



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Den mest betydningsfulle endringen

En kvalitativ undersøkelse av elevers opplevelse av endring etter deltakelse i en skolebasert, psykososial intervensjon, under forhold preget av gjentatt og vedvarende stressbelastning, som følge av politisk konflikt på Vestbredden

Ann-Jorunn Strømmesen

Masteroppgave i spesialpedagogikk november 2018



Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Kontekst	1
1.2	Utdanning under forhold preget av pågående krise	4
1.3	Better Learning Program.....	6
1.4	Problemstilling, formål og avgrensning.....	7
1.5	Avhandlingens oppbygging.....	9
2	Teori.....	10
2.1	Traumer, forklaringsmodeller og implikasjoner.....	10
2.2	Utviklingstraumer	12
2.3	Utviklingstraumer og kognisjon	14
2.4	Bakgrunn og teoretisk grunnlag BLP-1	14
2.5	Fem essensielle forebyggende elementer	17
2.6	Resiliens	20
3	Metode	21
3.1	The Most Significant Change Technique.....	21
3.2	Utvalg.....	22
3.3	Gjennomføring.....	24
3.4	Utvelgelse av den mest betydningsfulle endringshistorien	26
3.5	Reliabilitet og validitet.....	27
3.6	Vitenskapsteoretisk ståsted	29
3.7	Tematisk analyse	30
3.8	Etiske vurderinger.....	31
4	Empiri	33
4.1	Elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring	33
4.2	Elevenes historier.....	35
4.2.1	Før deltakelse i BLP-1.....	35

4.2.2	Etter deltakelse i BLP-1	37
4.3	Den mest betydningsfulle endringshistorien	47
5	Drøfting av endringer etter deltakelse i BLP-1	48
5.1	Regulering	48
5.2	Sosial støtte.....	53
5.3	Personlig mestringstro.....	58
5.4	Skolefungering.....	58
5.5	Håp.....	61
5.6	Søvn	62
5.7	Den mest betydningsfulle endring – prosjektmedarbeidernes prioriteringer	63
6	Oppsummerende konklusjon.....	64
	Referanseliste	67
	Vedlegg 1. The IASC Intervention Pyramid	78
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv til skolene	79
	Vedlegg 3. Elevoppgave.....	81
	Vedlegg 4. Figur 1: Utvelgelsesprosess MSC	82
	Vedlegg 5. Vurdering fra NSD.....	83
	Vedlegg 6. Tabell 1: Kategorier - Elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring	84
	Vedlegg 7. Tabell 2: Kategorier - Elevenes historier før deltakelse i BLP-1.....	85
	Vedlegg 8. Tabell 3: Kategorier - Elevenes historier etter deltakelse i BLP-1	86
	Vedlegg 9. Den mest betydningsfulle endringshistorien.....	87

Ordliste

BLP	Better Learning Program
IASC	Inter-Agency Standing Committee
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
MoEHE	Ministry of Education and Higher Education
MSC	The Most Significant Change Technique
NRC	Norwegian Refugee Council
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
PSS	Psychosocial Support/Psykososial støtte
PTS	Post-Traumatic Stress/Posttraumatisk stress
PTSD	Post-Traumatic Stress Disorder/Posttraumatisk stresslidelse
SEL	Social and Emotional Learning
UNCT	United Nations Country Team

Forord

”They should not call it Better Learning Program, but Better Life Program!”

(Jente 8.trinn, Vestbredden, april 2018)

Takk til veileder professor Jon-Håkon Schultz, UiT; Camilla Lodi, Education Specialist, NRC, Country Office-Palestine; Waleed Kanan, Education Officer, NRC-Palestine; øvrige Education Officers; Nils Vidar Vambheim, UiT; og sist men ikke minst de elever og lærere på Vestbredden, som så sjenerøst deltok i studien.

Tromsø, 31. oktober 2018

Ann-Jorunn Strømmesen

Sammendrag

Barn som lever under forhold preget av politisk konflikt og vold har økt risiko for å utvikle posttraumatisk stresslidelse, depresjon, angstlidelser og eksterne atferd. I tillegg viser barn mer alvorlige funksjonsnedsettelse enn voksne etter eksponering for traumatiske hendelser, og det er godt dokumentert at traumer har en negativ innvirkning på barns læreforutsetninger.

Som et tiltak for å avhjelpe situasjonen for skoleelever i krisepregede samfunn har Norwegian Refugee Council i samarbeid med Universitetet i Tromsø og Norsk Kompetansesenter for Vold og Traumatisk Stress siden 2007 utviklet Better Learning Program (BLP). Programmet tilbyr gjennom delprogrammet BLP-1 klasseromsbasert, psykoedukasjonell støtte og oppbygging av mestringsferdigheter rettet mot alle elever, med det formål å integrere mestringsteknikker i opplæringen, for å redusere stress og gi bedre forutsetninger for læring.

BLP-1 er basert på fem allment aksepterte og empirisk støttede prinsipper med tanke på å forebygge at traumatisk stress utvikler seg til mentale helseproblemer. Disse fem prinsippene er (1) å fremme en opplevelse av trygghet, (2) å fremme ro, (3) å fremme en opplevelse av personlig- og kollektiv mestringstro, (4) å fremme sosial tilhørighet, og (5) å fremme håp (Hobfoll et al., 2007).

Under et feltarbeid på Vestbredden i perioden 16. - 27.april 2018 ble det for 84 elever, fordelt på tre klasser fra tre ulike skoler, gjennomført en undersøkelse av elevenes opplevelse av endring etter deltakelse i BLP-1.

Problemstillingen for studien er: Hvilke endringer opplever skoleelever ved tre skoler på Vestbredden etter deltakelse i BLP-1, og hva karakteriserer disse endringene?

Metoden som er valgt for å svare på problemstillingen er *The Most Significant Change Technique* (MSC). Metoden består i å samle inn historier om betydningsfull endring sett fra perspektivet til brukerne av initiativet, i dette tilfellet elevene, og de påfølgende diskusjoner rundt det utvalgte utfall som framkommer i prosessen. Elevenes historier underkastes så en tematisk analyse, som i denne avhandlingen utgjør selve hovedstudien. Kategorier og temaer som framkommer i analyseprosessen danner sammen med teorigrunnlaget for BLP-1 utgangspunkt for en drøfting av intervensjonens virkninger under de gitte forhold.

Elevene beskrev deres situasjon før deltakelse i BLP-1 som preget av stress, aggresjon og utagering, mangel på kontroll, følelser av tristhet, redsel, tomhet, og ensomhet, handlingslammelse, ulike fysiske plager, dårlig skolefungering og utfordringer knyttet til relasjoner og kommunikasjon. For mange av elevene hadde de beskrevne forholdene betydelig negativ innvirkning på livene deres.

Så godt som alle elevene rapporterte om positive endringer etter gjennomføring av BLP-1. Endringene var i størst grad knyttet til kategoriene regulering av emosjoner og sosial støtte, fulgt av personlig mestringstro og skolefungering i noe mindre grad, og til slutt håp og søvn i mer begrenset grad. For de to største kategoriene, regulering av emosjoner og sosial støtte, dreier elevenes endringsopplevelser seg særlig om temaene redusert stress, økt ro og kontroll, samt økt fellesskapsfølelse og styrking av vennskap. Gjennomgående viktigste faktorer for positive utfall etter deltakelse i BLP-1 i denne studien er regulering av emosjoner, etablering av sosiale relasjoner generelt, samt lærerrollen og styrking av elevenes relasjoner til lærer spesielt.

1 Innledning

Mange studier dokumenterer sammenhenger mellom krigsrelaterede hendelser og etterfølgende psykopatologi (Betancourt et al., 2012). Langt mindre forskningsoppmerksomhet har imidlertid vært rettet mot å forstå beskyttelsesprosesser som kan føre til bedre psykiske helseutfall etter eksponering for stress og traumer (Betancourt et al., 2012). Forskningen som eksisterer, indikerer at flere forskjellige typer beskyttelsesprosesser kan bidra til mer motstandsdyktig psykisk helseutbytte for ungdommer som er utsatt for traumatisk stress. Slik informasjon er avgjørende for å informere utviklingen av tiltak i komplekse humanitære nødhjelpstiltak, psykiske helsetjenester og skoler.

Denne studien kom til på bakgrunn av en invitasjon fra Norwegian Refugee Council (NRC), som prosjekteier for Better Learning Program (BLP), om å gjøre en undersøkelse rettet mot skoleelever på Vestbredden med utgangspunkt i intervensjonen BLP-1. BLP-1 yter psykososial støtte (PSS) gjennom en lavintensiv intervensjon, som tilbyr klasseromsbasert, psykoedukasjonell støtte og oppbygging av mestringsferdigheter rettet mot alle elever, med det formål å bedre forutsetningene for læring. Undersøkelsen ble gjennomført som et fritt og uavhengig arbeid, uten formell oppdragsgiver, men med nødvendig fasilitering fra NRC.

1.1 Kontekst

Palestina

Palestina brukes til å omtale det palestinske selvstyrte området som består av Gazastripen¹ og Vestbredden. Palestina ble opprettet som egen stat i 1994, og anerkjent som sådan av 136 land, så vel som av De Forente Nasjoners (FNs) generalforsamling². Vanlige betegnelser er derfor "de palestinske territoriene", "de okkuperte palestinske territoriene" eller "de palestinske selvstyremyndighetene" (Jensehaugen & Leraand, 2018). Palestinas folketall er beregnet til 4,8 millioner innbyggere medregnet Øst-Jerusalem. Av disse bor omlag 2,9 millioner på Vestbredden og omlag 1,9 millioner på Gazastripen (Mejdell, 2018). Jamført med landareal gjør dette området til et av de tettest befolkede i verden. Befolkningen i Palestina består dels av de som bor i selvstyreområdene, og dels av fordrevne innbyggere, hvorav de fleste befinner seg i nabolandene Jordan, Libanon og Syria.

¹ Også kalt Gaza.

² Israel, USA og Norge inngår ikke i disse.

FN har registrert og gitt flyktningstatus til omlag 3 millioner mennesker i nabolandene og nær 2 millioner i Palestina (Jensehaugen & Leraand, 2018). Den palestinske befolkningen er svært ung med en andel på 69 % under 29 år, og 40 % under 15 år (Mejdell, 2018; United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs occupied Palestinian territory [OCHAoPt], 2016).

Palestinas moderne historie er preget av politisk konflikt. Palestinerne selv refererer til etableringen av staten Israel i 1948 som en katastrofe³ så omfattende at den fortsatt påvirker alle aspekter ved palestinernes liv i dag (Srour, 2005). Israels okkupasjon av Vestbredden, Gaza og Øst-Jerusalem i 1967 førte til ytterligere svekkelse av palestinernes politiske autonomi (Al-Krenawi, Graham & Sehwal, 2007). Konflikten har i perioder eskalert til opprør og krig, blant annet første Intifada (1987-1993), andre Intifada (2000-2004), og Israels militæraksjoner mot Gaza i perioden mellom 2007 og 2014.

I 2002 startet Israel byggingen av en såkalt sikkerhetsbarriere⁴ mot Vestbredden, som danner en ny grense mot palestinsk territorium. Dels følger den delelinjen trukket opp i 1949, og dels er den av hensyn til israelske bosettinger plassert inne på palestinsk land, som derved blir både redusert og ytterligere fragmentert (Leraand, 2017). Også nettverket av veier som er forbeholdt israelere legger beslag på palestinsk jord, og er med på å dele Vestbredden inn i en rekke områder som svekker den palestinske statens myndighet og økonomi (Leraand, 2017). I tillegg til byggingen av selve barrieren, har israelske myndigheter etablert stenging av grenseoverganger, som er viktige økonomiske livslinjer for palestinerne, opprettet flere hundretalls kontrollposter⁵, og innført strenge portforbud (Mataria et al., 2009). Disse etableringene har ført til en alvorlig økonomisk krise og eskalerende nivåer av fattigdom som påvirker ikke mindre enn to tredjedeler av befolkningen (Mataria et al., 2009).

Generasjoner av palestinere har levd uten å kjenne til annet enn konflikt, og den store majoriteten av dagens befolkning er født under israelsk militær okkupasjon (Mataria et al., 2009). I tillegg er de barn av traumatiserte foreldre og besteforeldre (Baker & Shalhoub-

³ Al-Nakhba.

⁴ FNs generalforsamling stemte i 2003 for en oppfordring til Israel om å fjerne sikkerhetsbarrieren, og den internasjonale domstolen erklærte den i 2004 for illegal (Leraand, 2017).

⁵ Ved utgangen av 2016 var det registrert 572 hindringer for fri ferdsel innenfor Vestbredden i tillegg til 110 innenfor Israelskontrollerte områder i Hebron (OCHAoPt, 2016).

Kevorkian, 1999). Traumer overføres intergenerasjonelt (Betancourt, McBain, Newnham & Brennan, 2015; Khamis, 2016), og dermed bærer mange av dagens barn og unge i Palestina ikke bare vekten av egne traumatiske opplevelser, men er i tillegg tynget av kumulative traumer overført gjennom generasjoner (Baker & Shalhoub-Kevorkian, 1999).

Vestbredden

De altomgripende virkningene av den langvarige konflikten i de okkuperte palestinske områdene omfatter også skolesystemet. I følge FN er skolebarns tilgang til undervisning skadelidende, og over en halv million elever har behov for humanitær bistand for å oppnå tilfredsstillende utdanning i sikre, barnevennlige omgivelser (OCHAoPt, 2016).

På Vestbredden⁶ er særlig transport til og fra skolen forbundet med stor grad av psykososialt stress. Det rapporteres jevnlig om angrep og trakassering av skolebarn utført av israelske militærstyrker og nybyggere (OCHAoPt, 2016). Ved passeringer av sjekkpunkter utsettes elevene for veske- eller kroppsvisering, og de kan også oppleve trakassering og tilbakeholdelse. De israelske kontrollmekanismene forlenger reisetiden til og fra skolen for skolebarn tre til fire ganger (United Nations Country Team Occupied Palestinian Territory [UNCToPt], 2016). Elever risikerer også skremmende og ubehagelige konfrontasjoner og voldshendelser når de passerer gjennom nybyggerområder (OCHAoPt, 2016). Sårbarheten til skolebarna i møte med kontrollpostene forsterkes av fattigdom og høye reisekostnader i forbindelse med skoleskyss, noe som resulterer i frafall⁷, fravær, og redusert tid på skolen. Jenter er overrepresentert hva angår denne problematikken. I første halvdel av 2016 ble det registrert 14 751 tilfeller av trakassering, vold og skremmende opplevelser for skolebarn på vei til skolen (OCHAoPt, 2016) mot 25 000 i hele 2014 (UNCToPt, 2016). I 2015 ble det registrert 123 angrep⁸ på skoler og 143 tilfeller av tilbakeholdelse av elever fra utdanning (UNCToPt, 2016).

I følge FN mangler 50 000 barn tilknyttet 183 skoler på Vestbredden tilfredsstillende tilgang på utdanning (OCHAoPt, 2016). Mot utgangen av 2017 hadde minst 56 skoler i område C, som utgjør litt over 60 % av Vestbredden, stående rive- eller ordre om arbeidsstopp, noe som

⁶ Inkludert Øst-Jerusalem.

⁷ Net enrolment rate 2014, 88,6 % (UNCToPt, 2016).

⁸ Monitoring and Reporting of Mechanism of Grave Violations against Children (MRM) klassifiserer angrep blant annet som inntrenging med bruk av makt, avfyring av våpen på skolens område, brannstiftelse, plyndring og appropriasjon (Shah, 2017).

skaper usikkerhet for sårbare skolebarn (OCHAoPt, 2016). I Øst-Jerusalem mangler det 2000 klasserom i det kommunale skolesystemet (OCHAoPt, 2017). Ministry of Education and Higher Education Palestine (MoEHE), som utgjør nasjonal, regional og lokal skolemyndighet, står totalt overfor en mangel på 800 lærere og administrativt personale (OCHAoPt, 2017).

I en utvidet kontekst er disse skolebarna også utsatt i sine hjem og nærmiljø. I 2015 gjennomførte israelske militære 4 568 søk og arrest operasjoner på Vestbredden (UNCToPt, 2016). Dette utgjør i gjennomsnitt 88 per uke. Videre ble mer enn 1 000 palestinske barn⁹ arrestert av israelske sikkerhetsstyrker, og framstilt for militære domstoler (UNCToPt, 2016). I 2015 vedtok også Israelske myndigheter et lovverk som tillater barn å fengsles i inntil 20 år for steinkasting. 422 barn mellom 12 og 17 år satt i israelske fengsler ved utgangen av 2015 (UNCToPt, 2016). I Palestina er alle skolebarn som lever i de okkuperte områdene i noen grad sårbare, og samtidig er tilgjengelige ressurser for å ivareta elevenes sikkerhet og helse svært begrensede (UNCToPt, 2016).

1.2 Utdanning under forhold preget av pågående krise

Det er godt dokumentert at barn som opplever krig har økt risiko for å utvikle posttraumatisk stresslidelse (PTSD), depresjon, angstlidelser og eksterne atferd (Baker & Kanan, 2003; Betancourt & Khan, 2008; Dyregrov, Gjestad & Raundalen, 2002; Gibson, 1989; Goldstein, Wampler & Wise, 1997; Guttmann-Steinmetz, Shoshani, Farhan, Aliman & Hirschberger, 2012; Khamis, 2015; Palosaari, Punamäki, Diab & Qouta, 2013; Punamäki, Palosaari, Diab, Peltonen & Qouta, 2015; Williams, 2006). Barn viser mer alvorlige funksjonsnedsettelse enn voksne etter eksponering for katastrofer (Norris, Byrne, Kaniasty & Diaz, 2002), og det er godt dokumentert at traumer har en negativ innvirkning på barns læreforutsetninger (Blair et al., 2013; Brewin, 2001; Bücker et al., 2012; Lupien, Juster, Raymond & Marin, 2018; Malarbi, Abu-Rayya, Muscara & Stargatt, 2017; Mougribi-Large & Zhou, 2016; Paxson & Schady, 2007). Nyere undersøkelser stiller imidlertid spørsmålstegn ved antakelsen om at mentale helseplager og stress skyldes krigserfaringene alene, og dreier dermed fokus mot mer

⁹ I følge artikkel 1 i Barnekonvensjonen: ethvert menneske under 18 år. Dette gjelder både for Palestina og Israel.

indirekte virkninger av krig i menneskers daglige liv (Fernando, Miller & Berger, 2010; Miller & Rasmussen, 2010; Newnham, Pearson, Stein & Betancourt, 2015).

En metaanalyse av de mest robuste epidemiologiske undersøkelser i konfliktpregede populasjoner, viser gjennomsnittlige prevalenstall på 15,4 %¹⁰ for PTSD, og 17,3 %¹¹ for depresjon. Mot henholdsvis 7,6 % og 5,3 % for normalbefolkningen¹² (Tol et al., 2011). Mens undersøkelser i normalbefolkningen anslår at 30–40 % av barn og unge utsatt for traumatiske hendelser vil utvikle PTSD (Fletcher, 1996), viser undersøkelser av palestinske barn prevalenstall på omlag 33 % (Baker & Kanan, 2003; Mougrabi-Large & Zhou, 2016; S. Qouta, Punamäki & Sarraj, 2003). Andre undersøkelser viser langt høyere tall enn dette for palestinske barn (Thabet & Vostanis, 2005).

Uavhengig av årsak vil imidlertid ethvert samfunn, når massiv vold og ødeleggelse resulterer i tusener av berørte individer, stå overfor begrensede kliniske ressurser som overvelder det mentale helsevesenet, og det oppstår med andre ord en humanitær katastrofe. Jo større populasjonen som blir påvirket er, desto større er behovet for å implementere evidensbaserte intervensjoner innrettet mot større grupper og samfunn. Disse bør være kostnadseffektive, innovative, og ikke minst nå de berørte massene (Betancourt & Williams, 2008; Wolmer, Hamiel, Barchas, Slone & Laor, 2011; Wolmer, Hamiel & Laor, 2011).

Skoler har flere fordeler som arena for implementering av intervensjoner etter katastrofer. For det første vil mennesker som kanskje ikke hadde oppsøkt hjelp på eget initiativ, eller kommet inn under mer spesialiserte tilbud, bli omfattet av skolebaserte tiltak. Barns rutinemessige oppmøte på skolen gir høy deltakelsesgrad i intervensjoner. I tillegg opptrer gjerne symptomer som oppmerksomhetsvansker og atferdsvansker i skolesettinger, og det kjente og intensive lærer-studentforholdet gir mulighet for umiddelbar tilbakemelding og oppfølging, samtidig som eventuelle uønskede stigma unngås (Wolmer, Laor, Dedeoglu, Siev & Yazgan, 2005).

Til tross for sterke verdier knyttet til skolegang i det palestinske samfunnet og utdanningssystemets historiske resiliens i forhold til å motstå gjentakende kriser, lider både elevers tilgang til utdanning, deres motivasjon og kapasitet til å lære, og kapasiteten til

¹⁰ Gjennomsnitt for 30 studier.

¹¹ Gjennomsnitt for 26 studier.

¹² Rapportert for 17 populasjoner gjennom World Mental Health Survey (World Health Organization).

skolepersonell under forholdene beskrevet ovenfor (Shah, 2017). Samtidig fastsetter Verdenserklæringen om menneskerettigheter gjennom artikkel 26, utdanning som en ukrenkelig, grunnleggende menneskerettighet (De Forente nasjoner [FN], 1948). Det samme gjelder artikkel 28 og 29 i Barnekonvensjonen (FN, 1989), som ble ratifisert i 1991 av Israel og i 1995 av de Palestinske Myndigheter (Sait, 2004).

1.3 Better Learning Program

Som et tiltak for å avhjelpe situasjonen for skoleelever i krisepregede samfunn, herunder også i Palestina, har NRC i samarbeid med Universitetet i Tromsø (UiT) og Norsk Kompetansesenter for Vold og Traumatisk Stress (NKVTS) siden 2007 utviklet Better Learning Program (BLP). BLP er etablert med tanke på å bedre forholdene for læring for barn og unge som er eksponert for militær og politisk konflikt. BLP yter PSS gjennom en trefaset intervensjon bestående av BLP-1, som tilbyr klasseromsbasert, psykoedukasjonell støtte og oppbygging av mestringsferdigheter rettet mot alle elever, BLP-2, som skal støtte opp om og bygge resiliens hos mindre grupper av akademisk underlytende elever, og BLP-3, som er en spesialisert, klinisk intervensjon for de elever som lider av kroniske symptomer på traumatisk stress.

BLP ble introdusert av NRC i Palestina i 2011 som et pilotprosjekt for å møte de store psykososiale og utdanningsmessige behovene til barn utsatt for traumatiske opplevelser. NRC er prosjekteier og prosjektleder, og implementerer BLP på den enkelte skole i samarbeid med MoEHE som skoleeier. Det opprinnelige prosjektet har siden oppstart gjennomgått to revisjoner, og foreligger per i dag i tredje utgave. Prosjektet er betydelig oppskalert fra en total årlig deltakelse på respektive 404 og 796 de første to årene, til i overkant av 100 000 i 2016. Siden oppstart og fram til utgangen av 2016 har tilsammen 232 313 elever, foresatte, rådgivere og lærere deltatt i programmet, hvorav 207 342 elever (Shah, 2017). Denne studien vil kun omhandle BLP-1, 2. utg. (Schultz, Dalset, Suizu Nordheim, Diab & Raundalen, 2013).

BLP-1 er bygd opp som en generell forebyggende intervensjon som er ment å nå alle elever som har opplevd stressfulle eller potensielt traumatiserende hendelser, eller lever under forhold preget av pågående stress. Intervensjonen er utviklet for elever i alderen 10-16 år, og administreres av lærerne i sine klasserom. Overordnet mål for BLP-1 er å integrere mestrings teknikker i opplæringen for å redusere stress og gi bedre forutsetninger for læring, og at elevene i størst mulig grad skal bli selvhjulpne med tanke på å møte de utfordringer de

står overfor i dagliglivet. Dette oppnås gjennom å etablere en opplevelse av stabilitet og trygghet, fremme ro og evne til selvregulering hos elevene. I tillegg lærer elevene hvor hjelp og støtte finnes, samt hvordan de kan gi og motta hjelp og støtte, for på den måten å fremme kollektiv- og personlig mestringstro. Videre omfattes BLP-1 også av teoretiske kunnskapsmål. BLP-1 skal hjelpe elevene å forstå at stressfulle reaksjoner er normale i stressfulle situasjoner. At kropp og sinn er koplet sammen, og at en avslappet kropp ikke kan være forbundet med en redd hjerne. Dette betyr at dersom man kan få kroppen til å slappe av, vil også sinnet automatisk bli mer avslappet. At stressreaksjoner blir mindre skremmende når man vet hvordan man kan handtere dem og snakke om dem til noen man stoler på. At det er nødvendig å øve på avslapningsøvelser over tid for å oppleve en positiv effekt. At det er viktig å diskutere framgang med lærer, klassekamerater og familiemedlemmer. Elevene skal i tillegg oppnå ferdigheter i ulike avslapningsøvelser og pusteteknikker, samt selvinstruksjon.

BLP-1 implementeres på den enkelte skole på bakgrunn av sårbarhetsvurderinger gjennomført hos prosjekteier, og iverksettes og driftes av lokal prosjektorganisasjon, underlagt nasjonal prosjektledelse. Implementeringen hviler i hovedsak på opplæring av lærere og etablering av faste møtepunkter for veiledning inn mot skoleledelse, lærere og foresatte. Lærerne gjennomgår en basisopplæring på to hele dager, og utstyres deretter med en håndbok (Schultz et al., 2013), som gir dem en enkel trinnbasert oppskrift på hele programmet, samt et modellspråk og modellforklaringer som er mulig å tilpasse til lokale forhold eller særlige omstendigheter. Lærerne gjennomfører så tilsammen fire økter i klasserommet med elevene. Disse utgjør minimum seks undervisningstimer, og består av innlæring av ulike praktiske avslapningsøvelser, samt gjennomgang av teori hvor oppnåelse av intervensjonens teoretiske målsettinger er formålet.

1.4 Problemstilling, formål og avgrensning

Mennesker er involvert i alle typer forsøk på å gjøre verden til et bedre sted (Patton, 2015). Disse forsøkene inkluderer blant annet gjennomføring av programmer, ledelse av mennesker og ressurser, samfunnsutvikling, og utdanning. I disse og andre forsøk på å gjøre verden bedre genereres spørsmål om hvorvidt menneskene som er involvert oppnår det de ønsker. Skal man forsøke å finne svaret på dette er man involvert i evaluering. Når dette gjennomføres systematisk og empirisk gjennom grundig datainnsamling og gjennomtenkte analyser, er man involvert i evalueringsforskning.

I løpet av 2017 og første halvdel av 2018 ble BLP-1 implementert ved 91 skoler på Vestbredden, og 3671¹³ elever har nylig gjennomført programmet i sin helhet. Blant disse vil det for 84 elever fordelt på tre klasser fra tre ulike skoler gjennomføres en undersøkelse av elevenes opplevelse av endring gjennom sin deltakelse i intervensjonen. Skoleelevenes individuelle erfaringer vil deretter analyseres, og eventuelle kategorier som danner mønstre, vil sett opp mot teorigrunnlaget for intervensjonen, danne utgangspunkt for en drøfting av dens virkninger under de gitte forhold.

Problemstillingen kan på denne bakgrunn formuleres som følger: Hvilke endringer opplever skoleelever ved tre skoler på Vestbredden etter deltakelse i BLP-1, og hva karakteriserer disse endringene?

De barn og unge som utgjør undersøkelsesenheterne i denne studien er alle født og oppvokst under forhold preget av militær okkupasjon, som gitt dens varighet og omfang har potensiale til å forstyrre alle aspekter ved deres dagligliv. På denne bakgrunn er det ikke naturlig å innta en posisjon hvor man legger til grunn psykologiske implikasjoner som følge av enkeltstående hendelser, men snarere ta utgangspunkt i det å leve under og takle forhold preget av pågående konflikt med potensielt høyt nivå av traumatisk stress.

Analyseenheten i denne studien vil være skriftlige narrativer fra den enkelte elev, framstilt på grunnlag av spørsmål om hvilke endringer eleven har opplevd gjennom sin deltakelse i BLP-1, se vedlegg 3. *Elevoppgave*. Hva angår datainnsamling vil det primære fokus være på hva som skjer med individet gjennom sin deltakelse i intervensjonen, og hvordan individet opplever å bli påvirket av denne. Individuell variasjon vil være det primære kvalitative emnet for undersøkelsen.

I forhold til studiens problemstilling kan det imidlertid være betimelig å stille spørsmål om i hvor stor grad det er mulig å avdekke noen endringsopplevelser hos deltakerne i et program av type og omfang som BLP-1. I forhold til dette blir det viktig å legge opp til en åpen og eksplorerende undersøkelse av elevenes endringsopplevelser, dette for å kunne favne tilstrekkelig bredt og fange opp så mange nyanser ved elevenes opplevelse av endring som rammene for undersøkelsen tillater. I denne sammenheng anses MSC, som valgt metode for

¹³ I følge intern statistikk hentet hos NRC Country Office-Palestine, 2018.

studien, å være godt egnet. Det legges ikke opp til å undersøke tyngde og bærekraft for de utfall som avdekkes.

Studien er gjennom sin orientering, målsetting og metodevalg grunnleggende kvalitativ. Et relativt høyt antall elevbesvarelser åpner imidlertid opp for noen grad av kvantifisering av resultater under redegjørelse for empiri. Kvantifisering av framkomne kategorier og temaer vil forekomme i den grad dette er med på å belyse og bygge opp om forståelsen av de kvalitative data.

Evaluering forstås i denne sammenheng etter Patton (2015) som en systematisk innsamling av informasjon om aktiviteter, utfall og kjennetegn ved programmer, med tanke på å danne beslutningsgrunnlag for framtidige forbedringer. Gitt studiens frie stilling i forhold til BLP-1 som studieobjekt, og på denne bakgrunn fravær av oppdragsgiver, vil det for begrepene *beslutningsgrunnlag* og *framtidige forbedringer* her hovedsakelig dreie seg om tilsiktet bruk.

I ytterste konsekvens handler all evaluering om læring om praktisk anvendelse (Vedung, 2016). Formålet med å framstille problemstillingen slik den framstår i denne konkrete studien er tredelt. For det første handler det om å avdekke og dokumentere unike utfall rapportert av elevene selv. Dernest vil refleksjon rundt de sentrale interessenters opplevelse av endring gjennom sin deltakelse i programmet kunne hente ut viten som kan informere praksis, forbedre beslutningsprosesser, og tilføre kunnskap direkte inn i en pågående del av BLP-1, med tanke på å fremme utvikling. Til slutt vil studien kunne bidra til den generelle grunnviten innenfor fagfeltet, ikke gjennom umiddelbar overførbarhet, men som et enkelt tilskudd med potensiale til å bli innordnet i et mer allmenngyldig begrepssystem.

1.5 Avhandlingens oppbygging

I denne studien spiller kontekst en svært viktig rolle, og innledningsvis er det derfor redegjort for historiske, demografiske, sosioøkonomiske og politiske forhold som i stor grad påvirker studiens øvrige deler. Det er videre også redegjort for BLP-1, som utgjør selve premisset for foreliggende problemstilling. Til slutt i kapittel 1 er det redegjort for studiens problemstilling og formål.

Teorien som informerer studien er knyttet til oppbyggingen av BLP-1, samt til en posisjon hvor man tar utgangspunkt i det å leve under og takle forhold preget av pågående konflikt

med potensielt høyt nivå av traumatisk stress. Det gjøres i kapittel 2 rede for traumbegrepet i et utviklingsperspektiv og for de implikasjoner utviklingstraumer har på psykisk helse og læring for barn og unge. Videre redegjøres det i denne sammenheng for teori knyttet til tiltak og beskyttelsesprosesser som representerer best practice i dag, både generelt, og knyttet til BLP-1 spesielt, hvor Hobfoll et al. (2007) utgjør en sentral del.

Metoden som er valgt for gjennomføring av undersøkelsen, The Most Significant Change Technique (MSC), er omfattende på den måten at den ikke bare utgjør et metodologisk konsept, men også representerer en prosessuell tilnærming til data. Dette tas hensyn til gjennom en forholdsvis omfangsrik gjennomgang knyttet til alle aspekter ved metode og gjennomføring av undersøkelsen i kapittel 3.

Data som kan belyse studiens problemstilling presenteres i kapittel 4. Presentasjonen følger samme oppbygging som innhenting av data, manifestert gjennom skriveoppgaven forelagt elevene, jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*.

I kapittel 5 drøftes framkomne data opp mot teorigrunnet for BLP-1, og det gis til slutt en kort oppsummerende konklusjon i kapittel 6.

2 Teori

2.1 Traumer, forklaringsmodeller og implikasjoner

Helt grunnleggende innebærer psykologiske traumer eksponering for potensielt traumatiske hendelser, som i følge Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) ”exposure to actual or threatened death, serious injury, or sexual violation.” (American Psychiatric Association, 1994). Disse hendelsene er oppfattet av individet som trusler mot overlevelse og fysisk integritet, og inkluderer trusler ikke bare rettet mot oss selv, men også mot familiemedlemmer eller andre nærstående personer. Traume som begrep begrenses til store hendelser som er psykologisk overveldende for individet (Whitworth, 2016). I følge International Classification of Diseases¹⁴ (ICD-10) beskrives et traume som en stressende hendelse eller situasjon av kort eller lang varighet, av en eksepsjonelt truende eller katastrofal

¹⁴ Diagnosesystemet som benyttes i Norge. Hoveddelen av forskningen innen fagfeltet refererer imidlertid til DSM-systemet.

natur, som mest sannsynlig vil være en påkjenning for de aller fleste (World Health Organization [WHO], 1992).

Hvilke typer hendelser som kvalifiseres som traumatiske kan variere i stor grad. I følge Allen (1995) er det "the subjective experience of the objective events that constitutes the trauma". Med andre ord kan potensielle traumatiske hendelser mennesker utsettes for være ulike i forhold til hvor truende de oppleves. Dette gjenspeiles også i faglitteraturen hvor traumer klassifiseres ut fra ulike dimensjoner som enkelthendelser vs. gjentakende hendelser (Terr, 1991), tematisk inndeling av traumer (Copeland, Keeler, Angold & Costello, 2007), relasjonelle vs. ikke- relasjonelle traumer (Kilpatrick et al., 2003; Scheeringa & Zeanah, 2001), tilknytningstraumer (Allen, 2001; Anstorp, Benum & Jakobsen, 2006), multitraumatisering (Finkelhor, Ormrod & Turner, 2007), og utviklingstraumer (van Der Kolk, 2005).

Reaksjonene på traumatiske hendelser kan variere fra normale responser som går over etter relativt kort tid, til mere uhensiktsmessige reaksjoner som kan ha negativ innvirkning på individet over tid (Jensen & Ormhaug, 2016). En del vil blant annet utvikle symptomer på posttraumatisk stress (PTS) eller PTSD (Jensen & Ormhaug, 2016). PTSD diagnosen ble først beskrevet hos barn i 1987 i DSM-III-R (Dyb, 2016), og har et symptom bilde jamfør DSM-5 som kjennetegnes av gjenopplevelse, unngåelse av traumepåminnere, utvikling av negative affekter og uhensiktsmessige tanker, og hyperaktivering (American Psychiatric Association, 1994). Det er en pågående diskusjon i fagmiljøene hvorvidt gjentakende traumer tidlig i barns liv fanges godt nok opp med disse kriteriene. Disse aspektene ble søkt ivaretatt gjennom forslag om etablering av diagnosen *Developmental Trauma Disorder* i DSM-5 (van Der Kolk et al., 2009), og søkes per i dag ivaretatt gjennom foreliggende forslag til etablering av diagnosen *Complex Post Traumatic Stress Disorder*, som forventes inkludert i den kommende ICD-11 manualen (Karatzias et al., 2018).

Det finnes flere globale teorier og modeller som søker å forklare hvorfor traumatiske hendelser fører til psykologiske senvansker hos noen mennesker, samt gi retning for tidlige intervensjonsstrategier med formål å hindre utvikling av PTSD og traumerelaterte plager. De fleste anbefalte intervensjoner bygger på teoretiske modeller for hva som bidrar til at de posttraumatiske stressreaksjonene opprettholdes (Jensen & Ormhaug, 2016). Slike modeller inkluderer blant annet teori om menneskers grunnleggende verdensanskuelser (Janoff-Bulman, 1992), utviklingspsykologiske modeller (Pynoos, Steinberg & Piacentini, 1999),

sosialkognitive modeller (Salmon & Bryant, 2002), kognitive teorier (Ehlers & Clark, 2000), og nevrobiologiske modeller (Schore, 2009). I følge Jensen & Ormhaug (2016) er alle modellene og de kliniske implikasjonene de peker mot, å finne i de anbefalte metodene for akutt og tidlig intervensjon, samt for behandling etter barndomstraumer. Blant annet nevnes ulik vektlegging av stresshåndtering, affektregulering, mestring av traumepåminnere, meningsskaping, kognitivt arbeid, arbeid med traumenarrativer, eksponering, etablering av systemer for sosial støtte i de ulike fasene etter traumepåvirkning (Jensen & Ormhaug, 2016). Dette utdypes mer under pkt. 2.4.

2.2 Utviklingstraumer

Det tradisjonelle diagnosebaserte traumebegrepet omfatter enkeltstående traumer, og vil ikke være fullt ut dekkende for de psykologiske, sosiale og utviklingsmessige skader barn kan bli påført gjennom flere og mer langvarige påkjenninger og stressorer (Courtois, Silverman & Gold, 2004; van Der Kolk, 2005). I nyere forskning benyttes gjerne begrepene komplekse traumer (Herman, 1992), eller utviklingstraumer (van Der Kolk, 2005; van Der Kolk et al., 2009) for å beskrive de erfaringer barnet har ved gjentatte ganger å bli utsatt for traumatiske hendelser innenfor det omsorgssystemet barnet lever i.

Utviklingstraume benyttes gjerne om pågående eller tidligere vedvarende belastning, gjerne av relasjonell art¹⁵, som har begynt i tidlig barndom (van Der Kolk, 2005). Vedvarende innebærer ikke at frekvensen må være høy jamfør antall voldsepisoder eller overgrep, men at handlingen innebærer at barna lever i en konstant og vedvarende frykt for nye episoder (Jørgensen & Steinkopf, 2013). I betegnelsen utviklingstraume ligger det at barnets utvikling skades og påvirkes. Hjernen er bruksavhengig, noe som betyr at den formes og utvikles gjennom stimulering (Perry et al., 1995). Generelt sett er hjernen mest plastisk og sensitiv for stimulering i barne- og ungdomsårene (De Bellis et al., 1999).

Kjernen i traumatisk stress er et sammenbrudd i kapasiteten til å regulere egen atferd og emosjoner (van Der Kolk & Fisler, 1995). Hos barn som lever med vedvarende frykt, uten å motta hjelp til å regulere egen atferd og emosjonelle tilstander, vil relevante følelser, påvirkninger og forklaringer ikke knyttes sammen, men i stedet dissosieres i sensoriske

¹⁵ For eksempel seksuelle overgrep, fysisk vold, krig, samfunn preget av vold (van Der Kolk, 2005).

fragmenter, med det resultat at barna verken forstår hva som skjer, eller er i stand til å mobilisere og gjennomføre adekvate tiltaksplaner (van Der Kolk & Fisler, 1995). Barn som ikke får hjelp til å regulere sine emosjonelle tilstander opplever gjerne høyere enn forventet angstnivå og sinne, og de holdes i en alarmberedskap hvor de lærer å ignorere enten hva de føler eller hva de tenker (Streeck-Fischer & van Der Kolk, 2000). Ute av stand til å oppnå en opplevelse av kontroll og stabilitet utsettes barna for en umiddelbar forflytning fra stimulus framprovosert av frykt, til kamp, flukt og frys responser, uten å være i stand til å lære av erfaringen. Ved påfølgende påminnelser om trusler, vil barna agere som om de ble traumatisert på nytt (Streeck-Fischer & van Der Kolk, 2000). Mange av utfordringene som knyttes til traumatisert barn kan på denne bakgrunn forstås som forsøk på minimering av objektive trusler og regulering av emosjonelt stress (Pynoos et al., 1987). Disse utfordringene manifesterer seg gjerne i form av vekslende og motsetningsfylte følelser og atferd, som opplevelse av tomhet, vedvarende tristhet, dissosiasjon og unngående sosial atferd på den ene siden, og lett mobiliserbart sinne, hypersensitivitet, vansker med å roe seg ned, og aggressiv eller avhengig sosial atferd på den andre siden (Cloitre et al., 2009; Terr, 1991).

Traumeeksponering i barndommen har implikasjoner for senere nevrofysiologiske utfall. Hjernen utvikles på en hierarkisk måte som starter med de primitive strukturer og funksjoner som frontal lappen og eksekutive funksjoner (Perry et al., 1995). Eksponering for stress i kritiske utviklingsfaser tidlig i livet kan påvirke de hjerneområdene som er i særlig utvikling på de aktuelle tidspunktene, men kan også forstyrre utviklingen av høyere kortikale områder som er underlagt et mer langsiktig utviklingsløp (Malarbi et al., 2017). Nevrobiologisk innebærer utviklingstraumer overstimulering av amygdala og deler av det limbiske system (hjernens alarmsentral) (Stien & Kendall, 2004), forstyrret regulering av stresshormoner, blant annet glukokortikoider (Gunnar & Quevedo, 2007), samt sensitivering av nevralt nettverk som identifiserer fare og mobiliserer til selvforsvar (Ford & Courtois, 2013). Samtidig understimuleres og underutvikles forbindelsene mellom disse grunnleggende hjernestrukturane og prefontale- og andre høyere kortikale områder som kan knytte språk og resonnementer til det vi opplever (Ford & Courtois, 2013). Over tid fører slike belastninger blant annet til strukturelle endringer i amygdala og hippokampus (Scott et al., 2015; Stien & Kendall, 2004), redusert interkranielt og cerebralt volum (De Bellis et al., 1999), og strukturelle svekkelser i høyre hjernehalvdel knyttet til regulering av emosjonelle prosesser (Schoore, 2009). I sum betyr ovenfor nevnte forhold at nervesystemet utvikles med henblikk på overlevelse heller enn på kognitive aktiviteter som utforskning og læring.

2.3 Utviklingstraumer og kognisjon

Kognisjon kan defineres som en persons kapasitet til å tilegne seg og bruke informasjon for å møte krav fra omgivelsene (Josman, Abdallah & Engel-Yeger, 2011). Prosessen involverer mange ferdigheter, herunder perseptuell diskriminering, selektiv oppmerksomhet og hukommelse, og er derav svært viktig for barns skoleprestasjoner (Josman et al., 2011). Studier som undersøker den kognitive utviklingen hos barn som lever med vedvarende stressbelastning viser blant annet dårligere akademisk ytelse og et større behov for individuelle utdanningsprogrammer sammenlignet med kontrollgrupper (Bücker et al., 2012; Pechtel & Pizzagalli, 2011).

En større metaanalyse av nevropsykologisk fungering hos barn utsatt for kronisk traumatisering viser svekkelser i generell intelligens, verbale ferdigheter, visuospatiale egenskaper, prosessering av informasjon, læring og hukommelse, samt eksekutive funksjoner sammenlignet med kontrollgrupper (Malarbi et al., 2017). Krigsutsatte barn har vansker med å analysere, planlegge, organisere og fullføre oppgaver (Khamis, 2012; McMullen et al., 2012). Dette støttes i en større litteraturstudie knyttet til eksekutive funksjoner alene som viser svekkelser i oppmerksomhet, arbeidsminne, vedvarende oppmerksomhet, inhibering av automatiske responser, fleksibilitet, og strategiske evner (Aupperle, Melrose, Stein & Paulus, 2012). Lignende resultater er funnet for palestinske barn (Baker & Kanan, 2003; Baker & Shalhoub-Kevorkian, 1999; Mougrabi-Large & Zhou, 2016; S. R. Qouta, Punamäki & El Sarraj, 1995).

2.4 Bakgrunn og teoretisk grunnlag BLP-1

Det har etterhvert blitt utarbeidet internasjonale retningslinjer som representerer et omfattende generelt rammeverk for tilbydere av utdanning under krisepregede forhold. Blant annet foreligger *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial support in Emergency settings* (Inter-Agency Standing Committee [IASC], 2007), og *The Mental Health Gap Action Programme* (WHO, 2008). Disse er imidlertid av en slik art at lærere og andre i førstelinjetjeneste må tilpasse innholdet til lokale forhold og behov, noe de ofte står alene om under svært vanskelige forhold med svært få ressurser til å hjelpe seg (Schultz, Marshall, Norheim & Al-Shanti, 2016). I tillegg foreligger det utover dette få konkrete eksempler på hvordan man operasjonaliserer eksisterende retningslinjer i spesifikke skolebaserte tiltak

(Schultz et al., 2016). BLP-1 utarbeidet med tanke på å dekke dette gapet mellom teori og praksis innenfor fagfeltet.

Innenfor dagens forskningsfelt har diskursen i hovedsak sitt utspring i to ulike tilnæringer til intervensjoner rettet mot de mentale utfordringene en krigsutsatt befolkning står ovenfor: traumefokuserte, spesifikke tilnæringer, eller mer generelle psykososiale tilnæringer (Kalksma-Van Lith, 2007; Miller & Rasmussen, 2010). På den ene siden finner vi intervensjoner med et kurativt utgangspunkt, rettet mot psykososial og psykologisk behandling av enkeltindivider eller små grupper av utsatte barn. Denne tilnærmingen er sterkt traumeorientert, og skal hjelpe barn å takle de stressfulle opplevelsene de har overlevd. På den andre siden finner vi en mer forebyggende tilnærming. Heller enn å fokusere på tidligere opplevelser, retter denne typen intervensjoner seg mot konsekvensene av krigserfaringene og de utfordringene de representerer her og nå. Hovedfokus innenfor denne retningen, også innenfor BLP-1, går ut på å hjelpe alle barn, uavhengig av traumepåvirkning, å oppnå helsefremmende utvikling i deres sosiale kontekst, samt å beskytte dem mot framtidige mentale og sosiale vansker (Kalksma-Van Lith, 2007).

Det siste tiåret har også frembrakt konsensus om hvordan man kan forebygge at traumatisk stress utvikler seg til mentale helseproblemer (Schultz et al., 2016). En omfattende gjennomgang av litteratur med fokus på intervensjoner rettet mot behandling av personer utsatt for katastrofer og massevold identifiserte fem allment aksepterte og empirisk støttede prinsipper, som benyttes til å informere intervensjoner og forebyggende innsats, både i umiddelbar tidsmessig nærhet til de inntrufne hendelser og i perioden etterpå (Hobfoll et al., 2007). Disse fem prinsippene er (1) å fremme en opplevelse av trygghet, (2) å fremme ro, (3) å fremme en opplevelse av personlig- og kollektiv mestringstro, (4) å fremme sosial tilhørighet, og (5) å fremme håp. Disse prinsippene utgjør en viktig del av det teoretiske fundamentet i BLP-1, og er i følge Schultz et al. (2016) også inkludert i retningslinjer som *Psychological First Aid* (Brymer et al., 2013), *The European Network for Traumatic Stress Guidelines* (Bisson et al., 2010), og *Skills for Psychological Recovery* (Berkowitz et al., 2010), som representerer best practice innenfor *Mental Health and Psychosocial Support* etter kritiske hendelser i dag.

Ressursene og rammeverkene som representerer best practice innenfor utdanning av barn og unge i krisepregede omgivelser, også BLP-1, er basert på sentrale prinsipper innenfor *Psychosocial support* (PSS) og *Social and Emotional Learning* (SEL) blant annet reflektert i

The Inter-Agency Network for Education in Emergencies' Guidance Note (The Inter-Agency Network for Education in Emergencies [INEE], 2018).

PSS forstår vi som de prosesser og handlinger som gjennom støtte fra familie og venner fremmer helhetlig velvære for mennesker i deres sosiale verden. PSS kan også ses som en prosess for å fremme resiliens i enkeltpersoner, familier og lokalsamfunn. Ved å respektere selvstendighet, verdighet og mestringsmekanismer hos enkeltpersoner og samfunn, fremmer psykososial støtte gjenopprettelsen av sosial samhørighet og infrastruktur. I stedet for å fokusere utelukkende på de fysiske aspektene ved helse og velvære, vektlegger begrepet totaliteten av folks erfaring og understreker behovet for å se disse problemene innenfor rammen av de bredere familie- og fellesskapsnettverkene de oppstår i (INEE, 2018). Begrepet *sosial støtte* vil i det følgende også benyttes for PSS.

SEL forstår vi som prosessen med å anskaffe kompetanse til å gjenkjenne og styre følelser, sette og oppnå mål, sette pris på andres perspektiver, etablere og opprettholde positive relasjoner, ta ansvarlige beslutninger og håndtere mellommenneskelige situasjoner konstruktivt (Elias et al., 1997). I følge INEE (2018) er SEL en viktig komponent under PSS-paraplyen som lærere kan og bør ta opp, siden den bidrar til å forbedre barn- og ungdoms psykososiale velvære, og løfter i denne sammenheng *The IASC Intervention Pyramid* (2007) fram som et nyttig verktøy for å tenke på sammenhenger mellom utdanning og PSS/SEL. Vedlegg 1. *The IASC Intervention Pyramid* viser sammenhengen mellom PSS/SEL i en billedgjøring av overgangen fra prinsipper til praksis gjennom eksempler på psykososiale tiltak i utdanningssektoren. Pyramiden skildrer her fire nivåer av tiltak som bør vurderes i håndteringen av det psykososiale velvære for barn og unge under kriser. Bronfenbrenners *Utviklingsøkologiske modell* (1979), er i denne sammenheng et viktig rammeverk for å forstå de relasjonelle og miljømessige aspekter ved PSS og SEL. SEL-basert pedagogisk praksis er egnet både i formelle og ikke-formelle læringsmiljøer, da denne går ut på å fremme ferdigheter og evner som hjelper barn og unge å lære. Ved å fremme selvbevissthet og mellommenneskelige ferdigheter, er SEL en katalysator for bedre læring (INEE, 2018).

Felles for ovenfor nevnte verktøy og retningslinjer er at det legges til grunn at skadebegrensende tiltak kan og ofte burde utføres av ikke-spesialister, særlig de som står de rammede nærmest (Schultz et al., 2016). Skolepersonell med virke i områder preget av nødsituasjoner, oppfordres til å fokusere på deres elevers psykososiale helse (Schultz et al., 2016). Dette setter lærere i en ideell posisjon med tanke på å kunne gjennomføre

forebyggende tiltak i pågående kriser og i konfliktfylte kontekster. BLP-1 er derfor bygget opp med tanke på skole som gjennomføringsarena og lærere som primære gjennomføringsagenter.

2.5 Fem essensielle forebyggende elementer

Jamfør Hobfoll et al. (2007) er det flere faktorer som bidrar til at stressfulle opplevelser kan utvikle seg til traumatiske proporsjoner for individer og samfunn. Først og fremst kan de fysiske, sosiale og psykologiske krav til situasjoner forårsaket av masseulykker være overveldende, enten direkte på grunn av skadeomfang, ødeleggelser, eller som følge av deres groteske og urimelige elementer. For det andre kan ødeleggelse av ressurser frarøve individers og samfunns kapasitet til å håndtere traumatiske situasjoner og komme seg etter deres konsekvenser, særlig gjelder dette individer eller samfunn som allerede har svekkede psykososiale og økonomiske ressurser på grunn av tidligere traumer, mentale vansker, eller sosioøkonomisk tap. For det tredje vil tap av territorium, eller sikkerhet innenfor territorier, enten direkte i form av relokalisering, eller indirekte via trusler og grusomheter, bidra (Hobfoll et al., 2007). I mange tilfeller av katastrofe og masseødeleggelse vil pågående voldshendelser, manglende støtte, og sekundære tap som følger i tidlige faser bety at der ikke finnes noen avgrenset periode som kan betegnes som post-traume. De potensielt skadelige effektene traumatiske hendelser utøver på menneskers følelse av rettferdighet og orden er ofte ekstremt virkningsfulle, og mange traumeutsatte strever med å finne mening og sammenheng i det de har opplevd (Hobfoll et al., 2007).

Trygghet

Prinsippet om å fremme trygghet retter seg både mot objektiv virkelighet og oppfattet virkelighet (Hobfoll et al., 2007). Populasjoner utsatt for katastrofer har blitt funnet å ha høye prevalensrater hva angår mentale vansker, inkludert akutte stress vansker, PTSD, depresjon, angst, spesifikk redsel, fobier, somatiske plager, sorgreaksjoner, og søvnvansker (Balaban et al., 2005). Denne typen vansker synes, uavhengig av kulturforskjeller, å vedvare under pågående trusselsituasjoner og kriser (Porter & Haslam, 2005). Tilsvarende synes de å gradvis svekkes ved introduksjon av trygghet (Ozer, Best, Lipsey, Weiss & Cooper, 2003). Selv i tilfeller hvor truslene fortsatt er til stede, vil de som klarer å opprettholde eller reetablere en relativ opplevelse av trygghet, ha betydelig lavere risiko for å utvikle PTSD i tiden etter eksponering (Bleich, Gelkopf & Solomon, 2003; Grieger, Fullerton & Ursano, 2003).

I tillegg til de fysiologiske stressreaksjonene, vil de kognitive prosessene som hemmer rekonvalesens forverres ved pågående trusler (Hobfoll et al., 2007). Dersom objektiv trygghet ikke kan oppnås må intervensjoner så langt det er mulig etablere trygghet som en relativ tilstand. I intervensjoner rettet mot grupper kan dette bestå i tilførsel av korrigerende informasjon, og skjerming fra dårlige nyheter eller rykter (Hobfoll et al., 2007).

Ro

Eksposering for massetraume resulterer ofte i en markert økning i emosjonalitet i innledende fase (Hobfoll et al., 2007). Redsel er en normal og sunn respons som fremmer årvåkenhet. Det er derfor ingen grunn til å bli alarmert ved noe forhøyede nivåer av aktivering eller nummenhet (Hobfoll et al., 2007). Spørsmålet er hvorvidt denne emosjonaliteten øker i styrke og vedvarer på et slikt nivå at den forstyrrer søvn, beslutningstaking, og gjennomføring av livsoppgaver (Hobfoll et al., 2007). Forstyrrelser av nødvendige oppgaver og normal livsrytme er ikke bare ødeleggende, men kan føre til ulike angstlidelser. Ekstremt høye nivåer av emosjonalitet kan føre til panikkanfall, dissosiasjon, og senere utvikling av PTSD (Bryant, Harvey, Guthrie & Moulds, 2003). På denne bakgrunn er det viktig å inkludere etablering av ro som en essensiell del av intervensjoner knyttet til massetraumer. Tiltak som fremmer en tilstand av ro har vist seg å inkludere blant annet puste- og avslapningsøvelser (Foa & Rothbaum, 1998), mindfulness-øvelser (Carlson, Speca, Patel & Goodey, 2003), yoga (Cohen, Warneke, Fouladi, Rodriguez & Chaoul - Reich, 2004), normalisering av stressreaksjoner (Z. Solomon, 2003), positiv tenkning (Fredrickson, Tugade, Waugh, Larkin & Diener, 2003), problemløsning (Silver, Holman, McIntosh, Poulin & Gil-Rivas, 2002), og psykoedukasjon (Goenjian et al., 2005).

Personlig- og kollektiv mestringstro

Personlig mestringstro kan forstås som følelsen av individets tro på at ens handlinger, gjennom regulering av egne tanker, emosjoner og atferd, sannsynligvis vil føre til positive utfall (Hobfoll et al., 2007). Dette kan overføres til kollektiv mestringstro, som er følelsen av å høre til en gruppe som forventes å oppnå positive utfall (Antonovsky, 1979). I traumemodellen til Foa og Meadows (1997) understrekes det at traumeutsatte mennesker står i fare for å miste deres opplevelse av kompetanse til å håndtere utfordringer de står overfor (Foa & Meadows, 1997). I begynnelsen vil dette først og fremst dreie seg om utfordringer knyttet til det opprinnelige traumet, men vil hurtig generaliseres til en mer fundamental følelse av maktesløshet. Det er derfor et sentralt mål i enhver vellykket behandling å reversere

denne negative oppfatningen av en selv, ens familie, og ens sosiale gruppe, for å overkomme motgang etter traumer (Hobfoll et al., 2007). Den beste måten å oppnå dette på er ikke å rette tiltakene mot generell mestringsfølelse, men mer mot den spesifikke oppfatningen av at man klarer å håndtere de traumerelaterte utfordringene (Benight & Harper, 2002). Personlig mestringstro oppstår ikke i et vakuum. Opplevd personlig mestringstro er tett forbundet med konstruksjonen av kollektiv mestringstro (Benight, 2004). For barn og unge vil dette i stor grad dreie seg om gjenoppretting og/eller styrking av skole.

Sosial tilhørighet

Begrepet *connectedness* er et sentralt begrep i relasjon til PSS, men det er oftest brukt til å referere til fenomener på gruppenivå, for eksempel følelser av omsorg eller sammenheng manifestert i skole eller andre deler av samfunnet (Betancourt et al., 2012). I denne studien forstås *connectedness* i tråd med Hobfolls (2007) benyttelse av begrepet, og er her oversatt til *sosial tilhørighet*. I det videre vil *sosial støtte*, PSS og *sosial tilhørighet* benyttes om hverandre. I følge Hobfoll et al. (2007) er det stor enighet om den sentrale viktigheten av sosial støtte og opprettholdelse av tilknytning til andre nærstående og sosiale grupperinger i bekjempelsen av stress og traumer. Den salutogenetiske effekten av sosial støtte opprettholdes gjennom post-traume perioden, og kan vare ved i måneder og år (Galea et al., 2003; Zahava Solomon, Shklar & Mikulincer, 2005). Flere studier av katastrofer og terrorangrep indikerer at sosial støtte er relatert til bedre emosjonelt velvære og gjenvinning av helse etter massetraumer (Bleich et al., 2003; Galea et al., 2002; Hobfoll, Canetti-Nisim, Johnson & La Greca, 2006; Layne et al., 2010; Punamäki, Komproe, Qouta, Elmasri & de Jong, 2005). Fravær av sosiale relasjoner er en risikofaktor i tidlig stadium i utviklingen av PTSD (Zahava Solomon, Mikulincer, Hobfoll & Sarason, 1986). Det samme gjelder for forsinket opprettelse av kontakt med sine nærmeste etter traumatiske hendelser (Brewin et al., 2005).

Håp

De som klarer å opprettholde håp etter massetraume har større sannsynlighet for å oppnå positive utfall (Hobfoll et al., 2007). Traumer er vanligvis opplevelser mennesker ikke er trent for å håndtere eller har erfaring med, og faller dermed utenfor vårt lærte mestringsrepertoar (Hobfoll et al., 2007). Uten kunnskap om mestring er det naturlig at håp er noe av det første som forsvinner (Hobfoll et al., 2007). Håp defineres gjerne innenfor psykologisk litteratur som ”en positiv, handlingsorientert forventning om at et framtidig positivt mål eller utfall er mulig” (Haase, Britt, Coward, Leidy & Penn, 1992). Denne

definisjonen er følge Hobfoll (2007) problematisk, fordi den er sterkt individorientert og ignorerer realitetene mennesker som er utsatt for traumer, livslang fattigdom og rasisme ofte erfarer, og således noe ensidig representerer vestlig middelklassekultur. I følge Antonovsky (1979) har imidlertid håp for de fleste mennesker i verden en religiøs konnotasjon, og er ikke handlingsorientert. Han definerer håp som ”a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one’s internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can be expected” (Antonovsky, 1979).

2.6 Resiliens

Det er viktig å være oppmerksom på at menneskers reaksjoner på traumatisk stress ikke nødvendigvis bør oppfattes som patologiske responser eller frampeik mot senere vansker (Hobfoll et al., 2007). Ikke alle reagerer på potensielt forstyrrende hendelser på samme måte, og der finnes flere prototypiske mønstre for forstyrrelse av normal funksjon over tid etter traumatiske hendelser (Bonanno, 2004). Noen mennesker opplever akutt stress som de ikke klarer å komme over, slik at deres plager blir kroniske. Andre gjennomgår en helningsprosess som representerer en overgangsfase hvor normal fungering midlertidig åpner opp for psykopatologiske uttrykk i form av symptomer på for eksempel depresjon eller PTSD, vanligvis over en periode på minst flere måneder og opp til et par år, før de gradvis reduseres til tidligere nivå. Andre igjen opplever forsinkede plager, hvor de først synes å komme seg fort, for så å begynne å oppleve uventede helseplager eller konsentrasjonsvansker. Mange mennesker klarer derimot å utholde perioder med store omveltende tap eller potensielt traumatiske hendelser bemerkelsesverdig godt, uten åpenbare forstyrrelser i deres evne til å fungere, eller i relasjoner med andre; de såkalt resiliente (Bonanno, 2004). Resiliens blant barn i militær konflikt er vanligvis beskrevet som *de barna som viser kompetanse og fravær av mentale helseproblemer på tross av deres opplevelser* (Betancourt & Khan, 2008).

En studie av resiliens hos Palestinske barn viser en lik andel resiliente og traumatiserte barn, med prevalenstall på 21 % for barn med høyt nivå av traumeopplevelser og lavt nivå av lidelser, og 23 % for barn med høyt nivå av traumeopplevelser og høyt nivå av lidelser (Punamäki, Qouta, Miller & El-Sarraj, 2011).

3 Metode

3.1 The Most Significant Change Technique

The Most Significant Change Technique (MSC) er valgt som metode for å besvare studiens problemstilling. MSC ble utviklet av Rick Davies i 1996 for å evaluere et komplekst utviklingsprosjekt i Bangladesh (Davies, 1998). Kjernen i MSC handler om innsamling av historier om betydningsfull endring sett fra perspektivet til brukerne av initiativet, og de påfølgende diskusjoner rundt det utvalget av utfall som framkommer i prosessen (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005). Metoden består av ti ulike trinn, hvorav trinnene fire, fem og seks anses som fundamentale, idet de definerer selve evalueringsprosessen. Disse går ut på innsamling av historier om betydningsfull endring, utvelgelse av den mest betydningsfulle av disse historiene av minst en gruppe interessenter, samt tilbakeføring av feedback til relevante interessenter tilknyttet tidligere stadier i MSC-prosessen om hvilken historie som ble valgt, og hvorfor (Davies & Dart, 2005). I tillegg nevnes trinn ni, som går ut på analyse av historiene «en masse», som i denne avhandlingen utgjør selve hovedstudien.

Som metode er MSC først og fremst valgt på grunn av de muligheter som dette gir med tanke på å tilføre et komplementært perspektiv på prosjekter, som i liten grad dekkes innenfor konvensjonell evaluering. Konvensjonell evaluering forstås i denne sammenheng som evalueringer gjennomført av eksterne aktører uten at det eksplisitt tas hensyn til ulike grupperingers interesser i forhold til tiltaket som er gjenstand for evaluering (Halvorsen, 2004). Dette inkluderer resultat-, effekt- og prosessevaluering, hvor evalueringskriteriene defineres av eksterne ut fra en norm om objektivitet og nøytralitet i forhold til involverte interesser, samt en oppfatning av at det finnes en objektiv gitt riktig forståelse av det evaluerte tiltaket (Halvorsen, 2004). Som et alternativ til konvensjonelle evalueringer er det innenfor MSC blant annet utviklet metodologier og praksiser som er forankret i demokratiske verdier og deltakerbaserte prosesser. Fokus dreies bort fra målinger opp mot pre-definerte indikatorer med kontroll som målsetting, og rettes i stedet mot de verdier, oppfatninger, definisjoner, og det språk som er i bruk, og som er særskilt for den enkelte undersøkelsesenheter (Davies & Dart, 2005).

Historiene som danner grunnlaget for denne studien ble samlet inn på Vestbredden under et feltarbeid i perioden 16. - 27. april 2018. Studien ble gjennomført i et samarbeid mellom UiT som utvikler av BLP, NRC som prosjekteier og prosjektleder, og MoEHE som skoleeier. Hos NRC ble avdeling for utdanning på Vestbredden stilt til rådighet for forsker i perioden for

gjennomføring, herunder nevnes særlig nøkkelpersoner med ansvar for implementering og oppfølging av BLP-1 lokalt på den enkelte skole, heretter kalt prosjektmedarbeidere. Disse fungerte som praktiske tilretteleggere og direkte bindeledd mellom forsker og skolene som deltok i undersøkelsen.

Som metode har MSC et induktivt utgangspunkt. Overført til denne sammenheng leder studiens design på denne bakgrunn til åpenhet for enhver dimensjon ved den enkelte undersøkelsesenhet, uten at det på forhånd er bestemt hva disse dimensjoner skal være. Grunnlaget for undersøkelsen av elevenes individuelle beskrivelser er dermed lagt uten noen form for kategorisering forut for datainnsamlingen.

Historiene ble innhentet fra de interessenter som er mest involvert på mottakssiden i BLP-1: elevene. Deltakelse i undersøkelsen foregikk i form av gjennomføring av en skriftlig oppgave på skolen. Oppgaven ble gitt deltakende elever i samlet klasse innenfor ordinær skoletid, og selve gjennomføringen hadde en varighet på om lag to skoletimer. Elevene ble bedt om å oppgi de tre mest betydningsfulle endringene de hadde opplevd i livet sitt på bakgrunn av sin deltakelse i BLP-1. De ble videre bedt om å velge den mest betydningsfulle av disse, begrunne valget, samt skrive historien om denne. I tillegg ble elevene bedt om å gi historien en passende tittel.

3.2 Utvalg

”Research, like diplomacy, is the art of the possible” (Patton, 2015). Utvalget i undersøkelsen ble i all hovedsak bestemt av de muligheter som forelå på det aktuelle tidspunkt for gjennomføring. Disse kan sies å være produkter av praktiske forhold, både internt hos prosjekteier og på den enkelte skole. Sikkerhet og framkommelighet var sentrale faktorer i dette.

I utgangspunktet ble det lagt opp til innhenting av et sted mellom 60-80 historier. Dette ut fra en forhåndsvurdering av risiko for frafall, mulighetene for oppnåelse av tilstrekkelig variasjon i fenomenet, samt mulighetene innenfor rammene av prosjektet til å gjennomføre omfattende analyser av datamaterialet. På denne bakgrunn ble det søkt etter deltakere til studien på gruppenivå i form av fire ulike skoleklasser ved fire ulike skoler, som alle hadde gjennomført BLP-1 i sin helhet. For å øke sannsynligheten for at deltakerne skulle klare å gjennomføre undersøkelsen på den form det var lagt opp til, ble det søkt etter klasser på de øverste

klassetrinn, fra og med 8. trinn til og med 11. trinn, det vil si elever i aldersgruppen 13-17 år. På grunn av forberedelser til avsluttende prøver i vårsemesteret ble 12. trinn utelukket fra søket. Skoler underlagt MoEHE på vestbredden er kjønnsdelte, og for å redusere eventuelle bias på bakgrunn av kjønn, ble det derfor søkt etter to jenteklasser og to gutteklasser.

Ovenfor nevnte kriterier ble utarbeidet i et innledende møte mellom forsker, prosjektleder for BLP-1 og tilstedeværende prosjektmedarbeidere hos NRC. Fire skoler som passet utvelgelseskriteriene ble her foreslått, og de respektive prosjektmedarbeidere gjorde i etterkant på bakgrunn av dette nødvendige avklaringer med den enkelte rektor på den enkelte skole om hvilke klasser som skulle delta. Prosjektleder gjorde deretter tilsvarende avklaringer med skoleeier på overordnet nivå. Følgende utvalg ble gjort tilgjengelig for studien:

Skole	Klassetrinn	Område	Kjønn	Totalt utvalg	Gjennomført	Netto utvalg
1 (pilot)	9	Ramallah	Gutter	22	22	-
2	11	Hebron	Jenter	20	20	20
3	8	Hebron	Jenter	26	26	26
				19	18	18
4	11	Bethlehem	Gutter	11	11	11
				9	9	9
Sum				107	106	n=84

På individnivå ble den enkelte elevs deltakelse basert på frivillighet og informert samtykke. Samtykke ble ikke innhentet fra elevenes foresatte da undersøkelsen av skoleeier, både på overordnet nivå og via rektor som skoleeiers representant på den enkelte skole, ble vurdert som lite inngripende. Dette ble begrunnet med at undersøkelsen ikke omfattet personidentifiserende informasjon, samt at undersøkelsens form og innhold var av en slik art at den kunne regnes som en del av selve intervensjonen som foresatte allerede hadde samtykket til. Informasjonsskriv som dekket alle aspekter ved studien, herunder samtykke om deltakelse, ble gjort tilgjengelig for skolene forut for gjennomføring. Se vedlegg 2, *Informasjonsskriv til skolene*.

3.3 Gjennomføring

Undersøkelsen ved den første skolen ble gjennomført som en pilotundersøkelse, og endelig framgangsmåte for innhenting av historier fra de tre skolene som danner datagrunnlaget for denne studien ble fastsatt på bakgrunn av de erfaringer som her ble gjort. Selve gjennomføringen besto av tre hoveddeler. Prosjektmedarbeider presenterte mandat og gjennomgikk sammen med lærer en kort repetisjon av BLP-1 for elevene. Deretter gjennomførte elevene en økt med noen av de praktiske øvelsene som er en del av BLP-1. Forsker presenterte så muntlig via tolk formålet med besøket og selve skriveoppgaven. Skriveoppgaven ble etterpå lest høyt for klassen av prosjektmedarbeider, og notert i stikkordsform på tavlen. Informasjon vedrørende samtykke identisk med informasjon tidligere tilført skolen, ble også gjennomgått muntlig forut for gjennomføring av skriveoppgaven.

Pilotgjennomføringen ble noe avkortet i forhold til opprinnelig plan. Dette skyldes hovedsakelig praktiske forhold knyttet til transport samt ikke tilstrekkelige avklaringer mellom forsker og hjelpere, og mellom forsker og skole, vedrørende behov for tid til gjennomføring, rollefordeling og fokusering av oppgaven for elevene. I tillegg ble det tydelig, både på bakgrunn av observasjoner av elevene under gjennomføring av skriveoppgaven, samt etter gjennomgang av elevbesvarelsene i etterkant, at de instruksjoner som ble gitt, og den struktur som ble forelagt elevene, ikke ga elevene tilstrekkelig skrivestøtte. Mange av elevene trengte hjelp til å komme i gang, og de fleste ble fort ferdige, noe som blant annet førte til høy grad av involvering i oppgaven av lærer, og antatt lav informasjonsverdi basert på umiddelbare vurderinger av innholdet i besvarelsene.

I et evalueringsmøte i etterkant av pilotgjennomføringen hvor forsker og alle involverte prosjektmedarbeidere deltok, ble foreliggende plan for gjennomføring, som en konsekvens av ovenfor nevnte forhold, korrigert og gjort gjeldende som endelig prosedyre for den videre datainnsamlingen. Følgende endringer ble gjort: For det første ble rammene for elevenes skriveoppgave tydeliggjort og konkretisert gjennom utarbeiding av en skrivestruktur i form av et skrivehefte, hvor oppgavens enkelte elementer ble skilt fra hverandre og satt opp som en utfyllingsoppgave. Se vedlegg 3, *Elevoppgave*. Videre ble viktigheten av å opprettholde den totale tidsrammen på to skoletimer uavhengig av uforutsette hendelser gjennomgått og kommunisert til den enkelte skole.

Antall roller i klasserommet ble redusert og ytterligere konkretisert. For å tilføre stringens i gjennomføringen ble tilretteleggingsoppgaven som tidligere lå på prosjektansvarlige for den enkelte skole, det vil si fire forskjellige, i tillegg til tolk, kun lagt til én dedikert prosjektmedarbeider. Denne ivaretok alle instruksjonsoppgaver i forhold til elevene, mens lærer kun ivaretok praktiske forhold knyttet til klasserom og elever. Forsker inntok en passiv rolle som observatør. I tillegg til å tilføre stringens i gjennomføringen, bidro denne rollefordelingen til å ta bort fokus fra forsker og øke elevenes fokus på skriveoppgaven.

Selve gjennomføringen besto av de samme tre hoveddelene som under piloteringen. Den viktigste endringen her, i tillegg til rollefordelingen og utarbeidelsen av skrivestruktur, gikk ut på administrators fokusering av skriveoppgaven overfor elevene. Heftene med skriveoppgaver ble delt ut, og innledningsvis gjennomgått i sin helhet. Underveis i skriveprosessen ble instruksjonene gjentatt trinn for trinn. For å ta bort eventuelle stressmomenter ble det brukt god tid på å framholde at deltakelsen var helt frivillig, at det ikke ville ha noen konsekvenser for deres forhold til skolen dersom de ikke ønsket å delta, eller underveis følte at de ikke fikk til å skrive, eller av andre grunner skulle velge å trekke seg. Det ble også understreket at de kunne skrive om hvilke som helst erfaringer, positive som negative, at deres besvarelse ikke ville være gjenstand for noen formell vurdering, og at deres besvarelser skulle avgis anonymt og behandles konfidensielt. Utførelse av andre skoleoppgaver eller tegning ble oppgitt som alternativer til deltakelse. Prosedyren for gjennomføring ble fulgt på samme måte ved alle tre skoler, og gjennomføringen foregikk uten nevneverdige avvik.

Hovedkriteriet for utvalget var at elevene hadde gjennomført BLP-1 i sin helhet.

Forutsetningene for dette ligger både hos skoleeier og hos prosjekteier. I forbindelse med denne studien ble det foretatt en systematisk ettergåelse av disse forutsetningene i form av intervju med prosjektleder og ansvarlige prosjektmedarbeidere hos prosjekteier, samt intervju med de lærerne som hadde ansvaret for implementeringen i sine respektive klasser. Det ble gjennom dette klargjort hvilken opplæring den enkelte hadde blitt utsatt for, innenfor hvilket tidsrom, og hvem som var ansvarlig for opplæringen. For å sikre at hovedkriteriet for utvalget ble møtt, ble deltakende klasser ved skole tre og fire ved gjennomføring av undersøkelsen delt i to grupper for at gruppene skulle følge læreren som hadde hovedansvaret for de respektive gruppene under implementeringen av BLP-1 ved de aktuelle skolene.

Totalt ble 107 elever gjort tilgjengelig for undersøkelsen. Av disse gjennomførte 22 av 22 elever pilotundersøkelsen, som ikke inngår som grunnlag i studien. Av de 85 elevene som

utgjorde utvalget som var gjort tilgjengelig for gjennomføring i henhold til endelig prosedyre, ønsket én elev å avstå fra deltakelse. Dermed blir datagrunnlaget som danner utgangspunktet for denne studien basert på besvarelser fra 84 elever (n=84).

3.4 Utvelgelse av den mest betydningsfulle endringshistorien

De 84 elevbesvarelsene, nå foreliggende i form av skriftlige narrativer på arabisk, ble deretter filtrert opp gjennom tiltakskjeden i BLP-1 til prosjektmedarbeidernivå gjennom en evalueringsprosess, se vedlegg 4, *Figur 1: Utvelgelsesprosess MSC*. Denne gikk ut på at fem av prosjektmedarbeiderne fordelte historiene mellom seg, leste sine respektive historier, for deretter hver for seg å velge ut den historien de mente omhandlet de forhold som best beskrev BLP-1 og programmets hensikt. Deretter møttes hele prosjektgruppen i en siste evalueringsprosess hvor alle, med utgangspunkt i de fem utvalgte historiene, var med på å velge ut den mest betydningsfulle endringshistorien av dem alle.

Gjennomlesningen, refleksjonen og drøftingene til slutt hadde til hensikt å tilføre prosjektmedarbeiderne direkte kunnskap om intervensjonens hovedinteressenter, hvor disse blir gitt en stemme, og en mulighet til å tilføre prosjektet innsikt i sine unike utfall. Prosjektmedarbeiderne erverver på denne måten verdifull kunnskap om intervensjonen de er en del av, på et nivå og en form som legger forholdene til rette for eventuelle justeringer av retning og intensitet i arbeidet, som vil kunne komme brukerne direkte til gode i den videre gjennomføringen av programmet. Lærerne, som står elevene nærmest i programmet, mottar deretter feedback fra prosjektmedarbeiderne gjennom sine allerede etablerte kontaktflater inn mot prosjektet.

Evalueringsprosessen ble gjennomført over en periode på to uker etter innsamling av historier. Forsker deltok ikke i dette arbeidet, men de to ovenfor nevnte rundene med utvelgelse utgjorde transparente evalueringsprosesser på den måten at deler av arbeidet samt begrunnelse for valg av betydningsfulle historier ble dokumentert av deltakerne og gjort tilgjengelig for forsker.

Elevenes historier samt dokumentasjonen fra utvelgelsesmøtene ble deretter oversatt fra arabisk til engelsk. Dette arbeidet ble gjort av ansatte i NRC som har gode forutsetninger for å gjennomføre denne type arbeid. Disse er gjennom sitt ordinære arbeidsforhold i NRC underlagt taushetsplikt.

Oversettelsesarbeidet ble gjennomført av tilsammen fem ansatte, som har arabisk som morsmål og er flytende i engelsk. Alle er høyt utdannede, og innehar god kjennskap til de geografiske områdene datamaterialet er innsamlet fra. Det overordnede målet for oversettelsesarbeidet var å gjennomføre dette med en sensitivitet og nøyaktighet, på en slik måte at innhold, språklige nyanser og betydning ikke gikk tapt. Dette ble forsøkt oppnådd gjennom en kulturelt tilpasset oversettelse, ord for ord, uten at informasjon ble lagt til eller fjernet.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knyttes gjerne til spørsmålet om en kritisk vurdering av et prosjekt gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som benytter de samme metodene, ville komme fram til samme resultat. Reliabilitet har i denne sammenheng referanse til repliserbarhet (Thagaard, 2013). Repliserbarhet er knyttet til positivistisk forskningstradisjon som fremhever nøytralitet, og hvor resultatene ses som uavhengig av relasjoner mellom forskeren og det som studeres. (Thagaard, 2013). Ut fra et konstruktivistisk ståsted som framhever prosesser hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten, kan imidlertid spørsmålet om repliserbarhet ikke regnes som relevant (Silverman, 2004). Prinsippet om at forskeren oppfattes som uavhengig i relasjon til deltakerne i forskningen, er ikke holdbar i studier der mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013).

I denne konkrete studien vil dataene som danner grunnlaget for studien blant annet oppstå i et samspill mellom eleven, den spesifikke kontekst den enkelte eleven opplever å befinne seg i, implementeringen av intervensjonen på de ulike skoler, de relasjonene som befinner seg i prosjektet, på skolen, mellom skole og elevenes lokal- og hjemmemiljø, og forsker. Til sammen utgjør dette et komplisert samspill i og mellom ulike forhold og relasjoner. For å styrke reliabiliteten i studien må det søkes å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, både hva angår forskningsstrategi, analysemetoder og teoretisk ståsted. Prinsippet om åpenhet og transparens vil også i stor grad gjelde for studiens validitet.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til, og vi kan presisere begrepet gjennom å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Videre konkretiseres begrepet

gjennom hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og hvordan vi argumenterer for at tolkninger som er utviklet innenfor denne studien også kan være gyldige, eller overførbare til andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

I MSC er det en tydelig vektlegging av åpenhet og transparens knyttet til de ulike prosessene i metoden. Alle fortolkninger vil dokumenteres systematisk og gjøres tilgjengelig for alle, og alle analytiske prosedyrer og prosesser vil monitoreres og rapporteres så fullstendig og sannferdig som mulig. I tillegg involverer MSC i prinsippet alle interessenter tilknyttet et program, og benytter metoder som oppmuntrer til likeverdige uttrykk av synspunkter og deling av erfaringer. I denne studien søkes dette først og fremst oppnådd gjennom å forsterke involvering av elevene, og tillate dem som målgruppe å si sin mening om hvilke endringer som er viktige. Dermed vil utvelgelsesprosessen rundt den mest betydningsfulle endringshistorien også involvere prosjektmedarbeiderne direkte, og lærerne indirekte gjennom tilførsel av informasjon.

Selv om MSC i seg selv er en involverende metode, er det viktig å huske på at valgt metode for innsamling av historier i denne studien, gjennom de premisser som ligger til grunn for skriving, vil kunne være forbundet med ulike utfordringer for elevene. Med utgangspunkt i skrivetrekanten (Smidt, 2010) ligger tre viktige aspekter til grunn for skriveprosessen; form, formål og innhold. Som beskrevet ovenfor ble det innledningsvis lagt betydelig vekt på å ivareta form- og formålsaspektet ved skriveoppgaven. Innholdsaspektet derimot ble på bakgrunn av studiens induktive utgangspunkt, med unntak av kontekstualisering gjennom formål, overlatt til elevene å møte på egenhånd. Dersom man legger til grunn at skriveoppgaven ble forstått av alle, ville forutsetningene den enkelte elev hadde til å gjennomføre oppgaven hovedsakelig være relatert til elevens eget repertoar av skrivestrategier. Med skrivestrategier forstår vi de ulike prosedyrer og teknikker skriveren tar i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). Gitt oppgaveformuleringen dreide dette her seg om den enkelte elevs forutsetninger for aktivering av bakgrunnskunnskap om BLP-1, i tillegg til den grad av bevissthet eleven var i stand til å oppnå rundt sine erfaringer ervervet gjennom sin deltakelse i intervensjonen. Erfaringsbegrepet omfatter et aktivt og et passivt element (Dewey, 2008). Med det aktive forstås selve handlingen, og med det passive forstås det å bli utsatt for konsekvensen av handlingen. Først når vi forbinder den aktive delen, handlingen, med den passive delen, konsekvensen, er kriteriene for erfaringen oppfylt (Dewey, 2008). Gjennomføring av handlingen med de konsekvenser denne fører med seg, danner utgangspunkt for refleksjon og konstruksjon av erfaringer. Refleksjon fyller

rommet mellom aktivitet og erfaring, og er en sentral prosess i læring (Dewey, 2008). På denne bakgrunn hadde også elevenes evne til refleksjon rundt sine erfaringer med BLP-1 stor betydning for gjennomføring av skriveoppgaven. Med dette beveger vi oss innenfor et gjenstandsfelt som på forhånd er fylt av fortolkninger og forståelser, og i det følgende analysearbeidet vil derfor et fortolkningsvitenskapelig perspektiv innenfor den hermeneutiske tradisjon legges til grunn.

3.6 Vitenskapsteoretisk ståsted

Som forsker har man ikke direkte tilgang til den bevissthet og de motiver og refleksjoner som ligger til grunn for elevenes besvarelser. Disse er allerede fortolket og tillagt betydning av elevene selv, og forskeren blir nødt til å sette sammen sine egne fortolkninger av deres virkelighet. I dette bringer forskeren med seg sin egen forståelseshorisont, og der vil foregå en konstant bevegelse mellom elevenes forståelser og forskerens forståelse. Elevene i studien inngår i en kontekst og i sosiale relasjoner hvor der kommuniseres og handles. I tillegg utgjør studiens datagrunnlag skriftlige narrativer, hvor det brukes språklige vendinger i form av symboler og koder. Begge ovenfor nevnte forhold krever fortolkning for å gi mening.

Som forskere går vi aldri forutsetningsløst til et sosialt fenomen vi ønsker og forventer og forstå (Højberg, 2014). Forståelsen av et gitt fenomen er ikke begrenset til fenomenet i seg selv, da forståelsen alltid er påvirket av en på forhånd gitt forståelseshorisont (Højberg, 2014). Forståelseshorizonten utgjør den personlige tilgang til verden, og består av alle private erfaringer samtidig som den tilhører en del av et språklig fellesskap og en del av et historisk og kulturelt fellesskap (Højberg, 2014). Således er forståelseshorizonten et meningsskapende system hvorfra vår forestilling og oppfatning av verden får mening (Højberg, 2014). Når man som utenforstående skal inn og tolke elevenes tekster er det derfor i denne sammenheng viktig å ha med seg blant annet ulike kulturelle perspektiver, kulturforståelse, erkjennelse av bias i konfliktsituasjoner, og dominans av vestlig kontekst i relevant forskning.

Innenfor hermeneutikken er applikasjon sidestilt med forståelse og fortolkning av en tekst. Det betyr at selve forståelsesprosessen ikke er fullbyrdet før den er bragt til anvendelse (Højberg, 2014). Applikasjon er tett knyttet sammen med phroensis-begrepet; viten er praksis, og praksis er anvendelse (Højberg, 2014). Praksis omhandler de muligheter for handling som oppstår på bakgrunn av vår situasjonsbestemte og kontekstuelle forståelse (Højberg, 2014). Dynamikken hvori applikasjon inngår som et sentralt element kan i denne sammenheng sies å

utgjøre selve forutsetningen for de forhold som undersøkes, samtidig som den møter selve formålet med studien.

3.7 Tematisk analyse

For å kunne si noe om hvilke endringer elevene har opplevd etter deltakelse i BLP-1, og hva som kjennetegner disse endringene må elevbesvarelsene gjennomgå en analyseprosess.

Tematisk analyse er valgt som metode for å gjennomføre analyseprosessen, og forstås her som en metode for å identifisere, analysere, og dokumentere temaer innenfor data (Braun & Clarke, 2006). Overordnet analysestrategi vil følge studiens todelte problemstilling og være tett forbundet med grunnleggende tenkning og prinsipper innenfor hermeneutisk tradisjon. Analysen vil være induktiv og dermed innebære søk etter mønstre, temaer og kategorier som framkommer gjennom foreliggende datamateriale. I dette inntas samtidig en posisjon hvor definisjoner av termer og praksis beskrevet av deltakerne i studien vil være påført av forskeren, såkalt *etic analysis* (Patton, 2015). Når mønstre og kategorier har blitt etablert gjennom induktiv analyse, vil det avsluttende stadium av analysen, gjennom en drøfting av disse opp mot teorigrunnlaget til BLP-1, i noen grad dreies mot en deduktiv testing og bekreftelse av hensiktsmessigheten til den induktive analysen. Undersøkelse av eventuelle avvikende tilfeller eller data som ikke passer til de framkomne kategoriene vil inngå i dette.

Selve analysen er inndelt i to faser, hvor første del går ut på å identifisere hvilke egenrapporterte endringer den enkelte elev opplever etter sin deltakelse i BLP-1. Her tas det utgangspunkt i elevenes valg og beskrivelser av den mest betydningsfulle endring med begrunnelse, jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*, del 2. Elevenes besvarelser av skriveoppgavens forutgående deler, jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*, del 1, vil her kun betraktes som en innledning til, og en støtte for elevene under skriveprosessen.

Andre del går ut på å undersøke hva som kjennetegner ovenfor nevnte endringer. Her søkes det etter generelle mønstre på tvers av elevenes historier, jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*, del 3. I dette arbeidet vil datamaterialet inndeles og behandles i før- og etter deltakelse i BLP-1. Hovedfokus vil imidlertid være på en fullstendig forståelse av de unike historiene, før disse blir kombinert og aggregert. Temaene som identifiseres vil reflektere innholdet i hele datasettet, og retter således presentasjonen mot en så rik tematisk beskrivelse av hele datasettet som rammene av studien tillater. Dette vil gå på bekostning av dybdebeskrivelser, noe studiens forholdsvis høye antall undersøkelsesenheter også bidrar til.

Analyseprosessen ble innledet med en aktiv gjennomlesning av hele datasettet for å få fram initielle ideer, samt en total oversikt over bredden og dybden i dataene. Parallelt med dette ble det foretatt en stikkprøvebasert kontroll av oversettelsene, hvor 20 tilfeldige oversatte elevbesvarelser ble gjennomgått av en uavhengig oversetter. Disse ble funnet å være sammenfallende med de opprinnelige, noe som bidrar til å styrke studiens reliabilitet.

De ulike delene av datasettet som inngår i analysen gjennomgikk i prinsippet samme prosess med tanke på koding. For å styrke studiens reliabilitet ble datasettet innledningsvis gjort gjenstand for analytisk triangulering. Denne gikk ut på at en erfaren forsker deltok i det innledende analysearbeidet, hvor ti tilfeldig utvalgte elevbesvarelser ble gjennomgått separat, hvorefter forslag til koding ble utarbeidet individuelt før de selvstendig utarbeidde forslagene deretter i to omganger ble sammenlignet og diskutert.

I utgangspunktet ble det søkt etter så mange ulike koder som mulig, og alle tekstlige nivåer fra enkeltord til tekstdeler ble vurdert og vektlagt i denne prosessen. Studiens åpne problemstilling og hermeneutiske ståsted la i analysen opp til en veksling mellom de ulike tekstlige nivåer i datasettet. De mange muligheter for endringsbeskrivelser som ligger i den åpne spørsmålsstillingen til elevene, samt hermeneutikkens fortolkende søken etter forståelse, fordret en bred søken etter temaer både i tekstenes latente- så vel som semantiske nivåer. Sentralt innenfor hermeneutikken er prinsippet om den hermeneutiske sirkel, som betegner den vekselvirkning som foregår mellom dataenes deler og helhet (Højberg, 2014). Delene kan kun forstås hvis helheten inndras, og omvendt kan helheten kun forstås i kraft av delene (Højberg, 2014). Det er med andre ord sammenhengen mellom delene og helheten som er meningsskapende, og det er relasjonen mellom de enkelte deler og helheten som muliggjør forståelse og fortolkning. Søkning etter mening etter ovenfor nevnte prinsipp pågikk inntil en dekkende og motsetningsfri utlegning av data ble oppnådd.

3.8 Ethiske vurderinger

I denne studien er barn de primære studieobjekter. Barn og unge som deltar i forskning har særlige krav på beskyttelse (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Samtidig har barn gjennom FNs konvensjon om barns rettigheter en grunnleggende rett til å bli hørt, og forskning om barn og deres levevilkår hvor barn og unge er bidragsytere er både viktig og verdifull (Fossheim, Hølen & Ingjerd, 2013).

Motsetningsforholdet er tydeliggjort i Den nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap og humaniora sine retningslinjer, punkt 14, hvor det blant annet framgår at forskeren må tilpasse både metode for og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta (NESH, 2016). Dette ble forsøkt ivaretatt i denne spesifikke studien gjennom å søke deltakere som var i stand til å uttrykke seg skriftlig i en trygg sammenheng, om forhold de selv synes er viktige.

Med tanke på spørsmålsstillingen i elevoppgaven, er det nok ikke alltid like lett å oppdage og være bevisst på at forhold i livet endrer seg. Kanskje oppleves det ekstra vanskelig å skulle møte spørsmål om *signifikante* endringer. Særlig når det gjelder barn, og i tillegg barn i sårbare situasjoner, ble det viktig at administrator for undersøkelsen før gjennomføringen snakket litt rundt spørsmålsstillingen på forhånd, og framholdt at alle endringer, små som store, kunne være viktige, og at det var elevene selv som fikk bestemme hva som var betydningsfullt for dem i deres liv. Det var også viktig å hjelpe barna å sette spørsmålsstillingen inn i undersøkelsens kontekstuelle forhold, uten at de opplevde noen form for påvirkning eller press.

Jamfør punkt 14 (NESH, 2016) ble det for deltakende elever videre gitt alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, informasjon om at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Dette skjedde både direkte muntlig på skolen, og indirekte skriftlig gjennom informasjonsskrivet som ble sendt til skolene forut for gjennomføring av undersøkelsen.

Det er viktig å være oppmerksom på at skolen som gjennomføringsarena, i tillegg til å representere trygghet for deltakerne og deres foresatte, også kan representere makt og autoritet. Erkjennelsen av dette ble forsøkt ivaretatt i informasjonsskrivet til skolen, samt i informasjonen som ble gitt til elevene på skolen. Det ble her understreket at deltakelsen var frivillig, at undersøkelsen skjedde helt uavhengig av skolens læreplaner, og at elevens besvarelse ikke ville være gjenstand for noen form for formell vurdering. Barn er også gjerne mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne, og de opplever ofte at de ikke har anledning til å protestere (NESH, 2016). Uavhengig av forutgående prosedyrer ble det i siste instans elevene selv som avgjorde om de ville delta eller ikke. Det ble lagt til rette for en solid samtykkeprosedyre i sammenheng med selve gjennomføringen av undersøkelsen, og det ble, for å unngå eventuelle stigma, lagt fram alternative arbeidsoppgaver til de elevene som skulle ønske å trekke seg, eller av ulike årsaker ikke var i stand til å gjennomføre.

Forskning i andre kulturer stiller spesielle krav til dialog, og kunnskap om lokale tradisjoner, tradisjonell kunnskap, og sosiale forhold (NESH, 2016). På vestbredden er 75 % av befolkningen muslimsk, 17 % jødisk og 8 % kristne (Al-Krenawi, Graham, Al-Bedah, Kadri & Sehwaile, 2009). Elevene på de fire skolene som er representert i undersøkelsen var utelukkende etnisk arabisk og tilhørte det muslimske trossamfunn. Av dette informerer flere kulturspesifikke praktiske hensyn studien, herunder blant annet hensynet til kjønnsrelasjoner, individets plass i relasjon til familie og samfunn, samt atferd og holdninger knyttet til det å søke hjelp (Al-Krenawi & Graham, 2000).

Elever som deltok i undersøkelsen avga sin besvarelse anonymt. Elevene ble ikke bedt om å oppgi personopplysninger eller annen informasjon utover deres historie. Det ble i selve undersøkelsen ikke lagt opp til innsamling av personidentifiserende opplysninger, men slike ville likevel kunne forekomme, gitt problemstillingens åpne spørsmålsstilling. Eventuell personidentifiserende informasjon om den enkelte elev, eller tredjeperson, ble anonymisert etter oversetting av datamateriale, før elektronisk lagring. Datamaterialet var gjenstand for løpende vurdering etter Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016) i forhold til innhold. Undersøkelsen ble meldt inn til NSD 26.12.2017, og ble vurdert til ikke å omfattes av meldeplikten i henhold til personopplysningsloven, se vedlegg 5, *Vurdering fra NSD*.

4 Empiri

Under punkt 4.1 redegjøres det for elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring etter deltakelse i BLP-1. Her tas det utgangspunkt i elevenes valg og beskrivelser av den mest betydningsfulle endring med begrunnelse jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*, del 2. Videre redegjøres det under punkt 4.2 for generelle mønstre på tvers av elevenes historier, og hva som kjennetegner disse, jamfør vedlegg 3. *Elevoppgave*, del 3. Redegjørelsen inndeles her i før- og etter deltakelse i BLP-1. Til slutt gjøres det rede for prosessen tilknyttet utvelgelsen av den mest betydningsfulle endringshistorien.

4.1 Elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring

Etter en første gjennomgang av de 84 elevbearselsene som danner utgangspunkt for studien, ble syv av dem funnet å inneholde svært lite eller ingen informasjon. Disse ble tatt ut av det

videre analysearbeidet. Det kan være nærliggende å anta at de syv mangelfulle besvarelsene enten er et resultat av at elevene ikke ønsket å delta, men at de samtidig ikke ønsket oppmerksomheten som ville bli dem til del ved å si fra om dette på forhånd, eller at de av ulike årsaker har funnet oppgaven vanskelig å gjennomføre.

Av de 77 elevbesvarelsene som ble lagt til grunn for undersøkelsen, blir det rapportert om endringer etter deltakelse i BLP-1 i 76. Alle endringene beskrives som positive for elevene.

I hovedsak kan elevenes egenrapporterte opplevelse av endring deles inn i sju hovedkategorier: regulering av emosjoner, personlig mestringstro, sosial støtte, håp, akademisk måloppnåelse, ingen endring, og annet. I første omgang vil kun de to største kategoriene omtales. Disse er regulering av emosjoner og personlig mestringstro. Kategoriene er oppsummert i vedlegg 6, *Tabell 1: Kategorier - Elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring*.

Regulering av emosjoner utgjør, med litt over halvparten av de totale besvarelsene, den største kategorien rapporterte endringer hos elevene. Svært mange av elevenes besvarelser under denne kategorien uttrykker en form for følelse av ro og/eller velvære (17) som viktig for dem, men kun de besvarelsene med dette som eneste eller mest vektlagte endring er plassert i denne underkategorien. Flere (8) gir uttrykk for at de opplever å ha fått redusert eller blitt kvitt spesifikk redsel, eksempelvis for katter, mørke, og høyder. Redselen omtales av elevene som alt fra "neurosis", "anxiety" og "phobia", til den mer generelle termen "fear from". Andre (7) vektlegger en opplevelse av at de kan kontrollere seg selv bedre når de er sint. En elev beskriver det slik: "I used to make decisions when I was angry which led to wrong decisions, but when I learnt how to breathe and reduce my anger, my decisions became better." Tre elever vektlegger opplevelse av en mer generell form for selvkontroll, enten i seg selv, eller at denne igjen leder til bedre konsentrasjon og gjennomføringsevne. Én elev beskriver dette slik: "I wasn't breathing according to the method and I wasn't focusing in what I did. After that [deltakelse i BLP-1] I have improved and mastered the work I do." Tre elever opplever seg mer trygge, og to elever oppgir at de opplever mindre tretthet, og at de har blitt mere aktive.

Med tilsammen 26 elevbesvarelser utgjør personlig mestringstro den nest største kategorien. Besvarelsene under denne kategorien fordeler seg forholdsvis jevnt mellom beskrivelser av opplevd endring i retning av bedre selvtillit (11), og ervervelse av ny kunnskap og nye

verktøy (15). Selv om mange elever både under denne kategorien og under andre kategorier oppgir ny kunnskap som betydningsfull endring, er det kun de besvarelsene hvor dette er vektlagt som hovedutbytte som her danner grunnlaget for denne underkategorien. I underkategorien økt selvtillit beskriver elevene sin opplevelse av å bedre være i stand til å møte ulike utfordringer de står overfor i dagliglivet. Disse varierer fra mer generelle beskrivelser av oppnåelse av ”strong personality” eller ”self confidence”, til mer spesifikt å klare å ”express an opinion” eller ikke være ”shy in front of others”. Mens disse beskrivelsene fokuserer på endringer i eleven selv, fokuseres det i underkategorien kunnskap på elevenes motivasjon og evne til å ta i bruk metoder og verktøy for å mestre utfordringer de står overfor.

4.2 Elevenes historier

4.2.1 Før deltakelse i BLP-1

I skriveoppgaven ble elevene videre bedt om å beskrive hvordan livene deres var før deltakelse i BLP-1. Svært mange av elevenes løser denne delen av oppgaven gjennom innledende beskrivelser som plasserer seg langs kontinuumet bra-dårlig, hvorpå de konkretiserer og utdyper dette i varierende grad. Et overveiende flertall av elevene kommer her med beskrivelser preget av ulike utfordringer, som for noen må kunne betegnes som betydelige. Omlag en femtedel av elevene beskriver innledningsvis livene sine som ”good”, ”normal” og ”ordinary”, men kun et fåtall av disse utdyper beskrivelsene på en måte som gjenspeiler teksten forøvrig. Innholdsmessig skiller disse beskrivelsene seg derfor ikke nevneverdig ut fra flertallets dårligere framstilte utgangspunkt. Mens den dominerende dynamikken i elevenes historier følger mønsteret dårlig-bedring, følger dynamikken i disse historiene mønsteret bra-dårlig-bedring. En samlet oversikt over de ulike kategoriene er satt opp i vedlegg 7, *Tabell 2: Kategorier - Elevenes historier før deltakelse i BLP-1*.

De fleste av elevene beskriver sammensatte utfordringer bestående av flere kategorier, som manifesterer seg på ulike sosiale nivåer og på ulike arenaer i elevenes liv. Elevene forholder seg i sine historier nokså konsekvent til en skole-hjem sfære, hvor skole utgjør den dominerende arena.

Kategoriene som er mest representert i elevenes historier om før deltakelse er regulering, sosial støtte og personlig mestringsstro. Den mest innholdsrike kategorien dreier seg om

følelser av ulike former for stress, sinne, tristhet og redsel. Av disse utgjør stress og sinne de største undergruppene. Når det gjelder stress, så fokuserer elevene hovedsakelig på en generell følelse av dette, eller de knytter følelsen til spesifikke ytre forhold. Her dreier det seg hovedsakelig om skolerelatert stress, basert på forventninger enten til seg selv, eller fra familiemedlemmer. Elevene bruker typisk her begreper som ”busy mind”, ”tention”, ”student stress”, eller ”stress from exams”.

Svært mange elever framhever sinne som en utfordring for dem. Følelsen er for de fleste knyttet opp mot en opplevelse av mangel på kontroll, eller til beskrivelser av å lett havne i trøbbel, utagerende atferd og bruk av vold mot søsken, slektninger eller ting. Sinne er dermed svært sammenfallende med kategorien atferd. En elev beskriver det slik: ”I was a very angry person to that extent if anybody looked at me in a strange way, I would hit them.”

Kategorien redsel kan deles inn i spesifikk og ikke spesifikk redsel. Hva elevene er redd for framkommer både i form av indirekte beskrivelser eller at dette oppgis konkret. Temaer her omfatter alt fra katter og insekter, til mer abstrakte eller sammensatte utfordringer som framtiden, det å miste familiemedlemmer, livsopphold, og det å møte israelske soldater på skoleveien.

Svært mange elever beskriver seg som trist. De bruker begreper som ”sad”, ”depressed”, ”miserable”, og en del bruker her begrepet ”black cloud in my mind”. Flere beskriver livene sine som meningsløse.

Nesten halvparten av elevene gir uttrykk for at de har utfordringer med sosiale relasjoner eller kommunikasjon. Utfordringene går ut på at elevene synes det er vanskelig å snakke med andre, eller at de ikke opplever å ha noen å snakke med. Dette går på tvers både innenfor kategorien sosial støtte og mellom de øvrige kategorier. Mange gir uttrykk for at de har lav eller ingen tillit til menneskene rundt seg. Noen er redde for å framstå som svake, eller at de ikke ønsker å plage andre med sine problemer. Mange opplever seg ensomme og alene med sine problemer, eller stenger seg inne og deltar ikke i sosiale sammenhenger. En del av elevene opplever også å være i konflikt med andre. Utfordringene innenfor denne kategorien synes å være de samme både på skolen og hjemme. Flere av elevene gir uttrykk for at de har dårlige relasjoner med sine lærere, eller at de føler seg redde for ansatte på skolen, herunder også lærere. Elevene utdyper ikke dette i stor grad i dette stadiet av deres besvarelser. Dette

vil belyses nærmere under gjennomgangen av elevenes beskrivelser av perioden etter deltakelse i BLP-1.

Et annet forhold som også går igjen og belyses i svært mange beskrivelser på tvers av de ulike kategoriene er uttrykk for mangel på kunnskap. Svært mange elever gir uttrykk for en slags hjelpeløshet i form av utsagn som : ”[Beskrivelse av utfordring] I didn’t know what to do.”, ”I didn’t know how to deal with [utfordring].” I tillegg gir svært mange uttrykk for lav selvtillit og dårlig selvbilde, for mange på en slik måte at det hemmer dem i sosiale situasjoner, i skolearbeid og hjemme, og på et slikt nivå at det oppleves som livsinngripende og plagsomt. En elev beskriver det slik:

”I gave a lot of love, smiles and optimism to the ones around me, and blackness, hate and tears I gave to myself, until I could not bear myself. And if that continued for a longer time, I would be in a psychiatric hospital or in a grave.”

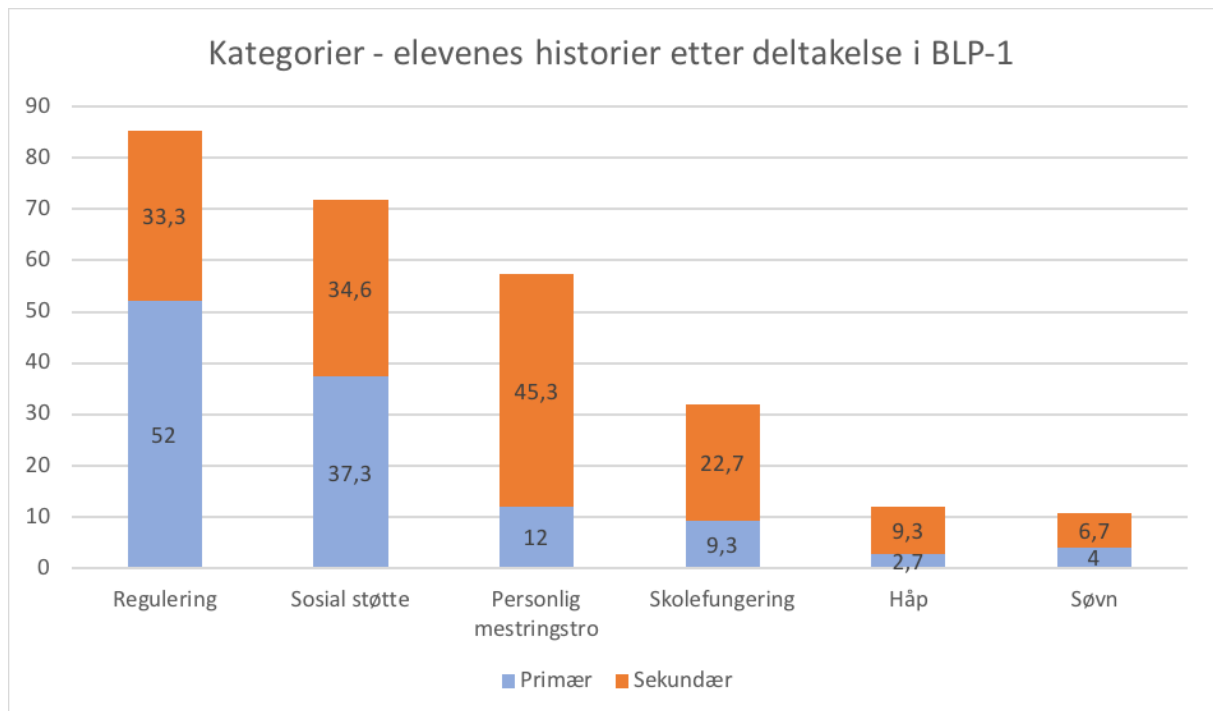
Den politiske situasjonen i områdene hvor elevene befinner seg nevnes i liten i grad eksplisitt. Elevenes beskrivelser innenfor denne kategorien omhandler hovedsakelig to temaer, hvorav det ene handler om elevenes opplevelse av urett i forbindelse med okkupasjonen, herunder begrensninger av frihet og muligheter. Det andre handler om redsel for å møte israelske soldater, eller å passere kontrollposter. Dette knyttes særlig til forflytninger mellom skole og hjem.

I tillegg beskriver en del elever at de har plager som gir seg fysiske uttrykk i form av pustevansker, tretthet, sykdomsfølelse, søvnvansker, tiltaksløshet. En del sliter med mareritt, men ingen av elevene går nærmere inn på hva disse går ut på. I tillegg opplever noen akademiske utfordringer. Elevene beskriver her temaer forholdsvis jevnt fordelt mellom egendefinert underyting, konsentrasjonsvansker, fagvansker og dårlige akademiske resultater.

4.2.2 Etter deltakelse i BLP-1

Elevene ble her bedt om å skrive historien om og beskrive den mest betydningsfulle endringen i livet deres etter deltakelse i BLP-1, og i tillegg beskrive hvordan ting er etterpå. Tilsammen 98,7 % av elevene oppgir at de har opplevd endring etter deltakelse i BLP-1. Endringen beskrives som positiv av alle elevene. De fleste av disse gir uttrykk for at de generelt har det bedre enn før deltakelse. Følgende kategorier omhandles i elevenes historier om etter deltakelse: regulering, sosial støtte, personlig mestringstro, skolefungering, håp, og

søvn. Kategoriene er oppsummert i vedlegg 8, *Tabell 3: Kategorier - Elevenes historier etter deltakelse i BLP-1*. En skjematisk framstilling av de ulike kategoriene oppgitt i prosent ut fra deres representasjon som primær- eller sekundærkategori i elevenes historier etter deltakelse i BLP-1, følger under.



Sosial støtte

I elevenes historier etter deltakelse er det særlig en kategori som skiller seg kvalitativt ut. Elevenes beskrivelser innenfor kategorien sosial støtte er mer omfattende og inneholder flere dybdebeskrivelser enn for øvrige kategorier. Temaene som omhandles er fellesskap, vennskap, tillit, kommunikasjon, samt lærerrolle. Temaene kan igjen deles inn i skolerelaterte og generelle. Som under beskrivelsene av før deltakelse, er også skolen her oppgitt som den dominerende arena for de endringene som finner sted i elevenes liv. Elevenes beskrivelser av endringer innenfor kategorien omhandler hovedsakelig overganger som berører en eller flere av motsetningsparene: alene-sammen, passiv-aktiv, mistillit-tillit, lukket-åpen, inkompetent-kompetent¹⁶, og ensomhet-nærhet.

¹⁶ Med kompetanse menes her tilført kvalifikasjon i form av erfaring og kunnskap, samt evne og vilje til å bruke disse.

Mange elever beskriver det å gå fra å føle seg alene og ensom til opplevd fellesskap. En elev skriver:

”I discovered that my classmates also suffer from the same problems, and that was a relieve for me, because I am not alone.”

En annen elev beskriver opplevd fellesskap som et produkt av økt åpenhet, tillit og aktivitet i form av kommunikasjon:

”After keeping my personal life to myself, I learnt to talk to people I trust. I’m not lonely anymore.”

Vi ser også at opplevd fellesskap muliggjør ytelse og mottak av sosial støtte:

”When I was exposed to any problem, I did not know how to deal with it. I had few relations with those around me. I preferred to be alone. [...] Now my life is better. [...] I began to get more and stronger relationships than before. I became more able to deal with anyone who seeks my support in any issue.”

Vennskap er et sentralt tema i elevenes tekster, og mange opplever å ha fått nye venner, eller å ha fått et sterkere forhold til eksisterende venner. Elevene er her opptatt av å kunne stole på noen, snakke med noen om vanskelige ting, og kunne gi eller motta hjelp fra noen. Temaet Vennskap er bredt og berører alle motsetningsparene som ligger til grunn for kategorien. Noen vennskap oppleves å ha oppstått på grunn av tilført kompetanse i form av ny kunnskap og metoder som har endret elevenes atferd generelt, eller har gitt elevene erfaringer som bygger tillit. Andre opplever å ha fått muligheten til å åpne opp for vennskap, og blitt mer åpne og aktive med tanke på å ta kontakt med andre. Ulike elever skriver:

”I became social with people. I learnt not to wait for them to come to me [...]”

”I gained a lot from BLP. I gained respect for people, and vice versa. I have many friends now, which will help me in life.”

”Durng this program I started to realize that there is no need to be an angry person because this makes friends drift away. [...] I gained new friends and my family became happy because I used to hurt myself and others.”

”The exersices benefited us a lot, and it softneded the atmosphere in the schooltime. It made my relations with my friends stronger. Everyone complain their worry to their friends and we talk about the nightmares etc.”

Vi ser her at forholdene som beskrives under vennskap på individnivå, også oppleves som bedring av skolemiljøet på gruppenivå.

Tillit beskrives både som oppnådd gevinst i seg selv og mer indirekte som drivkraft for andre opplevde endringsutfall. Tillit beskrives først og fremst oppnådd mellom elev-venner/medelever og elev-lærer, og i mindre grad mellom elev-familiemedlemmer/andre.

”I did not know the way to trust. I used not to trust anyone, even the closest to me. I feel safe after the exercises, and more trust in people [...] because I am able to express my feelings to others without fear of them telling my secrets to others.”

Temaet kommunikasjon beskrives også både som oppnådd gevinst i seg selv og som driver for andre endringer. Temaet er sammensatt og inneholder beskrivelser av endringer hvor kommunikasjon inngår som verktøy generelt og faglig, som mål i seg selv, eller som grunnlag for andre endringer. De fleste elever beskriver overganger fra en tilstand med fravær av kommunikasjon, til en tilstand hvor kommunikasjon oppleves som et positivt element i deres liv. Felles for endringer innenfor kategorien er beskrivelser av overganger fra lukket til åpen og fra passiv til aktiv. Tillit er en sentral driver også i dette.

Som verktøy knyttes kommunikasjon til tilført kunnskap og erfaring gjennom BLP-1, som gir elevene metoder og ferdigheter, og dermed også nye muligheter. Kommunikasjon beskrives blant annet som verktøy for læring, hvor flere elever beskriver at de har gått fra å aldri delta muntlig i klassen til å bli mer aktive og deltakende. En elev skriver:

”I was never expressing my opinion or participating in the classroom. I was always alone and sad. But with BLP I started to express myself [...] Once we had Arabic lesson, I raised my hand to explain the lesson, and I did it with confidence [...] and I was very happy [...]”

En del av elevene oppgir at de har oppnådd bedre akademiske resultater som en følge av den økte muntlige aktiviteten. «Academic achievement» forstås her både som bedre oppnåelse av læringsmål og som forbedring av karakterer.

Kommunikasjon beskrives videre som alternativ til konflikter, fysisk utagering, og som fundament for problemløsning. En elev skriver:

”The program taught me to look at the positive side of things and listening to others opinion and try to discuss and reach a common opinion without any disagreement.”

Kommunikasjon beskrives også som sosial funksjon. Dette innebærer å benytte kommunikasjon i ulike samhandlingsprosesser med andre, både ad hoc-pregede og mer kontinuerlige. En svært viktig endring for mange elever er det å kunne samtale med andre om ting de synes er vanskelige. Dette knyttes hovedsakelig til venner, lærer og mor. Andre

beskriver en mer utforskende rolle, hvor formålet er å bli kjent med nye mennesker, mens noen beskriver mer kontinuerlige prosesser innenfor skolens faste rammer. Eksempel på kommunikasjon som sosial funksjon:

”After being in the program I started going out, blending with people.[...] I gradually found myself unworried being around people, interesting in knowing more about them, exchanging ideas and thoughts.”

Eksempel på økt samhandling:

”Now my life is better [...] I feel comfort in my mind and body, and I play with my friends and get social with the girls. I also cooperate with my classmates and teachers.”

Beskrivelser hvor kommunikasjon inngår som oppnådd endring i seg selv omhandler i stor grad dens virkninger, og går hovedsakelig ut på beskrivelser av følelser og terapeutisk effekt knyttet til kommunikasjonen, i tillegg til enklere kvantitative og kvalitative vurderinger av typen lite-mye, dårlig-bra. Disse danner i stor grad grunnlaget for også andre endringer. En elev skriver:

”I felt change from the very first minute. I became relaxed and we had a discussion with our teacher about how to prepare for the exams and how to feel unworried when having an exam.”

De fleste av elevene inkluderer lærerrollen i sine historier. Dette gjør de både direkte og indirekte, på ulike nivå og i ulik grad. Innledningsvis er disse framstillingene svært todelt. Som nevnt under gjennomgangen av elevenes besvarelser vedrørende tiden før deltakelse i BLP-1, gir flere elever uttrykk for at de føler frykt for læreren eller andre ansatte på skolen. I den grad dette utdypes, forklares det med mangel på tillit, enten til seg selv, til andre mennesker generelt, eller til lærer/ansatte på skolen. En elev beskriver:

”I was always afraid, and didn't like to express myself to others. I didn't like to talk to the school counselor, because I thought she would tell others about me, or punish me. After [BLP] I went to the counselor and told her about my fears [...] I started to trust myself and participate with others, and I started to consult my teachers.”

I beskrivelsene etter deltakelse i BLP-1 endres dette, og vi ser en mer homogen framstilling av lærer og lærerrollen:

”My relationship with my teacher became stronger, and I can tell him about my problems [...] I feel comfortable when talking to him, and he can give me solutions or help me [...]”

”I wanted someone to be very close to, and the only one who seemed to make me feel peaceful and secure was my teacher. She encouraged me and made me feel more confident, she gave me hope [...].”

”My relationship with the teacher wasn’t strong, but after we finished the lessons I got closer to him, and I consider him a friend [.] I go to him to talk about my problems [...].”

”I felt very afraid of my teacher, but now after BLP I am not afraid.”

”I used to think the teacher’s role is only to teach their subject in the classroom, but I realised that they want us to be well and they love us.”

”Luckily, in addition to the program was the teacher, because she is open and understanding and near the heart.”

Selv om lærer ikke skulle være inkludert i elevenes beskrivelser før deltakelse i BLP-1, eller at eleven oppgir å ha hatt et godt forhold til lærer tidligere, blir det tydelig i elevenes historier etter deltakelse i BLP-1, at deres oppfatning av lærer er forsterket positivt, og at denne utgjør en viktig forskjell i elevenes skolehverdag.

Regulering

Kategorien regulering omhandler både beskrivelser av tiltak elevene mobiliserer, enten på egenhånd eller på bakgrunn av hjelp fra andre, for å avhjelpe og møte de utfordringer de står overfor, effekter av disse tiltakene, samt beskrivelser av oppnådd endring med tanke på egne følelser, egenskaper, og atferd. Felles for temaene under kategorien er større grad av opplevd kontroll over egne emosjoner. Noen elever forklarer opplevd kontroll på bakgrunn av kausale forhold med tydelig retning, mens andre fokuserer mer på selve endringen.

Svært mange elever beskriver her spesifikt hvordan de føler seg. I hovedsak føler elevene seg mer rolige og avslappede, mindre redde og stressede, og noen føler seg mere glade og optimistiske. En elev skriver:

”After [BLP-1] I started feeling better, and now I can forget about the bad things, and remember inside me the things that make me happy, so I don’t change my mood and feel worse.”

Elevene gir uttrykk for at de etter deltakelse i BLP-1 i større grad klarer å kontrollere de emosjonelle utfordringer de står overfor, beskrevet i pkt. 4.2.1 *Elevenes historier før deltakelse i BLP-1*. Dette forklares hovedsakelig gjennom tilgang på kunnskap, verktøy, og noen å snakke med, samt endring av tenkemåter generelt og brudd med negative tankemønstre spesielt.

Eksempler på beskrivelse av kontroll:

”I feel relaxed and calm [...] I feel I can control myself when I get angry. I know what to do, and I feel I can control my brain and get rid of the negative thoughts from my brain.”

”Before when I was angry, I used to scream and shout. [...] After BLP-1 and breathing exercises I feel I can control myself when I get angry.”

Eksempler på beskrivelser av strategier:

”I started to deal with simple things in a simple way, and be serious with serious things.”

”When walking on foot a long distance because of road blocks caused by the occupation, I try to encourage my self to keep walking without being angry and upset as before.”

”I learned that writing is a great way to get rid of stress, and I try to write everything that happen to me in great detail.”

Elevene beskriver også ulike måter å tenke på i forbindelse med regulering. Dette omfatter blant annet ulike strategier, men også brudd med tidligere negative tankemønstre. Disse formene settes i et kausalt forhold til regulering, men elevenes beskrivelser er utydelige med tanke på forholdet årsak-virkning. Elevene opplever større evne til å strukturere og fokusere på arbeidsoppgaver, samt resonnere i forhold til problemløsning. Eksempel på endring av tankemønstre:

«Before BLP-1, I was trying to get rid of my continuous thinking, and I thought it was a disease infecting me, and I started not to think too much until our teacher told us that thinking is natural and very important, and that we should speak to ourselves, and think about what happens with us [...] I became able to see everything in a deep way, and analyze through deep thinking, not being superficial.»

Positiv tenkning er en strategi som går igjen hos mange:

«I was thinking in a negative way [...] Now I know how to think positively. For example when someone say you are stupid, I stand in front of a mirror and tell myself, you are not stupid, you are clever.»

Elevene beskriver større evne til resonnering i møte med utfordringer, og utfordre seg selv til å utvise pågangsmot dersom de opplever motstand:

«I became more calm. [...] Also when I face problems, I became more logic because I am now facing the problems and solve them very easily.»

«I learned even when I do wrong I should try again [...]»

«Before this program, I used to be stressed without any reason. Because of any silly thing. I was not able to accept things that I fear. After my teacher told me to face these things, so that they don't control me, I started to accept.»

Flere elever beskriver tidsplanlegging og planlegging av arbeidsoppgaver forut for gjennomføring.

”Now I arrange my time [...]”

”I think about the work I want to do 10 minutes before I do it.”

Elevene forbinder atferdsendring etter deltakelse i BLP-1 med endringer av sin evne til regulering av emosjoner, som tidligere beskrevet. Elevene beskriver seg blant annet som mer vennlig mot andre, at de generelt oppfører seg bedre, er mer fysisk aktive, i større grad holder på med hobbyer, og at de har sluttet å røyke. De fleste beskrivelser av endret atferd går imidlertid ut på at de har sluttet å slå, eller utøve vold både mot mennesker og ting. Elevene forklarer dette i stor grad med oppnådd ro etter gjennomføring av lærte øvelser i programmet. Eksempler på beskrivelser av atferdsendring:

”I was screaming, shouting and destroying furniture. I was fighting and hitting my little brothers. But after BLP-1 I stopped hitting and shouting. I have been more controlled. I feel more comfortable and more relaxed in body and mind.”

”I started to be less nervous, and I managed it because of practicing the exercises. [...] I became a calm person. I stopped breaking things and hurting myself.”

”When I was mad at my brothers I used to hit them and use violence to make them sad, but after BLP-1 I stopped using violence. Breathing exercises eliminated this problem.”

Personlig mestringstro

I forbindelse med elevenes beskrivelser under kategorien regulering, uttrykker elevene på samme tid indirekte en tro på at ens handlinger, gjennom regulering av egne tanker, emosjoner og atferd, sannsynligvis vil føre til positive utfall, med andre ord personlig mestringstro. Personlig mestringstro uttrykkes i stor grad gjennom beskrivelser av nye konkrete ferdigheter og kunnskap som elevene føler de mestrer og vil gi positive resultater nå og i fremtiden. Elevene gir også uttrykk for økt generell tro på seg selv, både i seg selv, men også som en underliggende driver for personlig mestringstro.

Svært mange av elevene gir uttrykk for dette direkte gjennom beskrivelser av nyvunnet eller styrket tro på egne evner og muligheter.:

”The most important thing is that I became more independent in solving my problems.”

”I became responsible and know how to solve problems, and overcome challenges.”

”I became stronger than previous. [...] I learned how to overcome any problems that I have. I took many advices and learned from them. I’m quite sure that I will benefit from them one day, if not this year, then a year to come.”

Eksempler på uttrykk for økt selvtillit:

”They planted inside me a strong faith in my power.”

”I did not expect to be stronger than everything.”

”I can face everything.”

”I became aware of my strong sides.”

I like stor grad som elevene er opptatt av å beskrive personlig mestringstro, tilkjennegir elevene etter deltakelse en ekstern orientering i form av uttrykk for både et ønske om og en tro på at de kan hjelpe andre. Dette danner i neste omgang grunnlaget for kollektiv mestringstro. Eksempler på ekstern orientering:

”I gained skills I can use in the future to get rid of any problem that I face, and I can teach it to others like my little brother, sister and friends.”

”Now, I can deal with people and get to know them deeply. I started to be calmer and more able to take decisions and help others who need help. If I can not help them, I direct them to other people who are more experienced than I am.”

”I also have the ability to help other people [...]”

”I also started to provide support to others when they have a problem, I never leave them to themselves.”

”The program as it reached me did not stop there, but I shared it’s ideas to the people around me, and it helped them as it helped me, even more.”

I tillegg til de mest omfattende kategoriene gjennomgått ovenfor omfatter elevenes historier også beskrivelser av endringer knyttet til skolefungering, søvn og opplevelse av håp.

Skolefungering

Kategorien skolefungering består av temaene læring, fokus, karakterer, arbeidsmåter og skoletrivsel. De fleste besvarelsene innenfor kategorien inneholder korte, enkle beskrivelser

om forbedring av karakternivå eller bedre generell måloppnåelse. Andre skriver om økt fokus og bedre læring:

”I have stopped thinking about my problems during my studying.”

”Before participating in this program, I had difficulty in learning maths. I couldn’t understand it. [...] I was full of negativity [...] I felt worried, unsatisfied, unconfident, and had bad exam results [...] Through my teacher the program helped me to change, and as a result of this help, my exam marks got higher and the progress happened.”

«After finishing the sessions, I realised what I have to do to confront fear and tention. I bacame a conscientious girl at school. I study hard and achieve results.»

En del elever gir tydelig uttrykk for at de setter pris på arbeidsmåtene og læringsmetodene som ble benyttet under BLP-1. Dette forklares blant annet med at og at læringsøktene skilte seg ut fra den ordinære undervisningen, at de var morsomme og interessante, og at elevene delte positive opplevelser i fellesskap. Eksempler på dette under:

”The most important change was entertainment. We played and laughed [...]”

”Before BLP we were getting bored without any exerceises [...]”

”Above and more we went outdoors and took some classes, and it was very interesting.”

”The sessions moved very fast. We did not feel the time because of the nice moments we spent together. The sessions were filled with fun and laughter [...]”

”We spent the most beautiful moments in life [...]”

”[...] it was a beautiful experience away from studying [...] the time of the program was short, I hoped it was longer, because there were fun moments and a lot of laughing and discussions [...]”

Felles for beskrivelsene er at læringsøktene får elevene til å føle seg bra. Opplevd fellesskap inngår i stor grad i beskrivelsen av dette. Vi ser også økt skoletrivsel som del av opplevde endringer etter deltakelse i BLP-1. Elevene gir i noen grad eksplisitt uttrykk for dette, som i eksemplene under:

”I feel comfortable at school [...]”

”I study with joy now [...]”

”I started loving my school [...]”

Uttrykk for økt skoletrivsel kommer imidlertid i størst grad til syne gjennom indirekte beskrivelser av sammensatte forhold, noe som vil kommenteres i drøftingskapittelet.

Søvn

Kategorien søvn omhandler beskrivelser av endringer knyttet til opplevde vansker forbundet med søvn, for eksempel det å ha vansker med å sove, dårlig søvnkvalitet, og mareritt. Elevene går ikke nærmere inn på hva marerittene går ut på. En elev skriver:

”I used to have a lot of nightmares before [...] now I can sleep better for more nights than before [...] I have much less nightmares than I used to.”

De av elevene som beskriver slike vansker, opplever etter deltakelse i BLP-1 uten unntak forbedringer av disse.

Håp

Elevenes beskrivelser av håp dreier seg hovedsakelig om tro på en bedre framtid generelt, og om tro på positive utfall knyttet til utdanning spesielt. Eksempler på beskrivelser av håp:

”My life has improved [...] After BLP I have hope in life and wish to achieve my dream: First, to become one of the top students, and second, to go with mom and dad to [navn på sted].”

”[...] I started to be optimistic, I study and say that it will be easy and I will achieve the high score and obtain my hope to be what I want [...] I will succeed and continue my higher education.”

I tillegg beskriver elevene seg i flere ulike sammenhenger som optimistiske, eller at de føler seg optimistiske, uten at dette utdypes nærmere.

4.3 Den mest betydningsfulle endringshistorien

Teamet på fem prosjektmedarbeidere møttes med hver sine utvalgte elevhistorier til en siste evalueringssprosess, slik at de sammen kunne velge den elevhistorien som etter deres mening samlet sett beskrev BLP-1 og programmets målsettinger best, se vedlegg 4, *Figur 1:*

Utvelgelsesprosess MSC. For å bli i stand til å gjøre et mest mulig kvalifisert valg, utarbeidet teamet følgende kategorier for drøfting: a) relaxation techniques, b) theoretical sessions, c) increase concentration, d) resilience, og e) decrease stress. De fem gjenværende historiene dannet deretter grunnlaget for den siste utvelgelsesprosessen, hvor det ble avholdt en avstemning basert på ovenfor nevnte kategorier. Teamet valgte historien «Creativity Coming Back to Life» som den mest betydningsfulle historien om endring etter deltakelse i BLP-1, se vedlegg 9, *Den mest betydningsfulle endringshistorien*. Valget begrunnes med at denne historien utgjør en personlig fortelling, med et klart forløp, som beskriver en positiv og

tydelig endring etter at eleven har deltatt i BLP-1. Historien skiller seg etter deres mening ut, fordi den forteller hvordan endringen kom i stand, og beskriver endring ikke bare på personlig nivå, men også i omliggende miljø. Videre gir historien et realistisk innblikk i naturlige reaksjoner etter påkjenninger, og hvordan overkomme disse, samtidig som den beskriver viktigheten av å støtte dem som støtter andre. Til slutt i begrunnelsen har historien i følge teamet et positivt budskap med tanke på å kunne snu negative erfaringer til positivt læringsutbytte, og føre denne kunnskapen videre til andre.

5 Drøfting av endringer etter deltakelse i BLP-1

I denne undersøkelsen ble det rapportert om positive endringer i 98,7 % av elevbesvarelsene. Dette er en høy prosentandel. Samtidig er fokusområder og målsettinger for BLP-1 innrettet på en slik måte at sannsynligheten for å motta positive tilbakemeldinger etter deltakelse i intervensjonen vil være stor.

I følge Davies og Dart (2005) omhandler erfaringsmessig et sted mellom 90 og 95 prosent av alle endringshistorier positive endringer. Jamfør drøftingene under pkt. 3.9 *Etiske vurderinger*, har det i studien blitt gjort forsøk på å ta hensyn til de forhold som på forhånd kunne tenkes å fremme overvekt av positive endringer i undersøkelsen. Som metode søker MSC etter et målrettet datautvalg, i den forstand at den søker informasjon om eksepjonelle omstendigheter, heller enn etter informasjon om ”det gjennomsnittlige” (Dart & Davies, 2003). Noe av hensikten med MSC er å fange signifikante forekomster av ”suksess” eller ”fiasko”, med det formål å lære fra disse ekstreme historiene, og i siste instans bli i stand til å dreie praksis mot ønskede utfall og bort fra feil. På denne bakgrunn vil metoden ha større legitimitet som evalueringsverktøy i pågående, heller enn i avsluttede programmer.

5.1 Regulering

Vi ser at regulering av emosjoner med totalt 85,3 % utgjør den største kategorien som inngår i elevenes historier om endring etter deltakelse i BLP-1, herunder 52 % som primærkategori og 33 % som sekundærkategori. Dette stemmer godt overens med elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring, hvor 51,9 % av elevene oppgir regulering av emosjoner som den mest betydningsfulle endring etter deltakelse i BLP-1. Beskrivelsene stemmer også godt overens med de utfordringene elevene beskriver fra perioden før deltakelse i BLP-1, både hva volum

og innhold angår. Svært mange av elevene beskriver tilstander av forhøyet emosjonalitet, spesielt i forhold til følelser av sinne og stress. Svært mange elever beskriver også betydelige utfordringer i forbindelse med daglig fungering og læring i tilknytning til dette.

Regulering er nært knyttet til begrepet *toleransevinduet*. Toleransevinduet refererer til det spennet av aktivering som er optimalt for mennesker (Siegel, 2012). Innenfor toleransevinduet lærer vi lettest og er mest til stede i situasjoner. Er man over toleransegrensen, er man hyperaktivert, med forhøyet hjerterate og muskelspenning. Er man under grensen, er man hypoaktivert, med tilsvarende redusert hjerterate og muskelspenning (Siegel, 2012). Barn har i utgangspunktet et smalt toleransevindu og et underutviklet system for regulering. De trenger ekstern beskyttelse og hjelp av omsorgspersoner for å lære å regulere sine emosjoner (Ogden, Minton & Pain, 2006). På samme måte som truende hendelser utvikler strukturene i hjernen som fremmer alarmreaksjoner, vil hjelp til regulering bidra til å utvikle strukturene som regulerer dem ned. Barn som lever under forhold preget av krig og politisk konflikt, hvor foreldrebeskyttelsen er svak eller mangler, kan derfor oppleve å settes i alarmtilstand uten å ha forutsetninger for å regulere seg tilbake i toleransevinduet, samtidig som de overlates til å håndtere den intense affekten på egenhånd (Robinson et al., 2009). Begrepet utviklingstraumatisering henspiller på en situasjon hvor dette misforholdet preger barnas oppvekstmiljø. Dersom reguleringssystemet er svakt kan hyperaktiverting innebære sterk uro, impulsivitet, kaosfølelse, aggresjon og utagering, mens hypoaktiverting kan innebære en følelse av tomhet, nummenhet, handlingslammelse og avstengning fra omverdenen (Ogden et al., 2006). Alle ovenfor nevnte uttrykk for følelser og atferd er beskrevet i elevenes historier om før deltakelse i BLP-1.

Elevene beskriver at de etter deltakelse i BLP-1 opplever større grad av kontroll over egne emosjoner. De føler seg videre mer rolige, mindre sinte og stressede, og mer glade og optimistiske. Dette er helt i tråd med målsettingene for intervensjonen, hvor et av hovedmålene er å lære elevene ulike mestringsteknikker, som kan gi elevene terapeutiske fordeler som fremmer læring gjennom å etablere en følelse av ro og evne til selvregulering.

Å oppnå en tilstand av ro er et kritisk mål for alle typer intervensjoner og behandling for mennesker som er eller har vært utsatt for stress eller traumer (Hobfoll et al., 2007). Det at elevene generelt føler seg bedre, og at de er mer glade og optimistiske, har en verdi i seg selv. Flere studier som undersøker rollen til positive følelser i håndtering av blant annet stress og

vanskelige livsvilkår viser at glede, humor, tilfredshet og kjærlighet har kapasitet til å utvide repertoaret av mentale mottiltak og således føre til mer effektiv mestring (Hobfoll et al., 2007). Vel så viktig er imidlertid de forklaringer elevene legger til grunn for endringene knyttet til hvordan de føler seg, hovedsakelig tilgang på kunnskap, verktøy, og noen å snakke med, samt endring av tenkemåter generelt og brudd med negative tankemønstre spesielt. Dette er alle forhold som bidrar på en proaktiv måte ikke bare i en nåsituasjon, men som er med på å styrkerelevens framtidige motstandskraft i et større perspektiv. Effekten av ro og en opplevelse av kontroll er begge grunnleggende aspekter med tanke på myndiggjøring og oppnåelse av personlig mestringstro (Hobfoll et al., 2007). BLP-1 inneholder elementer kjent fra Stress Inoculation Training (SIT), som er en type Cognitive Behavioral Therapy (CBT), som kan beskrives som et sett med verktøy for å håndtere angst og stress. SIT består av opplæring og trening i mestringsferdigheter som muskelavslappende øvelser, pusteøvelser, endring av tanker og selv-instruksjon, noe som har vist seg svært effektivt benyttet i bredt innrettede intervensjoner med stort deltakerantall (Hobfoll et al., 2007).

For individer utsatt for stress vil normalisering av reaksjoner være et nøkkeltiltak med tanke på å fremme ro (Hobfoll et al., 2007). Ut fra elevenes besvarelser ser vi at tilførsel av kunnskap er et viktig element i oppnåelsen av ro og økt tilfredshet hos elevene. Elevene får dermed en felles kunnskapsbase, og et felles sett med begreper som gjør det mulig å uttrykke seg om forhold man kanskje ikke har vært bevisst på eller hatt et språk for tidligere. Flere av elevenes førhistorier beskrev tilfeller av patologisering av egne reaksjoner av typen «det må være noe galt med meg», eller «jeg er svak», noe som igjen kan føre til økt bekymring og angst knyttet til disse reaksjonene. BLP-1 møter denne typen reaksjoner med sin gjennomgående psykoedukasjonelle oppbygging.

Med psykoedukasjon forstår vi tilveiebringelse av informasjon til mennesker om en framtidig etiologi enten knyttet til hva som kan skje dersom de skulle bli eksponert for traumer, eller til hva som kan skje dersom de skulle utvikle symptomer etter traumeeksponering (Wessely et al., 2008). Fundamentet for psykoedukasjon hviler på flere teoretiske utgangspunkt. For det første, at mennesker, dersom de blir tilført informasjon om hvilke symptomer de kan oppleve etter traumer, kan oppleve disse mindre plagsomme. Dernest kan psykoedukasjon tilføre informasjon om at symptomer er normale, i den forstand at de kan forventes og at mange vil oppleve dem, noe som kan bidra til å berolige mottakerne av informasjonen (Wessely et al., 2008). Videre kan psykoedukasjon tilføre korrektiv informasjon som kan bidra til å endre

traumatiserte menneskers oppfatning av det de har vært utsatt for, seg selv, og deres framtid (Wessely et al., 2008). Kanskje viktigst, kan psykoedukasjon gjennom tilførsel av informasjon bidra til at mennesker søker hjelp.

For at intervensjoner overfor barn skal være effektive er det viktig at språket som benyttes er tilpasset den aldergruppen tiltaket er innrettet mot. Omgivelser preget av konflikt og vold skaper ofte sterke følelser og urolige, og barn og unge kan finne disse spesielt vanskelige å gjenkjenne og regulere. Det er viktig at voksne som jobber med barn og ungdom, har en god forståelse for hvordan relevant informasjon bør presenteres på et nivå som er tilpasset elevenes utviklingsnivå. Bruk av voksent språk og konsepter som er utenfor utviklingspotensialet til barn og unge å forstå, kan føre til at disse føler seg enda mer redd, eller inkompetente med tanke på å håndtere vansker de står overfor. BLP-1 ivaretar dette aspektet ved implementeringen gjennom tilførsel av et modellspråk og en standardisering av kjerneinformasjon via lærermanualen. Ved videre bruk av intervensjonen kan det tenkes at lærere vil ha behov for ytterligere oppfølging, både i form av tilførsel av informasjon, og bistand knyttet til tilrettelegging av språk og konsepter i undervisningen.

Elevene beskriver ulike nye måter å tenke på. Dette omfatter blant annet ulike strategier, men også brudd med tidligere negative tankemønstre. Elevene opplever også større evne til å strukturere og fokusere på arbeidsoppgaver, samt resonnere i forhold til problemløsning. Dette forklares i stor grad gjennom regulering.

Det at elevene knytter problemløsning og endring av negative tankemønstre til forbedret velvære og evne til kontroll stemmer godt overens med studier hvor dette er elementer som viser seg å fremme ro (Hobfoll et al., 2007). Mennesker som lever under forhold preget av politisk konflikt og katastrofe, tolker gjerne utfordringene som oppstår i kjølevannet av dette som et eneste stort, uløselig problem (Hobfoll et al., 2007). Elevenes historier gir i stor grad uttrykk for en slags hjelpeløshet og fortvilelse over å stå overfor mange og til dels livsinngripende utfordringer, og samtidig ikke vite hva man skal gjøre for å avhjelpe situasjonen. For å imøtekomme denne utfordringen for elevene, er det viktig å hjelpe dem å bryte problemene sine ned til mindre og overkommelige enheter, for gjennom opplevelse av kontroll og små seire, å minske de reelle problemene de står overfor. Fordi problemløsning kan læres og slik trening er effektiv, er dette formålstjenlig å inkludere i intervensjoner (Silver

et al., 2002). Problemløsning er tatt inn i BLP-1, både med tanke på målsettinger, og i form av praktisk innlæring under sesjonene for mestringsstrategier.

Elevene forbinder atferdsendringer med endringer i sin evne til regulering av emosjoner, og her er det særlig atferd knyttet til sinne, da i form av slåssing eller utøvelse av vold mot andre mennesker eller ting, som beskrives forbedret. En relativ stor andel av elevene, både gutter og jenter, beskrev utfordringer knyttet til eksternalisert atferd og sinnemestring. Det kan tenkes at dette i noen grad samsvarer med resultater fra et stadig økende antall studier som viser sameksistens mellom eksponering for politisk konflikt og vold, og vold i familien, skolen og samfunnet forøvrig, samt aggressiv oppførsel¹⁷ (Dubow et al., 2010; Sousa et al., 2018). Der vold er en etablert praksis i samfunnet, øker også sannsynligheten for voldsbruk i familien, blant jevnaldrende, og i nabolag (Dubow et al., 2010; Jewkes, 2002; Sousa et al., 2018). Ungdom som rapporterer om høy grad av eksponering for vold, rapporterer også om høyere nivåer av vold i hjemmemiljøet (Al-Krenawi et al., 2007). Studier viser også at ungdom med forhøyet antisosial atferd har større sannsynlighet over tid for å delta i vold i samfunnet, enn ungdom med lavere nivåer av antisosial oppførsel (Richards et al., 2004). Barn og unge på Vestbredden er utsatt for relativt stor risiko med tanke på å oppleve vold (OCHAoPt, 2016). Prevalenstall for voldseksponering funnet for et representativt utvalg barn og unge i Palestina¹⁸ viser at 61 % i løpet av det siste året hadde opplevd tap av eller skade på en venn eller et familiemedlem, 73 % var vitne til en voldshendelse, 99 % opplevde mediebilder av politisk vold, 91 % rapporterte om vold i skolen, 89 % rapporterte å ha sett vold i samfunnet, og 68 % hadde sett eller overhørt en voldelig krangel mellom voksne slektninger (Dubow et al., 2010). Uavhengig av årsak kan det i denne sammenheng være nærliggende å betrakte den volden som eventuelt finner sted i nære relasjoner og i nærmiljøer i lys av hvordan politisk konflikt samhandler med eksisterende strukturelle faktorer i samfunnet, blant annet ulikheter mellom kjønn, dårlig infrastruktur, arbeidsledighet, og fattigdom i samfunnet forøvrig.

Påfallende få elever tar opp eller beskriver forhold direkte knyttet til okkupasjonen i sine historier. Det er her nærliggende å anta at dette enten skyldes at okkupasjonens omfang og varighet har medført etablering av konfliktsituasjonen som en form for normalitet for elevene, eller at elevenes atferd er sammenfallende med forskning som viser barns tilbøyelighet til

¹⁷ Gjelder både barn, unge og voksne. Gutter/menn er oftest framstilt som aggressor (Dubow et al., 2010; Sousa, Yacobian, Flaherty Fischette & Haj-Yahia, 2018).

¹⁸ 64 % av utvalget barn og unge var bosatt på Vestbredden, og 36 % var bosatt på Gazastripen.

underrapportering av traumeerfaringer (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg & Egeland, 2012; Reigstad, Jørgensen & Wichstrøm, 2006). Teorigrunnlaget for BLP-1 framholder fremming av en opplevelse av trygghet som helt essensielt i arbeidet med traumer (Hobfoll et al., 2007), og vil uavhengig av eventuell diskrepans mellom opplevde og rapporterte vansker bidra til å sikre etablering av stabilitet og trygghet som en standard del av intervensjonen.

5.2 Sosial støtte

Vi ser for kategorien *sosial støtte* stor forskjell mellom elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring, og sosial støtte som kategori i deres historier etter deltakelse i BLP-1. Mens 7,8 % av elevene innledningsvis velger temaer som omhandler sosial støtte som mest viktige opplevde endring, er det i 71,5 % av elevenes historier etter deltakelse i BLP-1 tatt med forhold som på ulike måter beskriver sosial støtte. 37,3 % framstår her som primærkategori og 34,6% som sekundærkategori. Temaene som er viktige for elevene er: Fellesskap, vennskap, kommunikasjon, lærerrolle og tillit. Tillit beskrives både som oppnådd utbytte i seg selv, og mer indirekte som drivkraft og felles grunnlag for alle endringsutbytter under kategorien sosial støtte. Økt tillit beskrives først og fremst oppnådd mellom elev/medelever og elev-lærer.

Fellesskap

Mange elever beskriver det å gå fra å føle seg alene og ensom til opplevd fellesskap. Dette har stor verdi i seg selv, men i denne sammenheng ser vi også på bakgrunn av elevenes beskrivelser, at opplevd fellesskap danner selve grunnlaget for ytelse og mottak av hjelp og støtte. Driverne for dette er økt åpenhet og tillit, i tillegg til økt grad av kommunikasjon med andre. Viktigheten av sosial tilhørighet og støtte er det mest empirisk validerte av de fem prinsippene jamfør Hobfoll et al. (2007), som ligger til grunn for BLP-1. Sosial tilhørighet øker mulighetene for å tilegne seg kunnskap essensiell i bekjempelsen av ulike vansker, og gir muligheter for en rekke aktiviteter knyttet til sosial støtte, som for eksempel løsning på praktiske problemer, følelsesmessig forståelse og aksept, deling av erfaringer og normalisering av reaksjoner (Hobfoll et al., 2007). Dette igjen danner grunnlaget for personlig mestringstro, som diskuteres nedenfor.

Intervensjoner bør fremme sosial tilhørighet på flere ulike nivåer. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners *Utviklingsøkologiske modell* (1979), forstår vi utvikling og vekst som

gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Påvirkningsprosessen foregår gjensidig ettersom både miljø og individ påvirker hverandre. Utvikling og atferd hos individer er avhengig av faktorer på mange ulike nivå, fra nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til politikk og økonomi, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner. For å oppnå helse og trivsel hos elevene er det nødvendig å tilrettelegge forhold både i nærmiljøet og i storsamfunnet. Velvære er ikke noe som kun er knyttet til individet og dets valg, men er i stor grad avhengig av en kontekst som støtter oppunder og påvirker helse og trivsel positivt på alle nivå. De sosiale systemene for å yte støtte til barn og ungdom er imidlertid ofte komplekse og dynamiske, og derfor svært sårbare for påvirkning (Vernberg, Hambrick, Cho & Hendrickson, 2016). I tillegg kan både foreldre, lærere og venner være preget av sine omgivelser, og selv oppleve vansker.

Vennskap

BLP-1 har i følge elevene bidratt til å etablere nye vennskap og styrke allerede etablerte venneforhold, og vennskapene utgjør her et viktig fundament for elevene med tanke på ytelse og mottak av sosial støtte. Vennskap utgjør et robust grunnlag for *peer to peer*¹⁹-støtte, som danner muligheter for oppøving av mellommenneskelige ferdigheter og bygging av relasjoner, som igjen er avgjørende for en sunn sosialøkologi, psykososialt velvære og resiliens (INEE, 2018). Barn og unges forhold til jevnaldrende er helt avgjørende for en heldig psykologisk tilpasning. I tillegg til etablering av nære følelsesmessige bånd, går barn og unge i samme aldersgruppe inn i samhandling med forholdsvis lik status. De vil da være friere til å prøve ut tanker, diskutere og motta nye impulser enn når de blir styrt og korrigert av voksne (Kruger, Tomasello & Scarr, 1986). Det er gjennom vennskap at barn lærer sosiale ferdigheter og normer som er nødvendige for samhandlingen med andre. Vennskap skiller seg fra andre relasjoner mellom jevnaldrende barn blant annet gjennom bedre oppgaveløsning, mer intens sosial atferd, og bedre konflikthåndtering. Venner vil være mindre tilbøyelige til å dominere over hverandre, og venneforhold i større grad preges av gjensidighet (Newcomb, Bagwell & Steinberg, 1995). Vennskap og økt samhandling vil ikke bare ha positive effekt for enkeltindividet, men også virke positivt inn på det totale arbeidsmiljøet til elevene, noe som også beskrives som endring i elevbesvarelsene.

¹⁹ Ingen klar oversetting til norsk. Frønes (1994) benytter begrepet «de likeverdige».

Kommunikasjon

Temaet kommunikasjon er svært sentralt i elevbesvarelsene både som oppnådd gevinst i seg selv og som driver for andre endringer. En mye brukt modell for kommunikasjon er Øyvind Dahls dynamiske, prosessorienterte *Kulturfiltermodell*, som i all hovedsak består av hoveddelene «sender» – «budskap» – «mottaker», som virker gjennom ulike kanaler innenfor ulike kontekster, hvor sender og mottaker i en dynamisk prosess tolker og fortolker budskap gjennom sine respektive kulturelle referanserammer²⁰ (Dahl, Habert & Dybvig, 2001).

Elevene i studien omgis av forholdsvis homogene kontekstuelle forhold på samfunnsnivå. De er alle skoleelever i en hverdag preget på ulike måter av felles historiske, politiske, og sosiokulturelle forhold. Felles for de fleste av elevenes beskrivelser hvor kommunikasjon inngår, er skildringer av overganger fra en tilstand med fravær av kommunikasjon, til en tilstand hvor økt grad av kommunikasjon oppleves som en positiv endring i deres liv. Det kan her være nærliggende å anta at BLP-1 har bidratt til dette på flere måter. I følge samtaler med de seks lærerne som hadde det daglige ansvaret for klassene som utgjorde studiens utvalg er undervisningen lite fleksibel metodisk, sterkt lærerstyrt og strengt pensumorientert. BLP-1 vil da gjennom sin dialogbaserte og elevaktive metodikk påvirke lokal pedagogisk praksis og de relasjonelle forhold knyttet til dette, og således bidra til å endre de kontekstuelle forholdene lokalt på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Arbeidsmetodene innenfor BLP-1 legitimerer og åpner opp for kommunikasjon, samtidig som det tilføres verktøy i form av ulike maler, som gjør det lettere for elevene å inngå i denne. I enhver kommunikasjonssituasjon er det et intendert budskap som forsøkes overført fra en sender til en mottaker. For at kommunikasjonen i størst mulig grad skal lykkes, kreves det at sender og mottaker kjenner og er trygg på den koden eller det språket som budskapet framstilles i, den situasjonen det overføres i, og den konteksten som budskapet viser til. I denne sammenheng etableres kommunikasjonskanalen gjennom de fastlagte sesjoner i BLP-1, og fasiliteres videre gjennom etablering av en felles kunnskapsbase og et felles begrepsapparat, som danner utgangspunktet for koding av budskap og den videre meningsdannelsen. Kommunikasjon er en sammensatt og komplisert prosess. Intendert mening er bare kjent for avsender, og sendt melding er innkodet gjennom avsenders kulturelle referanseramme. Videre blir mottatt melding avkodet gjennom mottakers «filter», og mottakers mening er dermed ikke nødvendigvis lik avsenders mening. De følelsesmessige relasjonene spiller en viktig rolle for

²⁰ I modellen også kalt kulturfiltre.

hvordan kodene eller signalene blir tolket. Relasjoner er avhengig av tillit for å være trygge og gode. Vi ser da også at tillit er en viktig driver både for økt kommunikasjon, men også for andre endringsprosesser i elevenes tekster. Dette kommenteres videre under skolefungering.

På bakgrunn av elevenes beskrivelser ser vi at økt grad av kommunikasjon fyller mange viktige funksjoner for elevene. Viktig her er den ekspressive funksjonen, hvor elevene i større grad opplever å ha fått muligheten til å uttrykke sine følelser og sin holdning til andre. Dette kan ha terapeutisk effekt og virke beroligende på elevene. En annen viktig funksjon er den informative, hvor elevene gjennom kommunikasjon blir gitt tid og rom til å snakke om forhold hvor innholdssiden i budskapene er i fokus. Gjennom dette kan elevene ikke bare løse praktiske utfordringer som angår alle elevene i fellesskap, men også utfordringer knyttet til en utfordrende hverdag preget av okkupasjon, blant annet i økt grad samhandle om transport til og fra skolen, noe som flere elever opplever både skremmende og vanskelig. Begge ovenfor nevnte funksjoner vil gjelde for kommunikasjon som verktøy for læring, som flere elever beskriver blant annet gjennom at de har gått fra å aldri delta muntlig i klassen, til å bli mer aktive og deltakende.

Mange av elevene oppgir dialog som opplevd alternativ til konflikt og/eller utagerende atferd etter deltakelse i BLP-1. Elevene vil dersom dette i større grad praktiseres kunne oppøve både en metaspråklig kompetanse med fokus på koden eller signalene i kommunikasjonen, hvor hensikten kan være å oppklare misforståelser, men også den appellative funksjonen, hvor hensikten er å overbevise eller overtale mottakeren. På denne måten vil dialog kunne bli en naturlig del av elevenes hverdag og tilføre varig, kontekstuavhengig nytte i elevenes liv.

Noen vennskap oppleves å ha oppstått på grunn av forbedret atferd. Dette forklares indirekte gjennom tilføring av kompetanse i form av ny kunnskap og metoder som har endret elevenes atferd generelt, eller har gitt elevene erfaringer som bygger tillit til andre. Kommunikasjon spiller en sentral rolle i forhold til dette, og fyller her en viktig funksjon hvor fokus på selve kommunikasjonssituasjonen kan bidra til å etablere og forbedre forholdet mellom sender og mottaker.

Lærerrolle

Noe av det som kom mest tydelig fram i elevenes historier er lærerens betydning for deres følelse av velvære og trivsel på skolen. Felles for beskrivelser hvor lærer inngår, uavhengig

av utgangspunkt, er at elevene opplever å ha fått et bedre og sterkere forhold til lærer. I tillegg blir det tydelig at lærerrollen for mange elever har endret seg fra å kun være kunnskapsformidler, til å bli samtalepartner, hjelper og nær voksenperson. Gjennom elevenes beskrivelser av før deltakelse i BLP-1, blir det svært tydelig at de trenger bistand og støtte, ikke først og fremst direkte knyttet til skolearbeid, men med tanke på regulering i forhold til daglige bekymringer, hverdagsstress, relasjonelle forhold, og emosjoner. Studier viser at de sosiale og materielle utfordringene forårsaket eller forverret av politisk ustabilitet og fattigdom har stor innvirkning på menneskers psykiske helse, og at økonomiske og mellommenneskelige stressorer spiller en betydelig rolle for psykisk funksjonsnedsettelse hos ungdom i særdeleshet (Newnham et al., 2015).

Samtidig er lærerne en del av det samme samfunnet som elevene, og vil dermed også kunne være utsatt for stress og vansker som følge av den politiske konflikten som omgir dem. En større undersøkelse av psykososiale forhold i utdanningssystemet i Gaza viser blant annet at lærere opplever betydelige utfordringer med tanke på eget psykososiale velvære, at de føler seg usikre på hvordan de kan støtte sine elever, at de selv føler behov for støtte, og at de føler de ikke klarer å håndtere elevenes problematferd og lærevansker (Kostelny & Wessells, 2010). Lærere i krisepregede samfunn som det palestinske, står i en vanskelig rolle. På den ene siden skal de være gode rollemodeller, og ivareta og støtte sine elever på skolen. På den andre siden vil også de være preget av den pågående okkupasjonen, og kanskje selv oppleve behov for hjelp og støtte. Oppfølging av lærere, med den hensikt å «support the supporters», vil derfor kunne ha stor betydning for hvordan skolebaserte intervensjoner lykkes både i innføringsfasen, i driftsfasen og ikke minst med tanke på måloppnåelse.

Samtaler med de seks lærerne som hadde det daglige ansvaret for klassene som utgjorde studiens utvalg bekrefter i stor grad elevenes beskrivelser av opplevd nærhet og forbedrede relasjoner mellom elever og lærere. Langt på vei bekreftes også utfordringene beskrevet for lærere, jamfør Kostelny & Wessells (2010). Lærerne ga på samme tid uttrykk for at intensiteten med tanke på implementering og oppfølging av BLP-1 var satt til et overkommelig nivå under de gjeldende forhold. I tillegg fortalte de at opplæringen av dem som kommende kursholdere for elevene var lett tilgjengelig, at lærermanualen var enkel å forholde seg til og lettet arbeidet i klassene, og at implementeringen for elevene foregikk uten store vansker. Alle ovenfor nevnte faktorer bidrar til å øke sannsynligheten for at programmet for elevene fullføres på en god måte.

5.3 Personlig mestringstro

For kategorien *personlig mestringstro* er forholdet mellom elevenes prioriterte endringer og innholdet i deres besvarelser også noe ujevnt, men på langt nær som for kategorien *sosial støtte*. 33,8 % av elevene beskriver personlig mestringstro som den mest betydningsfulle endring etter deltakelse i BLP-1, mens temaet beskrives som opplevd endring i totalt 57,3 % av elevenes historier, fordelt mellom 12 % som primærkategori og 45,3 % som sekundærkategori.

Personlig mestringstro dreier seg om å oppnå en opplevelse av kontroll over positive utfall. En av forutsetningene i denne sammenheng, er at mennesker føler de har ferdigheter til å klare dette (Schein, Spitz, Burlingame & Muskin, 2006). Styrking av personlig- og kollektiv mestringstro er derfor avhengig av både atferdsmessige repertoarer og tilføring av ressurser (Bandura, 1997; Schein et al., 2006). I sine besvarelser gir elevene uttrykk både direkte og indirekte for opplevd økt kompetanse. Direkte i form av tilført kunnskap knyttet til kunnskapsmålene i BLP-1 og oppøving i praktiske øvelser knyttet til fokus og avslapning, men også indirekte gjennom de erfaringer elevene beskriver i sine fortellinger, enten elevene har er bevisst i forhold til disse som kompetanse eller ikke. Der er imidlertid en markert forskjell mellom å inneha kunnskap og ferdigheter, og samtidig kunne bruke disse på en effektiv måte under vanskelige forhold. Personlige prestasjoner er ikke bare avhengig av ferdigheter, men også selvtillit og tro på egen måloppnåelse for å kunne bruke dem godt (Bandura, 1993). Økt selvtillit inngår i stor grad i elevenes beskrivelser under kategorien, og er et av temaene elevene har et tydelig og bevisst forhold til.

Elevenes historier etter deltakelse i BLP-1 gir gjennomgående uttrykk for en kollektiv innstilling, som også kommer til uttrykk under mestringstro. Elevene er i stor grad opptatte av å hjelpe og støtte andre, samtidig som de tilkjennegir at de nå har ferdigheter til å klare dette. Denne innstillingen danner også grunnlaget for utvikling av en kollektiv mestringstro, hvor man har forventninger til et positivt utfall for flere, i denne sammenheng andre elevgrupper, familie, og for noen utover mot samfunnet forøvrig.

5.4 Skolefungering

Kategorien skolefungering består av temaene læring, fokus, karakterer, undervisningsmetoder og trivsel. Tilsammen omhandler 32 % av elevenes historier etter deltakelse i BLP-1 disse

temaene, fordelt mellom 9,3 % som primærkategori og 22,7 % som sekundærkategori. Skolefungering inngikk ikke innledningsvis som en egen kategori under elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring. Her beskrev imidlertid 2,6 % av elevene oppnåelse av bedre karakterer som den viktigste endringen for dem.

Læring, karakterer og fokus

Som navnet tilsier skal BLP-1 bidra til bedre læring for elevene. En del av elevene beskriver også at de etter deltakelse i intervensjonen oppnår bedre skoleresultater både hva læring og karakterer angår. For kategorien som helhet er det undervisningsmetoder og trivsel som omtales mest.

I følge Bandura (1993) krever effektiv intellektuell fungering mer enn bare å forstå den faktiske kunnskapen og tankeprosesser knyttet til gitte aktiviteter. Selvregulering, motivasjon, relasjonelle og emosjonelle faktorer ligger også til grunn for menneskelige initiativ, aktiviteter og resultater. Disse utgjør de faktorene BLP-1 først og fremst har anledning å virke inn på for elevenes²¹ læring, innenfor intervensjonens gitte rammer. Elevene deltar i BLP-1 med sine ulike forutsetninger. Elevenes omgivelser, hjemmeforhold og antall sesjoner er gitt, klasserommet er arena og lærer leder gjennomføringen.

Overraskende mange elever beskriver innledningsvis en situasjon hvor de opplever skolerelatert stress. Dette begrunnes i elevenes tekster hovedsakelig gjennom opplevelser av fagvansker, frustrasjon over ikke å nå sine mål og høyt forventningspress, enten selvpålagt eller fra foreldre. Uten tilføring av ressurser, hjelp og støtte står elevene i fare for å havne i, eller bli værende i en håpløs situasjon, preget av unngåelse, stagnasjon og lav mestringstro.

Med tanke på læring vil mennesker med lav mestringstro forsøke å unngå vanskelige oppgaver, og oppfatte disse som en trussel. De har også lave forventinger og lav forpliktelse overfor oppgaver de blir satt til å løse (Bandura, 1993). De opprettholder et selvdiagnostisk fokus heller enn å fokusere på hvordan de kan utføre oppgavene på en vellykket måte. Når de står overfor vanskelige oppgaver, dveler de ved sine personlige svakheter, på de utfordringer de vil møte, og på alle mulige dårlige utfall de kan tenkes å oppleve (Bandura, 1993). I møte med vanskeligheter minsker de innsatsen, gir lett opp, og blir lett ofre for stress og depresjon.

²¹ BLP-1 er ikke innrettet mot elever som lider av spesifikke og/eller omfattende helseproblemer.

Tilsvarende motsatt resultat vil gjelde for mennesker med høy grad av mestringstro (Bandura, 1993).

Positivt for flere elever, er at de etter BLP-1 beskriver endringer i måten de tenker på, som beskrevet under regulering. Negative tankemønstre som preger både selvbilde og gjennomføring av oppgaver endres til mer problemløsende og produktive varianter, som gir elevene en følelse av kontroll. Det samme er tilfellet i forhold til læring. Elevene gir ikke opp så lett, de prøver seg på nytt ved opplevd motstand, de opplever større grad av faglig mestring, og de opplever større evne til å fokusere på arbeidsoppgavene sine. Opplevelse av økt fokus forklares av noen som en følge av bedre regulering, men kan også kan komme av økt utholdenhet i forhold til gjennomføring av oppgaver.

Arbeidsmåter

Elevene uttrykker opplevd glede ved arbeidsmåtene benyttet under gjennomføringen av BLP-1. Elevene fikk større anledning til å snakke sammen og drøfte vanskelige ting. Metodene skapte interesse og flere elever syntes de praktiske øvelsene ga kjærkomne pusterom i skolehverdagen. De fleste elevene har under denne kategorien uttrykt at de satte stor pris på at de fikk anledning til å le og ha det gøy sammen. Sesjonene har for noen framstått som en anledning til å glemme, og en stund «borte fra alt».

Vi ser av dette at arbeidsmåtene i BLP-1 har gitt elevene en følelse av velvære og positive opplevelser. Det kan være nærliggende å anta at arbeidsmetodene har bidratt til brudd med etablerte roller på skolen, både for elever og lærere, og at dette har ført til økt grad av tillit og bedre relasjoner elevene seg i mellom, og mellom elever og lærere. Arbeidsmåtene har også gitt elevene erfaringer med tanke på samhandling og dialog, noe som også er grunn til å anta bidrar til økt tillit, forbedrede relasjoner, og økt skoletrivsel.

Skoletrivsel

Trivsel handler blant annet om å like seg, finne seg til rette, og å føle behag og velvære (Helsedirektoratet, 2015). Samtidig definerer Verdens helseorganisasjon helse som mer enn fravær av sykdom og plage, i form av nærvær av fysisk, psykisk og sosialt velvære. Trivsel blir dermed også viktig for menneskers helse. Trivsel oppfattes her som en subjektiv vurdering av individets opplevelse av å ha det bra.

I følge Seligman (2011) består trivsel av følgende elementer: positive emosjoner, engasjement, relasjoner, mening og mestring. Positive emosjoner innebærer både fysisk velvære, samt gode tanker og følelser, mens engasjement kan beskrives som «flow» eller å glemme tid og sted. Relasjoner innebærer sosiale koblinger og interaksjon med andre, og mening handler om opplevelsen av å jobbe for noe som er større enn seg selv. Mestring, er følelsen av å få til det man gjør (Seligman, 2011).

Ikke veldig mange elever beskriver økt skoletrivsel eksplisitt i sine historier. Ser vi imidlertid på de ulike elementene som tilsammen utgjør trivsel, vil disse i noen grad være sammenfallende med alle kategorier og underliggende temaer som framkommer i elevenes historier om etter deltakelse i BLP-1.

Overført til skole handler trivsel om elevens opplevelse av ovenfor nevnte elementer jamfør Seligman. Elevenes opplevelser oppstår ikke i et vakuum, og deres skoletrivsel skapes gjennom deres møter med ulike sider ved skolen. Forhold som viser seg å være sterkest forbundet med elevenes skoletrivsel er faglig støtte (Zullig, Huebner & Patton, 2011), en opplevelse av rettferdighet, trygghet, og støtte fra lærere (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998), og sist men ikke minst det å ha en positiv relasjon til lærer (DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois, 2006).

I denne studien framstår styrking av sosiale relasjoner generelt, samt elevenes relasjon med lærer spesielt, som noen av de viktigste faktorene som ligger til grunn for positive utfall for elevene etter deltakelse i BLP-1. Overordnet mål for BLP-1 er å gi bedre forutsetninger for læring. Skoletrivsel og læring er sterkt forbundet med hverandre (Danielsen, 2012; Samdal, 2009). Lærerstøtte er sterkt positivt relatert til skoletilfredshet. Klassekameratstøtte er også positivt relatert til skoletilfredshet. Skoletilfredshet er igjen positivt relatert til livstilfredshet og læring (Danielsen, 2012).

5.5 Håp

Håp utgjør primærkategori i 2,7 % av elevenes historier etter deltakelse i BLP-1, og som sekundærkategori 9,3%, samlet sett utgjør dette 12 %. Innledningsvis uttrykte 1,3 % av elevene håp som den mest betydningsfulle endringen etter deltakelse i intervensjonen. Elevene uttrykker her håp først og fremst knyttet til skole, utdanning og et generelt ønske om

at framtiden skal bli bra. Selv om elevene ikke i stor grad direkte gir uttrykk for håp i sine historier, kan man likevel si at summen av alle positive endringer totalt sett utgjør et gjennomgående uttrykk for håp om framtiden. Et vesentlig skille mellom håp, slik begrepet oppfattes og benyttes i denne sammenheng jamfør Antonovsky (1979), og personlig mestringsstrategi, er at håp er basert på tidligere erfaringer og ofte er resultatet av troen på at krefter utenfor en selv virker til ens fordel. Elevene befinner seg i et geografisk område preget av politisk konflikt, og med store utfordringer innenfor alle viktige samfunnssektorer, og det kan derfor være vanskelig for den enkelte å forvente positive utfall basert på tilførsel av eksterne ressurser.

Som intervensjon er BLP-1 satt opp med en rekke elementer som kan fremme håp, både individuelt og på gruppenivå. BLP-1 tilfører elevene informasjon om naturlige reaksjoner på vanskelige forhold, og at disse for de fleste vil gå over med litt hjelp. Denne type psykoedukativ informasjon kan bidra til å fremme håp. Det samme kan innføring i ulike teknikker som for eksempel selvinstruksjon (Foa & Rothbaum, 1998), som er et verktøy elevene lærer i BLP-1, hvor formålet er å motvirke og restrukturere irrasjonelle og uhensiktsmessige tenkemåter. Dette har vist seg virkningsfullt for elevene, noe som er drøftet under regulering.

På gruppenivå kan det å ta opp ting som er vanskelige for flere i fellesskap kunne oppnå større positive effekter enn individuelle tiltak (Hobfoll et al., 2007). Adger et al. påpeker at sosial-økologisk resiliens er en avgjørende faktor for hvorvidt mennesker kommer seg gjennom vanskeligheter, og at individers opplevelse av håp dermed korresponderer med prosesser på samfunnsnivå (Adger, Hughes, Folke, Carpenter & Rockström, 2005). Det at elevene gjennom BLP-1 får muligheten til å drøfte vanskelige ting i plenum vil derfor i seg selv kunne bidra til fremming av håp også på individnivå.

5.6 Søvn

10,7 % av elevene beskriver plager med mareritt og søvnproblemer i historiene deres, herunder 4 % som primærkategori og 6,7 % som sekundærkategori. Søvn inngikk ikke som egen kategori under elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring innledningsvis. Alle som her tar med dette i sine tekster, beskriver forbedring etter deltakelse i BLP-1.

75 % av befolkningen kan huske minst ett mareritt fra barndommen jamfør American Academy of Sleep Medicine (2005). Mareritt er et kjennetegn for PTSD, men forekommer hyppigere enn i den generelle befolkningen i sammenheng med flere angst- og søvnforstyrrelser (Secrist, Dalenberg & Gevirtz, 2018). 72 % av individer med PTSD opplever posttraumatiske mareritt, og foreliggende forskning for barn relaterer konsekvent traumehistorie og tilstedeværelse av PTSD til marerittfrekvens (Secrist et al., 2018).

En litteraturgjennomgang framlegger fire prediktorer for marerittfrekvens og plager hos barn: et barns traumehistorie, tilstedeværelse av angst, dissosiasjon og variabilitet i hjerterytme²² (Secrist et al., 2018). En nyere studie av mareritt hos barn som er utsatt for interpersonlige traumer, foreslår undervisning av strategier for å forhindre dissosiasjon, senking av angstnivå og undervisning av pusteteknikker for å øke variabilitet i hjerterytme, som nyttige for å oppnå lavere marerittfrekvens og plager hos barn (Secrist et al., 2018). Selv om bekjemping av vansker knyttet til mareritt ikke er en del av målsettingen i BLP-1, kan man anta at de tiltakene som er innrettet med tanke på å oppnå ro hos elevene, kunne tenkes å virke positivt også innenfor andre vanskeområder.

5.7 Den mest betydningsfulle endring – prosjektmedarbeidernes prioriteringer

I følge teamets begrunnelse i forbindelse med utvelgelse av *Den mest betydningsfulle endringshistorien* (vedlegg 9), vektlegges her en helhetlig tilnærming til eleven gjennom fokus på de kontekstuelle faktorer som kan påvirke elevenes oppvekstmiljø på ulike nivåer. Med dette tilkjennegis dermed en forståelse av individ og omgivelser som gjensidig avhengige av hverandre i et vekselspill. Videre tilkjennegir teamet en sensitivitet i forhold til elevenes utfordringer og naturlige reaksjoner, og dermed også hva BLP-1 som intervensjon står overfor. Gjennom teamets valg av kriterier peker de på viktigheten for intervensjonen å kunne fremme ro, øke elevenes kunnskapsnivå og konsentrasjon, bygge framtidig motstandskraft, og senke elevenes stressnivå. Teamet tilkjennegir også viktigheten av å øke elevenes mestringskompetanse og deres personlige mestringstro. Gjennom tilførsel av støtte

²² Benyttes her som et mål på barnets evne til følelsesregulering. Lav variabilitet har blitt funnet hos ofre for traumer, og hos barn med lav søvnkvalitet (Secrist et al., 2018).

vil elevene kunne oppnå muligheten til å hjelpe andre, og således kunne bidra til opparbeidelse av en kollektiv mestringstro.

Prosessene rundt utvelgelsen av *Den mest betydningsfulle endringshistorien* (se vedlegg 4): gjennomlesningen, refleksjonen og drøftingene, vil i denne sammenheng først og fremst kunne tilføre teamet direkte kunnskap om elevene, deres behov og utbytter, både individuelt og som kollektiv. Dernest vil prosjektmedarbeiderne gjennom prosessene kunne erverve seg verdifull kunnskap om sine egne holdninger og kunnskaper, som de kan ta videre med seg inn i videreføringen av BLP-1, både administrativt og inn mot elever og lærere på operasjonelt nivå.

6 Oppsummerende konklusjon

Problemstillingen som ble lagt til grunn for denne studien gikk ut på hvilke endringer skoleelever ved tre skoler på Vestbredden opplever etter deltakelse i BLP-1, og hva som karakteriserer disse endringene. Problemstillingen er besvart i kapittel 4 gjennom redegjørelsen for de kategorier og temaer som dannet mønstre i elevenes endringsfortellinger, og videre gjennom drøftinger av disse opp mot teorigrunnlaget for BLP-1 i kapittel 5.

Endringer handler om overganger fra noe til noe annet. For elevene som deltok i undersøkelsen dreier det seg om deres personlige, subjektive opplevelse av hvordan de hadde det etter gjennomføring av BLP-1, sett i forhold til hvordan de hadde det før. Hadde noe endret seg, og kunne de i så fall fortelle om hva som utgjorde den mest betydningsfulle endringen for dem? Elevene ble her bedt om å beskrive kvaliteter ved sine indre liv, relatert til deltakelse i en lavintensiv intervensjon. Selv om spørsmålene i seg selv er enkle, er det ikke gitt at der finnes noen former for svar, eller at elevene er i stand til å uttrykke seg på den måten det legges opp til i undersøkelsen. MSC som metode for undersøkelsen ble i forhold til dette, gjennom sitt åpne og eksplorerende utgangspunkt, ansett som egnet til å kunne fange opp så mange nyanser ved elevenes opplevelser som mulig innenfor studiens rammer. Fortolkning av den enkelte elevs opplevelser er grunnlaget for de temaer og kategorier som danner mønstre på tvers av alle endringshistoriene. Disse utgjør studiens primære resultater, og bidrar først og fremst til å dokumentere de unike utfall etter deltakelse i BLP-1, rapportert av elevene selv. Resultatene utgjør videre, sammen med refleksjonene knyttet til prosessene rundt utvelgelsen av den mest betydningsfulle endringshistorien, et kvalitativt grunnlag med

potensiale til å kunne tilføre kunnskap direkte inn i en pågående del av BLP-1, med tanke på å fremme utvikling. Vurderinger av styrke og varighet for resultatene er ikke en del av studien.

Elevene beskrev deres situasjon før deltakelse i BLP-1 som preget av stress, aggresjon og utagering, mangel på kontroll, følelser av tristhet, redsel, tomhet, og ensomhet, handlingslammelse, ulike fysiske plager, dårlig skolefungering og utfordringer knyttet til relasjoner og kommunikasjon. For mange av elevene hadde de beskrevne forholdene betydelig negativ innvirkning på livene deres.

Så godt som alle elevene rapporterte om positive endringer etter deltakelse i BLP-1. Endringene var i størst grad knyttet til kategoriene regulering av emosjoner og sosial støtte, fulgt av personlig mestringstro og skolefungering i noe mindre grad, og til slutt håp og søvn i mer begrenset grad. For de to største kategoriene, regulering av emosjoner og sosial støtte, dreier elevenes endringsopplevelser seg særlig om temaene redusert stress, økt ro og kontroll, samt økt fellesskapsfølelse og styrking av vennskap. Tillit og etablering av arenaer for oppøving av kommunikative ferdigheter er sentrale drivere for mange av de beskrevne endringene. Økt grad av kommunikasjon og samhandling kan regnes som sentrale kjerneaktiviteter i endringene. Gjennomgående viktigste faktorer for positive utfall etter deltakelse i BLP-1 i denne studien er regulering av emosjoner, etablering av sosiale relasjoner generelt, samt lærerrollen og styrking av elevenes relasjoner til lærer spesielt.

Gjennom implementeringen av BLP-1 blir lærer mer enn en gjennomføringsagent for intervensjonen. Vi så i denne studien at lærer gjennomgikk en forandring i elevenes øyne, fra å være kunnskapsformidler og opprettholder av orden, til å bli en signifikant voksen med tanke på ivaretagelse av elevenes psykososiale behov. I BLP-1 legger lærer til rette for etablering av arenaer for lek, elevaktivitet, og dialog. Aktiviteten og fellesskapet bryter ned etablerte roller og bygger tillit. Sammen med tilførsel av kompetanse, oppstår med dette muligheten for framvekst av en ny samhandlingsdynamikk, både innad i elevgruppen og mellom elev og lærer.

Elevene beskriver gjennom sine historier om endring betydningen lærere, venner og jevnaldrende har for deres generelle trivsel og velvære, ikke bare i skolen, men i livet generelt. Skolen som gjennomføringsarena i BLP-1 er derfor spesielt viktig. Barn og unge tilbringer mesteparten av dagen der, og de møter lærere og medelever som de kan motta betydelig støtte fra. Etterhvert som barn går inn i ungdomsårene, blir vennskap og uformelle

nettverk med jevnaldrende stadig viktigere kilder, både med tanke på tilførsel av viktig informasjon og i forbindelse med fortolkning av en utfordrende livssituasjon, noe som i stor grad også gjenspeiles i elevenes historier.

Gjennom elevenes endringshistorier ser vi at BLP-1 i denne studien bidrar til at det i skolen skapes muligheter for vennskap og lek, fremming av samarbeidsadferd, og økt selvtuttrykk, som igjen bidrar til å skape en opplevelse av et mer støttende miljø som fremmer psykososialt velvære hos elevene.

Videre ser vi at BLP-1 støtter utviklingen av sosiale og følelsesmessige kompetanser gjennom opplevd ro og økt evne til selvregulering. Vi ser også at BLP-1 gjennom etablering av en felles kunnskapsbase og et felles begrepsapparat både tilfører elevene en følelse av normalitet, samtidig som dette skaper et fundament som åpner opp for, og muliggjør kommunikasjon om det som er vanskelig i elevenes liv.

Storsamfunn, lokalsamfunn, mikrosystemer, nettverk, individuelle forhold og medfødte faktorer spiller alle inn i utviklingen og opplevelsen av helse og trivsel hos den enkelte elev. BLP-1 kan ikke endre de politiske forhold som potensielt kan virke inn på alle deler av elevenes liv, men gjennom enkle tiltak, i begrenset omfang innenfor den sosialøkologi som omgir elevene, er BLP-1 innrettet mot å styrke forhold hos enkelteleven i skolen, med tanke på å redusere stress og gi bedre forutsetninger for læring. I sum er alle framkomne kategorier og underliggende temaer i elevenes historier etter deltakelse i BLP-1 i noen grad sammenfallende med de elementer som danner grunnlaget for trivsel. Trivsel er igjen forbundet med helse, opplevelse av velvære og læring.

Ovenfor nevnte relasjonsstøtte og oppøving i mellommenneskelige ferdigheter er alle faktorer som kan være avgjørende for utvikling av en robust sosialøkologi, personlig mestringstro og langsiktig motstandskraft hos elevene. Dette igjen kan bidra til å øke elevenes evne til å takle motstand og forbedre deres akademiske ytelse og måloppnåelse, i tråd med målsettingen for BLP-1.

Referanseliste

- Adger, W. N., Hughes, T. P., Folke, C., Carpenter, S. R. & Rockström, J. (2005). Social-ecological resilience to coastal disasters. *Science (New York, N.Y.)*, 309(5737), 1036. 10.1126/science.1112122
- Al-Krenawi, A. & Graham, J. (2000). Culturally sensitive social work practice with Arab clients in mental health settings. *Health Soc. Work*, 25(1), 9-22. 10.1093/hsw/25.1.9
- Al-Krenawi, A., Graham, J., Al-Bedah, E., Kadri, H. & Sehwal, M. (2009). Cross-National Comparison of Middle Eastern University Students: Help-Seeking Behaviors, Attitudes Toward Helping Professionals, and Cultural Beliefs About Mental Health Problems. *Community Mental Health Journal*, 45(1), 26-36. 10.1007/s10597-008-9175-2
- Al-Krenawi, A., Graham, J. & Sehwal, M. (2007). Tomorrow's Players Under Occupation: An Analysis of the Association of Political Violence With Psychological Functioning and Domestic Violence, Among Palestinian Youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(3), 427-433. 10.1037/0002-9432.77.3.427
- Allen, J. G. (1995). *Coping with trauma : a guide to self-understanding*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Allen, J. G. (2001). *Traumatic Relationships and Serious Mental Disorders*. Chichester: John Wiley & Sons.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th utg.). Washington, DC: APA.
- Anstorp, T., Benum, K. & Jakobsen, M. (2006). *Dissosiasjon og relasjonstraumer : integrering av det splittede jeg*. Oslo: Universitetsforl.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (The Jossey-Bass social and behavioral science series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aupperle, R., Melrose, A., Stein, M. B. & Paulus, M. P. (2012). *Executive function and PTSD: Disengaging from trauma*. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4719148/pdf/nihms751156.pdf>
- Baker, A. & Kanan, H. M. (2003). Psychological impact of military violence on children as a function of distance from traumatic event: the Palestinian case. *Intervention*, 1(3), 13-21.
- Baker, A. & Shalhoub-Kevorkian, N. (1999). Effects of political and military traumas on children: The palestinian case. *Clinical Psychology Review*, 19(8), 935-950. 10.1016/S0272-7358(99)00004-5
- Balaban, V. F., Steinberg, A. M., Layne, C. M., Jones, R. T., Fairbank, J. A., Friedman, M. & Mikus-Kos, A. (2005). *Screening and assessment for children's psychosocial needs following war and terrorism*.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Benight, C. (2004). Collective efficacy following a series of natural disasters. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(4), 401-420. 10.1080/10615800512331328768
- Benight, C. & Harper, M. (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. 10.1023/A:1015295025950
- Betancourt, T. & Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. 20(3). 10.1080/09540260802090363

- Betancourt, T., McBain, R. K., Newnham, E. A. & Brennan, R. T. (2015). The intergenerational impact of war: longitudinal relationships between caregiver and child mental health in postconflict Sierra Leone. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(10), 1101-1107. 10.1111/jcpp.12389
- Betancourt, T., Salhi, C., Buka, S., Leaning, J., Dunn, G. & Earls, F. (2012). Connectedness, social support and internalising emotional and behavioural problems in adolescents displaced by the Chechen conflict. *Disasters*, 36(4), 635. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1467-7717.2012.01280.x/asset/j.1467-7717.2012.01280.x.pdf?v=1&t=jc955kl1&s=d4ba88e0f829f620ea1e7745825938bc0a175e10>
- Betancourt, T. & Williams, T. S. (2008). Building an evidence base on mental health interventions for children affected by armed conflict. *Intervention*, 6(1), 39-56. 10.1097/WTF.0b013e3282f761ff
- Blair, K., Vythilingam, M., Crowe, S., McCaffrey, D., Ng, P., Wu, C., . . . Blair, R. (2013). Cognitive control of attention is differentially affected in trauma-exposed individuals with and without post-traumatic stress disorder. *Psychological Medicine*, 43(1), 85-95. 10.1017/S0033291712000840
- Bleich, A., Gelkopf, M. & Solomon, Z. (2003). Exposure to Terrorism, Stress-Related Mental Health Symptoms, and Coping Behaviors Among a Nationally Representative Sample in Israel. *JAMA*, 290(5), 612-620. 10.1001/jama.290.5.612
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive after Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Brewin, C. (2001). A cognitive neuroscience account of posttraumatic stress disorder and its treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 39(4), 373-393. 10.1016/S0005-7967(00)00087-5
- Brewin, C., Greenberg, N., Rubin, G., Simpson, J., Wessely, S. & Brewin, C. (2005). Psychological and behavioural reactions to the bombings in London on 7 July 2005: cross sectional survey of a representative sample of Londoners. *British Medical Journal*, 331(7517), 606-611. 10.1136/bmj.38583.728484.3A
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, R., Harvey, A., Guthrie, R. & Moulds, M. (2003). Acute Psychophysiological Arousal and Posttraumatic Stress Disorder: A Two-Year Prospective Study. *Journal of Traumatic Stress*, 16(5), 439-443. 10.1023/A:1025750209553
- Bücker, J., Kapczinski, F., Post, R. M., Ceresér, K. M., Szobot, C., Yatham, L. N., . . . Kauer-Sant'Anna, M. (2012). Cognitive impairment in school-aged children with early trauma. *Comprehensive Psychiatry*, 53(6), 758-764. 10.1016/j.comppsy.2011.12.006
- Carlson, E. L., Speca, D. M., Patel, D. K. & Goodey, D. E. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction in Relation to Quality of Life, Mood, Symptoms of Stress, and Immune Parameters in Breast and Prostate Cancer Outpatients. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 571-581. 10.1097/01.PSY.0000074003.35911.41
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., van Der Kolk, B. A., Pynoos, R. S., Wang, J. & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 399-408. 10.1002/jts.20444

- Cohen, L., Warneke, C., Fouladi, R. T., Rodriguez, M. A. & Chaoul - Reich, A. (2004). Psychological adjustment and sleep quality in a randomized trial of the effects of a Tibetan yoga intervention in patients with lymphoma. *Cancer*, 100(10), 2253-2260. 10.1002/cncr.20236
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A. & Costello, E. J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*, 64(5), 577-584. 10.1001/archpsyc.64.5.577
- Courtois, C. A., Silverman, W. H. & Gold, S. N. (2004). COMPLEX TRAUMA, COMPLEX REACTIONS: ASSESSMENT AND TREATMENT. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412-425. 10.1037/0033-3204.41.4.412
- Dahl, Ø., Habert, K. & Dybvig, P. (2001). *Møter mellom mennesker : interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, (02), 115-125.
- Dart, J. & Davies, R. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *The American Journal of Evaluation*, 24(2), 137-155. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(03)00024-9)
- Davies, R. (1998). An evolutionary approach to facilitating organisational learning: an experiment by the Christian Commission for Development in Bangladesh. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 16(3), 243-250. 10.1080/14615517.1998.10590213
- Davies, R. & Dart, J. (2005). The 'Most Significant Change' (MSC) technique: A guide to its use. Hentet fra <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J. N., Boring, A. M., . . . Ryan, N. D. (1999). Developmental traumatology part II: brain development * * See accompanying Editorial, in this issue. *Biological Psychiatry*, 45(10), 1271-1284. 10.1016/S0006-3223(99)00045-1
- De forente nasjoner. (1948). Verdenserklæringen om menneskerettigheter. Hentet 20.05.2018 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- De Forente nasjoner. (1989). Barnekonvensjonen. Hentet 20.08.2018 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 05.11.2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- DeSantis King, A., Huebner, S., Suldo, S. & Valois, R. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *The Official Journal of the International Society for Quality-of-Life Studies*, 1(3), 279-295. 10.1007/s11482-007-9021-7
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. Champaign, Ill.: Book Jungle.
- Dubow, E. F., Boxer, P., Huesmann, L. R., Shikaki, K., Landau, S., Gvirsman, S. D. & Ginges, J. (2010). Exposure to Conflict and Violence across Contexts: Relations to Adjustment among Palestinian Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(1), 103-116. 10.1080/15374410903401153
- Dyb, G. (2016). Posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) hos barn og ungdom. Hentet 16.05.2018 fra <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-43-posttraumatisk-stressforstyrrelse-ptsd-hos-barn-og-ungdom/>

- Dyregrov, A., Gjestad, R. & Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal study. *Journal of Traumatic Stress, 15*(1), 59-68.
10.1023/A:1014335312219
- Ehlers, A. & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy, 38*(4), 319-345. 10.1016/S0005-7967(99)00123-0
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernando, G. A., Miller, K. E. & Berger, D. E. (2010). Growing Pains: The Impact of Disaster-Related and Daily Stressors on the Psychological and Psychosocial Functioning of Youth in Sri Lanka. *Child Development, 81*(4), 1192-1210.
10.1111/j.1467-8624.2010.01462.x
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. & Turner, H. A. (2007). Polyvictimization and trauma in a national longitudinal cohort. *Dev Psychopathol, 19*(1), 149-166.
10.1017/S0954579407070083
- Fletcher, K. E. (1996). Childhood posttraumatic stress disorder. I E. J. Mash & R. Barkley (Red.), *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Foa, E. & Meadows, E. (1997). Psychosocial Treatments for Posttraumatic Stress Disorder: A Critical Review. *Annual Review of Psychology, 48*, 449-480. Hentet fra <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.48.1.449>
- Foa, E. & Rothbaum, B. O. (1998). *Treating the trauma of rape : cognitive-behavioral therapy for PTSD* (Treatment manuals for practitioners). New York: Guilford Press.
- Ford, J. D. & Courtois, C. A. (2013). *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents : scientific foundations and therapeutic models*. New York: Guilford Press.
- Fossheim, H., Hølen, J. C. & Ingierd, H. (2013). *Barn i forskning : etiske dimensjoner*.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., Larkin, G. R. & Diener, E. (2003). What Good Are Positive Emotions in Crises? A Prospective Study of Resilience and Emotions Following the Terrorist Attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365-376. 10.1037/0022-3514.84.2.365
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenndes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Galea, S., Ahern, J., Resnick, H., Kilpatrick, D., Bucuvalas, M., Gold, J. & Vlahov, D. (2002). Psychological Sequelae of the September 11 Terrorist Attacks in New York City. *The New England Journal of Medicine, 346*(13), 982-987.
10.1056/NEJMsa013404
- Galea, S., Vlahov, D., Resnick, H., Ahern, J., Susser, E., Gold, J., . . . Kilpatrick, D. (2003). Trends of Probable Post-Traumatic Stress Disorder in New York City after the September 11 Terrorist Attacks. *American Journal of Epidemiology, 158*(6), 514-524.
10.1093/aje/kwg187
- Gibson, K. (1989). Children in political violence. *Social Science & Medicine, 28*(7), 659-667.
10.1016/0277-9536(89)90213-X
- Goenjian, A. K., Walling, D., Steinberg, A. M., Karayan, I., Najarian, L. M. & Pynoos, R. S. (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*(12), 2302-2308. 10.1176/appi.ajp.162.12.2302
- Goldstein, R. D., Wampler, N. S. & Wise, P. H. (1997). War experiences and distress symptoms of Bosnian children. *Pediatrics, 100*(5), 873-878. 10.1542/peds.100.5.873

- Grieger, T. A., Fullerton, C. S. & Ursano, R. J. (2003). Posttraumatic Stress Disorder, Alcohol Use, and Perceived Safety After the Terrorist Attack on the Pentagon. *Psychiatric Services*, 54(10), 1380-1382. 10.1176/appi.ps.54.10.1380
- Gunnar, M. & Quevedo, K. (2007). The Neurobiology of Stress and Development. 58, 145-173. 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
- Guttman-Steinmetz, S., Shoshani, A., Farhan, K., Aliman, M. & Hirschberger, G. (2012). Living in the Crossfire: Effects of Exposure to Political Violence on Palestinian and Israeli Mothers and Children. *International Journal of Behavioral Development*, 36(1), 71-78. 10.1177/0165025411406861
- Halvorsen, A. (2004). Evaluering av sosialt arbeid mer enn måling og kontroll. *Nordisk sosialt arbeid*, (04), 357-369.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Herman, J. (1992). Complex PTSD - A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma. *J. Trauma Stress*, 5(3), 377-391. 10.1007/BF00977235
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I (s. s. 111-126). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- Hobfoll, S. E., Canetti-Nisim, D., Johnson, R. J. & La Greca, A. M. (2006). Exposure to Terrorism, Stress-Related Mental Health Symptoms, and Defensive Coping Among Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(2), 207-218. 10.1037/0022-006X.74.2.207
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., . . . Ursano, R. J. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283-315. 10.1521/psyc.2007.70.4.283
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. I L. Fuglesang, P. Bitch Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* (3 utg., s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Haase, J. E., Britt, T., Coward, D. D., Leidy, N. K. & Penn, P. E. (1992). Simultaneous Concept Analysis of Spiritual Perspective, Hope, Acceptance and Self-transcendence. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*, 24(2), 141-147. 10.1111/j.1547-5069.1992.tb00239.x
- Inter-Agency Standing Committee. (2007). IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial support in Emergency settings. Hentet 21.01.2018 fra https://interagencystandingcommittee.org/system/files/guidelines_iasc_mental_health_psychosocial_with_index.pdf
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions : towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Jensehaugen, J. & Leraand, D. (2018). Palestina. I *Store norske leksikon*. Hentet 07.09.2018 fra <https://snl.no/Palestina>
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (1 utg., s. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: causes and prevention. *The Lancet*, 359(9315), 1423-1429. 10.1016/S0140-6736(02)08357-5
- Josman, N., Abdallah, T. & Engel-Yeger, B. (2011). Using the LOTCA to Measure Cultural and Sociodemographic Effects on Cognitive Skills in Two Groups of Children: ONLINE ONLY. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(3), E29-37.

- 10.5014/ajot.2011.09037 KEY WORDS * cognition * cross-cultural comparison * culture * social environment socioeconomic factors 10.5014/ajot.2011.09037
- Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17.
- Kalksma-Van Lith, B. (2007). Psychosocial interventions for children in war-affected areas: the state of the art. *Intervention*, 5(1), 3-17. 10.1097/WTF.0b013e3280c264cd
- Karatzias, T., Cloitre, M., Maercker, A., Kazlauskas, E., Shevlin, M., Hyland, P., . . . Brewin, C. R. (2018). PTSD and Complex PTSD: ICD-11 updates on concept and measurement in the UK, USA, Germany and Lithuania.
- Khamis, V. (2012). Posttraumatic stress and worry as mediators and moderators between political stressors and emotional and behavioral disorders in Palestinian children. *International Journal of Psychology*, 47(2), 133-141. 10.1080/00207594.2011.598524
- Khamis, V. (2015). Coping With War Trauma and Psychological Distress Among School-Age Palestinian Children. *Am. J. Orthopsychiatr.*, 85(1), 72-79. 10.1037/ort0000039
- Khamis, V. (2016). Does parent's psychological distress mediate the relationship between war trauma and psychosocial adjustment in children? *Journal of Health Psychology*, 21(7), 1361-1370. 10.1177/1359105314553962
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S., Best, C. L., . . . Vandenberg, G. R. (2003). Violence and Risk of PTSD, Major Depression, Substance Abuse/Dependence, and Comorbidity: Results From the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 692-700. 10.1037/0022-006X.71.4.692
- Kostelny, K. & Wessells, M. (2010). Psychosocial Assessment of Education in Gaza and Recommendations for Response. Hentet 12.09.2017 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190400e.pdf>
- Kruger, A. C., Tomasello, M. & Scarr, S. (1986). Transactive Discussions With Peers and Adults. *Developmental Psychology*, 22(5), 681-685. 10.1037/0012-1649.22.5.681
- Layne, C. M., Warren, J. S., Hilton, S., Lin, D., Pašalić, A., Fulton, J., . . . Pynoos, R. S. (2010). *Measuring Adolescent Perceived Support Amidst War and Disaster: The Multi-Sector Social Support Inventory*.
- Leraand, D. (2017). Vestbreddens historie. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 11.12.2017 fra https://snl.no/Vestbreddens_historie
- Lupien, S. J., Juster, R.-P., Raymond, C. & Marin, M.-F. (2018). The Effects of Chronic Stress on the Human Brain: From Neurotoxicity, to Vulnerability, to Opportunity. *Frontiers in Neuroendocrinology*. 10.1016/j.yfrne.2018.02.001
- Malarbi, S., Abu-Rayya, H. M., Muscara, F. & Stargatt, R. (2017). Neuropsychological functioning of childhood trauma and post-traumatic stress disorder: a meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 72, 68-86. 10.1016/j.neubiorev.2016.11.004
- Mataria, A., Giacaman, R., Stefanini, A., Naidoo, N., Kowal, P. & Chatterji, S. (2009). The quality of life of Palestinians living in chronic conflict: Assessment and determinants. *European Journal of Health Economics*, 10(1), 93-101. 10.1007/s10198-008-0106-5
- McMullen, J., O'Callaghan, P., Richards, J., Eakin, J., Rafferty, H. & McMullen, J. (2012). Screening for traumatic exposure and psychological distress among war-affected adolescents in post-conflict northern Uganda. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(9), 1489-1498. 10.1007/s00127-011-0454-9
- Mejdell, G. (2018). Palestinas Befolkning. I *Store norske leksikon*. Hentet 07.09.2018 fra https://snl.no/Palestinas_befolkning
- Miller, K. E. & Rasmussen, A. E. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and

- psychosocial frameworks. *Social Science and Medicine*, 70, 7-16.
10.1016/j.socscimed.2009.09.029
- Mougrabi-Large, R. & Zhou, Z. (2016). *War, trauma, and cognition of Palestinian children*: ProQuest Dissertations Publishing.
- Newcomb, A. F., Bagwell, C. L. & Steinberg, R. J. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. 10.1037/0033-2909.117.2.306
- Newnham, E. A., Pearson, R. M., Stein, A. & Betancourt, T. S. (2015). Youth mental health after civil war: the importance of daily stressors. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 206(2), 116. 10.1192/bjp.bp.114.146324
- Norris, F. H., Byrne, C. M., Kaniasty, K. & Diaz, E. (2002). *The range, magnitude, and duration of effects of natural and human-caused disasters: A review of the empirical literature*: National Center for PTSD.
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Ormhaug, S. M., Jensen, T. K., Hukkelberg, S. S. & Egeland, K. (2012). Traumer hos barn - blir de gjemt eller glemt? ; kartlegging av traumatiske erfaringer hos barn og unge henvist til BUP. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(3), 235-240.
- Ozer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L., Weiss, D. S. & Cooper, H. (2003). Predictors of Posttraumatic Stress Disorder and Symptoms in Adults: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 129(1), 52-73. 10.1037/0033-2909.129.1.52
- Palosaari, E., Punamäki, R.-L., Diab, M. & Qouta, S. (2013). Posttraumatic cognitions and posttraumatic stress symptoms among war-affected children: A cross-lagged analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(3), 656. 10.1037/a0033875
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4th ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Paxson, C. & Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting. *The Journal of Human Resources*, 42(1), 49-84. 10.2139/ssrn.753548
- Pechtel, P. & Pizzagalli, D. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. *Psychopharmacology*, 214(1), 55-70. 10.1007/s00213-010-2009-2
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., Vigilante, D., Scheeringa, M. S. & Osofsky, J. D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use - dependent" development of the brain: How "states" become "traits" . *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271-291. 10.1002/1097-0355(199524)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO2-B
- Porter, M. & Haslam, N. (2005). Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated With Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons: A Meta-analysis. *JAMA*, 294(5), 602-612. 10.1001/jama.294.5.602
- Punamäki, R.-L., Komproe, I. H., Qouta, S., Elmasri, M. & de Jong, J. T. V. M. (2005). The Role of Peritraumatic Dissociation and Gender in the Association Between Trauma and Mental Health in a Palestinian Community Sample. *American Journal of Psychiatry*, 162(3), 545-551. 10.1176/appi.ajp.162.3.545
- Punamäki, R.-L., Palosaari, E., Diab, M., Peltonen, K. & Qouta, S. R. (2015). Trajectories of posttraumatic stress symptoms (PTSS) after major war among Palestinian children: trauma, family- and child-related predictors. *Journal of Affective Disorders*, 172, 133-140. 10.1016/j.jad.2014.09.021
- Punamäki, R.-L., Qouta, S., Miller, T. & El-Sarraj, E. (2011). Who Are the Resilient Children in Conditions of Military Violence? Family- and Child-Related Factors in a

- Palestinian Community Sample. *Peace & Conflict*, 17(4), 389.
10.1080/10781919.2011.610722
- Pynoos, R. S., Frederick, C., Nader, K., Arroyo, W., Steinberg, A., Eth, S., . . . Fairbanks, L. (1987). Life threat and posttraumatic stress in school-age children. *Arch Gen Psychiatry*, 44.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M. & Piacentini, J. C. (1999). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46(11), 1542-1554. 10.1016/S0006-3223(99)00262-0
- Qouta, S., Punamäki, R.-L. & Sarraj, E. (2003). Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(6), 265-272. 10.1007/s00787-003-0328-0
- Qouta, S. R., Punamäki, R.-L. & El Sarraj, E. (1995). The relations between traumatic experiences, activity, and cognitive and emotional responses among Palestinian children. *International Journal of Psychology*, 30(3), 289-304.
10.1080/00207599508246571
- Reigstad, B., Jørgensen, K. & Wichstrøm, L. (2006). Diagnosed and self-reported childhood abuse in national and regional samples of child and adolescent psychiatric patients: Prevalences and correlates. *Nordic Journal of Psychiatry*, 2006, Vol.60(1), p.58-66, 60(1), 58-66. 10.1080/08039480500504933
- Richards, M. H., Larson, R., Miller, B. V., Luo, Z., Sims, B., Parrella, D. P. & McCauley, C. (2004). Risky and Protective Contexts and Exposure to Violence in Urban African American Young Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 138-148. 10.1207/S15374424JCCP3301_13
- Robinson, L., Morris, A., Heller, S., Scheeringa, M., Boris, N. & Smyke, A. (2009). Relations Between Emotion Regulation, Parenting, and Psychopathology in Young Maltreated Children in Out of Home Care. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 421-434.
10.1007/s10826-008-9246-6
- Sait, M. S. (2004). Have Palestinian children forfeited their rights? *Journal of Comparative Family Studies*, 35(2), 211-228.
- Salmon, K. & Bryant, R. A. (2002). Posttraumatic stress disorder in children: The influence of developmental factors. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 163-188.
10.1016/S0272-7358(01)00086-1
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*: Research Centre for Health Promotion, The University of Bergen.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Educ. Res.*, 13(3), 383-397.
- Scheeringa, M. S. & Zeanah, C. H. (2001). A relational perspective on PTSD in early childhood. *Journal of Traumatic Stress*, 14(4), 799-815. 10.1023/A:1013002507972
- Schein, L. A., Spitz, H. I., Burlingame, G. M. & Muskin, P. R. (2006). *Psychological effects of catastrophic disasters: group approaches to treatment*.
- Schore, A. N. (2009). Relational Trauma and the Developing Right Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 11591(1), 189-203. 10.1111/j.1749-6632.2009.04474.x
- Schultz, J.-H., Dalset, M., Suizu Nordheim, H., Diab, S. & Raundalen, M. (Red.). (2013). *Better Learning Program 1, Increasing Learning Capacity among Pupils in Ongoing Crises, Manual for Improving Self-Regulation: Classroom Sessions*. Oslo: Norwegian Refugee Council.
- Schultz, J.-H., Marshall, L., Norheim, H. & Al-Shanti, K. (2016). School-Based Intervention in Ongoing Crisis: Lessons From a Psychosocial and Trauma-Focused Approach in Gaza Schools. *Journal on Education in Emergencies*, 2(1), 15.

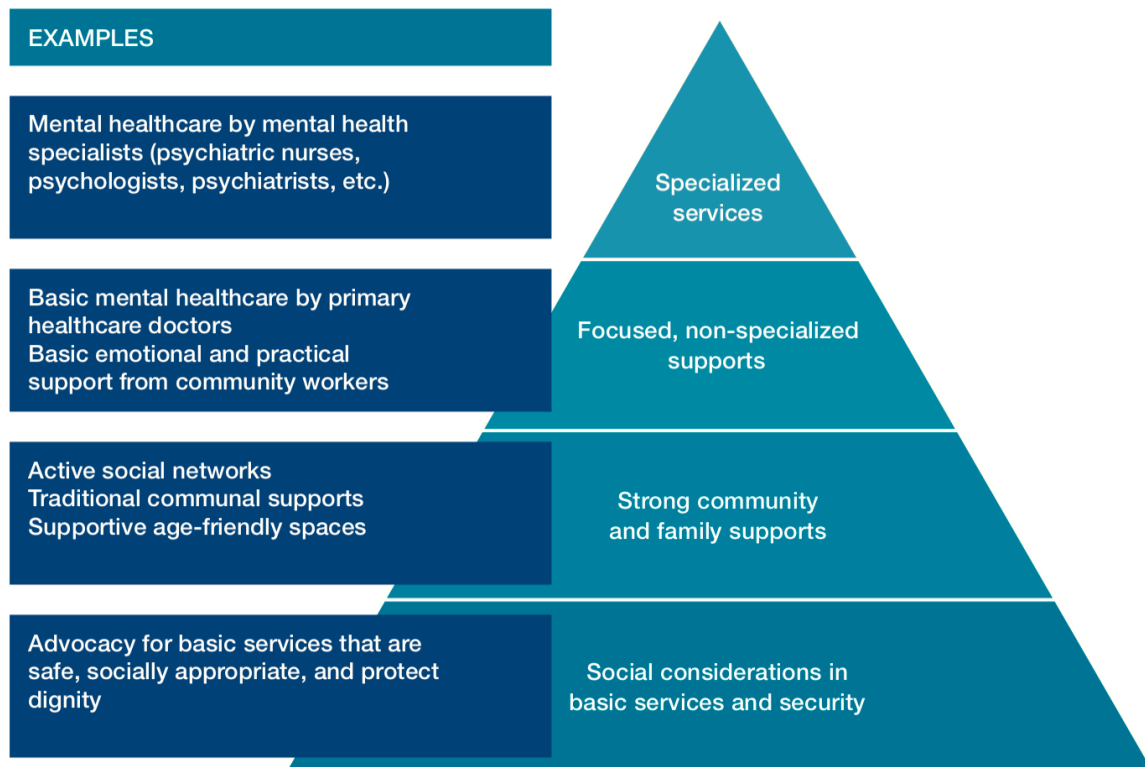
- Scott, J. C., Matt, G. E., Wrocklage, K. M., Crnich, C., Jordan, J., Southwick, S. M., . . . Albarraçin, D. (2015). A Quantitative Meta-Analysis of Neurocognitive Functioning in Posttraumatic Stress Disorder. *Psychological Bulletin*, *141*(1), 105-140. 10.1037/a0038039
- Secrist, M. E., Dalenberg, C. J. & Gevirtz, R. (2018). Contributing Factors Predicting Nightmares in Children: Trauma, Anxiety, Dissociation, and Emotion Regulation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 10.1037/tra0000387
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish : a new understanding of happiness and well-being : and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey.
- Shah, R. (2017). *Improving children's wellbeing - An evaluation of NRC's Better Learning Programme in Palestine*. Hentet fra file:///C:/Users/Ann-Jorun/Documents/Mopp/PDF/nrc-blp-palestine-full-report.pdf
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind : how relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Silver, R. C., Holman, E. A., McIntosh, D. N., Poulin, M. & Gil-Rivas, V. (2002). Nationwide Longitudinal Study of Psychological Responses to September 11. *JAMA*, *288*(10), 1235-1244. 10.1001/jama.288.10.1235
- Silverman, D. (2004). *Qualitative research : theory, method and practice* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Smidt, J. (2010). *Skrijving i alle fag : innsyn og utspill* (Skriveoppl ring og skriveforskning). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Solomon, Z. (2003). *Coping with war-induced stress: The Gulf War and the Israeli response*. New York: Plenum.
- Solomon, Z., Mikulincer, M., Hobfoll, S. E. & Sarason, I. G. (1986). Effects of Social Support and Battle Intensity on Loneliness and Breakdown During Combat. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1269-1276. 10.1037/0022-3514.51.6.1269
- Solomon, Z., Shklar, R. & Mikulincer, M. (2005). Frontline Treatment of Combat Stress Reaction: A 20-Year Longitudinal Evaluation Study. *American Journal of Psychiatry*, *162*(12), 2309-2314. 10.1176/appi.ajp.162.12.2309
- Sousa, C. A., Yacoubian, K., Flaherty Fischette, P. & Haj-Yahia, M. M. (2018). The Co-Occurrence and Unique Mental Health Effects of Political Violence and Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, *33*(2), 268-292. 10.1177/0886260515605120
- Srouf, R. W. (2005). Children living under a multi-traumatic environment: the Palestinian case. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *42*(2), 88-95.
- Stien, P. T. & Kendall, J. (2004). *Psychological trauma and the developing brain*. New York: Routledge.
- Streeck-Fischer, A. & van Der Kolk, B. A. (2000). Down will Come Baby, Cradle and All: Diagnostic and Therapeutic Implications of Chronic Trauma on Child Development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *34*(6), 903-918. 10.1080/000486700265
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, *148*(Jan 91), 10-20.
- Thabet, A. A. M. & Vostanis, P. (2005). Child mental health problems in the Gaza Strip. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *42*(2), 84-87.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innf ring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- The Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2018). Guidance Note on Psychosocial Support Facilitating Psychosocial Wellbeing and Social and Emotional

- Learning. Hentet 20.08.2018 fra http://s3.amazonaws.com/inee-assets/page-images/INEE_Guidance_Note_on_Psychosocial_Support_ENG.pdf
- Tol, W. A., Barbui, C., Galappatti, A., Silove, D., Betancourt, T. S., Souza, R., . . . van Ommeren, M. (2011). Mental health and psychosocial support in humanitarian settings: linking practice and research. *378(9802)*. 10.1016/S0140-6736(11)61094-5
- United Nations Country Team Occupied Palestinian Territory. (2016). Common Country Analysis: Leave No One Behind: A Perspective on Vulnerability and Structural Disadvantage in Palestine. Hentet 11.12.2017 fra <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/common-country-analysis-2016-leave-no-one-behind-perspective>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs occupied Palestinian territory. (2016). Humanitarian Needs Overview Occupied Palestinian Territory. Hentet 11.12.2017 fra <https://www.ochaopt.org/content/2017-humanitarian-needs-overview-occupied-palestinian-territory>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs occupied Palestinian territory. (2017). Hentet 12.01.2018 fra <https://www.ochaopt.org/content/right-education-1-million-palestinian-children-risk>
- van Der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatr. Ann.*, *35(5)*, 401-408. Hentet fra <https://www.healio.com/psychiatry/journals/psycann/2005-5-35-5/{3119e8d0-bf35-4e6d-b8f6-aa9f3c6720b0}/developmental-trauma-disorder-toward-a-rational-diagnosis-for-children-with-complex-trauma-histories>
- van Der Kolk, B. A. & Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study. *Journal of Traumatic Stress*, *8(4)*, 505-525. 10.1002/jts.2490080402
- van Der Kolk, B. A., Pynoos, R. S., Cicchetti, D., Cloitre, M., D'Andrea, W., Ford, J., . . . Teicher, M. (2009). Proposal to include a developmental trauma disorder diagnosis for children and adolescents in DSM-V. Hentet fra www.traumacenter.org/about/about_bessel.php
- Vedung, E. (2016). Evaluering som utvikling. *Cepra-Striben*, (4), 8-13. 10.17896/UCN.cepra.n04.28
- Vernberg, E. M., Hambrick, E. P., Cho, B. & Hendrickson, M. L. (2016). *Positive Psychology and Disaster Mental Health: Strategies for Working with Children and Adolescents*. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.22289>
- Wessely, S., Bryant, R. A., Greenberg, N., Earnshaw, M., Sharpley, J. & Hughes, J. H. (2008). Does Psychoeducation Help Prevent Post Traumatic Psychological Distress? *Psychiatry*, *71(4)*, 287-302. 10.1521/psyc.2008.71.4.287
- Whitworth, J. D. (2016). The Role of Psychoeducation in Trauma Recovery: Recommendations for Content and Delivery. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 1-10. 10.1080/23761407.2016.1166852
- Williams, R. (2006). The psychosocial consequences for children and young people who are exposed to terrorism, war, conflict and natural disasters. *Current Opinion in Psychiatry*, *19(4)*, 337-349. 10.1097/01.yco.0000228751.85828.c1
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M. & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war. *Journal of Traumatic Stress*, *24(3)*, 309-316. 10.1002/jts.20638
- Wolmer, L., Hamiel, D. & Laor, N. (2011). Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: a controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *50(4)*, 340. 10.1016/j.jaac.2011.01.002
- Wolmer, L., Laor, N., Dedeoglu, C., Siev, J. & Yazgan, Y. (2005). Teacher-Mediated Intervention after Disaster: A Controlled Three-Year Follow-Up of Children's

- Functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1161-1168.
10.1111/j.1469-7610.2005.00416.x
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines* (bd. 2016). Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2008). the Mental Health Gap Action Programme Hentet
20.08.2018 fra
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43809/9789241596206_eng.pdf;jsessionid=80CD5A46B73D5F835D776FE2A648B8D3?sequence=1
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. (2011). Relationships among School Climate Domains and School Satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
10.1002/pits.20532

Vedlegg 1. The IASC Intervention Pyramid

INTERVENTION PYRAMID



Kilde: The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2018), adapted from IASC, 2007.

Vedlegg 2. Informasjonsskriv til skolene

Information about the research project

The Most Significant Change – Providing psychosocial support among schoolchildren in crisis – students' experience of change from participation in Better Learning Program

Background

Students at your school participate in "Better Learning Program-1" (BLP-1). The program has been established on the basis of a cooperation between the Palestinian Ministry of Education and Higher Education (MoEHE) as school owner, and the Norwegian Refugee Council (NRC), as project owner.

Since 2007, NRC in collaboration with the University of Tromsø (UiT) and the Norwegian Competence Center for Violence and Traumatic Stress (NKVTS), have developed Better Learning Program (BLP). BLP is established to improve the conditions for learning for children and adolescents exposed to military and political conflict. The program was introduced in Palestine in 2011.

BLP-1 is designed as a general preventive tool intended to reach all students. The program provides students with information about normal reactions after traumatic events, and teaches them relaxation methods to improve their learning outcomes.

Objective

The objective of this study is to investigate the changes schoolchildren experience after participation in BLP-1, and what characterizes these changes. The study is part of a Master's degree in Special Education at UiT.

Procedure

The students will participate in the study by completing a written assignment at school. The teacher will organize the session together with the researcher from UiT.

The assignment is given to participating students in the overall class within ordinary school hours, and the completion will take about two hours. The students will be asked to describe how they experienced school attendance before joining BLP1, and if they can describe the

most significant change that has occurred after implementation of the programme. In addition, they will be asked to give a brief explanation for their story, as well as making a title on the story.

Students will not be asked to provide personal information or other information beyond their history. The answers are submitted anonymously, and if any of the stories should contain person identifying information about the participant himself or third party, these will be anonymized afterwards.

Selection

The study sample consists of 8th-11th grade students, from four different schools in the West Bank, who has completed the BLP-1 program. The participation of the individual student will be based on informed and voluntary consent. The students must be able to convey their story in writing.

What happens to the stories?

The students' stories will be translated into English by NRC staff, and will be part of an evaluation process following the Most Significant Change method. The stories can be published by NRC or UiT.

Voluntary participation

It is optional for the students to participate in the study and they can at any time withdraw their consent without giving any reason.

The study has been reported to NSD - Norwegian Center for Research Data AS.

If you have questions about the study, please contact:

Researcher/student: Ann-Jorunn Strømmesen, [kontaktinformasjon]

Professor: Jon-Håkon Schultz, [kontaktinformasjon]

Vedlegg 3. Elevoppgave

My story

[Del 1]

Three significant changes, either positive or negative

- 1.
- 2.
- 3.

[Del 2]

Which is the most important change to you personally?

Why?

[Del 3]

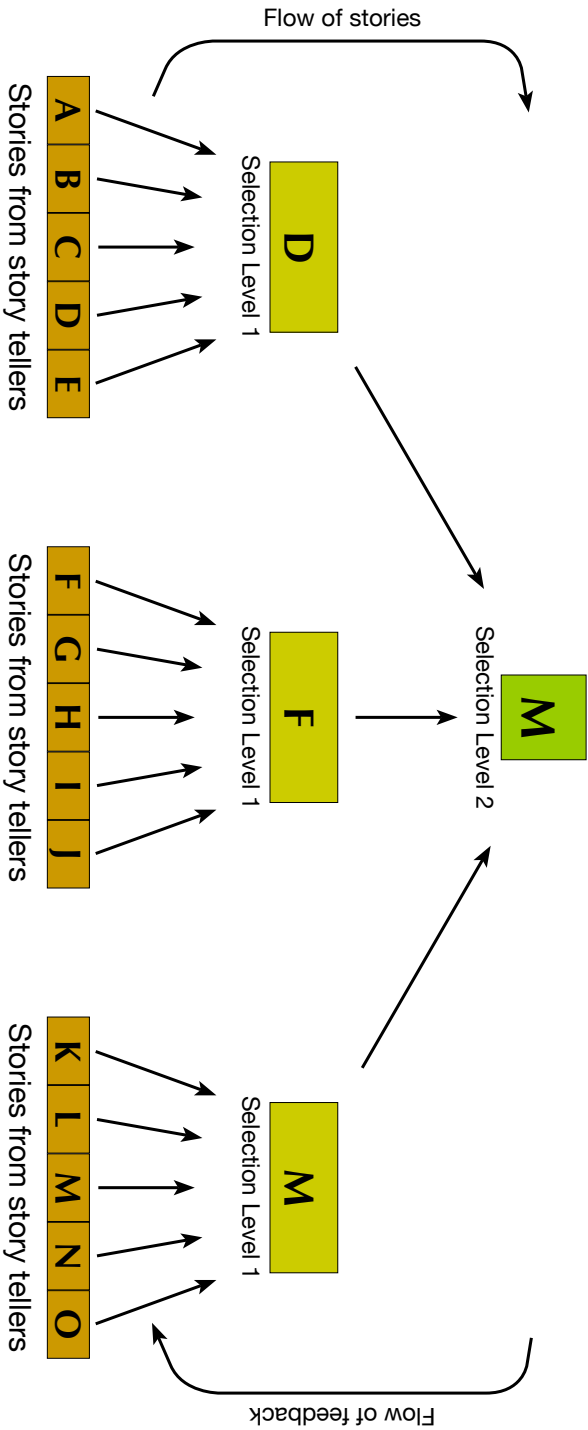
What were things like in your life before the teacher introduced you to BLP1? Describe

Describe the most important change. Tell the complete story about this change.

What are things like now, after the change? Describe

Give your story a suitable title.

Vedlegg 4. Figur 1: Utvelgelsesprosess MSC



Kilde: Davies og Dart (2005)

Vedlegg 5. Vurdering fra NSD



Jon-Håkon Schultz

9006 TROMSØ

Vår dato: 06.02.2018

Vår ref: 58027 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning – ikke meldepliktig

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.12.2017 for prosjektet:

58027	<i>The Most Significant Change – barns opplevelse av endring etter deltakelse i en skolebasert, psykososial intervensjon under forhold preget av gjentatt og vedvarende traumepåvirkning som følge av politisk konflikt på Vestbredden</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jon-Håkon Schultz
Student	Ann-Jorunn Strømmesen

Hva vurderer vi?

Vi vurderer om prosjektet er omfattet av melde-/konsesjonsplikt og om prosjektet lar seg gjennomføre i henhold til lovverket. På den neste siden er vår vurdering av hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Når gjelder meldeplikten?

Meldeplikten gjelder kun prosjekter som skal behandle personopplysninger elektronisk eller systematisere sensitive opplysninger manuelt, ordnet etter navn eller fødselsnummer.

Hva må du gjøre dersom du likevel skal behandle personopplysninger?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, må du sende inn nytt meldeskjema.

Vi avslutter oppfølging av prosjektet

Siden prosjektet ikke er meldepliktig avslutter vi all oppfølging av prosjektet.

Se våre [nettsider](#) eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 6. Tabell 1: Kategorier - Elevenes prioriterte mest betydningsfulle endring

Kategori	Antall	Prosent (%)
Ingen endring	1	1,3
Annet (sluttet å røyke)	1	1,3
Håp	1	1,3
Bedre akademiske resultater	2	2,6
Sosial støtte	6	7,8
Personlig mestringstro	26	33,8
Økt selvtillit	11	14,3
Kunnskap	15	19,5
Regulering av emosjoner	40	51,9
Selvkontroll/konsentrasjon	3	3,9
Sinnemestring	7	9,1
Følelse av ro/velvære	17	22,0
Mindre trett/passiv	2	2,6
Redusert redsel	8	10,4
Opplevelse av trygghet	3	3,9
Sum	77	100,0

Vedlegg 7. Tabell 2: Kategorier - Elevenes historier før deltakelse i BLP-1

Kategorier	Underkategorier	Temaer
Regulering	Sinne	Sinnemestring, aggresjon
	Stress	Skole, ”busy mind”, tension, uro, frustrasjon, forventningspress
	Tristhet	Trist, nedstemt, depriment, uten mening, likegyldighet, håpløshet
	Redsel	Framtiden, miste familiemedlemmer, livsopphold, katter, mørke, innestengte rom, høyder, insekter Ikke spesifikk
	Regulering annet	Opplevelse av mangel på kontroll, negativt tankemønster, tankespinn,
Personlig mestringstro	Selvillit/selvbilde	Negativt selvbilde, dårlig selvillit, selvhat, kompleks, hemmet, handlingslammet, beslutningsvegring
	Kunnskap	Hjelpeløshet, mangel på hjelp og støtte, mangel på kunnskap. ”I didn’t know what to do”, ”I didn’t know how to deal with [problem]”
Fysiske reaksjoner	Søvn	Vansker med å sove, mareritt
	Kropp	Pustevansker, utslitt, syk, trett
Atferd	Eksternalisert	Vold, roping, skriking, knusing av ting
	Internalisert	Passiv, initiativløs
Skolefungering	Faglige utfordringer	Spesifikke-, ikke spesifikke fagvansker, dårlige karakterer
	Konsentrasjon	Fokus, utholdenhet
Sosial støtte	Kommunikasjon	Uttrykke seg, tillit, åpen/lukket,
	Relasjoner	Nærhet, samhandling, tilbaketrekning, konflikt
Samfunn	Okkupasjon	Konkret redsel, følelse av urett

Vedlegg 8. Tabell 3: Kategorier - Elevenes historier etter deltakelse i BLP-1

Kategorier	Tema	Primær (%)	Sekundær (%)	Tot. (%)
Regulering	Tiltak, effekter av tiltak, endring-følelser, endring-egenskaper, endring- atferd, kontroll	52,0	33,3	85,3
Sosial støtte	Fellesskap, vennskap, tillit, kommunikasjon, lærerrolle	37,3	34,6	71,9
Personlig mestringstro	Tro på positive utfall, tro på egne evner og muligheter	12,0	45,3	57,3
Skolefungering	Læring, karakterer, fokus, arbeidsmåter, skoletrivsel	9,3	22,7	32,0
Håp	Utdanning, framtid	2,7	9,3	12,0
Søvn	Mareritt, søvn	4,0	6,7	10,7

Vedlegg 9. Den mest betydningsfulle endringshistorien

Creativity Coming Back to Life

My life was full of great events. I used to talk with tourists to improve my english skills. I need to improve my english skills because maybe one day I might travel from my country to another country. One day I was completely chocked because my grandfather died. I became frustrated because of that. I love and miss him so much.

My life was beautiful. I did many things during this year to fill my spare time, so I participated in summer camps to get training and to help in training other children. Later I began piano lessons, my favourite musical instrument, to learn the appropriate way to play piano. I used to participate in family trips arranged by my grandfather, and go shopping to get ready for school. It was a very beautiful day, about a week before going back to school, my beloved grandfather passed away. This bad news came as a lightning strike to me. My life turned upside down. I left everything, such as summer camp, and I stopped my piano lessons. I became exhausted and depressed after his death. I did not go out, and I stopped talking to people. When school started I was not able to attend because of my illness and breathing problem. I did not know how to deal with this matter. In addition, I stopped playing the piano.

After I met my teacher, and she made a big change in my life. She brought the Better Learning Program to us to reduce the stress we are facing in our life. The breathing techniques were very helpful, and every time I had a problem or felt uncomfortable I would practice breathing and balance training. I became aware of my strenghts. We talked about stress and how to deal with it. The big change just happened. After losing my grandfather I continued attending and participating in the BLP sessions. It changed the way I used to see life. As time went on I managed to defeat the depression that used to surround me. Life came back to me again. I came back to my courses and activities that I used to do before. Now I play happily with children again. I try pass on the needed awareness and skills among them, so they can face and solve their problems, just like me.