § 1-6 første og andre ledd. I praksis betyr dette at elever som får innføringsopplæring, kan ha færre fag og/eller en annen fordeling av timene til fagene enn elever i det ordinære opplæringstilbudet. Eleven har rett til å medvirke og bli hørt, og elevens beste, skal være et grunnleggende hensyn (jf. Grunnloven § 104, barnekonvensjonen artikkel 3 og 12, opplæringsloven §§ 10-1 og 10-2).

I innføringsopplæringen vil eleven gå i klasse/gruppe med andre nyankomne elever med tilsvarende opplæringsbehov. Fagtilbudet har som mål å gi elevene opplæring i muntlig og skriftlig norsk, det gis opplæring i norsk hver dag, og elevens norskkompetanse kartlegges kontinuerlig underveis. Eleven får også en særskilt individuell tilpasning av opplæringen i de andre fagene som tilbys i kommunen. Dette kan være engelsk, matematikk, samfunnsfag,

naturfag, mat og helse, kunst og håndverk, kroppsøving, musikk og morsmål. Alle fagene bygger opp elevens norskerferdigheter, og klassen deles inn i grupper ut ifra norskkompetanse der det er hensiktsmessig (Lødding et al., 2024).

I Tromsø kommune er det innføringsopplæring ved tre barneskoler og tre ungdomskoler og de ansatte som jobber i innføringsklassene har god kompetanse både i særskilt språkopplæring og særskilt tilpasning i fag. Innføringstilbudet består av heterogene grupper med nyankomne barn og unge der noen har bakgrunn fra krig og/eller flukt, noen er familiegjenforente og/eller barn av arbeidsinnvandrere. Elevene får uansett et helhetlig opplæringstilbud, og når eleven er klar for det, blir hen overført til et ordinært opplæringstilbud i en klasse på skolen nærmest hjemmet. I andre kommuner kan organiseringen av innføringstilbudet og kompetansen blant de ansatte være annerledes.

### **1.3 Traumesensitiv opplæring**

Nyankomne elever, særlig de med flyktningbakgrunn, er i en sårbar livssituasjon når de skal begynne opplæring i Norge. Med traumesensitiv opplæring menes at skolen systematisk jobber for å kjenne igjen stress- og traumesymptomer hos elevene, forstår sammenhengen mellom symptomer/reaksjoner og atferds- og innlæringsvansker, og legger til rette for hvordan dette kan håndteres på systemnivå gjennom retningslinjer, prosedyrer og felles praksis. Det er ikke meningen at skolen skal legge til rette for traumebehandling, men det skal skapes et system og en praksis som er informert om hvordan stress og traumer kan påvirke skolefungering (SAMHSA, 2014). Skolen har ansvar for å legge til rette for en god oppstart for nyankomne elever og kan støtte seg på digitalt veiledningsmateriale fra Utdanningsdirektoratet når de forbereder velkomsten (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2024). I Tromsø kommune ble det iverksatt et utviklingsarbeid skoleåret 2022/23 for lærere i innføringsopplæringen og tospråklige faglærere, på bakgrunn av en erkjennelse om nødvendig kompetanseheving innenfor traumesensitiv opplæring.

Behovet for kompetanseheving ble synlig gjennom utviklingssamtaler som faglederne ved innføringstilbudet hadde med lærerne og tospråklige faglærere våren 2022. Lærerne fortalte om situasjoner og hendelser i klasserommet, og om elevsamtaler der eleven fortalte om utfordringer som kunne påvirke læringsfokus, fysisk og emosjonell atferd og sosial fungering, men som læreren med sin erfaring og kompetanse opplevde som krevende å håndtere.

Lærerne beskrev en hverdag der de brukte store ressurser på å ivareta elevens psykiske helse, og at dette gikk på bekostning av fag- og språkopplæringen. Videre fortalte lærerne at de ikke hadde nok kunnskap om hvordan man håndterer disse utfordringene på en måte som ivaretar elevenes helhetlige skolehverdag. At det etterspørres mer kunnskap om traumeperspektivet i skolen, er også dokumentert tidligere, som i Lødding et al. (2024) og Bergene et al. (2021).

## **1.4 The Better Learning Program (BLP)**

The Better Learning Program (BLP) (NRC, 2019) er et lærerledet klasseromsprogram for elever i alderen 6-16 år, der målet er å redusere stressreaksjoner og bedre forutsetninger for læring hos barn som har opplevd krig og flukt. BLP er basert på prinsipper for universell forebygging av traumatiske stressreaksjoner (Hobfoll et al., 2007) og komponenter fra traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT) med følgende innhold: 1) psykoedukasjon og normalisering av stressreaksjoner, 2) avslapningsteknikker, 3) bedring av mestringsferdigheter, 4) trening av evne til å støtte seg på sitt sosiale nettverk og 5) foreldreinvolvering. BLP retter seg også mot lærerne og har som mål å støtte dem i deres arbeid med elever som har opplevd traumatiske opplevelser og står i en sårbar livssituasjon. Målene for lærerne er å støtte elever i krisehåndtering og forebygge at stress- og krisereaksjoner reduserer elevenes skolefungering.

BLP består av tre programmer med forskjellige mål og tilnærminger, som er beskrevet i hver sin håndbok. Programmene kan brukes hver for seg eller i sammenheng ved at de tilbys etter hverandre. BLP-1 (NRC, 2019) er tiltak på universelt nivå og har som mål å gi psykososial opplæring til alle elevene i klassen. BLP-1-håndboken inneholder fire strukturerte økter som lærerne kan holde i klasserommet. I tillegg gir håndboken veiledning om hvordan man kan bruke prinsipper for forebygging av stressreaksjoner, stressmestring og psykoedukasjon aktivt i den daglige undervisningen. BLP-2 (NRC, 2022) er et tiltak på selektivt nivå og er en gruppeintervensjon for elever med nedsatt skolefungering som følge av traumatisk stress eller posttraumatiske stressreaksjoner. Håndboken angir hvordan man identifiserer elever som trenger tiltaket, og beskriver fem strukturerte økter, som i tillegg til psykoedukasjon og stressmestring fokuserer mye på studieteknikk. Både BLP-1 og BLP-2 gjennomføres med lærere som gruppeledere.

Det overordnede målet i BLP-1/BLP-2 er å gi eleven kunnskap og metoder for stressregulering, slik at stress i minst mulig grad reduserer skolefungering. I BLP er god skolefungering definert ved både god skoletrivsel og god akademisk fungering. BLP skal gi

en opplevelse av trygghet, at det skal lære eleven å regulere egne følelser, gi mestringstro, bidra til sosial støtte, og gi håp (Hobfoll et al., 2007). Dette er prinsipper som er gjennomgående i BLP og er operasjonalisert som pedagogiske læringsmål. Programmet er traumefokusert og bygger på teorier om at tiltak med traumefokuserte tilnærminger, er mer effektive for elever med traumereaksjoner enn tiltak som ikke adresserer traumer. BLP er traumefokusert slik at elevene gis kunnskap om hva traumatiske hendelser er, og hva som er vanlige traumereaksjoner. Videre benytter BLP metoder som ligger innenfor sosial emosjonell læring. Dette er metoder som har som mål at elevene skal lære mer generelt om ulike følelser og reaksjoner og om hvordan vi kan regulere disse. I BLP-2 gis det i tillegg kunnskap om ulike læringsstrategier, og det legges til rette for utforskende samtaler om hva som skal til for å legge til rette for best mulig læring for den enkelte elev.

BLP-3 (NRC, 2017) er et tiltak på indikert nivå for behandling av traumatiske mareritt og gjennomføres dels i små grupper og dels ved/i individuelle økter. Manualen beskriver screening av traumatiske mareritt, gruppeøktene og de individuelle øktene. BLP-3 gjennomføres i skoletiden, med helsefaglig personell som behandler (f.eks. psykolog, psykologisk rådgiver eller helsesykepleier).

BLP er utviklet gjennom et samarbeid mellom Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet og Flyktningshjelpen. BLP er et forskningsbasert tiltak og det kan vise til dokumentert effekt (Forsberg & Schultz, 2022). Det innebærer 1) at BLP bygger på anerkjente teorier og tidligere forskning, 2) at det forskes på om formen og sammensettingen av programmet er hensiktsmessig, og 3) at elevene som deltar, oppnår en endring/forbedring når det gjelder de målsettingene programmet har.

#### **1.4.1 Global utstrekning og tidligere forskning**

I 2022 startet Flyktningshjelpen initiativet «Right to Wellbeing 2025» (RtW25; [righttowellbeing.org](http://righttowellbeing.org)). Dette er et fireårig prosjekt der Flyktningshjelpen har som mål å nå en halv million barn og unge som er påvirket av krig og flukt, slik at de kan nå sitt fulle potensial for trivsel, velvære og evne til læring. Videre har initiativet som mål å øke bevissthet rundt sentrale problemstillinger som påvirker fordrevne barn og unges trivsel og velvære, øke tilgang og tilgjengelighet av kunnskapsbaserte tjenester for psykososial støtte og respondere på behov for psykososial støtte som følge av krig og konflikt.

I RtW25 benyttes blant annet BLP for å nå målene, og Flyktninghjelpen tilbyr BLP-1, BLP-2 og BLP-3 som en del av sitt pedagogiske tilbud. BLP ble tatt i bruk for første gang i Uganda i 2007, og høsten 2023 var BLP-1 i bruk i 34 land i Mellom- og Sør-Amerika, Afrika, Asia og Midtøsten, samt noen Europeiske land (Ukraina, Polen og Moldova). Våren 2024 tok Norge i bruk BLP for første gang, som det 35. landet. I de fleste landene gis BLP-1 og BLP-2 til elever som har opplevd kollektive kriser i form av konflikt, krig, flukt og/eller naturkatastrofer – samt sammensatte kriser som preges av fattigdom, arbeidsledighet, vold og overgrep. BLP-3 tilbys ved behov. I noen land (f.eks. Jordan og Polen) organiseres gjennomføringen noe annerledes, ved at BLP gis under forhold som ikke er preget av kollektive kriser. BLP gis da som et universelt tiltak til alle elever uavhengig av om de har opplevd kriser eller ikke. BLP er fleksibelt og mulig å tilpasse til alle kontekster og områder hvor Flyktninghjelpen driver sitt arbeid. Kontekstualisering og kvalitetssikring skjer i samarbeid med UiT og i tråd med kunnskapsbasert praksis og Verdens helseorganisasjons (WHO) generelle retningslinjer for beste praksis for humanitært arbeid og forskning i konfliktområder (WHO, 2024).

BLP har vært gjenstand for en rekke evalueringer og mer omfattende forskningsarbeid. Eksempelvis er implementeringen og funksjonaliteten av BLP-1/BLP-2 forsket på under ulike forhold i Colombia og Kenya (Flemming et al., 2024); Polen (Tędziągolska et al., 2024) og Libanon (Schenzle & Schultz, 2023). Videre er det forsket på effekten av programmet på individ- og gruppenivå i Palestina (Forsberg & Schultz, 2022) og i Libanon (Schenzle et al., 2024). I tillegg til disse forskningsarbeidene følger det et omfattende evalueringsarbeid i det enkelte land, der Flyktninghjelpen innhenter både kvalitative og kvantitative data for å undersøke om manualen følges i implementeringen, og om resultatene på gruppenivå er slik det forventes å være.

Funn fra tidligere forskning på BLP-1/BLP-2 kan oppsummeres slik:

- BLP har en utforming som lar seg innpasse i et pedagogisk rammeverk. Programmet er enkelt og oversiktlig presentert i en håndbok med definerte pedagogiske mål.
- Lærere opplever i stor grad at programmene er relevante, og at de passer inn i deres lærerrolle og i deres daglige undervisning.
- Elevene opplever ofte at programmet skiller seg ut fra ordinær undervisning, men de opplever det som relevant og nyttig.

- Foresatte er positive til programmet, så lenge de har mottatt en forklaring i forkant. En del foreldre gir uttrykk for at de ønsker mer informasjon og mer skole-hjem-samarbeid.
- Programmet har effekt på individnivå og gruppenivå. Det er dokumentert signifikante positive endringer for elevene innenfor de definerte pedagogiske målene.

#### **1.4.2 BLP i norsk skolekontekst**

Med tanke på/bakgrunn i det behovet barn med flyktningbakgrunn har for støtte og tilrettelegging, og kompetansen lærere trenger for å gjøre jobben på en god måte, slik at de selv føler seg trygge og kompetente, anser vi BLP som et hensiktsmessig og nyttig program, ikke bare i konfliktområder, men også i Norge. En utfordring med BLPs universelle tilnærming i en norsk skolekontekst er at Norge ikke er et krigs- eller kriserammet land, og at det derfor, på generelt grunnlag, ikke er et behov for universell håndtering av elevers traumereaksjoner. Dette prosjektet kan derfor gi mer kunnskap om hvilke tilpasninger som kan gjøres for at BLP skal oppleves som relevant i en kontekst som ikke er preget av krig og/eller andre kollektive kriser.

En annen utfordring knyttet til å bruke BLP i norsk kontekst er at i et innføringstilbud må BLP kombineres med flerspråklig opplæring. Når Flyktninghjelpen tar i bruk BLP i konfliktområder, kan programmet gjennomføres på elevenes morsmål. Det er derfor begrenset med tidligere erfaringer med flerspråklig traumesensitiv opplæring å støtte seg på.

Nyankomne elever går som regel i språklig heterogene klasser, og i og med at elever har rett til innføringstilbud i inntil 2 år, kan innføringsklassene bestå av både elever som har lært en del norsk, og elever som er helt i begynnerfasen av norskopplæringen. Noen av elevene vil ha aldersadekvate lese- og skriveferdigheter på flere språk, mens andre ikke har lært seg å lese og skrive på noe språk. Uavhengig av bakgrunn har nyankomne elever krav på et likeverdig opplæringstilbud som både gir språk- og fagopplæring og ivaretar et godt psykososialt læringsmiljø. I tillegg vet vi at mange lærere som jobber med nyankomne elever, er spesielt opptatt av hva elevene har med seg av mulig traumatiserende erfaringer. De spør seg hvordan disse erfaringene påvirker elevene på skolen, og hvordan de kan møte og hjelpe elevene best mulig (Aarsæther, 2021; Lødding et al., 2024).

Lærere i innføringsopplæringen har også ulike språklige betingelser for sin undervisning. De fleste elever mottar i dag opplæring kun på norsk – ofte med støtte i engelsk – mens noen

kommuner har et godt system for tospråklig støtte fra morsmåslærere / tospråklige lærere i sine innføringstilbud (Halmrast & Gram, 2016; Lødding et al., 2024). Dermed vil lærere i innføringsopplæringen måtte tilpasse undervisningen sin på ulike måter. Overordnet kan denne tilpasningen bestå av bevisst bruk av norsk som undervisningsspråk i et andrespråksperspektiv, bruk av engelsk som støtte til forståelse og kommunikasjon, og bruk av flerspråklige ressurser. Elevene kan også få anledning til å jobbe på et språk de behersker godt, eller de kan få en mer systematisk tospråklig opplæring hvor en tospråklig lærer er direkte involvert i undervisningen. Den språklige sammensetningen av elevene i en klasse og tilgangen på flerspråklig støtte i undervisningspersonalet vil påvirke hvordan man kan gjennomføre BLP i innføringstilbud i Norge. Det er derfor av relevans å få mer kunnskap om hvilke tilpasninger som kan gjøres av BLP under ulike språklige betingelser.

## **1.5 Formål og problemstillinger**

Dette prosjektet er en respons på et behov i norske skoler, som tar imot og gir opplæring til barn og unge som har opplevd krig og flukt. Det overordnede formålet med prosjektet var å prøve ut/teste og kontekstualisere BLP i norsk skolekontekst. Det ble gjort ved at lærere og morsmåslærere i innføringsklasser ved én barneskole og én ungdomsskole, fikk opplæring i programmet og gjennomførte fire strukturerte økter fra BLP-1-håndboken i klasserommet. Ca. 50 elever (50/50 barneskole og ungdomsskole) deltok på noen eller alle øktene. Deretter ble lærerne intervjuet om erfaringene sine. Funnene fra intervjuene gir grunnlag for de videre anbefalingene om hvordan BLP bør brukes i norsk skolekontekst.

Følgende problemstillinger ble undersøkt:

- Hvordan opplevde lærerne opplæringen i BLP og gjennomføringen av øktene i klasserommet?
- Hvordan opplevde lærerne at elevene tok imot BLP?
- Hva tenker lærerne om behovet for BLP i den norske skolen?
- Hvordan kan man løse språkutfordringer knyttet til traumesensitiv opplæring?

### **1.5.1 Samarbeidspartnere**

Dette prosjektet er et samarbeid mellom UiT Norges arktiske universitet, ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Nord) og Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP), Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS Nord), Tromsø kommune og Nasjonalt senter for flerkulturell



opplæring (NAFO). Som en del av et utviklingsarbeid i Tromsø kommune angående traumefokusert undervisning for barn som har opplevd krig og flukt, inviterte kommunen prosjektet for utprøving i to skoler. NAFO og RVTS Nord har stått for opplæring og veiledning av lærerne som har innføringsklassene ved disse skolene, og av morsmållærere. UiT har gjennomført intervjuer, stått for behandling av personvernopplysninger, lagring av data, sammenstilling av resultater og rapport.

## **2 Metode og informasjonsgrunnlag**

I denne delen av rapporten vil vi presentere metode og informasjonsgrunnlag for kontekstualiseringsarbeidet. Det er benyttet kvalitativ metode for å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer med opplæring og veiledning. Dette ble gjort med intervju og tematisk analyse.

### **2.1 Opplæring og veiledning av lærere i innføringsklasser**

Opplæringen besto av to opplæringsmøter på 2,5 timer med to ukers mellomrom, der innholdet og øktene i BLP-1-håndboken ble gjennomgått og diskutert. Håndboken inneholder følgende økter: Økt 1: Stressende hendelser og hvordan vi reagerer. Økt 2: Regulere stress. Økt 3: Hodet og kroppen sammen. Økt 4: Håndtere og begrense vanskelige og påtrengende tanker.

Siden håndboken ikke var oversatt til norsk da opplæringen fant sted, måtte lærerne forholde seg til den engelske håndboken. Etter opplæringen jobbet lærerne sammen for å oversette øktene i manualen til norsk og forberede gjennomføring. Underveis i gjennomføringen jobbet lærerne i par, der den ene tok ansvar for innholdet i økten og den andre tok ansvar for elevstøtte. Etter hver økt ble det fylt ut en sjekkliste for å sikre at alle punkter hadde blitt fulgt. Sjekklisten inneholdt i tillegg rom/kommentarfelt der lærere kunne gi tilbakemeldinger om hvordan øktene fungerte i klasserommet, og hvordan innholdet eventuelt bør og kan tilpasses. Etter de to første øktene ble det gjennomført et veiledningsmøte der alle lærerne var til stede. Da var det anledning til å stille spørsmål og drøfte problemstillinger. Etter veiledningsmøtet gjennomførte lærerne de to siste øktene. Alle møter og veiledning er referatført.

### **2.2 Kvalitative intervjuer**

Alle lærerne som deltok på opplæringen, ble invitert til å delta i separate kvalitative intervju. Til sammen ble åtte lærere forespurt og fem takket ja til å delta. Intervjuene ble gjennomført

digitalt via Teams i månedsskiftet mai/juni 2024 og hadde en tidsramme på 30-45 minutter. Intervjuet var semistrukturert og intervjuguiden ligger ved som vedlegg 1. Lærerne signerte informert samtykke før de ble intervjuet. Intervjuene ble tatt opp og automatisk transkribert via Teams. Navn og personidentifiserende opplysninger er fjernet i de transkriberte tekstene. Sitater fra lærere som er brukt i resultatene er anonymisert ved at informasjon som kan spores til den enkelte lærer er fjernet. Prosjektet er godkjent av Sikt (ref nr. 518874).

## **2.3 Tematisk analyse av intervjuene**

Umiddelbart etter intervjuene diskuterte intervjuerne førsteinntrykket som de satt igjen med. Etter alle intervjuene var gjennomført arbeidet forskerteamet med en tematisk inndeling av funnene. Den tematiske inndeling ble identifisert gjennom en samlet vurdering av intervjuene, forskningsspørsmålene, tidligere forskning på BLP og gjennom dialoger innad i forskerteamet. Siden informasjonsgrunnet var lite (fem intervju) og funnene var samstemte ble det ikke gjennomført videre analysearbeid med analyseprogram.

## **3 Resultater**

I denne delen av rapporten presenteres funnene fra intervjuene med lærerne. Vi vil gjøre rede for hvordan lærerne opplevde opplæringen og gjennomføringen av BLP, samt deres oppfatning av elevenes mottakelse av programmet. Videre presenterer vi lærernes uttrykte behov for å ha kunnskap om traumefokusert undervisning i den norske skolen, og deres erfaringer med traumefokusert flerspråklig undervisning. Resultatene er strukturert etter den tematiske inndelingen som ble identifisert i datamaterialet (se vedlegg 2).

### **3.1 Et nyttig og relevant program for nåtidens lærere**

De fem lærerne fortalte at opplæringen i BLP var nyttig, engasjerende og berikende. Opplæringen samsvarte med at skolene hadde satt traumesensitiv opplæring på agendaen, og dette gjorde opplæringen særlig relevant for lærerne:

I fjor hadde vi jo traumesensitiv opplæring på agendaen. Så jeg følte egentlig at det her var en litt sånn forlengelse av det som allerede hadde stått litt på agendaen. (Lærer 2).

Noen av lærerne fortalte at de allerede hadde erfaring med avslappingsteknikker og pusteøvelser, men de påpekte at BLP systematiserte hvordan de kunne bruke øvelsene på en

måte som var direkte anvendelig i klasserommet. Dette opplevdes motiverende. En av lærerne sa:

BLP var mye som en bevisstgjøring, så jeg tror både jeg og elevene er blitt mer bevisst på øvelsene. (Lærer 4).

De fleste av deltakerne uttrykte et ønske om mer omfattende og fordypende opplæring i BLP. De kunne ønsket at de hadde rukket å bli enda mer kjent med og trygge på programmet før de skulle gjennomføre øktene med elevene i klasserommet. En av lærerne pekte på at en utvidet opplæring også vil gjøre gjennomføringen av programmet mindre sårbar for sykdom og annet fravær:

Jeg ville nok gjerne hatt mer, fordi vi mistet jo en del med det at det var mye sykdom og folk borte, så jeg ville nok gjerne ha mer opplæring. Også at før vi gjør det i klassen, da blir vi bedre, og det blir bedre for elevene. (Lærer 5).

Lærerne uttalte at BLP er viktig for både elever og lærere, og at innholdet også kan brukes i annen undervisning. Intervjuene tyder også på en endring i lærerrollen. Lærerne uttrykte at de sitter igjen med mer forståelse om hvordan de kan hjelpe elevene bedre med å håndtere stress og stressreaksjoner:

Jeg har jo hatt en faglig utvikling, kanskje litt mer pedagogisk. Jeg har fått et nytt perspektiv som jeg sitter med igjen og mer forståelse for elevene. (Lærer 3).

Lærerne fortalte at elevene fortalte om både vanskelige og potensielt traumatiske opplevelser og vanlige daglige stressorer, men opplevde at dette gikk greit å håndtere i klasserommet. En av lærerne fortalte at hen ble overrasket over at noen av elevene fortalte om veldig banale og enkle ting som stresser dem, selv om barna har opplevd krig og konflikt:

En sa at det er stress å miste telefonen, så måtte vi jo liksom anerkjenne at det kan være stressende både for barn og voksne. Mister man telefonen og kanskje bankkort og nøkler, så er det stress, det er det jo. (Lærer 5).

En av lærerne mente at elevene reflekterte rundt sensitive aspekter selv om de ikke fortalte om det høyt i klasserommet:

Det var egentlig ingen som begynte å dele noen detaljerte opplevelser, men de skriver i boka si. Da er det litt sånn opp til dem selv hva de ville dele og ikke dele. Men det var ingen gang jeg måtte si at ja, det der kan vi snakke mer om senere. (Lærer 2).

Lærerne betrodde seg også til elevene om hva de selv syntes var stressende. Dette førte til en bedre relasjon mellom lærer og elever.

### **3.1.1 Mulige utfordringer**

Selv om lærerne opplevde BLP som nyttig, kom det også frem i intervjuene at det hadde vært noen utfordringer. Noen konsepter og øvelser var vanskelig å få elevene til å forstå, for eksempel stresskalaen og øvelsen «Safe Place». Noen syntes at det var utfordrende å lære fra seg pusteøvelsene. En lærer fortalte:

De fleste klarer øvelsene, men noen klarer det ikke. Og da ble de stressa av at de ikke klarte det. Det er mange som ikke klarer det med en gang. (Lærer 1).

Lærerne håpet at øving og gjentakelse ville gjøre det enklere, men var usikre på om de ville fortsette å bruke øvelsene hvis det ikke føltes naturlig.

Dessuten uttrykte lærerne behov for mer ressurser og spesielt flere lærere i klasserommet for å gjennomføre BLP på en forståelig og grundig måte. Lærerne fortalte at opplæringen i BLP tok mye tid fra andre arbeidsoppgaver. Videre fortalte de at arbeidet med å oversette håndboken, lage arbeidsbok til elevene og øve på øvelsene var krevende. En av lærerne fortalte at hen var svært ukomfortabel med avslapnings- og pusteøvelser og syntes det var utfordrende å bruke dem på en overbevisende måte uten å bruke mye tid på å øve. Læreren sa:

Jeg følte at man gjennomførte noe som man hadde fått beskjed om å gjennomføre, og så vet man at det sitter en god del elever som fortsatt ikke skjønner helt hva jeg prøver å lære dem. (Lærer 3).

Videre drøftet lærerne behovet for å tilpasse programmet til elevgruppen, etter både bakgrunn, opplevelser og norskkunnskaper. Som vi skal se senere i resultatdelen, ligger hovedutfordringen i den flerspråklige undervisningen.

## **3.2 Elevenes aktive deltakelse i BLP**

Lærerne fortalte at elevene tok imot BLP som en unik og spennende form for undervisning, ulik tradisjonelle fag som matematikk eller norsk. Elevene viste større entusiasme for BLP

enn for vanlig undervisning, og de deltok aktivt i klasserommet og noterte flittig i arbeidsbøkene sine. De fortalte lærerne at de også brukte øvelsene hjemme sammen med familien. Spesielt øvelser der de fikk anledning til å tegne eller skrive om personlige følelser, engasjerte dem betydelig. En av lærerne reflekterte over en hendelse:

I den siste økten var det lagt opp til at de skulle velge en øvelse selv. Det var flere som ønsket å dele sin favoritt, og de diskuterte hvorfor de likte den spesielt. De følte en varm følelse av blodstrøm og ro. (Lærer 2).

Videre fortalte flere lærere at elevene deltok i et annet praktisk prosjekt utenfor skolen samtidig som de gjennomførte BLP-øktene. I det andre prosjektet hadde de blitt bedt om å reflektere over hvordan de kunne roe seg ned når de følte seg stresset:

Da sa flere av dem [elevene] at vi puster dypt med magen. Vi puster inn gjennom nesen og ut gjennom munnen, og så går det så bra. (Lærer 1).

Da skrev elevene at vi har pustet slik. Det gjorde de virkelig. Det var helt tatt ut av sammenhengen fra dette, men jeg tror ikke de ville kommet til den konklusjonen hvis vi ikke hadde jobbet med det så systematisk. (Lærer 2).

BLP bidro også til å skape et inkluderende og sosialt miljø i klasserommet. Flere av elevene som tidligere hadde vært reserverte, virket plutselig mer åpne og deltakende, både i klasserommet og i pausene. En av lærerne pekte på at en følelse av trygghet hjalp elevene med å finne sin plass.

Likevel mente lærerne at det varierte hvor raskt og enkelt elevene aksepterte BLP. Mens mange elever fant programmet nyttig fra første økt, slet andre litt mer med å komme inn i det. I den første økten virket det som om noen av elevene syntes det var flaut å gjøre øvelsene. Situasjonen bedret seg etter hvert som elevene ble kjent med både øvelsene og strukturen i programmet. En av lærerne oppsummerte:

Jeg tror nok de [elevene] syntes det var litt flaut til å begynne med, ja, men de var jo flinke etter hvert. Det gikk seg til. (Lærer 5).

Noen klarte ikke å konsentrere seg, og lærerne følte at de ikke forsto hensikten.

Jeg tenkte at det varte for lenge for dem, at de skulle være konsentrerte og stille og sånt. Men stort sett tror jeg de tok det til seg, jeg tror de fant det interessant, å kunne roe kroppen gjennom pusting og roe hodet. (Lærer 4).

### **3.3 Et uttrykt behov for traumesensitiv opplæring og BLP i den norske skolen**

I intervjuene kom det frem at lærerne anser kunnskapen og øvelsene i BLP som svært viktig for alle elever, både de med og de uten traumbakgrunn. Som vi har sett tidligere i resultatdelen, peker noen av lærere på utfordringer som de står overfor når øktene skal gjennomføres i klasserommet, og en utfordring som ble løftet frem er hvordan elever som ikke har opplevd krig og flukt opplever relevansen av BLP. En lærer forklarte:

Det er jo ikke alle som har opplevd krig og såne ting. Så da er det vanskelig å forstå hva de skal med det. (Lærer 3).

En annen lærer oppfattet det mer som en prosess:

Når vi begynner å eksemplifisere, for eksempel med at noen krangler hjemme, og bruker oss selv eller ting vi er redde for. Da begynner vi å engasjere elevene. (Lærer 1).

Flere lærere argumenterte for at alle opplever stress og kan ha nytte av å lære metoder for å håndtere det. Det ble påpekt at også norske elever kan ha opplevd traumatiske hendelser eller står i en vanskelig livssituasjon som de trenger hjelp og støtte for å håndtere. En av lærerne fortalte:

Å regulere stress trenger man uavhengig om man har vært i traumatiske situasjoner. Vi hadde jo kanskje et par stykker der som er stresset over ting som opplevdes bagatellmessig for andre, men likevel så kan de jo bruke de der avspenningsøvelsene, og de hadde en verdi av det. (Lærer 2).

Lærerne karakteriserte BLP som et program for livsmestring som gir barna både kunnskap og verktøy for å kunne regulere eget stressnivå, og som videre bidrar til å bygge et trygt og sosialt klasserom. Ifølge lærerne er dette viktigere enn mye annen tradisjonell undervisning. En lærer reflekterte:

Jeg føler ikke at det går utover andre ting, for jeg synes dette er såpass viktig, og kanskje viktigere enn mange ting vi gjør i skolen. Det er jo viktig læring for elevene. (Lærer 5).

Likevel identifiserte lærerne noen utfordringer med å etablere BLP i den norske skolen. Den primære utfordringen som ble nevnt, var at det trengs flere lærere i klasserommet, og flere morsmållærere ved skolen, for at programmet skal kunne gjennomføres.

I tillegg opplevde lærerne at de trengte tid til å forberede seg og sette seg inn i programmet – tid de mente det var vanskelig å finne i en travel skolehverdag. Noen av lærerne foreslo å bruke en redusert versjon eller bare deler av programmet som krever mindre forberedelse:

Kanskje i mindre skala enn dette programmet her. Sånn jeg oppfatter det, så er veldig mange av mine kolleger generelt overveldet. (Lærer 1).

Vi har snakket oss lærere imellom om at vi kanskje skal lage en kortere versjon av programmet. Det er det jeg tror vi gjør. (Lærer 4).

### **3.4 Traumesensitiv opplæring i flerspråklige klasser**

I alle intervjuene ble språkbarrieren løftet frem som en betydelig utfordring. Selv om dette gjelder alle fag i innføringsklassene, understreket lærerne at det var essensielt i BLP at elevene forstår og internaliserer kunnskapen og øvelsene. To av lærerne beskrev problemstillingen slik:

Ja, i den situasjonen sitter jo dessverre elevene i uavhengig av hva vi gjør. Det tror jeg vi kan tenke at det ikke har med BLP å gjøre, men med at de er i en kjempeutfordrende situasjon. (Lærer 2).

Hvis man vil at de faktisk skal forstå hva du sier, og hva du skal ha dem til å lære, så må man spandere så mye tid på at de faktisk forstår det, og da må noen som har allerede forstått det, sitte og vente mens de andre prøver å forstå. (Lærer 1).

Lærerne forklarte at de ofte har elever med flere forskjellige morsmål i klasserommet, og at norskkunnskapen varierer etter opprinnelsesland og tidspunkt for ankomst til Norge. Flere lærere hadde elever som nylig hadde ankommet Norge og knapt kunne norsk. Da de skulle gjøre øktene, ble klassene derfor delt i to grupper basert på kartlegging av språknivå ved hjelp

av Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy. I tillegg benyttet flere av lærerne engelsk som støttespråk. Lærer 1 var likevel kritisk til denne praksisen:

Noen [elever] bruker engelsk som støttespråk, og det gjør at vi lærerne også bruker det litt. Men så funker ikke det for alle, egentlig, sånn at man bruker mye tid på å forklare.

Ukrainske elever utgjør en stor andel av elevene i innføringstilbudet, og i en av klassene ble undervisningen i BLP gjennomført kun med ukrainske elever. Her kunne man benytte en morsmålslærer som oversatte underveis og leste deler av programmet på ukrainsk. De involverte lærerne rapporterte at barna virket mer avslappet, og at de forsto innholdet bedre, når tekster ble lest på morsmålet deres, enn når de ble lest på norsk. En av dem sa:

Morsmålslæreren tok «Safe Place» på ukrainsk. Hun leste lenge, og det var veldig rolig og behagelig å høre på. Elevene forstår ikke så mye norsk, så det var best at de fikk det på ukrainsk. Elevene tegnet huset sitt før krigen, universitet, vann, himmel, stranda. De slappet av 100 %. De måtte ikke tenke på ord og oversette i hodet, de kunne bare slappe av. (Lærer 5).

Uavhengig av språknivå hadde de fleste elevene et begrenset ordforråd for å uttrykke stress og følelser, noe som gjorde at BLP også fungerte som språkopplæring på dette området. To av lærerne reflekterte slik:

Jeg tenker at for våre elever, så vi kan godt bruke tid for det, fordi alt vi gjør, er språkundervisning, og BLP er også språkundervisning. (Lærer 1).

Mange av dem har jo ikke ordforråd til å snakke om følelsesliv, for de har ikke gjort det før. (Lærer 2).

Det krevdes mye oversetting både før, under og etter gjennomføringen av BLP, slik at øktene tok lengre tid enn det som er planlagt i håndboken. Lærerne opplevde at elevene brukte mer tid på å skrive for seg selv enn på å delta i gruppediskusjoner, og mente at dette skyldtes språkbarrieren. Dessuten opplevde lærerne at både språkbarrieren og nye arbeidsmetoder gjorde at elevene slet med å konsentrere seg over tid.

Siden det var flere språk i klasserommet og morsmålslærerne ikke er til stede i klasserommet til enhver tid, fikk de fleste gruppene ikke støtte av morsmålslærerne. Lærerne beskrev det som vanskelig å få tak i en morsmålslærer til alle elever:



Vi har ikke noen møtepunkt med dem ellers i uken, og sånn at det er liksom ... Jeg kan jo maile og litt sånne ting, men det er jo ikke alle som leser mailer. (Lærer 2).

Noen av lærerne foreslo at morsmåslærerne kunne ha en egen økt med elevene der elevene kan diskutere det de har lært i programmet. De mente videre at det kunne være bedre om morsmåslærerne hadde tatt hele BLP-opplæringen for elevene. Da kunne man være sikre på at de faktisk forsto innholdet. En av lærerne argumenterte:

Der tror jeg det er veldig vanskelig for et barn som ikke har norsk som sitt morsmål å klare å slappe av og finne på en måte sin «Safe Place», når de hele tiden må tenke på hva det er som blir sagt. (Lærer 3).

Lærerne påpekte spesielt at oversettelse av alt til norsk tok mye tid. De ønsket seg ferdig oversatt manual og verktøy som lydfiler og videoklipp, slik at de kunne bruke minst mulig tid på forberedelse av øktene. De var enige om at dersom de hadde hatt dette, ville det føltes mer overkommelig å sette seg inn i programmet og forberede seg til gjennomføringen av det.

## **4 Diskusjon**

Dette prosjektet hadde som formål å teste og kontekstualisere BLP fra bruk i konfliktområder til norsk skolekontekst. Fem lærere som jobber i innføringsklasser ved to skoler i Tromsø kommune, var informanter i prosjektet. Problemstillingene som ble undersøkt, var hvordan lærerne opplevde opplæringen i BLP og gjennomføringen av øktene i klasserommet, og hvordan de opplevde at elevene tok imot programmet. Videre ble det undersøkt hva lærerne tenker om behovet for BLP i den norske skolen, og hvordan man kan løse språklige utfordringer knyttet til traumesensitiv opplæring.

Lærerne var generelt positive til BLP og opplevde prosjektet som relevant og meningsfylt. De opplevde også at elevene tok godt imot programmet, at de likte øktene, og at prosjektet hadde vært relasjonsbyggende og positivt for det sosiale miljøet i klassen. Samtidig poengterte lærerne at de gjerne skulle hatt mer opplæring og mer tid til å øve før de gjennomførte øktene i klasserommet. Lærerne opplevde også utfordringer knyttet til språk og forståelse. I det videre kontekstualiseringsarbeidet må det utarbeides strategier og tiltak for å overkomme disse utfordringene.

## 4.1 Opplæring og programmets relevans

Skoleåret 2022/2023 hadde noen av lærerne i dette prosjektet deltatt på kompetansehevingstiltak innen traumesensitiv opplæring, men ikke alle. Det gav lærerne litt ulike utgangspunkt i forkant av opplæringen til denne piloten. Lærerne mottok en opplæring på to 2,5 timers økter, samt et veiledningsmøte underveis i gjennomføring. Jevnt over gav lærerne uttrykk for at de ville profittert på mer opplæring. Innholdet i opplæringen besto av en gjennomgang av øktene BLP-håndboken, der instruktøren byttet mellom å modellere øktene og fasilitere diskusjon. Målet med modelleringen var at lærerne skulle få oppleve hvordan det er å være elev under en økt. Lærerne likte dette godt, men ville nok også hatt utbytte av å ta en mer aktiv rolle selv. I opplæring av andre typer hjelpetiltak er rollespill ofte en sentral komponent (f.eks. De Utrolige Årene og Cool Kids). Rollespill gir mulighet til å øve og få tilbakemelding, og gir dermed nyttige erfaringer før man skal lede elevene gjennom øktene selv. Det kan derfor være gunstig å utvide opplæringen noe og legge inn rollespill som aktivitet. I tillegg kan man lage veiledningsordninger, der lærerne har tilgang til veiledning fra de involverte kompetansesentrene.

Samtidig er det verdt å holde på at BLP skal være et enkelt pedagogisk tiltak som gir elevene psykososial støtte. Lærerne skal gi opplæring i stress- og traumereaksjoner og slik legge bedre til rette for elevenes læring, og skal ikke tilstrebe andre roller enn å være lærer. Likevel er det hensiktsmessig at skolene gjennomgår prosedyrer for samarbeid med, og henvisning til, skolens støttesystem, som helsesykepleier og pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT). Det vil også være hensiktsmessig at morsmåslærere og helsesykepleiere som har kontortid på skoler som bruker BLP, også mottar opplæring og informasjon om programmet.

Utenfor Norge har BLP blitt testet i ett annet land som ikke er direkte rammet av krig. Våren 2024 ble BLP testet i Polen som respons på den betydelige økningen av flyktninger fra Ukraina. BLP ble iverksatt som et universelt tiltak for alle elever i klassen, der majoriteten var polske elever uten krigs- og fluktbakgrunn, og der noen få elever hadde flyktet fra Ukraina (Tędziągolska et al., 2024). Erfaringene fra Polen er at opplæringen er særlig viktig for at lærere i en ikke-kriserammet kontekst skal oppleve BLP som relevant. Lærerne som ble intervjuet i Polen, mente at å jobbe med elevenes stressreaksjoner ikke var en læreroppgave. De så ikke hensikten med programmet og mente at de allerede var for overarbeidet til at de kunne ta på seg flere oppgaver. Sammenhengen mellom stress- og traumereaksjoner og læringsevne må derfor komme enda mer frem i BLP-opplæringen, slik at lærerne forstår, og

kan videreformidle, at å jobbe med stressmestring i klasserommet bedrer elevenes potensial for læring. I vår pilot fikk vi også noen tilbakemeldinger fra lærerne som samsvarer med tilbakemeldingene fra Polen. Siden det er lærerne som skal videreformidle BLP til elevene og sørge for at elevene opplever programmet som relevant, er det helt avgjørende at de selv opplever at det er relevant. Omfanget og innholdet i opplæringen blir derfor et særlig fokusområde i det videre kontekstualiseringsarbeidet.

## **4.2 Hvilke elever vil ha utbytte av traumesensitiv opplæring i skolen**

Det er relevant å diskutere hvilke elever som vil ha utbytte av traumesensitiv opplæring i skolen, og om BLP bør anbefales som et universelt tiltak for alle elever eller som et selektivt tiltak for nyankomne elever med bakgrunn fra krig og/eller flukt. I konfliktområder anses BLP-1 (programversjonen som også ble testet i denne piloten) som et universelt tiltak, og med denne konteksten som bakgrunn er BLP traumesensitivt, i den forstand at programmet adresserer stress- og traumereaksjoner. I en norsk kontekst, der majoriteten av elevene ikke har opplevd krig og/eller flukt, vil et traumesensitivt program bli ansett som et selektivt tiltak (Kearney & Graczyk, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2022). BLP fokuserer imidlertid ikke på traumenarrativer og er utformet slik at det er reaksjoner på stress og potensielt traumatiske opplevelser som står i fokus. Slik øktene er lagt opp, er det ikke nødvendigvis store forskjeller mellom traumatisk stress og andre typer stress, press og hverdagslige belastninger. Fokuset er hvordan reaksjonene kan oppleves kroppslig og mentalt, samt hvordan man kan forholde seg til dem på en hensiktsmessig måte og finne frem til effektive metoder som gjør at de blir mindre intense og mindre langvarige. Dette er kunnskap som også er en del av det som betegnes som sosioemosjonell læring. Sosioemosjonell læring er igjen viktige bestanddeler av det som læreplanverket har kalt livsmestring – og som står på pensum i norsk skole (Ogden, 2023). Det kan derfor argumenteres for at alle elever, uavhengig av bakgrunn, kan nyttiggjøre seg av øktene i BLP-håndboken. Dette kom også frem i intervjuene med flere av lærerne i dette prosjektet.

Selv om øktene i håndboken har definert innhold, er de også fleksible, slik at de kan tilpasses og utvides i retning av mer sosioemosjonell læring og livsmestring. Traumekomponenten i BLP kan fremheves eller reduseres etter behov og basert på elevgruppens bakgrunn. I dette prosjektet var elevgruppen nyankomne elever, der omtrent halve gruppen hadde fluktbakgrunn fra krigsområder. Dette er elever som, avhengig av den konteksten de kommer fra, oftere enn andre elever har vært eksponert for traumer. I vår undersøkelse sa lærerne at

både de selv og elevene opplevde opplæringen som relevant. I hvor stor grad elevene hadde erfaringer med potensielt traumatiske opplevelser og traumatisk stress ble ikke kartlagt, men med tanke på landbakgrunn og hvordan lærerne kjente elevene, kan vi si at elevgruppen var relativt homogen når det gjaldt tidligere eksponering og opplevelse med traumatisk stress. Dersom BLP skal tilbys som et universelt tiltak i den norske skolen, er det naturlig å tenke at den traumefokuserte komponenten tones ned, og at den mer generelle komponenten om sosioemosjonell læring utvides.

### **4.3 Skadepotensialet**

Det er et overordnet mål at elever som deltar i et pedagogisk tiltak, skal nå et pedagogisk utbytte – slik det er definert i håndboken. Det er også en tilsvarende målsetting i hjelpetiltak at deltakerne ikke skal ta skade av tiltaket. I denne sammenheng defineres skadepotensialet som retraumatisering eller å bli påført et særlig ubehag som kan vare over tid, og som også kan gi tilleggskonsekvenser. Eksempler kan være at elever som tidligere har hatt traumereaksjoner, kan oppleve forverring av symptomer, eller at det oppstår et ubehag som blir intenst og gir konsekvenser for annen aktivitet. Én slik konsekvens kan være at eleven velger å ikke møte på skolen og over tid kommer i fare for å falle ut av skolen. En annen kan være at eleven undertrykker utfordringer og problemer, eller aktivt unngår den hjelpen som tilbys. Det kan også hende at andre elever opplever det som vanskelig og ubehagelig dersom potensielt traumatiske hendelser eller opplevelser deles i klasserommet.

Det er et avgjørende prinsipp at elevenes aktive deltakelse i undervisningen er frivillig. Ingen elever som deltar i BLP, skal presses til å fortelle om traumeerfaring, redsler eller andre negative følelser. Læringsmålet i BLP er at elevene skal lære hva som er naturlige reaksjoner på stress og potensielt traumatiske opplevelser, og hvordan slike reaksjoner føles i kroppen. Elevene skal ikke fortelle om eventuelle egne traumatiske opplevelser i klassen. Når en følger disse retningslinjene, vil programmet etter vårt syn ikke påføre elever emosjonell skade. Tidligere forskning støtter også at å være opplyst om hvordan traumereaksjoner oppleves i kroppen, og å lære strategier for hvordan slike reaksjoner kan håndteres, reduserer potensielle plager på sikt (Jensen, 2017).

Elever kan likevel i gitte situasjoner kjenne på og/eller fremvise vanskelige og vonde følelser, emosjonelt ubehag og reaksjoner som gråt eller sinne- eller atferdsutbrudd. Hvordan dette skal håndteres, tas opp i håndboken og er en del av opplæringen lærerne får. Dersom en elev begynner å snakke om traumatiske opplevelser eller andre ting som kan virke oppskakende

for resten av elevgruppen, skal hen stoppes på en vennlig og bestemt måte og bli invitert til å fortsette samtalen på tomannshånd. Dette er noe som lærere og annet skolepersonell har erfaring med gjennom sitt ordinære arbeid på skolen. Lærerne som deltok i intervjuene, fortalte at de ikke hadde opplevd at noen hadde begynt å betro seg om traumatiske erfaringer, og at de ikke hadde måttet stoppe noen som deltok aktivt i undervisningen.

#### **4.4 Traumesensitiv opplæring i flerspråklige klasser**

Resultatene fra dette prosjektet tyder på at BLP kan være hensiktsmessig i et flerspråklig opplæringstilbud. Siden det er fleksibilitet i plan- og trefordeling i innføringstilbudet, kan det inkluderes et opplæringstilbud som BLP uten at det går ut over annen undervisning. Lærerne opplevde at det var utfordrende å gi opplæring om stress- og traumeforståelse til barn og unge med begrensede norskkunnskaper. For mange av elevene var det også uvant å snakke om og sette ord på følelser og hvordan man opplever stress, også på eget morsmål. Det er derfor særlig behov for særskilt språkstøtte i BLP-opplæringen, og det mest hensiktsmessige er at morsmållærerne har en aktiv rolle i undervisningen.

Det kom forslag fra lærerne om å organisere BLP-øktene i mindre grupper der elevene har samme språkbakgrunn, at man kan gjennomføre deler av undervisningen på elevens eget morsmål, og at elevene kan formulere seg skriftlig på sitt eget morsmål når de jobber i arbeidsbøkene. Lærerne mente at når de jobber med BLP, er det viktigere at elevene når læringsmålene i programmet, enn at de når læringsmål i norsk.

For å støtte den flerspråklige opplæringen kan det utarbeides skriftlig opplæringsmateriale på elevenes morsmål. NAFO har gode forutsetninger for å skreddersy tilpasset språkstøtte som gjør at nyankomne elever kan nyttiggjøre seg av undervisningen. Teknologiske løsninger som lydfiler på forskjellige språk, samt bruk av billedmateriale, vil kunne være av stor nytte for å støtte lærerne i den flerspråklige opplæringen.

### **5 Konklusjon og videre anbefalinger**

Pilotprosjektet i Tromsø har vært et lite prosjekt, ved at det har involvert få informanter. Likevel har prosjektet gitt nyttig kunnskap om fire forhold: 1) hvordan programmet passer inn i en norsk skolekontekst, 2) hvordan lærere kan bruke programmet i undervisningen, 3) hvordan elever mottar undervisningen, og 4) hvordan man kan legge til rette ved særskilt språkopplæring. Erfaringene fra dette prosjektet kan ikke gi endelige utfyllende beskrivelser eller konklusjoner, men systematiseringen av erfaringene gir tydelige tendenser i materialet.

Basert på de systematiserte erfaringene kan vi gi noen overordnede anbefalinger. Disse er basert på innsamlet empiri og er diskutert og vurdert av forfatterne. Vi håper at disse anbefalingene kan være nyttige i det videre arbeidet med å tilpasse BLP til elever i norsk skole.

### *1) Hvordan programmet passer inn i en norsk skolekontekst*

BLP fremstår som relativt enkelt og er oversiktlig beskrevet i håndboken. Håndboken har et språk uten vanskelig fagterminologi, og det benyttes begreper og beskrivelser som primært er hentet fra pedagogikk. Dette er likevel nytt og det er noen komponenter som kan skape noe usikkerhet, og lærerne trenger derfor tilstrekkelig tid på opplæring og oppfølging. Målene i BLP er fremstilt som læringsmål i håndboken, og gjennomføringen er tilpasset for å passe inn i klasseromsundervisning. Lærerne gav uttrykk for at det er et pedagogisk program som passer inn i deres lærerrolle.

### *2) Hvordan lærere kan bruke programmet i undervisningen*

BLP kan inngå som en naturlig del av det som i læreplanverket kalles livsmestring. Lærerne er noe delt i vurderingen av omfanget av programmet. Undervisningen oppleves som særlig relevant for nyankomne elever, men lærerne mener at alle elever kan ha nytte av innholdet i BLP. Lærerne opplevde at de ulike øvelsene åpnet for dialog på en måte som styrker elev–lærer-relasjonen og det sosiale miljøet i klassen. Det er et uttalt behov for et tett samarbeid mellom lærerne og morsmåslærere for å kunne gi elevene en god opplæring som er i tråd med BLPs læringsmål.

### *3) Hvordan elever mottar undervisningen*

Lærerne opplevde at elevene likte undervisningen, men at manglende språkkunnskaper kan gjøre det vanskelig å nå læringsmålene. I forkant av undervisningen var det noen av lærerne som tvilte på at elevene ville være villige til å snakke om stress og redsel, og noen av lærerne var bekymret for at samtalene kunne gi elevene ubehag, slik at de lukket seg, eller, på den andre siden, at de skulle fortelle åpent om traumeerfaringer og slik skape uro og ubehag for seg selv eller resten av klassen. I etterkant hadde lærerne en gjennomgående erfaring at det ikke oppsto situasjoner som de i forkant hadde vært bekymret for, eller som gjorde at de måtte avbryte elevene. Det er likevel viktig å poengtere at det er lærerne som har vurdert hvordan

elevene mottok undervisningen. Elevenes egne erfaringer og opplevelser bør undersøkes i en egen undersøkelse.

#### *4) Hvordan legge til rette ved særskilt språkopplæring*

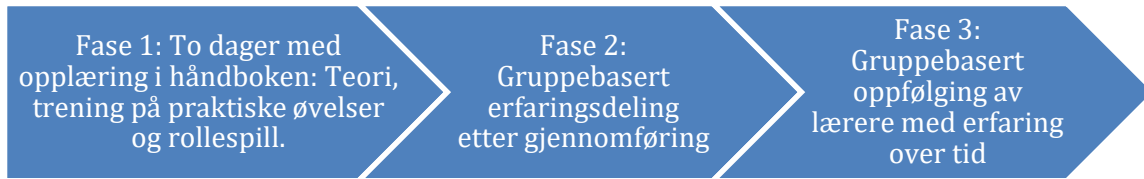
Lærerne opplevde at undervisningen fungerte best når det var god støtte fra morsmåslærerne. De poengterte at det var slik uavhengig av hva de jobber med, men at det er særlig viktig at det etableres forståelse for begrepene som brukes i denne sammenheng, og for formålet med øvelsene. Lærerne gav klart uttrykk for at det var behov for ytterligere og gjennomgående språklige tilpasninger for å nå elevgruppen. Aktuelle tiltak kan være å gi morsmåslærere tettere oppfølging, å utvikle gjennomgående strategier for støtte elevene på deres eget morsmål, å utvikle undervisningsmateriale til elevene, som arbeidsbok med illustrasjoner og tilhørende støttetekst og annet teknisk hjelpemateriale på relevante språk, og å utvikle materiell for å kommunisere med foresatte.

## **5.1 Anbefalinger fra forfatterne**

*Overordnet:* Vi anbefaler 1) at håndboken tilpasses, og at det utvikles supplerende undervisningsmateriale som er tilpasset en norsk skolekontekst og språkene de nyankomne elevene snakker, og 2) at det foretas en videre systematisk utprøving med eksempelvis et utvalg på 5 geografiske områder og deres tilhørende skoler (minimum 10 skoler). I en slik videre systematisk utprøving bør elever og foresatte inkluderes som informanter. Etter utprøvingen bør det vurderes nye tilpasninger og en ytterligere oppskalering. 3) BLP bør forankres i skoleledelse og kommune/fylkeskommune der programmet skal prøves ut. Det må etableres strategi og prosedyre for implementeringen og gjelde både for opplæring, veiledning, gjennomføring og evaluering. Dette bør gjøres i samarbeid med de involverte kompetansesentrene.

*Omfang av opplæring for lærere:* Vi anbefaler en grunnopplæring ledet av to instruktører som minst består av to faser: 1) opplæring i håndboken og rollespill, og 2) erfaringsdeling/diskusjon etter at man har gjennomført programmet i klasserommet. Opplæringsfasen kan vare opp mot to hele dager, eventuelt tre halve dager. Fasen med erfaringsdeling og diskusjon kan avholdes på en halv dag. Utover grunnopplæringen vil det være en fordel med en tredje fase, med oppfølging når læreren har gjennomført programmet to til tre ganger, med diskusjon og erfaringsdeling med en instruktør (se figur 1).

Figur 1: Grunnopplæring og oppfølging av lærere.



En gruppe instruktører bør trenes og følges opp i den neste utprøvingsfasen, slik at programmet er rustet for en videre oppskalering. Instruktørene bør ha relevant bakgrunn i psykologi og pedagogikk.

*Målgruppe:* Programmet kan gis som et universelt tiltak til alle elever, uavhengig av bakgrunn og potensiell traumeeksponering, som en del av opplæring i livsmestring. Vi anbefaler likevel at programmet særlig rettes selektivt mot nyankomne elever med fluktbakgrunn. Denne målgruppen har ofte en høyere grad av traumeeksponering, og et traumefokusert program vil dermed være godt egnet. Videre passer BLP godt inn som pedagogisk tiltak og for å støtte lærere i mottakelsen av nyankomne elever. Programmet har godt potensial for å brukes i mindre grupper med tanke på særskilt språklig tilrettelegging.



---

**En ekstra oppmerksomhet:**

Vi vil gjerne takke skolene, alle lærerne og morsmållærerne som deltok i denne piloten! En særlig takk til dere som oversatte undervisningsmateriale fra engelsk til norsk, som gjennomførte øktene i klasserommet og som deltok på intervju. Bidragene deres har vært av stor verdi for prosjektet og det hadde ikke vært mulig uten dere! Tusen hjertelig takk!

**Anbefalt henvisning til denne rapporten:**

Forsberg, J. T., Schenzle, S., Grødum, M., Fulland, H., Borchgrevink, M. C., Hoel, A., Bakkejord, R. & Schultz, J. H. (2024). *Traumesensitiv opplæring for barn og unge som har opplevd krig og flukt. Kontekstualisering av Better Learning Program fra bruk i konfliktområder til en norsk skolekontekst*. (Rapport 2024). UiT Norges Arktiske Universitet, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Nord).

Denne rapporten er fagfellevurdert av Frode Adolfsen og Jeanette Skoglund ved RKBU Nord. De har ikke vært involvert i prosjektet på tidligere tidspunkt. Rapporten er godkjent av instituttleder Monica Martinussen.

---

## Referanseliste

- Berg, B., Tronstad, K. R., Valenta, M., Lauritsen, K., Søholt, S. & Michelsen, K. (2015). Oppsummeringer og anbefalinger. I B. Berg & K. R. Tronstad (Red.), *Levekår for barn i asylsøkerfasen*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E. & Østby, M. N. (2021). *Spørsmål til skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021*. (Rapport 2021:11). NIFU.
- Borchgrevink, M. C., Christie, H. J & Dybdahl, R. (2019). Psykososiale perspektiver i arbeid med flyktningbarn. I H. Siem, H.H. Bakke, I. Julardzija, L. Lien & R. Dybdahl (Red.), *Asylsøkere og flyktninger. Psykisk helse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no (2024). *Rekordmange flyktninger bosatt i 2023*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-flykninger-bosatt-i-2023/id3021169/>
- Flemming, J., Guáqueta, A. H. & Olwala, T. (2024). *Mental health and psychosocial support in schools: Learning from research in Colombia and Kenya. A synthesis of qualitative research examining the Norwegian Refugee Council's Better Learning Program*. The MHPSS Collaborative.
- Forsberg, J. T. & Schultz, J. H. (2022). Educational and psychosocial support for conflict-affected youths: The effectiveness of a school-based intervention targeting academic underachievement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2022.2043209>
- Hagve, M. & Grønsøl, A. (2023). *Rapport fra tilsyn ved Toten asylmottak, avdeling EMA*. (Tilsynsrapport 07.12.2022). Statsforvalteren i Oslo og Viken.
- Halmrast, H. H., & Gram, I. (2016). *Kasusundersøkelse: Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107\\_endelig-rapport\\_kasusundersokelse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf)  
Rambøll Management Consulting

- Helsetilsynet (2023). *Helsetjenester til asylsøkere, flyktninger og familiegjenforente*.  
<https://www.helsetilsynet.no/veiledere/helsetjenester-til-asylsokere-flyktninger-og-familiegjenforente/rettigheter-ansvar-organisering>
- Helsetilsynet (2024). Enslige mindreårige asylsøkere får ikke den omsorgen de har krav på, viser tilsyn. (Publikasjoner 2024).  
<http://www.helsetilsynet.no/publikasjoner/tilsynsmeldingen/2024/enslige-mindrearige-asylsokere-faar-ikke-den-omsorgen-de-har-krav-paa-viser-tilsyn/>
- Hermes, V., Deineko, O., Myhre, M. H., Liodden, T. & Staver, A. B. (2022). *Ukrainian refugees – experiences from the first phase in Norway* (NIBR Report 2022:11). NIBR.
- Høbboll, S. et al. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283–315.  
<https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Jensen, T., K. (2017). Behandling av traumatiserte barn og ungdom: Traume-fokusert kognitiv atferdsterapi. I H. Eng, J. Kjøbli, S. K. Ertesvåg & I. Frønes (Red.), *Å mestre det vanskelige – individrettede intervensjoner for barn og unge*. Gyldendal Akademiske Forlag.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A. K. (2020): *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Oslo: Gyldendal
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H. & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (Rapport 2024:4). NIFU.
- Mathisen, T., Seeberg, M. L. & Skiple, A. (2023). *Barn og unge med fluktbakgrunn. Erfaringer med inkludering og tilhørighet* (NOVA Rapport 2023:12). NOVA.

- Mathisen, T., Seeberg, M. L., Fretheim, I. S., Harsheim, I. G. & Falch, N. S. (2024). *Barn i familier med fluktbakgrunn. Sluttrapport: Tiltak for inkludering, medvirkning og tilhørighet* (NOVA Rapport 2024:3). NOVA.
- Michelsen, H., Nissen, A. & Ottesen, A. (2023). «Skal vi snakke om psykisk helse». *En pilotstudie om opplevd hjelpebehov og holdninger til psykisk helse hos Ukrainske flyktninger* (Rapport nr. 2 2023). NKVTS.
- Nielsen, S. S., Norredam, M., Christiansen, K. L., Obel, C., Hilden, J. & Krasnik, A. (2008). Mental health among children seeking asylum in Denmark – the effect of length of stay and number of relocations: a cross-sectional study. *BMC Public health*, 8, 293. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-293>
- Norwegian Refugee Council (NRC) (2019). *Better Learning Programme 1: Supporting Students' Recovery in Emergencies, Classroom Sessions*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- Norwegian Refugee Council (NRC) (2022). *Better Learning Programme 2: Improving Study Skills in Emergencies*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- Norwegian Refugee Council (NRC) (2017). *Better Learning Programme 3: Fighting Nightmares and Sleeping Problems, Group and Individual Sessions*. UiT, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- NOVA / Oslo Economics. (2022). *Barn med fluktbakgrunn – Tiltak for inkludering og tilhørighet* (OE-rapport 2022-106). NOVA / Oslo Economics.
- Ogden, T. (2023). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging.no*, (6). <https://doi.org/10.21340/bpgm-p906>
- Perfect, M., Turley, M., Carlson, J., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 8(1), 7-43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>

- Schenzle, S. & Schultz, J.-H. (2023). "Students are bringing the revolution into the classroom!" teachers' and counsellors' perceptions of the need for psychosocial support in crisis-affected classrooms in Lebanon. *Teaching and Teacher Education*, 139(10260), 104416. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2023.104416>
- Schenzle, S. & Schultz, J.-H. & Forsberg, J. T. (2024). Psychosocial support for refugee children in a multi-layered crisis: A mixed-methods case study in Lebanon. *Intervention Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas*, submitted.
- Silove, D. (2005). The global challenge of asylum. I J. Wilson og B. Drozdek, B. (Red.), *Broken Spirits. The treatment of traumatized asylum seekers, refugees and War and torture victims*. Routledge
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. (SMA) 14-4884). U.S. Department of Health and Human Services. <https://store.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf>
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M. & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Tędziągolska, M., Wielecki, K., Biernat, A. & Żelazowska-Kosiorek, A. (2024). *Implementing Better Learning Programme (BLP-1) in Polish schools. Evaluation of the BLP-1 within the "Comprehensive Support for Polish Schools" Model*. Research and Actions team, Warsaw, Poland.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023). *Global Trends: Forced Displacement in 2022*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud\\_sluttrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2022). *Svar på del 1 av oppdrag 2022-027: Anbefalinger og veien videre. Utredning av aktuelle tiltak.* <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-oppdrag-fra-kunnskapsdepartementet/fravar/anbefalinger-til-veien-videre/7.-utredning-av-aktuelle-tiltak/>

Utdanningsdirektoratet (2024). *Ta imot nyankomne elever.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraktlige-og-nyankomne/minoritetspraktlige/ta--imot-nyankomne-elever-pa-skolen/>

Utlendingsdirektoratet (2012). *Kartlegging og tiltaksplan for enslige mindreårige i asylmottak.* (UDI retningslinjer 2012-037). <http://www.udiregelverk.no/rettskilder/udi-retningslinjer/udi-2012-037/>

Utlendingsdirektoratet (2023). *Statistikk og analyse.* <https://udi.no/statistikk-og-analyse/>

World Health Organization (WHO). (2024). *WHO research in emergencies.* Who.int. <http://www.who.int/emergencies/research>

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Intervjuguide.**

**Vedlegg 2: Oversikt over tematisk inndeling.**

## *Vedlegg 1: Intervjuguide*

### **Intervjuguide:**

Tidsrammen for intervjuet er 30-45 min. Intervjuet vil ha åpne spørsmål som gir rom for refleksjon. Informanten vil bli informert om viktigheten av at elevene forblir anonyme under intervjuet og at de derfor ikke kan snakke om enkeltelever eller situasjoner som kan være identifiserende.

- Hvordan opplevde du opplæringen i BLP?
- Hvordan opplevde du gjennomføringen av øktene i klasserommet?
- Hvordan opplevde du balansegangen mellom å ha en defokusert tilnærming til stress/stressreaksjoner, men også at det innimellom er behov for å være spesifikk om opplevelser med krig og flukt?
- Hvordan opplevde du at elevene tok imot BLP?
- Har BLP gjort noe med den pedagogiske tilnærmingen din til elevene? I så tilfelle, på hvilken måte?
- Hva tenker du om behovet for BLP i den norske skolen?
- Hvordan var den språklige sammensetningen i klassen? Antall morsmål, tid i Norge, nivå på norsk? Hvor mange elever med samme språk?
- Hvordan tenkte dere da dere delte klassen i to under gjennomføringen av BLP? Fungerte dette slik dere hadde tenkt?
- Hvilke språklige tilrettelegginger ble gjort for de ulike BLP aktivitetene i forkant og underveis?
- Hvordan ble morsmåls lærere involvert?
- Hva fungerte? Hva var utfordrende?
- Tilbakemeldinger fra elevene?
- Har du andre tilbakemeldinger?



Vedlegg 2: Oversikt over tematisk inndeling

