



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Psykososiale intervensjoner i klasserommet:

Dugnadsarbeid på læreres bekostning?

En kvantitativ undersøkelse av lærerperspektivet i Better Learning Program 2, Vestbredden-piloten

Karoline Jørgensen

Masteroppgave i Pedagogikk, november 2021

PED-3900



Sammendrag

Better Learning Program 2 er en psykososial intervensjon som har som formål å senke stress og øke skoleferdigheter hos elever i konfliktområder som har redusert skolefungering som følge av stress og traumer. Intervensjonen ble gjennomført som et pilotprogram på Vestbredden første halvdel av 2019. I forkant av gjennomføring ble et utvalg lærere gitt opplæring over to dager med teori og praktiske øvelser. Da det nærmet seg oppstart av intervensjonen, fikk de en tredje opplæringsdag med oppfriskning. Selve intervensjonen består av 5 økter av 45 minutter fordelt over 5 uker. I etterkant av piloten ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne med 26 respondenter, for å evaluere piloten fra lærernes perspektiv.

Forsberg og Schultz (2021) gjorde en studie som viste positive resultater hos elevene tilknyttet intervensjonen. Det var derfor av interesse å se på om lærernes opplevelser samsvarte. I denne oppgaven er både spørreundersøkelsen blant lærerne og studien til Forsberg og Schultz (2021) benyttet for å utlede følgende problemstilling:

Lykkes dagens modell med å ivareta lærerne i implementeringsprosessen av Better Learning Program 2 på Vestbredden?

Gjennom hypotetisk-deduktiv metode har resultatene fra spørreundersøkelsen blitt analysert for best mulig å kunne gi svar på problemstillingen. Resultatene tyder på at lærerne ikke blir godt nok ivaretatt i implementeringsprosessen. Svarene i undersøkelsen tilsier at lærerne ikke opplevde å få tilstrekkelig opplæring, ikke hadde god forståelse for grunnprinsippene og at de ikke følte seg komfortabel med å gjennomføre intervensjonen. Lærerne opplevde heller ikke at de fikk god nok støtte, hverken fra kolleger, programmet eller elevenes foreldre.

Analysene viser at det ikke er en statistisk signifikant sammenheng mellom lærernes opplevelser og emosjoner. I drøftingen er derfor andre årsakssammenhenger vurdert. Her fremkommer det at manglende forståelse hos lærerne kan ligge til grunn. Dette kan forklare flere sider både av lærernes opplevelser og deres emosjonserfaringer. Denne hypotesen kun baserer seg imidlertid bare på logiske slutninger, og bør derfor forskes videre på.

Forord

Å få muligheten til å skrive en masteroppgave er noe jeg unner alle. Det har vært en utrolig spennende og givende prosess. Noen dager har selvsagt vært frustrerende og tunge, men de aller fleste dagene har det gitt meg stor glede å kunne fordype meg i et så interessant tema som dette er. Jeg har også opplevd mye glede i selve skriveprosessen. Det er spennende hvordan sammenstilling av ord kan få ulike meninger. Jeg har virkelig hatt en fantastisk tid som masterstudent. Det er derfor litt vemodig at det nå er slutt.

Jeg vil benytte anledningen til å takke Flyktninghjelpen ved Unai Sacona Benegas og Kulthoom Owdetallah for muligheten til å bruke spørreundersøkelsen i prosjektet mitt og for all hjelp og støtte underveis. Til min veileder June T. Forsberg for alle gode samtaler og for at du er så irriterende god til å gjennomskue mine «bløffer».

Jeg ønsker å takke alle på ILP ved UiT som har gitt meg oppmuntringer underveis og tatt seg tid til å svare på mine spørsmål. En særlig takk til Jon-Håkon Schultz for engasjement og til Mariann Solberg for en noe angstfremmende lunsj som førte til et viktig vendepunkt i oppgaven.

Videre ønsker jeg å takke Terje Ogden som tok seg tid til å diskutere oversettelser med meg.

Livet for øvrig har bydd på mange utfordringer i løpet av min tid som masterstudent. Jeg vil derfor gi en ekstra stor takk til alle i familien og alle venner som har heiet meg frem. Guttene mine, på første rad, som aldri har vist tegn til at dette har kostet litt vel mye. Denne er til dere! Mamma og Elin, deres bestemor/farmor tjenester har vært helt essensiell for å få dette til. Og til sist Ronny og Richard for «psykologisk førstehjelp» i prosjektets siste dager, timer og minutter.

Jeg er dere alle evig takknemlig!

*Så sto jeg der da plutselig,
midt i et ormebol, som Medusa.
Innså at jeg hadde mye på hjertet,
men så vanskelig for å formidle kunnskapen
uten å tråkke på noen.
Begrepene jeg ønsket å bruke var som gift
som kom sprutende ut av munnen
om jeg turte å åpne den.
Begrepene som var så nødvendige for å forklare,
men samtidig var så giftige at folk ikke ville høre.
Likevel var det jo ikke egentlig begrepene som var viktige,
de var bare nødvendige for å forklare det som var og er
så mye større, så mye viktigere ...*

*Kjære, før du tar fatt
Legg til side det du tror du vet,
De du tror du kjenner,
Så kan du møte mine ord
Med åpent sinn og åpent hjerte ...*

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	<i>Kontekst.....</i>	2
1.2	<i>Covid-19s påvirkning.....</i>	6
1.3	<i>Problemstilling.....</i>	7
2	Psykososal intervensjon.....	11
2.1	<i>Internasjonale retningslinjer.....</i>	11
2.2	<i>Better Learning Program.....</i>	14
3	Implementering.....	21
3.1	<i>Konseptuelt rammeverk.....</i>	21
3.2	<i>Implementeringsdrivere.....</i>	23
3.2.1	<i>Utvalg og rekruttering.....</i>	24
3.2.2	<i>Opplæring.....</i>	25
3.2.3	<i>Råd og veiledning.....</i>	29
3.2.4	<i>Evaluering av arbeidets kvalitet og kvantitet.....</i>	33
3.2.5	<i>Datasystemer som beslutningsstøtte.....</i>	34
3.2.6	<i>Administrative støttefunksjoner og ledelse.....</i>	34
3.2.7	<i>Systemendring.....</i>	35
4	Bakgrunn.....	37
4.1	<i>Ulike former for stress – fra sunt til skadelig.....</i>	37
4.2	<i>Traumer.....</i>	41
4.3	<i>Posttraumatisk Stresslidelse (PTSD).....</i>	43
4.4	<i>Eksekutive funksjoner.....</i>	46
5	Det teoretiske grunnlaget for BLP.....	51
5.1	<i>Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT).....</i>	51
5.1.1	<i>Fase 1: Stabilisering og ferdighetstrening.....</i>	52
5.1.2	<i>Fase 2 og 3: Bearbeidingsfasen og Konsolideringsfasen.....</i>	57
5.2	<i>5 essensielle prinsipper for traumeintervensjoner.....</i>	58
5.2.1	<i>Å fremme trygghetsfølelse.....</i>	59

5.2.2	Å fremme selvregulering av negative følelser	61
5.2.3	Å fremme mestringstro.....	63
5.2.4	Å fremme sosial tilhørighet og tilknytning.....	65
5.2.5	Håp.....	68
6	Begrunnelse for valg av metode	71
7	Metode.....	73
7.1	Utvalg.....	73
7.2	Design	73
7.3	Måleverktøy	73
7.4	Prosedyre.....	74
7.5	Reliabilitet og validitet.....	75
7.6	Etiske betraktninger	76
7.7	Statistiske analyser.....	76
8	Resultat	77
8.1	Beskrivende statistikk.....	77
8.1.1	De største utfordringene.....	77
8.1.2	Opplevelser med intervensjonen	79
8.1.3	Emosjoner.....	81
8.2	Påvirker emosjoner opplevelsen av intervensjonen?	83
9	Drøfting.....	85
9.1	Opplevelser med intervensjonen og de største utfordringene	85
9.1.1	Tilstrekkelig opplæring	86
9.1.2	Tro på intervensjonen.....	86
9.1.3	Støtte.....	87
9.1.4	Etterlevelse	87
9.2	Emosjoner som grunnlag for opplevelse	88
9.3	Opplæringen	89
9.3.1	Forståelse av intervensjonens grunnprinsipper	90
9.3.2	Kunnskap og ferdigheter eller kunnskap om ferdigheter	91
9.3.3	Kunnskap, forståelse og anvendelse.....	94
9.4	Manglende forståelse som grunnlag for opplevelser og emosjoner.....	96

10	Konklusjon.....	99
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelse	111

*Foto forside: Nassar Wissam /NRC

Lærer som gjør avspenningsøvelser sammen med elever på Gazastripen, 2017.

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over BLP-2 intervensjonen.....	17
Tabell 2. Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring av lærere (dag 1+2).....	27
Tabell 3. Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring for lærere (dag 3).....	28
Tabell 4. Kategorisk sammenstilling av tema fordelt på tid i opplæring	29
Tabell 5. Beskrivende statistikk over lærernes kjønn og ansiennitet	77

Figurliste

Figur 1. IASC intervensjonspyramide.....	13
Figur 2. Skolebaserte intervensjoner.....	15
Figur 3. Konseptuelt rammeverk for implementering.....	22
Figur 4. Implementeringsprosessens hovedkomponenter: Implementeringsdrivere.....	24
Figur 5. Selyes stressmodell GAS (General Adaptation Syndrome)	39
Figur 6. Allostatisk belastning.....	40
Figur 7. PTSD-diagnosekriteriene iht. DSM-5	45
Figur 8. Kronisk stress og eksekutive funksjoner	48
Figur 9. Komponentene i TF-CBT	52
Figur 10. Den kognitive trekanten	56
Figur 11. BLP logo	59
Figur 12. Beskrivende statistikk over de største utfordringer.....	78
Figur 13. Beskrivende statistikk over lærernes opplevelser av intervensjonen	80
Figur 14. Beskrivende statistikk over underkategorier av opplevelser av intervensjonen.....	81
Figur 15. Beskrivende statistikk over emosjonserfaringer.....	82
Figur 16. Beskrivende statistikk over underkategorier av emosjonserfaringer	83

1 Innledning

8. oktober 2019 deltok om lag 500 representanter fra ulike land og internasjonale organisasjoner på en konferanse i Amsterdam for å sette psykisk helse og psykososial støtte på dagsorden. Dette resulterte i deklarasjonen «Mind the Mind Now»:

Participants in the Amsterdam Conference stress that armed conflicts, natural disasters and other emergencies take an immense toll on people's mental health and psychosocial wellbeing. It is impossible to quantify the full range of emotional, behavioral and psychosocial impacts of such situations on girls, boys, women and men, across the life course. Nevertheless, best estimates suggest that these experiences more than double the prevalence of depression, anxiety, and other mental health conditions that impair daily functioning. (Government of the Netherlands, 2019)

Over hele verden sitter det elever i klasserommet som prøver å følge med på læreren sin, prøver å lese pensum, som prøver å gjøre oppgavene sine, men som ikke klarer det. Mange av disse strever ikke fordi de har lærevansker, men på grunn av at de har en midlertidig læringskapasitet som følge av miljøet de bor i. Det står derfor lærere i klasserom over hele verden som prøver å hjelpe elevene sine med å følge med på undervisningen, hjelpe de til å konsentrere seg om lesingen sin, hjelpe de til å forstå og gjennomføre oppgavene sine, men som ikke klarer det. Lærere som har klasserom fylt med traumatiserte elever, elever i full alarmberedskap, redde og skremte elever som sliter med å håndtere hverdagen sin. Et klasserom på et utrygt sted i en utrygg verden.

For å kunne hjelpe disse elevene trenger læreren å forstå hvorfor elevene har fått en nedgang i skoleprestasjoner. Elevene har behov for verktøy og teknikker som kan hjelpe de til å redusere stress, og de trenger studieteknikker og læringsstrategier for å få best mulig utbytte av tiden de klarer å konsentrere seg om skolearbeid. Kanskje mest av alt trenger de hjelp til å tro at de kan få til en positiv endring og at det er håp om en bedre framtid. Better Learning Program 2 (BLP-2) er et psykososialt intervensjonsprogram som har som mål om å gjøre akkurat det. Programmet er utviklet gjennom et samarbeid mellom Flyktninghjelpen (NRC) og UiT Norges arktiske universitet, og tar sikte på å gjøre vanlige lærere i konfliktområder

om til utøvende BLP-lærere, som skal hjelpe elevene med å snu den negative endringen i skoleprestasjoner om i en positiv retning.

Psykososiale intervensjoner som BLP-2 har gode intensjoner. Elevene er i krise og trenger hjelp, ressursene er få og lærerne er allerede der. De kjenner elevene, kjenner til deres skolefungering og i noen tilfeller er de kanskje også en trygg voksenperson i elevenes liv. Det er også nærliggende å tro at det gir gode muligheter for videre oppfølging i etterkant av intervensjonen, på en uformell måte. Fra et elevperspektiv ser det ut til at denne lærerløsningen vil kunne være en stor fordel. Fra et økonomisk perspektiv er det nok en fornuftig og ressurs sparende løsning. Likevel er det et poeng at det å ha gode intensjoner ikke er tilstrekkelig. Her er det to viktige spørsmål man må stille seg; For det første: har det en god effekt? Det andre spørsmålet man må stille er: til hvilken pris?

1.1 Kontekst

I denne mastergradsavhandlingen tas det utgangspunkt i en undersøkelse gjort knyttet mot pilotering av Better Learning Program 2 på Vestbredden. Vestbredden er et område i Midtøsten som sammen med Gaza utgjør det palestinske selvstyreområdet Palestina (Leraand & Jensehaugen, 2020; Røsnes, 2021). Det er i tillegg vanlig å bruke uttrykket «det historiske Palestina» i sammenhenger hvor man innebefatter dagens Israel i tillegg (FN-sambandet, 2021a). Forholdene i Midtøsten omtales ofte som verdens vanskeligste konflikt og er i dag først og fremst en territorial konflikt mellom staten Israel og det palestinske folket (FN-sambandet, 2021b).

Det antas at området har vært befolket i mellom 1-2 millioner år, hvor de tidligste levninger man har funnet stammer fra Ubeidiya i Jordandalen datert til omlag 600 000 år f.Kr. (Barstad & Groth, 2020). Områdets beliggenhet mellom de tidligere stormaktene Egypt og Mesopotamia (dagens Irak, nordøstlige Syria og sørøstlige Tyrkia) og at det regnes som opphavssted for både jødedom og kristendom, har ført til at området er blant de mest historisk og arkeologisk utforskede deler av verden (Barstad & Groth, 2020). Det (historiske) palestinske området har vært underlagt en rekke styre gjennom sin lange historie (Barstad & Groth, 2020; Barstad, Leraand & Jensehaugen, 2020). Egyptisk, filistisk, isrealittisk, babylonsk, persisk, romersk og bysantinsk styre kan nevnes fra eldre palestinsk historie (Barstad & Groth, 2020), samt islamsk styre i årene 636-1516, korsfarernes kontroll i årene

1099-1291, de egyptiske mamelukkene år 1250-1516 og så underlagt et osmansk styre etter det (Barstad et al., 2020). Fra 1831 til 1840 ble området i følge Barstad et al. (2020) okkupert av den egyptiske visekongen Muhammad Ali Pasja, og ved hjelp av Storbritannia, Østerrike og Russland fikk osmannerne området tilbake, dog med en stadig svekket innflytelse.

De nasjonalistiske strømninger som vokste frem på 1800-tallet i Europa har vært påvirkende for dagens situasjon. Den panarabiske bevegelsen fremmet en arabisk nasjonalisme og fremveksten av sionismen arbeidet for en jødisk stat (FN-sambandet, 2021b). Under første verdenskrig sluttet det osmanske riket seg til Østerrike-Ungarn og store tyrkiske tropper ble sendt til Palestina (Barstad et al., 2020). Disse ble fordrevet av britiske styrker som okkuperte området frem til Folkeforbundet stadfestet Palestina som et britisk mandatområde i 1922 (formelt trådt i kraft 1923) (Barstad et al., 2020). I 1917 fikk sionistbevegelsen et viktig gjennombrudd gjennom Balfour-erklæringen, hvor den britiske regjering lovet å arbeide for opprettelsen av et «nasjonalt hjem for det jødiske folk» (FN-sambandet, 2021b). Samtidig ble det indirekte lovet et arabisk selvstyre for Palestina som en motytelse for arabisk støtte i krigen mot tyrkerne (Barstad et al., 2020). Under det osmanske styret begynte en jødisk innvandring til de palestinske områdene, men den første organiserte innvandringsbølgen regnes fra å være i årene 1882 til 1903 (Barstad et al., 2020). Innvandringen eskalerte under det britiske mandatet, fra ca. 85 000 ved starten av første verdenskrig i 1914 til ca. 450 000 da andre verdenskrig brøt ut (Barstad et al., 2020). Den jødiske befolkningen ble beregnet til rundt 650 000 i 1948 (FN-sambandet, 2021b). Den muslimske og den jødiske befolkningen levde stort sett i fred frem til 1920- og 1930- årene (Barstad et al., 2020), men den enorme innvandringen, den panarabiske bevegelsen og britisk forslag om deling av landet førte til en konflikt mellom den jødiske minoriteten, den palestinske majoriteten og den britiske mandatadministrasjonen (FN-sambandet, 2021b). I etterkant av andre verdenskrig gikk sionistbevegelsen til angrep mot britene i Palestina, noe som førte til at de britiske myndigheter trakk seg som mandatmakt og overlot Palestina-problemet til FN (FN-sambandet, 2021b). FN-kommisjonen foreslo en delingsplan av Palestina hvor 56% av arealet skulle tilfalle den jødiske folkegruppen og 43 % skulle tilfalle den arabiske folkegruppen, mens den siste prosenten skulle stå under internasjonal kontroll (Barstad et al., 2020; Leraand & Jensehaugen, 2021a). Dette forslaget ble anerkjent av sionistene men ble dårlig mottatt av palestinere som utgjorde om lag 70% av befolkningen, noe som utløste den største og viktigste krigen i Palestina-konflikten, 1948-krigen (FN-sambandet, 2021b).

Palestinakrigen omtales i Israel som frigjøringskrigen og blant palestinerne som al-Nakba (katastrofen) og deles i to faser; før og etter opprettelsen av staten Israel 14.mai 1948 (Leraand & Jensehaugen, 2021b). Den første fasen regnes som en borgerkrig mellom en arabisk militans bestående av palestinske grupper og en frivillig styrke med utenlandske soldater mot jødiske geriljagrupper (Leraand & Jensehaugen, 2021a). Sionistenes strategi besto i følge Leraand og Jensehaugen (2021a) av terror, fysiske angrep og psykologisk krigføring og omtales i ettertid som en etnisk rensing. Da Israel erklærte seg som en selvstendig stat gikk konflikten over til å bli regional ved at fem arabiske stater gikk til angrep (Leraand & Jensehaugen, 2021a). Krigen endte i januar 1949 og Israel satt igjen med 77% av landområdene, omlag 500 palestinske landsbyer var ødelagt eller utslettet, 750 000 palestinere var på flukt og ingen palestinsk stat ble opprettet (FN-sambandet, 2021b). I løpet av krigen var begge parter ansvarlig for både henrettelser av sivile og soldater, tortur, voldtekt, tyveri og omfattende ødeleggelser (Leraand & Jensehaugen, 2021b).

Vestbredden ble opprettet som geografisk enhet og politisk begrep som følge av 1948-krigen, og ligger øst i Palestina langs grensen til Jordan (Leraand & Jensehaugen, 2021c). Det regnes at rundt 300 000 palestinere i forbindelse med krigen flyktet til området som ble annektert av Jordan i 1950 (Leraand & Jensehaugen, 2021c). Under seksdagerskrigen i 1967 ble området okkupert av Israel (Røsnes, 2021). Denne krigen var kort, men har hatt langvarige politiske følger for store deler av Midtøsten, inkludert Israel som siden har vært regnet som okkupasjonsmakt (Leraand, 2019). Etter seksdagerskrigen har det vært en omfattende jødisk bosetting på Vestbredden, noe som har ført til en pågående friksjon mellom folkegruppene i området (Leraand & Jensehaugen, 2021c). Palestina ble proklamert som selvstendig stat i 1988 av den palestinske nasjonalforsamling, og i 1994 ble De palestinske selvstyremyndighetene opprettet som følge av Oslo-avtalen (Leraand & Jensehaugen, 2020). Selvstyremyndighetene ble anerkjent av Israel men ikke Palestina som selvstendig stat (Leraand & Jensehaugen, 2020). FN oppgraderte Palestinas status til observatørstat uten medlemskap i 2012, og 136 land har anerkjent Palestina som selvstendig stat (Leraand & Jensehaugen, 2020). I dag regnes rundt halvparten av det palestinske folk for å være flyktninger og utgjør rundt 5,7 millioner mennesker (FN-sambandet, 2021b).

Det er ikke mulig for en som ikke har opplevd okkupasjon eller væpnet konflikt å forstå situasjonen til lærerne i denne undersøkelsen. Dagens konflikt har vart i om lag 100 år og det

ser ikke ut til at dette går mot en ende. I Utenriksdepartementet reiseråd kan man lese følgende om dagens situasjon på Vestbredden:

Situasjonen er til tider urolig og spent i Øst-Jerusalem og på Vestbredden. Enkelte steder forekommer nærmest daglige opptøyer og voldelige sammenstøt mellom palestinere og politi/militære. Særlig utsatt er områder i og rundt Gamlebyen i Jerusalem, samt ved sjekkpunkter og bysentra på Vestbredden. Voldelige sammenstøt og eskalering kan ikke utelukkes, bl.a. mellom palestinere og israelske sikkerhetsstyrker. Situasjonen kan endre seg svært raskt, og reisende bør i slike situasjoner forlate stedet umiddelbart. Det har forekommet flere knivangrep på gaten, på holdeplasser og på busser i byer i Palestina/Israel som har rammet tilfeldige forbipasserende. Det er viktig å være forsiktig ved større veikryss langs hovedveiene på Vestbredden. (Utenriksdepartementet, 2021)

Den arabiske motstanden mot den israelske okkupasjonen har ført til en rekke sammenstøt mellom partene også de siste 50 årene. De eldste lærerne i undersøkelsen opplevde seksdagerskrigen i 1967, de fleste av lærerne opplevde det palestinske opprøret *intifadaen* fra 1987-1993 og alle levde under den andre *intifadaen* fra 2001-2005. Situasjonen har forblitt spent også etter dette. Sjekkpunkter regnes som særlig utsatte områder ifølge Utenriksdepartementet, som vist til over. En undersøkelse utført av FN fant at det på Vestbredden var 705 permanente hindringer for palestinske kjøretøy og/eller fotgjengere, hvorav 140 av disse var sjekkpunkter (OCHAoPt, 2018). I tillegg til de permanente sjekkpunkter ble det funnet at det i perioden januar 2017- juli 2018 ble opprettet 4 924 ad-hoc «flying» sjekkpunkter av israelske styrker (OCHAoPt, 2018). Dette gjør at ferdsel mellom områder og eventuelt også innad i områder er en sikkerhetsmessig risiko. Forholdene gjør også at det blir vanskelig å beregne hvor lang tid det tar å komme seg fra et område til et annet, for eksempel fra hjem til arbeid. På den måten vil forholdene ha en stor påvirkning på den hverdagslige fungeringen. Det kan i tillegg til dette ikke ansees som sikkert at man har et hjem eller en skole å komme til. I følge en rapport fra FN ble 118 palestinske bygninger ødelagt eller overtatt med makt på Vestbredden og i Øst-Jerusalem i løpet av august i år (OCHAoPt, 2021). 23 av disse bygningene hadde humanitær hjelp som formål (OCHAoPt, 2021). På bakgrunn av dette er det rimelig å tro at bare det å bo på Vestbredden har negativ påvirkning på psykisk helse og psykosial velvære blant lærerne i denne undersøkelsen.

1.2 Covid-19s påvirkning

Denne oppgaven er planlagt og skrevet midt i en pandemi, noe som har hatt stor påvirkning på hele prosessen. Den opprinnelige skissen ble utformet på hjemmekontor sammen med hele familien under lock-down våren 2020. Da jeg ble tildelt veileder litt senere, fikk jeg invitasjon til å bli med i forskningsprosjektet Better Learning Program 2, med fokus på lærerrollen. Jeg skulle få muligheten til å reise til Libanon og samle inn egen data, og jeg takket ja. På grunn av uroligheter i Libanon besluttet vi å vende fokuset mot Palestina, hvor universitetet hadde hatt samarbeid over lengre tid med samarbeidspartneren Flyktninghjelpen (NRC) enn i Libanon, og ble da regnet som tryggere. Men pandemiens restriksjoner med utreiseforbud og innreiseforbud satte en stopp for disse planene. I tillegg åpnet ikke skolene i Palestina, noe som igjen førte til at det ikke kom til å bli gjennomført noen intervensjon. Det ble altså ikke mulighet for å samle inn data av hverken meg selv eller andre. Heldigvis trengte ikke alle planer å skrinlegges. NRC driver et omfattende arbeid med kontroll og evaluering (Monitoring and Evaluation) av sine intervensjoner, og i sitt arkiv hadde de ubehandlet data fra piloten av BLP 2 på Vestbredden, hvor lærerne hadde besvart et spørreskjema knyttet til opplæringen og implementeringen av intervensjonen. Piloten ble gjennomført i første halvdel av 2019. Undersøkelsen er altså ikke gjennomført i forskningsøyemed, noe som gir noen vitenskapelige implikasjoner for oppgaven.

Covid-19 har ført til at hele verden har vært i krise, både de som allerede var i krise tidligere og de som ikke var det. Slike kriser påvirker oss mennesker, og mange vil nok være enig i at Covid-19 har hengt over oss som en pågående stressor helt fra det øyeblikket det ble kjent at vi hadde et mystisk virus som spredte seg som ild i tørt gress. En undersøkelse gjort av OECD har funnet at pandemien har ført til en økning av risikofaktorer assosiert med psykiske helseproblemer, slik som økonomisk usikkerhet, arbeidsledighet og frykt. Samtidig har det vært en dramatisk nedgang i kjente beskyttelsesfaktorer som sosialt samvær, å delta i jobb og utdanning, tilgang til treningsfasiliteter, daglige rutiner og tilgang til helsetjenester (Hewlett, Takino, Nishina & Prinz, 2021). Videre fant de en markant forverring i populasjonens psykiske helse som følge av dette (Hewlett et al., 2021). Denne forverringen må man også anta kan gjelde for både elever og lærere på Vestbredden, noe som kan påvirke behovet for intervensjoner knyttet til psykisk helse og psykososial støtte i tiden fremover.

I tillegg til å være en ekstra mental påkjenning er det også mulig at Covid-19 vil påvirke humanitær hjelp i etterkant. UNESCO har estimert en nedgang i støtte til utdanning (total aid to education) med hele 12% i 2022 som direkte følge av de økonomiske konsekvenser av pandemien (UNESCO, 2020b). Det er heller ikke en umulighet at de økonomiske ressursene omfordres som følge av pandemien, og at humanitær hjelp innen utdanning og psykisk helse vil påvirkes negativt (UNESCO, 2020a). At man benytter de få ressursene man har på en god måte er da særlig viktig. Å gjøre mye med lite er allerede et mål innen psykisk helse og psykososial støtte (MHPSS) (IASC, 2007). Et økt behov og minkende ressurser må videre kunne anses som å være en ekstra påkjenning for de som skal gjennomføre intervensjoner. At man klarer å ivareta de menneskelige ressursene man har på en bærekraftig måte må anses som å være essensielt for å kunne gi slike livsviktige intervensjoner i fremtiden.

1.3 Problemstilling

Better Learning Program 2 er en relativt ny intervensjon. I sin studie av intervensjonens effekt på elevene fant Forsberg og Schultz (2021) en klar forbedring i elevenes selvopplevde skolefungering, velvære, selvregulering, mestringstro, studieferdigheter, stressnivå og håp. Dette hadde en vedvarende effekt ved post-test fem måneder senere, med unntak av stressnivå og håp (Forsberg & Schultz, 2021). Studien kan derfor tyde på at Better Learning Program 2 har en positiv effekt. Denne masteroppgaven skal derfor knyttes opp mot det andre spørsmålet i innledningen: til hvilken pris? I en pågående konflikt er det spesielt viktig at når man velger å gjøre en inngripen, slik som en intervensjon er, ikke utsetter mennesker for ytterligere risiko, at man ser situasjonen i et videre lys enn bare målgruppen og at man også tar høyde for potensielle langtidseffekter som følge av intervensjonen (Bonis Charancle & Lucchi, 2018). Med dette som utgangspunkt har jeg utformet følgende problemstilling for oppgaven:

Lykkes dagens modell med å ivareta lærerne i implementeringsprosessen av Better Learning Program 2 på Vestbredden?

For å kunne gjøre en vurdering av implementeringsprosessen skal jeg undersøke hva som anses som viktige komponenter i en slik prosess. Dette vil belyses ut fra to modeller; konseptuelt rammeverk for implementeringsprosesser og implementeringsprosessens hovedkomponenter, begge utformet av Fixsen et al. (2005) på bakgrunn av en

litteraturgjennomgang. Modellene vil knyttes direkte opp mot BLP-2.

Implementeringsvitenskap vil hovedsakelig belyses i kapittel 0.

I denne studien har lærernes perspektiv en viktig rolle. For å undersøke lærernes opplevelser med implementeringsprosessen skal jeg ved hjelp av statistisk analyse undersøke flere sider ved prosessen. Jeg skal undersøke om lærerne opplevde å få tilstrekke opplæring, om de fikk tilstrekkelig støtte og oppfølging, om de hadde tro på intervensjonen og om dette hadde sammenheng med deres emosjonelle tilstand. Dette undersøkes gjennom hypotesetesting. Analysene består av beskrivende statistikk med gjennomsnitt og standardavvik og variansanalyse (MANOVA). I tillegg skal jeg undersøke hva lærerne opplevde som de største utfordringer med intervensjonen. Resultatene av den statistiske analysen vil presenteres i kapittel 8.

I en implementeringsprosess er intervensjonen man skal implementere også av betydning. I kapittel 2 går jeg derfor inn på hva en psykososial intervensjon er generelt og hva Better Learning Program 2 er spesielt. Her vil det også gis en oversikt over tema og aktiviteter i intervensjonen, samt hvor lang tid som er beregnet på de ulike delene, i form av en tabell.

Bakgrunnen for behovet av en psykososial intervensjon er også essensielt i denne sammenhengen. Denne bakgrunnen sier noe om hvilke utfordringer man prøver å møte med intervensjonen. Det gir også et bilde av hvilke faremomenter som foreligger i implementeringsprosessen, da utfordringer elevene har også kan være utfordringer som lærerne har som følge av også de lever i et konfliktområde. I tillegg til dette gir bakgrunn, som her består av stress, traumer, posttraumatiske stresssymptomer og eksekutive funksjoner, en forståelse av viktige deler av innholdet i opplæringen. Dette vil belyses i kapittel 4.

En annen viktig del av opplæringen er det teoretiske grunnlaget for intervensjonen. I kapittel 5 vil det teoretiske grunnlaget for intervensjonen belyses sammen med eksempler for hvordan dette kommer til uttrykk i intervensjonens manual som lærerne skal følge. Denne delen gir derfor et innblikk både i den teoretiske delen av lærernes opplæring og hvilke mekanismer man ønsker å fremme i intervensjonen.

Den vitenskapsteoretiske begrunnelsen for valg av forskningsmetode vil belyses i kapittel 6 og blir etterfulgt av kapittel 7 om forskningsmetode.

I kapittel 9 drøftes funnene fra spørreundersøkelse og brukes som grunnlag for årsaksforklaringer. Dette munner ut i en konklusjon i kapittel 10. Her vil det fremkomme om dagens modell lykkes med ivaretagelse av lærere eller ikke, samt på hvilket grunnlag dette er konkludert.

2 Psykososial intervensjon

Som en innledning til å forstå implementeringsprosessen, settes det her lys på hva en psykososial intervensjon er generelt og hva Better Learning Program 2 er spesielt. Her vil det bli redegjort for de internasjonale retningslinjer som ligger til grunn for utviklingen av intervensjonen. Videre belyses intervensjonen i et større perspektiv ved å plassere den både i en generell modell for intervensjoner innen psykisk helse og psykososialt velvære og en modell som er rettet spesifikt mot skolebaserte intervensjoner. Til sist i kapitlet vil det gis en oversikt over den aktuelle intervensjonens innhold og oppbygging i form av en tabell.

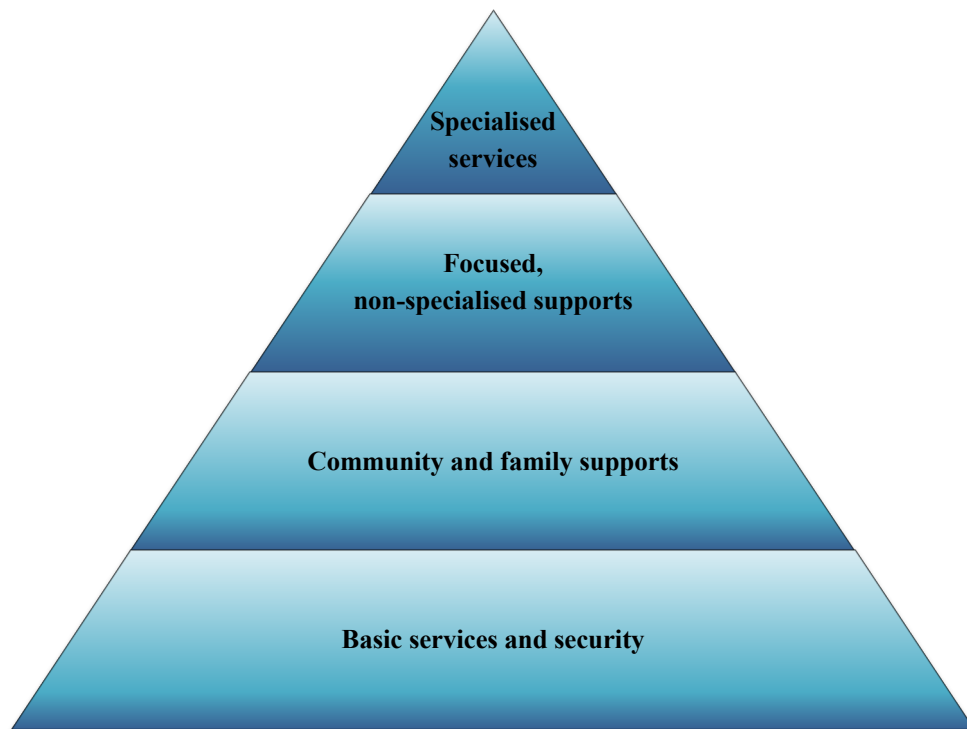
Intervensjon kommer fra det latinske *interventio*, verbalsubstantivet til *intervenire*, som vi igjen kan dele i *inter-* som betyr mellom eller blant, og *venire* som kan oversettes til komme (NAOB, 2021). En intervensjon handler altså om å gå imellom eller å gjøre en inngripen. Begrepet psykososial viser til en «fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold av betydning for helse og mental fungering» (Svartdal, 2020b). Psykososiale forhold viser da både til de sosiale forhold man inngår i, slik som på en arbeidsplass eller i et oppvekstmiljø, og hvordan man håndterer disse forholdene kognitivt og emosjonelt. Når vi snakker om psykososiale intervensjoner handler det altså om å gjør en inngripen eller tiltak som er rettet mot psykiske og sosiale forhold, som har til hensikt å forbedre helse og mental fungering hos en gruppe mennesker.

2.1 Internasjonale retningslinjer

Som vi kunne se ut fra deklarasjonen «Mind the Mind Now!» innledningsvis, regnes forhold som væpnet konflikt, naturkatastrofer og andre kriser for å ha en ekstremt stor skadevirkning på menneskers psykiske helse og psykososiale velvære. For at humanitære aktører skal kunne møte behovet for hjelp innen psykisk helse og psykososial støtte (mental health and psychosocial support (MHPSS)) på en god og trygg måte, har Inter-Agency Standing Committee (IASC) laget noen felles retningslinjer i form av IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. IASC ble opprettet av FNs generalforsamling i 1991, og er et koordineringsforum på høyeste nivå innen humanitært arbeid i FN (IASC; United Nations (UN) General Assembly, 1991). Målet med retningslinjene er «to enable humanitarian actors and communities to plan, establish and

coordinate a set of minimum multi-sectorial responses to protect and improve people's mental health and psychosocial well-being in the midst of an emergency» (IASC, 2007, s. 5).

Retningslinjene bygger på 6 grunnprinsipper. Det første prinsippet er menneskerettigheter og likhet. Dette prinsippet handler om at humanitære aktører skal fremme menneskerettigheter og like muligheter for alle berørte personer, og de skal jobbe for å maksimere rettferdighet i forhold til tilgjengelighet og tilgang til psykisk helse og psykososial støtte (MHPSS) (IASC, 2007, s. 9). Dette betyr at alle personer, uavhengig av blant annet kjønn, alder, legning, trosretning og kulturell tilhørighet skal få likt tilbud og deres rettigheter skal ivaretas. Det andre prinsippet handler om deltakelse. I dette prinsippet understrekes viktigheten av å gi lokalbefolkningen mulighet til å delta i størst mulig grad i de humanitære aksjoner som gjennomføres, i alle nivåer (IASC, 2007). Dette betyr at lokalbefolkningen skal gis mulighet til å få eierskap til psykososiale intervensjoner som tenkes gjennomføres og de skal få en reell mulighet til å påvirke i prosessen. Det tredje prinsippet heter «Do no harm». Humanitær hjelp har vist seg å kunne forårsake skade (Cutter, 2001), til tross for sine gode intensjoner. I retningslinjene understrekes derfor at man må være bevisst denne risikoen og at man må jobbe aktivt for å redusere risiko for skade i hele prosessen (IASC, 2007). I det fjerde prinsippet fremmes viktigheten av å bygge videre på tilgjengelig(e) ressurser og kapasitet. Videre bør aktiviteter og programmer integreres i et større system, da det viser seg at dette ofte når ut til flere mennesker, er mer bærekraftig og ser ut til å være mindre stigmatisert (IASC, 2007). Dette utgjør det femte prinsippet. Det siste prinsippet handler om å gi hjelp i flere nivåer. De ulike nivåene er presentert i Figur 1.



Figur 1. IASC intervensjonspyramide

Kilde: IASC (2007, s. 12)

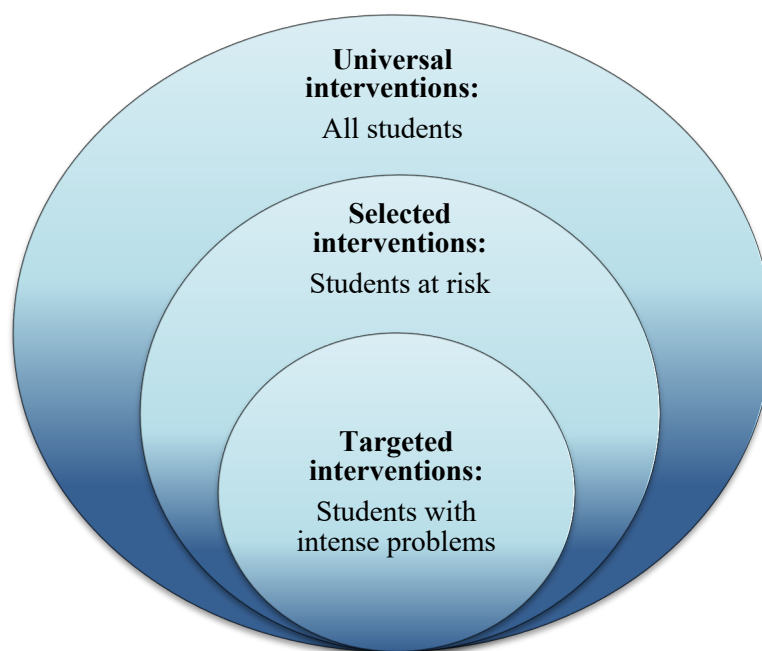
Det nederste nivået i pyramiden handler om å dekke basale fysiske behov som mat, husly, vann og tilgang til grunnleggende helsetjenester og det handler om å etablere sikkerhet og trygghet. Fra et psykososialt perspektiv handler det om å tilse at disse tjenestene blir gitt av ansvarlige aktører, dokumentering av påvirkningen det har på psykisk helse og psykososial velvære og til sist om å påvirke de humanitære aktørene på en slik måte at hjelpen gis på en psykisk og psykososialt helsefremmende måte (IASC, 2007, s. 11). Den neste nivået handler om nærmiljø og familie. For mange vil det være tilstrekkelig å oppleve støtte fra familie og nærmiljø. Fra et intervensjonsperspektiv handler derfor dette nivået om å muliggjøre slik støtte gjennom for eksempel familiegjenforening, å lage møteplasser i nærmiljøet, støttegrupper, foreldreveiledningsgrupper, formelle og uformelle utdanningsaktiviteter, eller å opprette ungdomsklubber (IASC, 2007). Det tredje nivået i pyramiden er fokusert støtte i form av individuelle, familie- eller gruppeintervensjoner som utføres av hjelpepersonell som ikke er spesialister men som har fått opplæring og blir fulgt opp (IASC, 2007). Dette nivået inkluderer også psykologisk førstehjelp og grunnleggende psykiske helsetjenester fra primærhelsetjeneste/-helsearbeidere (IASC, 2007). På toppen av pyramiden finner vi

spesialisttjenester. Dette nivået omhandler støtte for den delen av populasjonen som til tross for å ha mottatt støtte på alle de andre nivåene, har så omfattende behov at de har store problemer med daglig fungering (IASC, 2007). Dette nivået bør inkludere spesialisttjenester som psykologiske eller psykiatriske helsetjenester for personer med alvorlige psykiske lidelser i tilfeller hvor behovet overgår hjelp som inngår i eksisterende primærhelsetjeneste (IASC, 2007).

2.2 Better Learning Program

Better Learning Program er et paraplybegrep som brukes om Flyktninghjelpens flaggskip av skolebaserte psykososiale intervensjoner som er rettet mot konfliktrammede elever (NRC Palestine, 2019). Flyktninghjelpen (NRC) er en uavhengig humanitær organisasjon for flyktninger, som har gitt humanitær bistand til palestinere i Palestina siden 2009 (NRC, 2019b). Organisasjon arbeider i over 30 land og gir i tillegg til bistand til utdanning, bistand i form av blant annet rent vann, matsikkerhet, husly, rettshjelp og drift av flyktningleirer (nrc.no).

Siden 1994 har *the Palestinian Ministry of Education and Higher Education* (MoEHE) hatt ansvar for å administrere utdanningssektoren i de palestinske territorier, og de har siden 2011 vært i samarbeid med NRC om gjennomføring av Better Learning Program på sine skoler (NRC, 2019b). Selve programmet er utformet gjennom et samarbeid mellom praksisfeltet ved Flyktninghjelpa og forskningsfeltet ved UiT – Norges arktiske universitet. Det er MoEHE som avgjør når og hvor intervensjoner skal gjennomføres. Flyktninghjelpa står som eier av programmet, administrer det og implementerer intervensjonene. UiT har rolle som forskningskonsulenter, noe som innebærer evaluering og utvikling av programmet i henhold til forskningsprinsipper.



Figur 2. Skolebaserte intervensjoner

Kilde: Basert på Christner, Freeman og Mennuti (2006, s. 13)

Skolebaserte intervensjoner har vist seg litt vanskelig å plassere direkte inn i IASCs intervensjonspyramide. De ligger ofte en plass mellom nivå 2 og 3. De skolebaserte intervensjonene kan deles inn i tre nivåer som vist i Figur 2, og Better Learning Program har én intervensjon på hvert nivå. På det ytterste nivået, *universal interventions*, finner vi intervensjoner som retter seg mot alle elever. Disse har primært forebyggende formål i tillegg til at de danner et grunnlag og en kontekst for de neste nivåene (Christner et al., 2006, s. 13). Her finner vi også Better Learning Program 1, som er en grunnleggende og klasseromsbasert intervensjon som retter seg mot alle barn og unge (NRC Palestine, 2019). På det midterste nivået, *selected interventions*, finner vi intervensjoner som retter seg mot elever med særlig høy risiko (Christner et al., 2006). Disse har som mål å øke mestringsstrategier eller beskyttelsesmekanismer for å motvirke eller minke risikofaktorer (Christner et al., 2006, s. 14). Det er på dette nivået Better Learning Program 2 er plassert, som er en gruppeintervensjon som har til hensikt å fremme resiliens hos elever som har hatt en nedgang i akademisk fungering (NRC, 2019b). På det innerste nivået i modellen finner vi målrettede intervensjonen for elever med store utfordringer (Christner et al., 2006). På dette nivået finner

vi Better Learning Program 3 som er en spesialisert klinisk intervensjon som retter seg mot elever med kroniske symptomer på traumatisk stress, i form av mareritt (NRC, 2019b).

Better Learning Program 2 er den nyeste av de tre intervensjonene og ble opprinnelig testet og utviklet i Gaza i 2017/2018 (NRC Palestine, 2019). Intervensjonen er laget for grupper på 10 elever og strekker seg over 5 uker med én økt per uke og ledes av en lærer. Gjennom opplæring i avspenningsøvelser, studieteknikk og læringsstrategier sikter intervensjonen på å forbedre elevenes læringskapasitet og akademiske fungering (NRC Palestine, 2019). På den måten lærer elevene seg mestringsstrategier slik at de på en bedre måte klarer å håndtere stress og traumer, skolens krav og forventninger, samtidig som det kan gi en økt motivasjon. I Tabell 1 under, gis det en oversikt over innholdet i de 5 øktene i intervensjonen. Hver økt har en fast ramme med innledning og avslutning (med unntak av innledning først dag) og flere av øvelsene gjennomføres hver økt (evt. med unntak av enten første eller siste økt).

Intervensjonen følger en implementeringsmanual som gir en konkret beskrivelse av hva læreren skal gjøre og si. Den inneholder også forklaringer på de ulike øvelsene. Hver økt har en tidsramme på omtrent 45 minutter.

Tabell 1. Oversikt over BLP-2 intervensjonen

Tema	Tid	Aktivitet	Tema	Tid	Aktivitet
Økt 1			Økt 2		
Introduksjon og motivasjon	5 min	Velkommen Hvorfor vi er her Hva vi skal gjøre	Oppstart	5 min	Velkommen Utfylling av skjema: hva føler du nå? Syng temasangen Hvordan har det gått med leksen?
Stress	5 min	Hvilke hendelser kan skape frykt?	Å snakke med hjernen	5 min	Hvorfor bør vi snakke med hjernen? Hvordan snakker man med hjernen?
Reaksjoner og normalisering	7 min	Hvilke reaksjoner har du når du blir redd?	Kroppen og hjernen er koplet sammen	15 min	Å tegne følelser
Hva hjelper?	5 min	Hva hjelper deg med å roe ned når du har vært redd?	Følelsskjema	2 min	Hvordan føler du deg nå?
Å snakke med hjernen	5 min	Fortell hjernen at du er trygg nå	Avspenningsøvelse	5 min	Gjennomføre avspenningsøvelser
Etablere et trygt sted	20 min	Gjennomføre «trygt sted» øvelse	Trygt sted	10 min	Gjennomføre «trygt sted» øvelse
Avslutning	3 min	Takk for i dag Gi lekse Syng temasang	Følelsskjema	2 min	Hvordan føler du deg nå?
			Avslutning	3 min	Takk for i dag Gi lekse Synge temasang

Tabell 1. Oversikt over BLP-2 intervensjonen

Tema	Tid	Aktivitet	Tema	Tid	Aktivitet
Økt 3			Økt 4		
Oppstart	5 min	Velkommen Utfylling av skjema: Hva føler du nå? Avspenningsøvelser Syng temasang	Oppstart	5 min	Velkommen Utfylling av skjema: Hva føler du nå? Avspenningsøvelser Syng temasang
Studieteknikk	15 min	Hva er studieteknikk? Hvordan redsel kan påvirke læring Strategier for konsentrasjon Hvorfor er skolen viktig for deg? Introduksjon av lekselogg og ukekalender	Studieteknikk	15 min	Gjennomgang av lekselogg og ukekalender Erfaringsdeling
Avspenningsøvelser	8 min	Gjennomføre avspenningsøvelser	Trygt sted	10 min	Gjennomføre «trygt sted» øvelse
Trygt sted	10 min	Gjennomføre «trygt sted» øvelse	Favoritter	5 min	Hvilke øvelser er elevenes favoritter av de som er gjennomgått?
Følelsseskjema	2 min	Hvordan føler du deg nå?	Avspenningsøvelser	8 min	Gjennomføre avspenningsøvelser
Avslutning	3 min	Takk for i dag Gi lekse Synge temasang	Følelsseskjema	2 min	Hvordan føler du deg nå?
			Avslutning	3 min	Takk for i dag Gi lekse Synge temasang

Tabell 1. Oversikt over BLP-2 intervensjonen

Tema	Tid	Aktivitet
Økt 5		
Oppstart	5 min	Velkommen Utfylling av skjema: Hva føler du nå? Avspenningsøvelser Syng temasang
Studieteknikk	15 min	Gjennomgang av lekselogg og ukekalender Erfaringsdeling
Trygt sted	10 min	Gjennomføre «trygt sted» øvelse
Favoritter	5 min	Hvilke øvelser er elevenes favoritter av de som er gjennomgått?
Avspenningsøvelser	8 min	Gjennomføre avspenningsøvelser
Følelsskjema	2 min	Hvordan føler du deg nå?
Avslutning	3 min	Takk for i dag Gi lekse Synge temasang

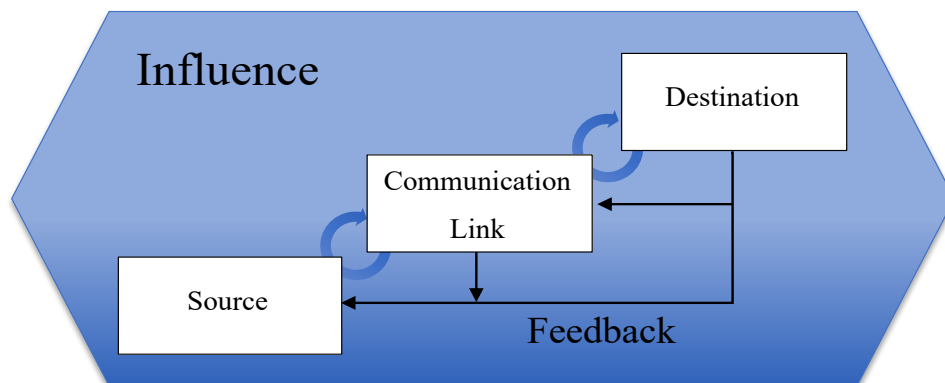
3 Implementering

Hva implementering betyr og innebærer er viktig å ha klart for seg før man kan gjøre en vurdering av hvorvidt man klarer å ivareta aktører i prosessen. Denne delen av oppgaven vil derfor redegjøre for hva implementering er. I kapitlet vil også det konseptuelle rammeverket og implementeringsdriverne belyses og forklares gjennom modeller og tekst. I implementeringsdriveren om opplæring vil det også gis en oversikt over opplæringen som lærerne gjennomgår som grunnlag for intervensjonen.

Å implementere handler om det å iverksette, utføre eller realisere noe, og springer ut fra det latinske *implere* som kan oversettes til å fylle eller gjøre ferdig (Store norske leksikon, 2020). I en vitenskapelig kontekst kan implementering defineres som «a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions» (Fixsen et al., 2005, s. 5). I denne sammenhengen er det en psykososial intervensjon, BLP-2, som skal implementeres, altså vårt «program of known dimensions». Implementering handler derfor om hva som skal til for å realisere intervensjonen, hvilke «specified set of activities» som trengs for å lykkes. Det er viktig å skille mellom intervensjonsprogrammet og implementeringen når man skal vurdere resultatet av en intervensjon. Man kan implementere en intervensjon av dårlig kvalitet på en god måte (Elliott, 1997; Ennett, Tobler, Ringwalt & Flewelling, 1994) og man kan implementere en intervensjon av god kvalitet på en dårlig måte (Fixsen & Blase, 1993; Fixsen, Blasé, Timbers & Wolf, 2007; Fixsen et al., 2005). Et ønsket resultat kan imidlertid bare oppnås når en god intervensjon implementeres på en god måte (Fixsen et al., 2007; Fixsen et al., 2005; Washington State Institute for Public Policy, 2002).

3.1 Konseptuelt rammeverk

For å kunne sette implementeringsprosessen i system har Fixsen et al. (2005) utformet en modell for det de har kalt konseptuelt rammeverk for implementering. Denne kan benyttes for implementering på ulike nivå i en organisasjon, både de som skal gjennomføre en intervensjon på lavest nivå (for eksempel lærere) og organisasjonen som helhet (høyeste nivå). Modellen er vist i Figur 3 og blir beskrevet i påfølgende tekst.



Figur 3. Konseptuelt rammeverk for implementering

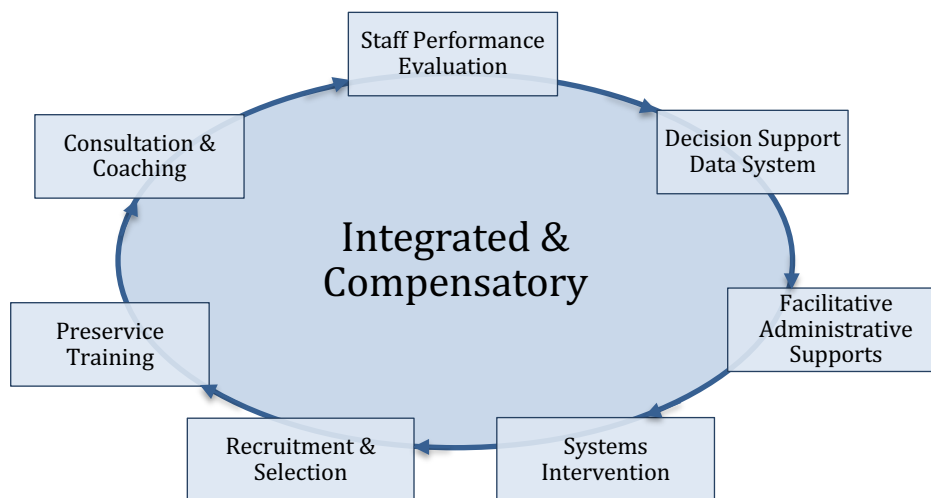
Kilde: Fixsen, Naom, Blase, Friedman og Wallace (2005, s. 12)

I sin enkleste form består implementeringsprosessen av fem viktige komponenter; (1) en kilde, (2) en destinasjon, (3) en kommunikasjonslink, (4) og en tilbakemeldingsmekanisme som (5) opererer innenfor en påvirkningssfære (Fixsen et al., 2005). Kilden (source) er gjerne et prakt eksemp lar eller en sammensetning av den originale intervensjonen (utviklet og evaluert) og de beste erfaringer fra implementeringsforsøk av programmet (Fixsen et al., 2005). Man kan tenke seg at kilden representerer den optimale implementeringen i den gitte situasjonen, eller så nært man kommer. I BLP-2 kan man vurdere å se til implementeringsprosesser fra andre steder dersom de er kommet lengre, for eksempel Gaza, og undersøke om denne også vil fungere på Vestbredden. Destinasjonen (destination) i modellen er de som skal gjennomføre intervensjonen (Fixsen et al., 2005), som her vil si lærerne. Målet i implementeringsprosessen er altså at lærerne. Kommunikasjonslinken (Communication link) er en samlebetegnelse for det vi kan kalle implementeringsdrivere som befinner seg innad i organisasjonen. Disse skal sikre at utøverne (her: lærerne) har forkunnskaper, ferdigheter, evner og vedvarende ressurser som er nødvendige for å kunne gjennomføre intervensjonen med god kvalitet på en kompetent måte (Fixsen et al., 2005). Tilbakemeldingsmekanismen (Feedback) viser til en jevn informasjonsstrøm i organisasjonen som skal fungere veiledende i beslutningstaking i de ulike leddene i organisasjonen (Fixsen et al., 2005). Denne mekanismen fungerer som en kvalitetsmåling i implementeringen og er essensiell for å kunne utvikle og forbedre implementeringsprosessen. I BLP-2 vil dette tilsvare kontroll og evaluering (M&E) gjennomført av NRC. Den siste komponenten er kalt

påvirkningssfære (influence). Denne viser til sfæren av påvirkning som implementeringsprosessen befinner seg i, slik som sosiale, økonomiske, politiske, kulturelle, historiske og psykososiale faktorer som har direkte eller indirekte påvirkning på personer, organisasjoner eller systemer (Fixsen et al., 2005). I påvirkningssfæren vil man derfor både kunne plassere betydningen av sted, altså Vestbredden, og hvordan de forhold lærerne lever i påvirker implementeringen. I denne komponenten vil man også plassere forskning gjennomført av UiT, som ikke er direkte koplet mot implementeringsprosessen, men som kan ha påvirkning. Hvilke omgivelser og miljø en intervensjon skal gjennomføres i er derfor av stor betydning for hele implementeringsprosessen. Det som fungerer på ett sted, vil ikke nødvendigvis fungere på et annet sted.

3.2 Implementeringsdrivere

Kommunikasjonslinken er som nevnt over en samlebetegnelse for implementeringsdriverne som befinner seg innad i organisasjonen. Fixsen, Blase, Naom og Wallace (2009) har delt disse inn i 7 ulike drivere; utvalg og rekruttering, opplæring, råd og veiledning, evaluering av arbeidets kvalitet og kvantitet, datasystemer som beslutningsstøtte, administrative støttefunksjoner og ledelse og til sist systemendring. Disse implementeringsdriverne er integrerte og gjensidig utfyllende, noe som betyr at svakheter i en implementeringsdriver kan kompenseres med styrker i andre komponenter (Fixsen et al., 2005, s. 28; Ogden, 2012, s. 116). Oversikt over implementeringsdriverne kommer frem av Figur 4 og påfølgende delkapitler vil beskrive innholdet i de ulike driverne ytterligere.



Figur 4. Implementeringsprosessens hovedkomponenter: Implementeringsdrivere

Kilde: Fixsen et al. (2009)

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Å ha rett person i rett stilling er noe man søker etter i de fleste organisasjoner, men er ikke en selvfølge at man faktisk har. Fixsen et al. (2005) har satt stabsutvelgelse og rekruttering (Recruitment and Selection) som en av sine 7 implementeringsdrivere, men påpeker at utvalg og rekruttering er lite drøftet og tas sjeldent med i evalueringer av intervensjoner. Denne implementeringsdriveren bygger på en forståelse av at det ikke er alle som er skikket til å utføre alle roller i en organisasjon, og at det ikke er alt som nødvendigvis kan læres gjennom et kurs (Fixsen et al., 2009; Fixsen et al., 2005). I tillegg til akademiske kvalifikasjoner og erfaring bør personlig egnethet, som for eksempel kjennskap til feltet, evne til sunn fornuft, sosial kompetanse, etikk, lærevillighet, villighet til å intervensjonere, empati, samt gode vurderingsevner, være kriterier som tas med i vurdering når man skal velge utøvere av en intervensjon (Fixsen et al., 2009).

Enkelte intervensjonsprogram er designet på en slik måte at hvem som helst skal kunne gjennomføre de. S. Baker, Gersten og Keating (2000) fant i sin undersøkelse av leseprogrammet SMART (Start Making a Reader Today) en signifikant effekt av programmet som baserer seg på frivillige utøvere med bakgrunn i en times opplæring. Hva øktene faktisk inneholdt var derimot vanskelig å definere (S. Baker et al., 2000). Andre intervensjoner har

spesifikke kvalifikasjoner de ser etter hos utøvere (Chamberlain, 2003; Phillips et al., 2001; Schoenwald, Brown & Henggeler, 2000). Ager og O'May (2001) fant i sin review av 103 intervensjoner at godt over en fjerdedel av intervensjonene ble gjennomført av forskere med «no formal or enduring relationship with the service setting». Dette understreker et behov for å sette fokus på hvem som faktisk skal gjennomføre intervensjonen og hvilke kvalifikasjoner det forventes at utøverne er i besittelse av.

På Vestbredden velges BLP-2 lærerne med utgangspunkt i følgende kriterier: (1) Bør ha opptrening i, og ha implementert BLP-1 i minimum ett semester, (2) undervisere i matematikk eller arabisk foretrekkes, (3) motivasjon og villighet til å implementere BLP-2 og (4) ikke er involvert i implementering av andre prosjekter (med andre NGO (Non-Governmental Organizations) samtidig). Med utgangspunkt i kriteriene skjer utvelgelsesprosessen gjennom tre trinn. Først utvikles en liste over nominerte lærere. Dette er i hovedsak tidligere BLP-1 lærere ved skolen. Deretter involveres skolens rektor. Rektor formidler informasjon om de nominerte til NRC og omhandler informasjon som om de fortsatt jobber ved skolen, om de er involvert i andre prosjekter og om de er motiverte. Til slutt gis en introduksjon om BLP-2 for lærere og utvelgelsen finner sted. Dette skjer ved at en ansatt (officer) fra NRC besøker skolen for å møte BLP-1 lærere og gir en kort introduksjon om BLP-2 for nominerte lærere. Deretter velges 1-2 deltakere basert på deres villighet til å delta.

3.2.2 Opplæring

Innovasjoner fører ofte med seg nye tilnærminger til hvordan man kan gi støtte og behandling til ulike målgrupper (Fixsen et al., 2005), og psykososiale intervensjoner er intet unntak. Dette fører med seg et behov for opplæring blant personalet som er en del av implementeringsprosessen. Selve innholdet i opplæringen (preservice and in-service training) ser ut til å variere alt etter hva som skal implementeres, mens metodene som brukes har flere likhetstrekk (Fixsen et al., 2005). Opplæring basert på utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdningsendring ser ut til å være en gjenganger i opplæring av både praktisk utøvende personell (Joyce & Showers, 2002; Schoenwald et al., 2000), opplæringspersonell (Ogden, Forgatch, Askeland, Patterson & Bullock, 2005) og administrativt personell (Atherton, Mbekem & Nyalusi, 1999). Opplæringen er en arena for å gi deltakerne kunnskap om blant annet bakgrunnen for intervensjonen, teorien det bygger på, filosofien bak og verdier man

ønsker å fremme (Fixsen et al., 2009). Videre gir det mulighet for å få kjennskap til og forklaring på komponentene i intervensjonen samt gjennomføring av praktiske øvelser (Fixsen et al., 2009). Opplæringskomponenten er en viktig del av implementeringsprosessen, men forskning viser imidlertid at opplæring alene har vist seg å ha liten effekt (Azocar, Cuffel, Goldman & McCarter, 2003; Stokes & Baer, 1977).

I Better Learning Program 2 er opplæringen fordelt over tre dager (2+1). Først får lærerne et kurs fordelt over to dager slik Tabell 2 viser under. Når det nærmer seg oppstart av intervensjonen får lærerne et oppfriskningskurs på en dag som vist i Tabell 3. Kurset er delt inn i tematiske bolker, slik tabellene viser. Hver dag har både en teoretisk del og en praktisk del på omtrent 1,5 time hver. De resterende timene er fordelt på andre relevante tema som foreldresamarbeid, arbeid med elevgrupper, gjennomgang av implementeringsverktøy og prosedyrer for oppfølging av elever. Det er også satt av tid til å gi lærerne informasjon om prosjektet med presentasjon av mål, rolleavklaring, samt forskjeller og likheter mellom BLP 1 og 2.

Tabell 2. Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring av lærere (dag 1+2)

Tema	Tid	Aktivitet	Tema	Tid	Aktivitet
Dag 1			Dag 2		
Introduksjon	45 min	Prosjektintroduksjon BLP 2 og lærernes rolle Mål Tid	Oppsummering av dag 1	30 min	
Teoretisk del 1	1t 15 min	Bedringsprosesser Stress Hvordan stress påvirker læring Forholdet mellom kropp og hjerne Hvorfor vi bør snakke med hjernen	Teoretisk del 2	1t 30 min	Stresshendelsers påvirkning på eksekutive funksjoner Forbedring av studieteknikk blant elever som er påvirket av stress
Introduksjon til praktiske avspenningsøvelser	45 min		Praktiske øvelser	1t 30 min	Økt 3 Økt 4 Økt 5 Refleksjoner og tilbakemelding
Ferdigheter i å jobbe med elevgrupper	15 min		Foreldreinvolvering	30 min	Hvorfor Hvilken rolle har foreldre
Praktiske øvelser	1t 30 min	Økt 1 Økt 2 Refleksjon og tilbakemelding	Gjennomgang av BLP-2 implementeringsverktøy	30 min	Utvelgelse av elever, survey Pre-survey elever Kartlegging av akademiske ferdigheter Post-survey elever Post-survey foreldre
Forskjeller og likheter mellom BLP 1 og 2	15 min		Prosedyrer for oppfølging av elever	30 min	Under seleksjonen Under implementeringen Etter implementering
			Sluttevaluering	30 min	

Notat: Registrering, pauser og avslutning er ikke medregnet

Tabell 3. Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring for lærere (dag 3)

Tema	Tid	Aktivitet
Presentasjon av analyser og M&E anbefalinger	15 min	
Oppfriskning av ferdigheter i å jobbe med elevgrupper	15 min	
Oppfriskning av teori for BLP-2	1t 15 min	Stress, påvirkning på læring, eksekutive funksjoner Teknikker for avspenning og selvregulering Forbedre studieteknikk Forskjeller og likheter mellom BLP 1 og 2
Oppfriskning av praktisk del	1t 45 min	Utvelgelse av elever Hovedelementer i BLP øktene Fasilitering av BLP2 øktene Tidsramme for implementering BLP lærerens rolle/ andre læreres rolle under og etter implementering Utfordringer og suksess i BLP2 implementering
Foreldreinvolvering	45 min	Hvorfor foreldreinvolvering er viktig Hva er foreldrenes rolle
Oppfriskning av implementeringsverktøy	30 min	Utvelgelse av elever, survey Pre-survey elever Kartlegging av akademiske ferdigheter Post-survey elever Post-survey foreldre
Sluttevaluering		

Notat: Registrering, pauser og avslutning er ikke medregnet

Som vi kan se av tabellene er de eneste nye elementer i oppfriskningskurset presentasjon av analyser og anbefalinger som er utarbeidet gjennom kontroll og evaluering (M&E) og utfordringer og suksess i BLP-2 implementering. Førstnevnte brukes som innledning til dag 3 mens sistnevnte er en del av den praktiske delen. Ut over det er kursets siste dag viet til oppfriskning av allerede gjennomgåtte tema og aktiviteter.

I Tabell 4 er de tre dagene sammenstilt for å gi en oversikt over hvor mye tid som til sammen er satt av til gjennomgang av ulike tema. Temaene er satt sammen til 6 ulike kategorier, hvor sum viser til hvor mye tid som er satt av i det hovedkurset (dag 1+2) og ny sum viser til samlet tid inkludert oppfriskning i dag 3. Det er satt av mest tid til praktiske øvelser som både sum og ny sum viser i tabellen med henholdsvis 3 timer og 4,75 timer. Denne er etterfulgt av teori med sum = 2,75 timer og ny sum = 4 timer. Til sammen utgjør disse 8,75 timer av kurset som helhet (dag 1-3).

Tabell 4. Kategorisk sammenstilling av tema fordelt på tid i opplæring

Tema	Dag 1 + 2	Sum	Tillegg fra dag 3	Ny sum
Teori	1 t 15 + 1 t 30 min	2 t 45 min	+ 1 t 15 min	4 t
Praktiske øvelser	1 t 30 + 1 t 30 min	3 t	+ 1 t 45 min	4 t 45 min
Foreldre	30 min	30 min	+ 45 min	1 t 15 min
Implementeringsverktøy	30 min	30 min	+ 30 min	1 t
Pedagogiske ferdigheter og prosedyrer	15 min + 30 min	45 min	+ 15 min	1 t
Mål, rammer og introduksjon	1 t 30 min	1 t 30 min	+ 15 min	1 t 45 min

3.2.3 Råd og veiledning

Den neste komponenten i modellen har Fixsen et al. (2005) kalt for *Consultation & Coaching*. Å finne en god norsk oversettelse for dette lar seg ikke enkelt gjøre. For det første gjør ikke Fixsen et al. et klart skille mellom *consultation* og *coaching*. Som overskrift for komponenten under kapittel 5 har Fixsen et al. (2005) valgt å bruke «Staff Coaching», en begrepsbruk som også går igjen i underoverskrifter. I artikkelen *Core Implementation Components (Fixsen et al., 2009)* finner man heller ikke bruk av begrepet *consultation* i forklaringen. Uttrykket velges derfor å ses som en helhet fremfor todelt. For det andre byr forsøk på oversettelse av det engelske *coaching* på utfordringer. Her er både *veiledning* og det norske *coaching* vurdert. «Veiledning kan forstås som samtaler mellom en veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering» (Bjørndal, 2008, s. 28). Coaching på den andre siden kan defineres som «en metode for å

veilede, motivere eller styre gjennom samtaler, aktiv lytting og individuelt tilpassede råd og oppmuntring» (Skagen & Sagberg, 2021). Videre beskrives målet med coaching som «å fremme bevisstgjøring, selvinnsikt, læring og handling» (Skagen & Sagberg, 2021). Ved første øyekast kan dette se ut som to ganske forskjellige definisjoner. Det er likevel interessant å merke seg at Store norske leksikon ikke har en forklaring på begrepet veiledning, mens Microsoft Word ikke har coaching som en del av sitt norske vokabular.

Veiledning har et formål om å fremme utvikling, læring og/eller problemhåndtering mens man i coaching har et mål om å fremme bevisstgjøring, selvinnsikt, læring og handling.

Bevisstgjøring og selvinnsikt kan forstås som en form for utvikling hos individet.

Læringsbegrepet brukes i begge forklaringene, mens problemhåndtering kan ses som en form for handling. Dette gjør at man kan si at coaching og veiledning har samme mål. Ser vi på første del av forklaringene vil man i coaching bruke samtaler, aktiv lytting, tilpassede råd og oppmuntring som metode for å veilede, motivere og/eller styre. I veiledning forklares valgte metode som samtaler mellom to eller få parter. Her er coaching langt mer konkret. Forstår man derimot læringsbegrepet i veiledning fra et konstruktivistisk perspektiv, vil «samtale mellom to parter» kunne innebære både aktiv lytting, tilpassede råd og oppmuntring. Cato R.P. Bjørndal oppsummerer i sin avhandling konstruktivistiske temaer i veiledningslitteratur som:

å hjelpe frem veisøkerens *aktive* bestrebelser på å forstå og handle, understøtte veisøkerens prosess med å danne meningsfull *orden* ut fra et mer eller mindre kaotisk utgangspunkt, å ta utgangspunkt i veisøkerens unike forståelse og bygge videre på denne, bevisst bruk av *språket og dialogen* som redskap for å videreutvikle forståelse, samt at mennesker i vår tid *kontinuerlig* gjennom sine liv møter komplekse utfordringer som veiledning kan bidra til å håndtere (Bjørndal, 2008, s. 26)

Når det her er valgt å bruke veiledning fremfor coaching er det nok mye på bakgrunn av en sosialisering i pedagogikkfagets konstruktivistiske forståelse av læring gjennom mange år med utdanning ved samme institutt, samt arbeid i barnehager med nær tilknytning til det samme instituttet. En annen grunn er at *coach* kan forstås som en trener eller leder. Overfører man denne forståelsen til en lærings situasjon viser det til en skjevhet i det man kan kalle

maktforholdet mellom partene, i motsetning til den konstruktivistiske læringssituasjonen hvor læring kan skje i en gjensidig prosess med en mer flat struktur i maktforhold. I Fixsen et al. (2005) henvises det ved flere anledninger til Joyce og Showers (2002), som på bakgrunn av sin longitudinelle studie fremhever kollegaveiledning (*peer coaching*) som en viktig metode i implementeringsprosessen. For å understreke den flate strukturen i forståelsen av læring skriver Joyce og Showers (2002, s. 89): «*we have redefined the meaning of “coach”; when teachers observe each other, the one teaching is the “coach” and the one observing is the “coached”*». I denne forståelsen ligger det til grunn at opplæring og veiledning henger tett sammen. Det er derfor viktig her å understreke at i denne sammenhengen ligger det som forutsetning at veiledningen foregår mellom mennesker som har kjennskap til aktuell teori, metode og program som det skal veiledes innenfor. Som man kan se av overskriften er det også valgt å sette veiledning sammen med råd. På den måten vil råd og veiledning som samlebegrep også innebære mulighet for å søke konkret hjelp og støtte, som ikke vil falle inn under veiledningsbegrepet. Dette tillegget vil gjøre oversettelsen mer i tråd med det engelske *consultation & coaching*, da det både vil kunne innebære råd og veiledning med flat struktur og i en mer hierarkisk forståelse.

En implementeringsprosess handler om å skape atferdsendringer. For å få til denne atferdsendringen i organisasjonen er opplæring, råd og veiledning av en nøye utvalgt stab en viktig del av prosessen fra start til slutt (Fixsen et al., 2005, s. 29). Atferdsendringer er for mange vanskelig å få til. Hvor mange klarer egentlig å holde på nyttårsforsettene sine, for eksempel? I en opplæringssituasjon bør man både ha fokus på formell kunnskap (episteme) og praktisk kunnskap (fronesis) (Korthagen & Kessels, 1999). Når formell kunnskap suppleres med praktisk kunnskap vil man bedre kunne overføre generalisert kunnskap til ulike situasjoner og å bruke det til problemløsning (Spouse, 2001). I den forbindelse er en støttefunksjon som gir råd og veiledning viktig. Spouse (2001, s. 514) fremhever fire aktiviteter en veileder bør utføre denne støttefunksjonen gjennom: «*supervision, teaching whilst engaged in expert practice activities, assessment feedback and provision of emotional support*». Dette viser at en veileder har ulike roller å fylle i opplæringen.

Fixsen et al. trekker frem tre utfordringer ved atferdsendringer som man må håndtere for å få til implementeringen. For det første: «*Newly-learned behavior is crude compared to performance by a master practitioner*» (Fixsen et al., 2005, s. 44). En nylig lært atferd er

ubearbeidet og røff. Spouse (2001) fant at tilgjengelighet av støtte, både i form av faglig og emosjonell støtte, var av stor betydning i den tidlige fasen av opplæringen i praksisfeltet.

Den andre utfordringen Fixsen et al. trekker frem er at: «*Newly-learned behavior is fragile and needs to be supported in the face of reactions from consumers and others in the service setting*» (Fixsen et al., 2005, s. 44). En atferdsendring kan møte motstand fra andre, f.eks. fra elever og deres foresatte eller fra kollegaer, noe som kan være nok til å ta motet fra en som søker å endre atferd. Joyce og Showers (2002) fant at lærere som fikk veiledning oftere forklarte nye modeller for elevene, som igjen førte til at elevene oftere utviklet en forståelse for de ulike komponentene. Dette førte igjen til at elevene av veiledede lærere fikk bedre erfaringer med det nye programmet og var mer åpen for nye komponenter mens lærere uten veiledning oftere møtte motstand og negativitet i forsøk på nye komponenter (Joyce & Showers, 2002, s. 87).

Den siste utfordringen er beskrevet ved: «*Newly-learned behavior is incomplete and will need to be shaped to be most functional in a service setting*» (Fixsen et al., 2005, s. 44). En nylig lært atferd er ufullstendig og trenger tid for å formes. Gjennom opplæringen har man gjerne fått en introduksjon om de essensielle komponenter i de nye ferdighetene man trenger, mens man gjennom praktisk utøving og god veiledning kan utvikle en personlig stil man er komfortabel med som likevel er i tråd med grunnkomponentene i opplæringen (Fixsen et al., 2005). Joyce og Showers (2002) fant at lærere som fikk veiledning brukte de nye strategiene mer riktig enn de som ikke fikk veiledning, blant annet fordi de hadde flere muligheter til å diskutere innholdet. Bierman (2002) fant i sin studie av implementeringen av det skolebaserte programmet «Fast Track» en sterk sammenheng mellom lærerens evne til å integrere de nye ferdighetene fra programmet inn i sin lærerstil og effekten av programmet i sin helhet. Ut fra dette kan man si at gjennom råd og veiledning kan man kunne få et større eierskap til intervensjonen og tilføye et personlig preg uten at man står i fare for å la det gå på bekostning av kvaliteten og grunnprinsippene.

Det foreligger per i dag ingen mekanismer i BLP-2 på Vestbredden som dekker denne komponenten i implementeringsprosessen.

3.2.4 Evaluering av arbeidets kvalitet og kvantitet

Fixsen et al. (2009) har kalt denne komponenten for *Staff Performance Evaluation* i sin reviderte modell over implementeringsdrivere. Det er her valgt å bruke Terje Ogdens norske oversettelse (Ogden, 2012). Komponentens formål er å vurdere bruk og utbytte av ferdigheter som er tilegnet gjennom opplæring, råd og veiledning, samt utvalgs-kriterier (Bedlington, Braukmann, Ramp & Wolf, 1988; Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003; Fixsen et al., 2009; Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003). Fixsen et al. (2005) fant at evalueringen som regel besto av en kombinasjon av måling av kontekst, etterlevelse og kompetanse. Med kontekst menes her forutsetninger som må være på plass for at programmet skal fungere, slik som kvalifikasjoner i personalet, tilstrekkelig antall personale, lokaler og tidligere opplæring (Fixsen et al., 2005, s. 47). Etterlevelse er her brukt for det engelske *compliance* som viser til i hvilken grad praktiserer bruker hovedkomponenter i intervensjonen som er obligatorisk i programmet eller praksisen og unngår det som er forbudt (Fixsen et al., 2005, s. 48). Kompetanse viser her til den grad av ferdigheter som praktiserer viser i utførelsen av intervensjonen (Fixsen et al., 2005, s. 48). Evalueringen har som formål å hjelpe praktiserer til å forbedre egen effektivitet i intervensjonsarbeidet (Fixsen et al., 2009). I tillegg kan det gi nyttig informasjon for opplæringspersonell, veiledere, og andre i den øvrige organisasjonen med tanke på progresjonen i intervensjonen, samt hvor godt utvalget, opplæringen og veiledningen har fungert (Fixsen et al., 2009).

Flyktningshjelpa driver et omfattende evalueringsarbeid knyttet til Better Learning Program 2. Evalueringen er hovedsakelig knyttet til elevene, men det blir også samlet inn data fra foreldre og lærere. Spørreundersøkelsen som brukes som utgangspunkt for denne oppgaven, *Teaching experience from BLP2*, er samlet inn til evalueringsformål. Undersøkelsen er ikke lengre i bruk da den er byttet ut med en spørreundersøkelse, *Post training evaluation*, som hovedsakelig består av en kunnskapstest og refleksjoner og et fokusgruppeintervju. Dette gjør at resultatene i denne undersøkelsen gir helt unik informasjon. Ingen av spørsmålene er gjenbrukt fra det opprinnelige evaluerings-skjemaet, hverken i nytt spørreskjema eller i fokusgruppeintervjuet. De nye evalueringsverktøyene er felles for Palestina, Jordan og Libanon.

3.2.5 Datasystemer som beslutningsstøtte

Denne implementeringsdriveren omhandler systematisk innsamling av data for å støtte beslutningstaking i organisasjonen. I den opprinnelige modellen ble denne komponenten kalt *Program Evaluation*, men ble forandret til *Decision Support Data Systems* i den reviderte utgaven (Fixsen et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Denne innsamlingen kan for eksempel presenteres i form av rapporter eller andre brukervennlige presentasjoner, og vil på en slik måte kunne benyttes som støtte i beslutningstaking både på overordnet nivå og på utøvende nivå (Fixsen et al., 2009). Dette gjør at datainnsamlingen vil være et viktig bidrag i kvalitetsutviklingen i hele organisasjonen (Fixsen et al., 2009).

I BLP-2 vil all innsamlet data som ikke er direkte knyttet opp mot ansattes utøvelse, kunne plasseres i denne kategorien. Dette gjelder for eksempel alle skjemaer knyttet til elevene, som *Student Learning in Emergency Checklist* (SLEC). Dette spørreskjemaet er utviklet og psykometrisk testet for å støtte beslutningstaking knyttet til planlegging, utforming og evaluering av skolebaserte psykososiale intervensjoner med tanke på utdanning i kriseområder (Forsberg, Dolan & Schultz, 2021). Som vi kunne se i Tabell 3 side 28 brukes også analyser og anbefalinger basert på innsamlet data (Monitoring & Evaluation) direkte inn i opplæringen av lærerne. Her vil man også kunne plassere forskning på BLP-2, da det gir et viktig bidrag til beslutningstaking på alle nivåer i intervensjonen og implementeringen.

3.2.6 Administrative støttefunksjoner og ledelse

Nøkkelen til intervensjonssuksess er i følge Fixsen et al. (2009) praktikerens samhandling med konsumenten. I denne sammenhengen vil det dreie seg om lærerens samhandling med den enkelte elev i intervensjonen. De administrative støttefunksjonene har derfor som mål å sikre at praktikerens (her: læreren) har de ferdigheter og den støtten han/hun trenger for å gjennomføre intervensjonen med stor virkningsgrad for hver enkelt konsument (her: elev) (Fixsen et al., 2009). Implementeringsdriveren handler om innføring av nye strukturer og rutiner, å gi systematisk støtte, klar og tydelig kommunikasjon, i tillegg til at det handler om å ta beslutninger, gi tilbakemeldinger og å engasjere seg for at implementeringen skal bli vellykket (Fixsen et al., 2009; Ogden, 2012).

Lærernes opplevelser med intervensjonen og hva de opplevde som de største utfordringene vil kunne gi viktig informasjon om deres opplevelse av administrativ støtte og ledelse. Dette vil belyses ved beskrivende statistikk i kapittel 8 og drøftet i kapittel 9.

3.2.7 Systemendring

Denne siste implementeringsdriveren har Fixsen et al. (2005) kalt *Systems Intervention* og var i første versjon av modell satt utenfor ovalen, som et påheng til administrative støttefunksjoner. Her er det valgt å beholde oversettelse av Ogden (2012) til systemendring. Komponenter omhandler bruk av ulike strategier for å påvirke eksterne systemer slik at man kan sikre tilgang til økonomiske, organisatoriske og menneskelige ressurser man trenger for å kunne gi nødvendig administrativ støtte til praktikere (Fixsen et al., 2009). Nok en gang understrekes praktikere, altså lærere, som målgruppen for støtte.

4 Bakgrunn

Bakgrunnen for behovet for intervensjonen vil belyses i denne delen av oppgaven. Dette danner et viktig grunnlag for å forstå hvilke utfordringer intervensjonen søker å møte. I det følgende vil det redegjøres for stress, traumer, PTSD og eksekutive funksjoner. Utfordringer knyttet til disse er i hovedsak knyttet opp mot elevgruppen, men ettersom dette i stor grad kan ha sammenheng med miljøet, vil det kunne være utfordringer lærerne også har. På den måten vil bakgrunnen også kunne gi et bilde på faremomenter ved en eventuelt dårlig ivaretagelse av lærerne i implementeringsprosessen.

4.1 Ulike former for stress – fra sunt til skadelig

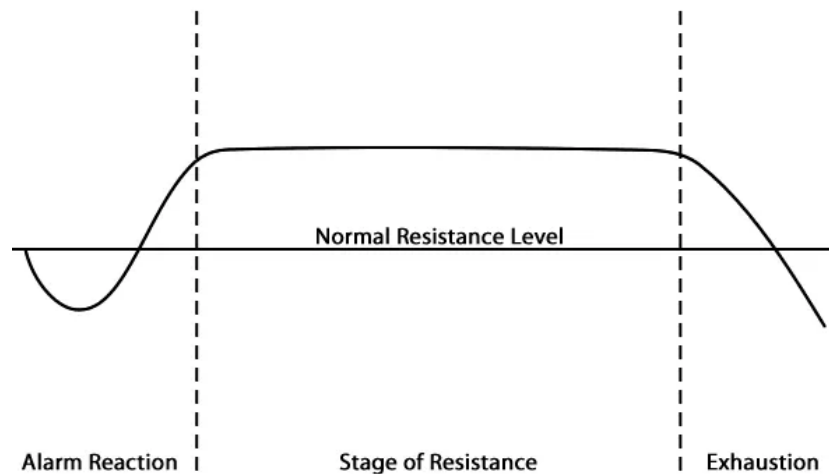
Stress er et vidt begrep som ofte brukes i dagligtale. Begrepet stress ble introdusert av den østerriksk-kanadiske legen og biokjemiker Hans Selye i 1936 og betyr belastning eller påkjenning (Svartdal & Malt, 2019). Innen medisinsk og psykologisk forståelse av begrepet kan vi definere stress på tre ulike måter; (a) stress som ytre påvirkning i form av stresstimuli eller stressor, (b) som en fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påvirkning i form av stresserfaring og (c) som en respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene og reaksjonene på dem (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Satt sammen kan vi si at stress er en belastning hos et individ hvor en ytre påvirkning (stressor) fører til en reaksjon (stresserfaring) som igjen fører til en respons på samspillet mellom stressor og stresserfaring.

Stressorer defineres ofte i to kategorier: fysiologisk og psykologisk stressor. En fysiologisk stressor refereres i fagspråk ofte til som homeostatiske, systemiske eller fysiske stimuli (Kovács, Miklós & Bali, 2005, s. 776). Felles for disse er at de fører til en aktivering i de autonome baner og påvirker stressrelaterte motoriske nevroner direkte, uten at det gjøres noe særlig kognitive vurderinger (høyere kortikale prosesser) (Kovács et al., 2005). En fysiologisk stressor kan for eksempel være kulde. En psykologisk stressor på den andre siden, både registreres og responderes på gjennom komplekse mekanismer som prosesseres gjennom aktivitet i høyere hjernebaner (Kovács et al., 2005, s. 776). Denne aktiveringen inkluderer både lærte, emosjonelle og kognitive komponenter (Kovács et al., 2005, s. 776). Psykologiske stressorer omtales gjerne som neurogene, emosjonelle eller prosessive stimuli på fagspråk (Kovács et al., 2005). En psykologisk stressor kan for eksempel være at barnet ditt plutselig er borte. I denne oppgaven er det psykologiske stressorer som er relevant.

I møtet med en potensiell stressor foretar vi en kognitiv vurdering i to steg. Første vurderes seriøsiteten av denne potensielle trusselen, og dersom den vurderes som en reell stressor er neste steg å avgjøre om man innehar de ressursene som kreves for å håndtere den (Martin, Carlson & Buskist, 2010, s. 753). Dette påvirkes blant annet av tidligere erfaringer, følelsesliv, eventuelt andre stressorer og individets helse (Herman, 2011; McEwen & Gianaros, 2011). De tilfeller som fører til de høyeste stressnivåer er situasjoner hvor man møter en ekstremt farlig stressor man ikke tror man kan håndtere (Martin et al., 2010, s. 753). For å håndtere en stressor setter kroppen i gang en rekke prosesser som har til hensikt å frigjøre energiressursene som vil kreves for å møte situasjonen. Walter Cannon kalte denne aktiveringen for kroppens kjemp- eller flyktrespons (Thiel & Dretsch, 2011). I senere år har også frysrespons blitt tillagt som en tredje form for aktivering (Bracha, Ralston, Matsukawa, Williams & Bracha, 2004). Svært forenklet består denne aktiveringen av at sentralnervesystemet setter i gang utskillelse av stresshormoner som adrenalin og noradrenalin for å styre autonome prosesser (Thiel & Dretsch, 2011). Dette resulterer i en rekke fysiologiske endringer. Pulsen øker, pusten blir dypere og hyppigere, blodårene i skjelettmuskulaturen utvides, blodkarene i fordøyelsessystemet og reproduktive organer innsnevres og glykogen omdannes til glukose (Thiel & Dretsch, 2011). Stresshormonet kortisol er også viktig i kroppens stressrespons og skilles ut fra binyrene (Thiel & Dretsch, 2011). Kortisol er særlig viktig i glukosemetabolismen og kan i tillegg bryte ned fettproteiner og gjøre det om til glukose (Martin et al., 2010). På denne måten er kortisol svært viktig for å gjøre kroppens energilagre tilgjengelig i stressreaksjonen. Forlenget eksponering av kortisol kan imidlertid ha svært skadelig effekt, noe som gjør at hormonutskillelsen i kroppen må overvåkes nøye (Herman, 2011).

Stress er ikke et nødvendigvis et negativt ladet ord. Selye (1978, s. 27,31) betrakter stress som en nødvendighet og sammenlikner fravær av stress med død. I sin positive form kan stress, ofte referert til som *eustress*, føre til mestring av utfordringer og positiv utvikling hos individet (Samdal et al., 2017). I denne formen for stress refererer stress til en fysiologisk aktivering som oppleves som opprømtet eller spenning, uten opplevelse av frykt eller trussel (Samdal et al., 2017). Dette kan forstås som at stress i sin positive form aktiverer fysiologiske responser på en slik måte at individet mobiliserer sine evner og kan fokusere på «oppgaven» det står ovenfor. Denne mobiliseringen fører da til at individet står i posisjon til å kunne utnytte sitt potensial. I en slik situasjon reagerer individet på kroppens stressreaksjoner på en

optimal måte, og bruker det fordelaktig for å prestere bedre. Gjennom å tilpasse seg til stressoren på en slik måte vil utfallet av stress kunne være en følelse av mestring.

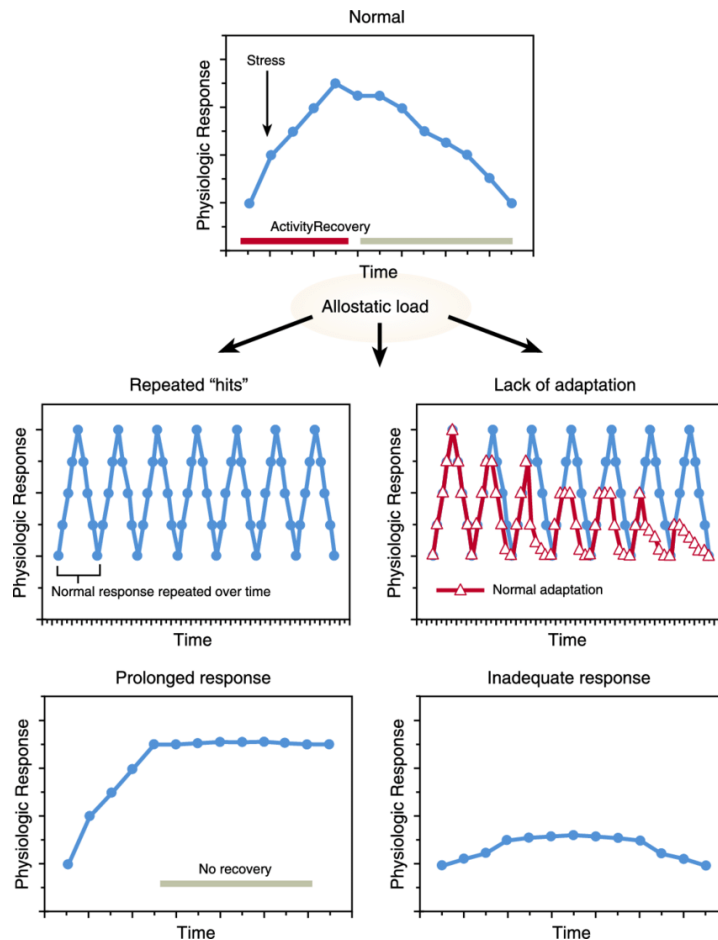


Figur 5. Selyes stressmodell GAS (General Adaptation Syndrome)

Kilde: Selye og Hoff (1978)

I sin negative form omtaler vi stress som *distress* eller kronisk stress. Selye har forsøkt å forklare denne formen for stress gjennom sin trefasede stressmodell GAS (General Adaptation Syndrome) som illustrert i Figur 5. Den første fasen «Alarm Reaction» eller alarmreaksjon på norsk, tilsvarer kroppens første reaksjoner på stressoren (Selye & Hoff, 1978, s. 37). Denne fasen kan sammenlignes med det vi ofte omtaler som *akutt stress* som setter i gang kroppens «kjemp-flykt-frys respons». Dersom stressoren er sterk nok kan den ifølge Selye være dødelig, som ved f.eks. ekstrem kulde (Selye & Hoff, 1978, s. 37). Denne hypotesen gjelder imidlertid kun ved fysiologiske stressorer, da psykologiske kan være svært ubehagelige, men ikke dødelig i seg selv. Den neste fasen «Stage of Resistance» eller motstandsfasen, viser til stadiet hvor kroppen tilsynelatende har tilpasset seg, men fortsatt yter motstand mot pågående stress. I dette stadiet vil kroppen bruke mye energi å opprettholde motstanden (Selye & Hoff, 1978). Den siste fasen «Exhaustion» eller utmattelsesfasen viser til det punktet hvor kroppen resignerer som følge av at energilagrene er tømt (Selye & Hoff, 1978, s. 37). Selye forklarer gjennom sin stressmodell på en relativt enkel måte hvor skadelig

pågående negativt stress kan være, gjennom overforbruk av kroppens tilpasningssystemer. Gjennom forskningen sin har han gitt et viktig bidrag til vår forståelse av stress.



Figur 6. Allostatisk belastning

Kilde: McEwen (1998)

Bruce McEwen er en av de som har bygget videre på teorien til Hans Selye. I sin teori om allostatisk belastning (allostatic load) belyser McEwen hvordan ulike situasjoner kan føre til en overbelastning av kroppens tilpasningssystemer, som da vil slites ut eller uttømmes. Allostase viser til kroppens evne til å opprettholde stabilitet (homeostase) gjennom forandring (McEwen, 1998). Denne prosessen består av et nettverk av mediatorer som fremmer tilpasning og er i utgangspunktet fordelaktig for individet (McEwen, 2004). En mediator er en kjemisk forbindelse som formidler signaler i biologiske prosesser (Arnesen, 2018). Dette kan forstås som kroppens måte å kompensere på når den kommer i ubalanse gjennom utskillelse av blant annet stresshormoner. Den øverste ruten i Figur 6 viser til en normal respons på stress, hvor kroppens fysiologiske respons stiger til et visst punkt for så å avta til den gjenvinner sitt opprinnelige aktiveringsnivå. Dersom disse mekanismene ikke fungerer slik de

skal kan det føre til en allostatisk belastning. McEwen har i sin teori fremmet fire ulike måter dette kan utspille seg på. Den første situasjonen som han har kalt «Repeated «hits»» viser til en overbelastning som følge av hyppig stress (McEwen, 1998). Her blir personen utsatt for mange ulike stressorer så hyppig at kroppen ikke evner å restituere tilstrekkelig til belastningen. I den neste formen for allostatisk belastning, «Lack of adaptation», klarer ikke kroppen å tilpasse seg gjentatt stress av samme type, noe som fører til at kroppen utsettes for stresshormonene over en forlenget periode (McEwen, 1998). Den røde linjen viser en normal tilpasning til stressoren, som gradvis avtar i fysiologisk respons for hver gjentakelse. Den blå linjen viser mangel på denne adaptasjonen. I den tredje situasjonen, «prolonged response», klarer ikke kroppen å skru av den allostatiske responsen i etterkant av stresssituasjonen (McEwen, 1998). Dette fører til at kroppen fortsetter å utskille stresshormoner som om den fortsatt er i full beredskap. I den siste formen for allostatisk belastning, «inadequate response», reagerer ikke kroppen adekvat på stressoren i utgangspunktet, noe som gjør at det oppstår en ubalanse i kroppens responsystemer (McEwen, 1998). Når noen deler av det allostatiske systemet ikke responderer slik det skal på en stressor, vil andre deler overkompensere og øke sin aktivitet til et nivå som er altfor høyt.

Kronisk stress slik som McEwen fremmer i sin teori kan få store konsekvenser for et individs helse. Kraftig utskillelse av stresshormonet kortisol kan føre til en rekke sykdommer i alt fra stoffskifteforstyrrelser til hjerte-og karsykdommer (Herman, 2011). Ubalanse i stresshormoner er også observert i både depresjon og posttraumatisk stresslidelse (Herman, 2011). Kronisk stress hos dyr og stressrelaterte lidelser hos mennesker er i tillegg assosiert med strukturelle og funksjonelle forandringer i hjernen (Fuchs & Flügge, 2011; Herman, 2011). Stress kan også påvirke immunforsvaret, noe som kan føre til økt sårbarhet for infeksjoner og forverring av autoimmune sykdommer (Martin et al., 2010, s. 755; Thiel & Dretsch, 2011). På bakgrunn av dette kan man si at evne til stressmestring er svært viktig i forebygging og behandling av kronisk stress og stresslidelser.

4.2 Traumer

Begrepet traume kommer fra greske τραῦμα som kan oversettes til sårskade (Malt, 2020; "Trauma," 2021). I medisinsk forstand brukes gjerne begrepet om bruddskader, mens det i psykologiske sammenhenger brukes for å beskrive overveldende psykiske påkjenninger (Dyregrov, 2010, s. 13). Hendelser som oppleves som overveldende påkjenninger kan for

eksempel være død, fare for død, reell eller mulig alvorlig skade og reelt eller mulig seksuelt overgrep (Dyregrov, 2018, s. 43). Hendelsen(e) omfatter både selvopplevde og indirekte hendelser (APA, 2020). Med selvopplevde hendelser menes hendelser hvor man er direkte eksponert for en traumatisk hendelse, mens indirekte hendelser omfatter å være vitne til en hendelse eller å bli fortalt om hendelser som har skjedd med personer i nære relasjoner (Dyregrov, 2018, s. 43).

På den måten kan begrepet traume forstås som en fellesbetegnelse for alle slags kroppslige og mentale skader som skyldes påvirkning utenfra (Malt, 2020). Hvilke påkjenninger som er traumatisk for den enkelte varierer i stor grad. Det kan både være hendelser som skjer brått og uventet, og det kan være hendelser som gjentas uten at man klarer å hindre dem som f.eks. seksuelle overgrep (Dyregrov, 2010). Likevel kan vi ikke med sikkerhet si at en hendelse fører til traume blant alle involverte. For eksempel vil et barns fortolkning av en situasjon, temperament og utviklingshistorien til barnet være forhold som kan påvirke om en situasjon oppleves som traumatiserende eller ikke for barnet (Dyregrov, 2010, s. 14). Hos barn vil også dets omsorgssituasjon og mulighet til å kontrollere hendelsen kunne få stor betydning for hvilke reaksjoner som oppstår (Dyb & Stensland, 2016). Det er derfor mer riktig å bruke uttrykket «potensielt traumatiserende hendelser», men da dette blir svært langt er det her forkortet til traume.

For å forstå hvilke typer traumatiske hendelser elever og lærere har opplevd kan vi se til katastrofepsykologien som forsker på hendelser som eksplosjonsulykker, terrorhandlinger og naturkatastrofer. Grunnen til at dette er relevant her er at både lærerne og elevene har opplevd krigshandlinger i løpet av sin levetid (så fremst de ikke er tilflyttere). Det er derfor sannsynlig at de har opplevd traumer som kan kategoriseres som katastrofer. I de fleste tilfeller vil det nok være snakk om komplekse traumer hvor de har opplevd flere traumatiske hendelser gjennom livsløpet, men for å forstå komplekse traumer argumenteres det her for at man kan dra stor nytte av kjennskap til enkeltraumer.

Når man rammes av en katastrofe er det vanlig å oppleve at man tar inn, bearbeider og lagrer informasjon på en annen måte en normalt (Dyregrov, 2018, s. 17). Denne reaksjonen kalles sjokkfasen og kjennetegnes blant annet ved en hurtigere informasjonsbehandling, endret opplevelse av tid, et skjerpet sanseapparat, fravær av følelser og superhukommelse (Dyregrov,

2018, s. 17). Superhukommelse vil si at inntrykkene fester seg med større detaljrikdom, styrke og intensitet enn vanlig (Dyregrov, 2018, s. 21). Sosialt sett ser det også ut til at familiemedlemmer viser en langt sterkere tilknytningsatferd enn normalt, og har derfor et stort behov for å være nær sine kjære (Dyregrov, 2018, s. 23). Det er derfor ikke unormalt at mange utsetter seg selv for stor fare for å kunne redde eller beskytte familien sin (Dyregrov, 2018, s. 23). Dysfunksjonell atferd i form av underreaksjoner som apati og overreaksjoner som panikk er heldigvis nokså uvanlige i krisesituasjoner (Dyregrov, 2018, s. 24,26). I denne sjokkfasen vil derfor de fleste handle på en rimelig hensiktsmessig måte. Når sjokkfasen avtar kommer ettervirkningene i form av sterke fysiske og psykiske reaksjoner. Disse ettervirkningene påvirkes av flere faktorer både ved personen (som tidligere erfaringer), den traumatiske situasjonen og miljøet rundt (som for eksempel hjelp og oppfølging) (Dyregrov, 2018, s. 27-28). Ettervirkningene av slike hendelser kan i stor grad være påvirket av superhukommelsen som inntraff i sjokkfasen ved at de intense sanseerfaringene stadig gjenoppleves (Dyregrov, 2018, s. 27-29). Det er heller ikke uvanlig å bli overveldet av følelser og søken etter årsaksforklaringer (Dyregrov, 2018). Ettervirkninger av traumatiske hendelser vil bli redegjort nærmere for i kapittel 4.3.

I likhet med stress gjøres et skille mellom enkeltraumer og komplekse traumer. Komplekse traumer forekommer når en person blir utsatt for flere ulike traumatiske hendelser eller ved at man blir utsatt for samme type traume en rekke ganger slik som mishandling eller vold (Brooks, 2020, s. 18). Traumatiske hendelser kan også fungere som påminnere av tidligere traumeerfaringer i form av re-traumatisering, noe som gjør at traumer kan ha en kumulativ effekt (Brooks, 2020, s. 18). Ved re-traumatisering kan man gjenoppleve hele eller deler av den traumatiske erfaringen. Barn og unge som gjentatte ganger blir utsatt for traumatiske hendelser har økt sannsynlighet for å utvikle posttraumatiske lidelser (A. Baker & Shalhoub-Kevorkian, 1999). Dette gjør både elevene og lærerne utsatt, da lærerne har opplevd en rekke kriger i løpet av sin levetid gjennom barndom, ungdomstid og i voksen alder. I tillegg er det nærliggende å tro at flere har vært utsatt for traumatiske hendelser også utenom direkte krig.

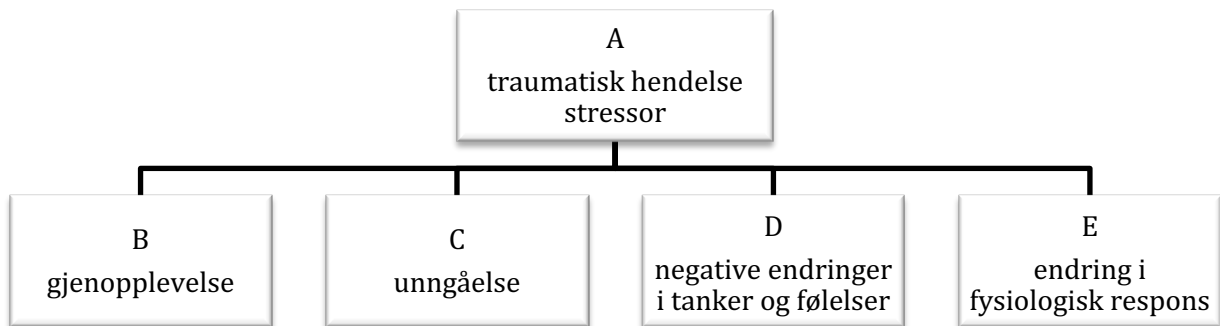
4.3 Posttraumatisk Stresslidelse (PTSD)

Når man har vært utsatt for traumatiske hendelser kan man få vansker av emosjonell, kognitiv, atferdsmessig, fysisk og/eller mellommenneskelig art (Cohen et al., 2018, s. 30).

Slike traumatiske symptomer samsvarer ofte med symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSD), men kan også være symptomer som er forbundet med depresjon, angst atferdsvansker eller rusproblemer (Cohen et al., 2018). Her fokuseres det på symptomer forbundet med PTSD. En viktig forutsetning for å vurdere posttraumatisk stresslidelse som diagnose er at personen har vært utsatt for minst én hendelse som kvalifiseres som potensielt traumatisk (Dyregrov, 2018, s. 43). Etersom traumer også omfatter sekundærtraumatisering (indirekte traumer), vil ansatte som jobber med barn som er utsatt for traumer potensielt sett kunne utvikle PTSD gjennom indirekte erfaringer. I konfliktområder hvor de ansatte høyst sannsynlig også har selvopplevde traumeerfaringer, er det nærliggende å tro at den kumulative effekten av komplekse traumer gjør lærerne særlig sårbare. God ivaretagelse av lærere som jobber med barn som er utsatt for traumatiske hendelser er derfor viktig.

For å diagnostiseres med PTSD er det i likhet med mange andre lidelser et tidsperspektiv man må ta hensyn til, i tillegg til symptomene. Når det gjelder PTSD må symptomene vedvare i minimum en måned (APA, 2020). Det er ikke uvanlig at symptomene oppstår flere måneder etter hendelse(n), og ikke sjeldent sammen med relaterte tilstander slik som depresjon, rusmisbruk, problemer med hukommelsen og andre fysiske og psykiske helseproblemer (APA, 2020). Dette betyr at mange kan ha symptomer på PTSD i kortere perioder, men faller på grunn av tidsperspektivet ikke innenfor diagnosekriteriene. En annen forutsetning for å bli diagnostisert er at man har mulighet for å få psykiatrisk vurdering. I konfliktområder kan man derfor ha store deler av befolkningen som har symptomer på PTSD, men som ikke har diagnosen. Dette kan være enten fordi de ikke oppfyller alle diagnosekriterier, eller fordi det ikke er tilgang på personell som har kompetanse (eller mandat) for å kunne foreta psykiatrisk vurdering. Symptomene vil likevel kunne være til stede, og derav også behovet for støtte til å overkomme disse utfordringene. De ulike symptomene deles inn i de fire kategoriene (b) gjenopplevelse, (c) unngåelse, (d) negative endringer i tanker og følelser og (e) endring i

fysiologisk respons, slik som Figur 7 viser. Vi skal i det følgende se nærmere på disse kategoriene, da disse kan være aktuelle for både elever og ansatte i undersøkelsen.



Figur 7. PTSD-diagnosekriteriene iht. DSM-5

Kilde: NKVTS

I etterkant av traumatiske hendelser er det ikke uvanlig med gjentatte og påtrengende minner. Symptomgruppen gjenopplevelse (B) handler om slike påminnere, som traumatiske mareritt, flashbacks, intens eller vedvarende psykisk uro eller ubehag som reaksjon på traumepåminnere (både indre og ytre) og sterk fysiologisk aktivering etter eksponering for traumepåminnere (Cohen et al., 2018, s. 52). Elever som sliter med flashbacks, vil kunne få dette i løpet av skoledagen for eksempel midt i en undervisningstime. Dette vil kunne påvirke deres konsentrasjon og velvære, noe som igjen vil kunne få negative konsekvenser for deres skolefungering. Den neste gruppen er unngåelse (C). Symptomer på unngåelse er forsøk på å unngå traumerelaterte tanker, følelser eller minner og unngåelse av ytre traumepåminnere (Cohen et al., 2018, s. 52). Disse symptomene kan vise seg som unngåelse av mennesker, steder, aktiviteter, ting eller samtaler som minner om traumet (APA, 2020). En som har opplevd traumatiske hendelser på skolevegen vil kunne ha store problemer med å komme seg på skolen for eksempel ved å ta lange omveger for å unngå dette stedet.

Den tredje symptomgruppen, D, omhandler negative tanker og følelser som har utviklet eller forverret seg etter traumet. Her finner vi symptomer som negative tanker om seg selv, andre eller verden, at man ikke klarer å huske viktige deler av traumet og vedvarende, feilaktige

tanker om årsaker til og konsekvenser av traumet (APA, 2020). Også vedvarende dårlig humør, tap av interesse for aktiviteter man tidligere har hatt glede av, en følelse av å være frakoplet andre mennesker og manglende evne til å oppleve positive følelser er symptomer som faller inn under denne kategorien (Cohen et al., 2018, s. 52). Eksempler på dette kan være elever som opplever verden som et farlig sted hvor det ikke er trygt å være eller at de mister all tro på egne evner og muligheter for mestring. I den siste grupperingen finner vi endring i fysiologisk respons (E), også benevnt som traumerelatert aktivering og reaktivitet. I dette diagnosekriteriet finner vi symptomene irritabilitet eller uforklarlige sinneutbrudd, dumdrstig og selvdestruktiv atferd, hyperårvåkenhet, overdreven fryktrespons, konsentrasjonsvansker og søvnvansker (Cohen et al., 2018, s. 52-53). Alle disse symptomene har åpenbare utfordringer med tanke på skolefungering og fungering i arbeidslivet. For å oppfylle diagnosekriteriene i DSM-5 må to eller flere av symptomene i gruppe D og E være til stede, samt minst ett av symptomene i gruppe B og C (Cohen et al., 2018, s. 52).

Diagnosesystemet *International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* har i sin ellevte utgave tatt med kompleks posttraumatisk stresslidelse (kompleks PTSD) som en egen diagnose under kategorien av lidelser særlig tilknyttet stress. Denne diagnosen beskriver lidelser av større alvorlighetsgrad og mer inngripende symptomer enn PTSD. Diagnosen kan utvikles som følge av å være utsatt for en hendelse eller en rekke hendelser av ekstremt truende eller skremmende art, som vedvarer over lang tid eller ved gjentagende hendelser hvor flukt er vanskelig eller umulig (World Health Organization (WHO), 2020). I tillegg til diagnosekriteriene for PTSD innebærer denne lidelsen alvorlige eller vedvarende 1) problemer med affektregulering; 2) tro på at man er verdiløs, redusert eller beseiret, akkompagnert av skamfølelse, skyldfølelse eller følelse av mislykkethet relatert til den traumatiske hendelsen; og 3) problemer med relasjoner til andre (World Health Organization (WHO), 2020). Symptomene fører til nedsatt fungering knyttet til familie, sosialt liv, utdanning og yrkesliv (World Health Organization (WHO), 2020).

4.4 Eksekutive funksjoner

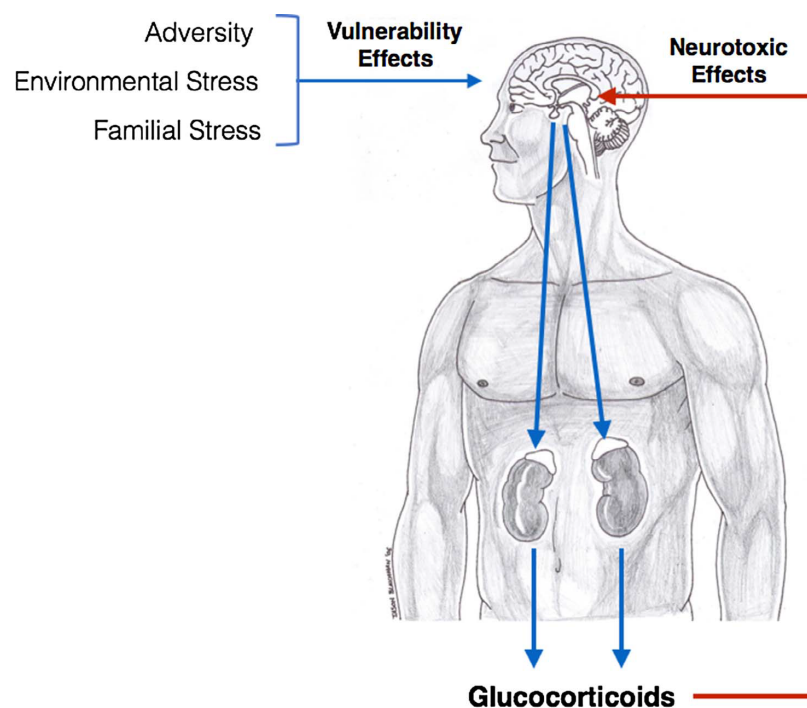
Det foreligger ingen enhetlig definisjon av eksekutive funksjoner. Fleischer og From (2017) sammenligner eksekutive funksjoner med intelligens, ved at det er vanskelig å definere og forklare men at man likevel har en fornemmelse av hva det er og hva det ikke er. Man kan ut fra begrepet få en viss forståelse av hva det handler om. Det engelske *execute* kan man

oversette til å utføre, mens *executive* handler om å lede eller styre. Eksekutive funksjoner kan derfor forstås som et slags kognitivt styringsorgan som integrerer og kombinerer ulike kognitive evner for å gjennomføre viljestyrte handlinger (Tetzchner, 2012; Welsh, Friedman & Spieker, 2006). Viljestyrte handlinger står i kontrast til automatiserte handlinger og krever langt større kognitiv kapasitet enn sin motsetning. Slike viljestyrte handlinger kan være planlegging, resonnering og avansert problemløsning (Welsh et al., 2006), Nøyaktig hvilke kognitive handlinger og evner som omfattes av eksekutive funksjoner er det ikke enighet om. I sin «arbeidsdefinisjon» fremmer Welsh et al. (2006) oppmerksomhet, impulshemming, evne til å observere og evaluere egen atferd og arbeidsminne som kognitive evner som er integrert i, men ikke begrenset til eksekutive funksjoner.

For å forstå sammenhengen mellom stress og eksekutive funksjoner kan man benytte forskning på kognitive funksjoner. Her er det særlig tre områder i hjernen som er viktig; hippocampus, amygdala og prefrontal cortex. Hippocampus viser til et område i bunnen av storhjernen som er forbundet med læring, hukommelse og spatiale ferdigheter (Sandi, 2011). Spatiale ferdigheter viser til ens evne til å skape mentale bilder og forstå romlige forhold (Svartdal, 2020c). Amygdala er lokalisert i bunnen av tinninglappen i storhjernen, og har også betydning for læring og hukommelse (Holck, 2020). Området blir ofte omtalt som alarmsentralen i hjernen og er særlig involvert i prosessering av emosjonell informasjon, hvor tidligere erfaringer og assosiasjoner er med på å oppdage trusler (Marin & Lupien, 2011). Prefrontal cortex viser til de fremre deler av pannelappen og spiller en avgjørende rolle for eksekutive funksjoner gjennom koordinering av oppmerksomhet og informasjonsprosessering som fører til planlegging og kontroll av atferd både under stabile og ustabile forhold (Sandi, 2011). Det er også her arbeidsminnet er lokalisert, som er en mekanisme som gjøre oss i stand til å huske en begrenset mengde informasjon over en begrenset tidsperiode (Lupien, Maheu & Weekes, 2005). Alle disse tre strukturene blir påvirket av stresshormonet kortisol (glukokortikoid).

Eksekutive funksjoner påvirkes ulikt av akutt og kronisk stress. I kapittel 4.2 om traumer ble det redegjort for hvordan disse kognitive funksjonene kunne gi seg utspill i en katastrofesituasjon. I en slik akutt stresssituasjon vil kortisolutskillelsen føre til en aktivering av eksekutive funksjoner som fremmer overlevelse. Kronisk stress derimot ser ut til å ha skadelig effekt på eksekutive funksjoner (Marin & Lupien, 2011). Blant annet har man funnet

at personer med depresjon har vansker med både enkle og komplekse oppmerksomhetsoppgaver, samt verbale og visuelle hukommelsesoppgaver (Marin & Lupien, 2011). Studier har også vist sammenheng mellom kronisk stress og redusert volum av hippocampus, samt endringer i volum av amygdala og prefrontale cortex (Lupien, Juster, Raymond & Marin, 2018). Liten størrelse på hippocampus er funnet hos personer med depresjon, PTSD og schizofreni (Marin & Lupien, 2011). Det er imidlertid usikkert om størrelsen på hippocampus er en medfødt sårbarhetsfaktor eller om det er en følge av kronisk stress (Lupien et al., 2018). Disse ulike forklaringene viser til to sterke teorier innen eksekutive funksjoner; *Vulnerability theory* og *Neurotoxicity theory*. En tredje forklaring er at det ikke er enten det ene eller det andre som er årsaken, men en kombinasjon av begge (Marin & Lupien, 2011). Denne forklaringen ligger blant annet til grunn i en teori kalt *The life-cycle model of stress*, som vist i Figur 8. Denne vil bli brukt som utgangspunkt for å forklare den fysiologiske sammenhengen mellom stress og eksekutive funksjoner i korte trekk.



Figur 8. Kronisk stress og eksekutive funksjoner

Kilde: Lupien et al. (2018)

Gjenopplevelse er som tidligere nevnt et av symptomene på posttraumatisk stress og kjennetegnes av påminnere om traumatiske hendelser. Studier har også funnet at de som har

PTSD har en økt reaktivitet for stressorer og traumatiske stimuli (Yehuda et al., 2001). De som har posttraumatisk stresslidelse er altså ekstra sårbare for stress, og vil i tillegg som følge av lidelsen stadig oppleve stressorer i form av traumepåminnere. Dette viser til de blå linjene i modellen (vulnerability effects). Vi kan tenke oss at personen i figuren har PTSD som følge av tidligere erfaringer. Dette gjør at han vil være sensitiv for potensielle stressorer og kanskje vil hans kognitive vurdering av en potensiell stressor både oftere vurderes som seriøs og mer alvorlig enn hva en person uten PTSD vil gjøre. I tillegg har han da gjenopplevelsessymptomer som setter i gang stressreaksjoner i kroppen. Alt dette fører sammen til en hyppigere utskillelse av stresshormonet kortisol (glukokortikoid). Denne hyppigheten kan føre til en allostatisk overbelastning, som ble redegjort for i Figur 6 på side 40 i kapittel 4.1 om stress. Hormonutskillelsen viser til den røde linjen i modellen over (neurotoxic effects), som da påvirker de kognitive strukturene og fungering. På den måten vil de posttraumatiske stresssymptomene føre til en forhøyet og skadelig hormonutskillelse som igjen vil påvirke personens opplevelse av stressorer. Dette vil igjen påvirke både hippocampus, amygdala og prefrontale cortex og igjennom det personens kognitive fungering.

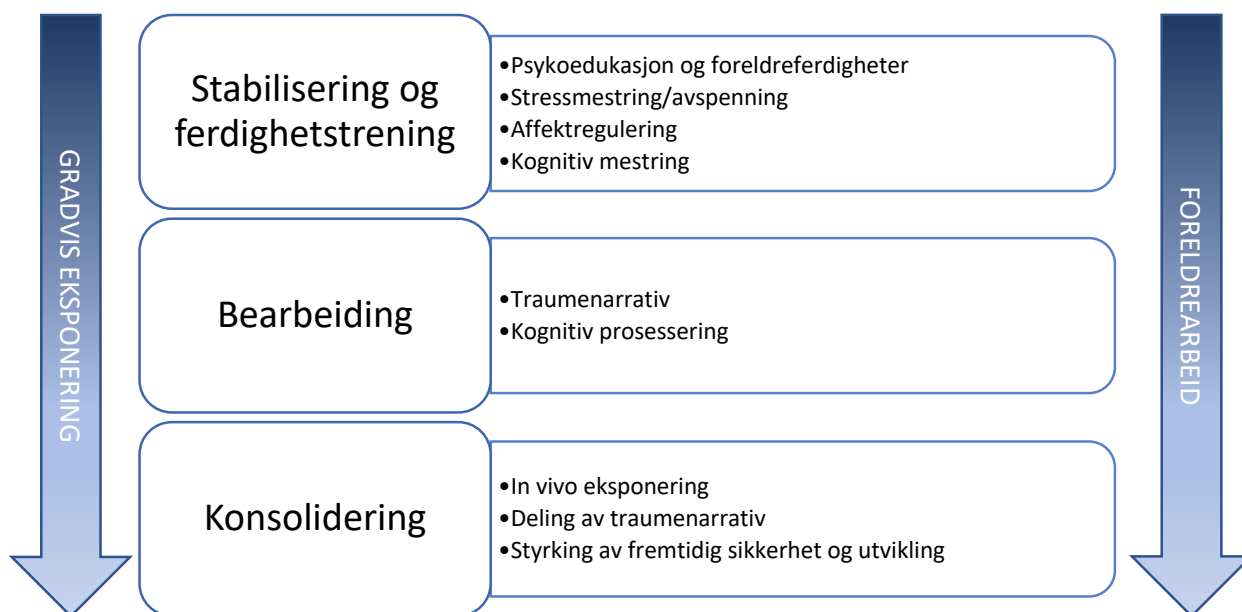
5 Det teoretiske grunnlaget for BLP

Teorien som ligger til grunn for intervensjonen vil gjennomgås i denne delen av oppgaven. Disse viser til hvilke mekanismer man prøver å fremme gjennom intervensjonen og er nært knyttet opp mot de ulike øvelsene man bruker i intervensjonen for å redusere stress. Det vil også gi en forståelse av grunnkomponentene i Better Learning Program.

5.1 Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT)

Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT) er en evidens- og manualbasert terapiform som er spesielt utformet for behandling av symptomer på PTSD, depresjon, angst og andre emosjonelle og atferdsmessige vansker blant barn og unge som har vært utsatt for traumatiske hendelser (Cohen et al., 2018; Fagermoen, Østensjø, Skagemo, Moen & Husebø, 2017). Effekten av TF-CBT er godt dokumentert for ulike typer traumer (Cary & McMillen, 2012; de Arellano et al., 2014; NICE, 2018) og anbefales som førstelinjebehandling for barn og unge med PTSD i England (NICE, 2018, s. 112). Metoden er basert på en rekke ulike teoretiske retninger som nevrobiologiske modeller, informasjonsprosesseringsteorier, læringsteorier, utviklingspsykologisk teori, tilknytningsteori og systemteori (Kjøbli, Eng, Ertesvåg, Frønes & Keeping, 2017, s. 139-141).

Den terapeutiske metoden kan deles inn i tre faser; stabilisering og ferdighetstrening, bearbeiding og konsolidering. I det følgende blir alle tre fasene med sine komponenter gjennomgått. Det vil særlig bli lagt vekt på den første fasen, stabilisering og ferdighetstrening, da man kan se tydelige trekk fra denne i BLP-2. De andre fasene er omtalt i korthet for å gi et helhetlig perspektiv på TF-CBT. Dette gir også et tydeligere skille mellom TF-CBT og BLP-2, da bearbeidingsfasen og konsolideringsfasen har en ganske tydelig terapeutisk fremgangsmåte. Det er viktig å være klar over at Better Learning Program er ikke en terapeutisk metode, men en psykososial skoleintervensjon som bygger på noen av prinsippene i TF-CBT. Lærerne som skal gjennomføre intervensjonen er ikke spesialisert innen traumefokusert terapi, men er utøvende lærere som har fått kurs for å gjennomføre en manualbasert intervensjon.



Figur 9. Komponentene i TF-CBT

Kilde: Fagermoen et al. (2017)

5.1.1 Fase 1: Stabilisering og ferdighetstrening

Den første fasen i traumefokusert kognitiv atferdsterapi består av fire komponenter; (1) psykoedukasjon og foreldreferdigheter, (2) stressmestring og avspenning, (3) affektregulering og (4) kognitiv mestring, slik Figur 9 viser. Fasen har som målsetting å hjelpe barnet til å utvikle ferdigheter det trenger for å bedre regulere stressrespons, følelser, tanker og atferd (Cohen & Mannarino, 2008; Fagermoen et al., 2017).

Psykoedukasjon

Psykoedukasjon handler om å hjelpe barn og deres foreldre med å forstå barnets reaksjoner i etterkant av traumehendelse(n). Gjennom å informere om vanlige kroppslige og følelsesmessige reaksjoner på traumer kan man normalisere barnets reaksjoner, som igjen kan bidra til å fremme håp for både barnet og foreldrene med tanke på barnets bedringsprosesser (Cohen & Mannarino, 2008; Cohen et al., 2018). Dette styrkes gjerne med statistikk over hvor mange som opplever slike reaksjoner, bedringsprognoser, barnets diagnose samt en behandlingsplan for å nå dette målet (Cohen & Mannarino, 2008). På denne måten kan psykoedukasjon bidra til å berolige familien gjennom å sette ord på hva som barnets

«problem», hvorfor det oppstår, for så å hjelpe familien med å lage en plan for hvordan man skal komme ut av denne situasjonen.

I Better Learning Group (BLP-2) introduseres psykoedukasjon allerede fra første setning i første time. Læreren skal innlede timen på følgende måte etter at alle har presenter seg:

We are here because all of you in some way are affected by the stress of living in a conflict situation. This type of stress can affect your concentration and learning capability in a negative way. Living in a conflict can make you afraid and sometimes angry. In this group we will teach you about stress and we will teach you coping strategies so you can improve your well-being and school functioning. We will spend much time learning effective study skills that will improve our learning, helping us to learn better, and remember what we learned. (NRC, 2017, s. 14)

Gjennom denne introduksjonen settes det tydelige ord på hva som er årsaken til elevenes nedsatte skolefungering, at de i denne gruppen er sammen om å ha det slik og at læreren har en klar plan for hvordan de skal få det bedre. Etter denne introduksjonen jobber de så videre med stress og normalisering av reaksjoner på stress.

Foreldreferdigheter

Å være forelder kan fra tid til annen være utfordrende, og mange ønsker nok tidvis at de hadde en verktøykasse full av nyttige verktøy for å løse ulike utfordringer man kan støte på i foreldrerollen. I TF-CBT har foreldrene en viktig rolle og mottar parallelle timer for hver av komponentene (Cohen & Mannarino, 2008). I tillegg får de hjelp til å utvikle nyttige foreldreferdigheter og kunnskap om hvordan de på best mulig måte kan støtte deres traumatiserte barn på en hensiktsmessig måte (Cohen & Mannarino, 2008). Både barn og foreldre kan endre atferd i etterkant av traumer, og det ses derfor på som særlig viktig at foreldrene er bevisst deres egen atferd og at de er i besittelse av kunnskap om årsaken til hvorfor barnet agerer slik det gjør (Cohen & Mannarino, 2008). Foreldrene er i tillegg viktige bidragsytere til selve behandlingen av barnet ved at de hjelper terapeuten med å tilpasse behandlingen til barnets individuelle behov (Cohen & Mannarino, 2008). Gjennom å sette søkelys på utvikling av foreldreferdigheter benyttes foreldrene som en viktig ressurs i barnets bedringsprosess. Målet med dette er blant annet å bedre interaksjon, kommunikasjon og

nærhet mellom foreldre og barn (Cohen et al., 2018). «Det er faktisk betydelig evidens for at foreldreinvolvering forbedrer barnas behandlingsutfall og også er nyttig for foreldrene (Cohen & Mannarino, 1996b, 1998b; Cohen, Deblinger mfl., 2004; Deblinger mfl., 1996, 2011)» (Cohen et al., 2018, s. 67).

Skolene oppfordres til å bygge et godt samarbeid med foreldrene i intervensjonen. I BLP-2 manualen er det et eget læringsmål om å bygge en sterk skole-hjem relasjon:

Parents should also be provided with explanations on how pupils can be affected by stress of living in an ongoing conflict. A particular focus is on how parents can support their children's schoolwork and collaborate with teachers. (NRC, 2017, s. 10)

For å kunne nå dette målet har manualen en egen del om foreldreinvolvering som både tar for seg hvorfor det er viktig samt gir konkret informasjon man bør gi foreldrene om intervensjonen. Den inneholder også et forslag til utforming av invitasjon til foreldrene.

Stressmestring og avspenning

Stressreaksjoner kan vise seg som for eksempel rask og overflatisk pust, økt hjerterytme, muskelspenninger, søvnproblemer, engstelse og følelse av å være i beredskap (Cohen & Mannarino, 2008; Cohen et al., 2018). Barn som opplever symptomer på PTSD etter traumatiske hendelser har ofte problemer med å skru av aktiveringen av stresshormoner i kroppen når faren er over, og får derfor en forlenget respons (Cohen et al., 2018). Barn som har komplekse traumer kan ha kroniske symptomer, noe som får store konsekvenser på deres fungering i dagliglivet (Cohen et al., 2018, s. 151). Stressmestring og avspenning er derfor viktige ferdigheter å tilegne seg for barn som er eller har vært utsatt for traumer. Typiske øvelser er gjerne fokusert pust, mindfulness og meditasjon, men også mer progressive muskelavspenningsøvelser benyttes (Cohen et al., 2018, s. 152-157). I en progressiv avspenningsøvelse veksler man mellom å spenne musklene og å slappe av (tense-and-release). På denne måten øker man bevisstheten rundt spenninger i kroppen samtidig som man lærer teknikker for å håndtere de.

BLP-2 inneholder en rekke ulike avspenningsøvelser for å hjelpe elevene med stressmestring. Manualen har både ulike pusteøvelser og en rekke ulike progressive

muskelavspenningsøvelser som benyttes i de ulike timene. I tillegg får elevene i lekse å gjøre noen av disse øvelsene hjemme mellom hver gang.

Affektregulering

Affektregulering eller følelsesregulering er en komponent som skal lære barna ferdigheter som hjelper de med å uttrykke og håndtere følelsene sine bedre (Cohen et al., 2018, s. 168). I etterkant av traumatiske hendelser kan man slite med vedvarende følelser som frykt, skrekk, sinne, skyld eller skam (Dyregrov, 2018, s. 44). En opplevelse av følelsesmessig nummenhet eller fravær av følelser kan også oppstå (Bryant, Harvey, Guthrie & Moulds, 2003; Kjøbli et al., 2017, s. 144). Når man har identifisert følelsene kan disse bearbeides og barnet kan lære seg teknikker for å håndtere overveldende følelser. Teknikker som brukes er blant annet tankestopp og positive forestillingsbilder som kan gjøres ved å visualisere eller tegne et «trygt sted» hvor barnet føler seg trygt (Cohen et al., 2018, s. 173-175). Andre teknikker som brukes er selvsnakk, styrking av problemløsning og sosiale ferdigheter som kan bidra til økt mestringsfølelse. Disse teknikkene gir barna en rekke verktøy de kan bruke for å bedre kunne regulere utfordrende følelsetilstander (Cohen et al., 2018, s. 183).

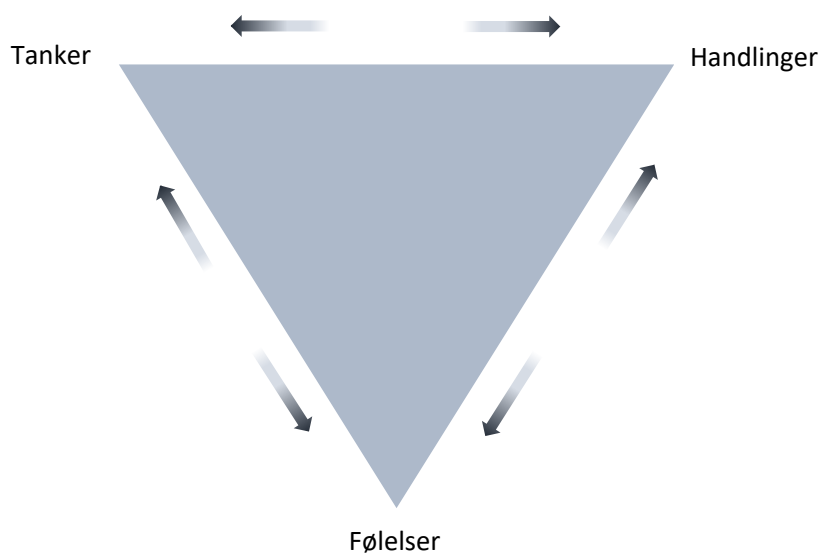
I BLP-2 brukes øvelsen «safe place» hyppig. I denne øvelsen skal barna visualisere et sted hvor de føler seg trygg, avslappet og glad. Dette kan for eksempel være hjemme hos bestemor, på stranden eller på månen.

... Can you feel the warm sun on your face? What can you smell? Maybe it's the sea air, or flowers, or your favorite food cooking? In this special place, you can see the things you want, and imagine touching and smelling them, and hearing pleasant sounds. As your mind become more peaceful, your body will begin to relax. You feel calm and happy. (NRC, 2017, s. 43)

I denne øvelsen oppfordrer læreren elevene til å bruke alle sansene for slik å skape et sterkt mentalt bilde, samt å fortelle om stedet og å tegne det. Avslutningsvis i øvelsen får de en påminnelse om at de alltid kan forestille seg at de er på dette trygge stedet når de føler seg ulykkelig eller redd, og at det vil gjøre at de føler seg bedre.

Kognitiv mestring og ferdigheter

Traumatiske hendelser kan føre til at barn kan utvikle ulike emosjonelle og atferdsmessige problemer. Disse kan igjen deles inn i problemer av affektiv, atferdsmessig og kognitiv art (Cohen & Mannarino, 2008). Atferdsmessige utfordringer kan for eksempel være unngåelsesatferd hvor barnet søker å unngå steder eller samtaler knyttet til traumepåminnere, vansker med å skille seg fra foreldre, økt nærhetsbehov eller bruk av rusmidler (Cohen & Mannarino, 2008). Kognitive utfordringer kan være tap av selvbilde, følelse av skam og skyld eller andre destruktive holdninger og selvoppfatninger (Cohen & Mannarino, 2008). Eksempler på affektive utfordringer er nevnt under affektregulering. Kognitiv mestring har som mål å hjelpe barnet og deres omsorgsgivere å forstå sammenhengen mellom tanker, følelser og atferd (Cohen et al., 2018). Disse tre grupper av utfordringer kan settes sammen til den kognitive trekanten, som vist i Figur 10.



Figur 10. Den kognitive trekanten

Kilde: Fagermoen et al. (2017)

Denne komponenten kan deles inn i fem ulike steg. Det første steget handler om å forstå og dele sin indre dialog (Cohen et al., 2018, s. 190-191). Hva er det egentlig man sier til seg selv? Det neste steget handler om å se sammenheng og forskjeller mellom følelser og tanker (Cohen et al., 2018). Når man klarer å skille mellom disse, går man over i en ny utfordring hvor barnet skal identifisere en tanke og en følelse som utløses av denne tanken. I neste steg skal barnet lære hvordan man kan finne alternative tanker som er mer hjelpsomme eller mer

presis, som igjen kan gi en annen følelse (Cohen et al., 2018). Til sist kopler man på handlinger, og barnet lærer å forstå sammenhengen mellom tanker, følelser og atferd (Cohen et al., 2018, s. 192-195). I dette siste steget tar man for seg ulike tenkte scenarioer og drøfter ulike måter barnet kan endre atferd og følelser gjennom å tenke på en annen måte (Cohen et al., 2018, s. 192-195).

Denne siste komponenten i stabilisering og ferdighetstrening er nært knyttet opp til klassisk kognitiv terapi (Fagermoen et al., 2017). I BLP-2 kan man se trekk av kognitiv mestring og ferdigheter gjennom øvelsene «talking to your brain» og «body and mind are connected». Disse er ikke på langt nær så terapeutiske i sin form som i traumefokusert kognitiv atferdsterapi. Der man i terapi fokuserer på at barnet skal forstå de ulike stegene før man bygger videre, er den klasseromsbaserte BLP-2 mer beskrivende i sin form og fokusert på ferdighetene elevene skal lære.

Your brain is confused and tells your body that there is danger now. This is not right. You have to tell your brain that you are safe now and that there is no reason to be afraid. (NRC, 2017, s. 15)

Dette eksemplet er hentet fra øvelsen «talking to your brain» fra første økt. Denne bygges det videre på i neste økt og koples så på øvelsen «body and mind are connected». På et overordnet plan kan man likevel si at intervensjonen som helhet er nært koplet opp mot den kognitive trekanten og sammenhengen mellom følelser, tanker og handlinger.

5.1.2 Fase 2 og 3: Bearbeidingsfasen og Konsolideringsfasen

Når barnet har utviklet ferdighetene i fase 1 går de over i fase 2 hvor man har fokus på å bearbeide og forstå traumeerfaringen(e). Bearbeidingsfasen består av to komponenter; traumenarrativ og kognitiv prosessering. Traumenarrativ er en behandlingsmetode hvor barnet oppfordres til å beskrive i detalj hva som skjedde før, under og etter de(n) traumatiske hendelsen(e). Målet med traumenarrativ er at barnet gjennom en prosess desensitiviseres ovenfor traumepåminnere, at det blir i stand til å redusere unngåelsesatferden og hyperaktiveringen (Cohen et al., 2018, s. 205). I tillegg tenker man at traumenarrativ hjelper barnet til å plassere de(n) traumatiske opplevelsen(e) i sin såkalte livsnarrativ, som én del av barnets erfaringer og selvbylde, blant mange andre (Cohen et al., 2018, s. 205). Tanken bak dette er at hendelsen(e) mister en slags definisjonskraft over barnet, hvor det ikke avgjør

hvem barnet er som person, selv om det er en del av barnet. Når traumenarrativet er utformet begynner man å identifisere upresise og/eller lite hjelpsomme tanker som er knyttet til traumeerfaringen(e) (Cohen et al., 2018, s. 226). Disse tankene blir så utforsket og korrigert gjennom ulike strategier.

Konsolideringsfasen handler om å styrke kunnskaper og ferdigheter som er opparbeidet gjennom terapien og å kunne generalisere disse til barnets hverdag og fremtid (Fagermoen et al., 2017). Denne fasen består av tre komponenter; in vivo-mestring av traumepåminnere, fellessamtaler for barn og foreldre og styrking av fremtidig sikkerhet og utvikling. In vivo-mestring er den eneste valgfrie komponenten i TF-CBT og anbefales å brukes for barn som viser pågående unngåelsesatferd ovenfor situasjoner eller signaler som er trygge (Cohen et al., 2018, s. 239). Komponentene handler om å lage og gjennomføre en plan for gradvis eksponering av traumepåminnere (Cohen & Mannarino, 2008). Neste komponent i konsolideringsfasen, fellessamtaler for barn og foreldre, er en viktig komponent i TF-CBT. I denne blir blant annet barnets traumenarrativ delt med foreldrene, noe som gjør at både barn og foreldre bør være godt forberedt (Cohen et al., 2018, s. 248). Det er ikke uvanlig at foreldre har fått innsikt i deler av traumenarrativet i forkant gjennom sine egne behandlingstimer, slik at de får mulighet til å ha tilstrekkelig følelsesmessig kontroll i møtet med barnet når det deler sin narrativ (Cohen et al., 2018). På disse timene har man også samtaler om ulike bekymringer, tidligere konflikter og misforståelser og fremtid (Cohen et al., 2018, s. 253). På denne måten får barn og foreldre en mulighet til å snakke åpent i trygge rammer om utfordringer de har og har hatt (Cohen & Mannarino, 2008). Dette kan føre til at de styrker relasjonene til hverandre, noe som kan komme godt med ved eventuelt senere utfordringer i livet. Den siste komponenten er styrking av fremtidig sikkerhet og utvikling. Denne komponenten har fokus på å gi barnet ferdigheter de trenger for å kunne føle seg trygg i fremtiden (Cohen & Mannarino, 2008). Også her brukes foreldre som en viktig støttespiller (Cohen et al., 2018, s. 262).

5.2 5 essensielle prinsipper for traumeintervensjoner

I søken etter å finne en beste intervensjonspraksis for traumeintervensjoner, ble det på starten av 2000-tallet samlet et panel av eksperter på feltet fra hele verden. Målet var å finne noen felles retningslinjer for god intervensjonspraksis i etterkant av massetraumer, basert på de nyeste forskningsresultater (Hobfoll et al., 2007). Dette arbeidet resulterte i fem empirisk

støttede intervensjonsprinsipper; å fremme 1) trygghetsfølelse (sense of safety), 2) selvregulering av negative følelser (calming), 3) mestringstro (sense of self- and community efficacy), 4) sosial tilhørighet og tilknytning (connectedness) og 5) håp (hope). Disse ble publisert i 2007 og står fremdeles sterkt som retningslinjer for beste intervensjonspraksis. Better Learning Program er nært knyttet opp mot disse fem prinsippene, noe som kommer klart til uttrykk i intervensjonsprogrammets logo, vist i Figur 11 under. I den ytterste ringen står BLPs fem prinsipper: *safety*, *calming*, *social support*, *power to change* og *hope*.



Figur 11. BLP logo

Kilde: NRC (2017, s. 75)

Logoen er avbildet på siste side i manualen for BLP-2 og prinsippene blir gjennomgått i korte trekk i manualen for BLP-1. Når det i det følgende redegjøres for prinsippene fra Hobfoll et al. vil det også redegjøres hvordan disse kommer til uttrykk i læringsmålene i BLP-2. I enkelte tilfeller vil det i tillegg bli hentet eksempler fra BLP-1 manualen for å gi en klarere forståelse av sammenhengen mellom prinsippene fra Hobfoll et al. og læringsmålbeskrivelsene i BLP.

5.2.1 Å fremme trygghetsfølelse

Det aller første prinsippet handler om å fremme en følelse av trygghet (promotion of sense of safety). Forankringen av dette prinsippet er basert på forskning innen både objektiv realitet og opplevd realitet (Hobfoll et al., 2007). Studier har vist en høy forekomst av mentale helseproblemer blant barn og unge som har opplevd katastrofer, slik som PTSD, depresjon,

angst, separasjonsangst, fobier, traumatisk sorg og søvnproblemer (Balaban et al., 2005). Disse problemene ser ut til å vedvare under forhold med pågående fare eller trusler (Hobfoll et al., 2007), mens de gradvis reduseres under forhold hvor man klarer å etablere eller reetablere en trygghetsfølelse (Ozer, Best, Lipsey & Weiss, 2003; Silver, Holman, McIntosh, Poulin & Gil-Rivas, 2002). Denne positive effekten ser også ut til å gjelde under forhold hvor trygghetsfølelsen kun er relativ (Bleich, Gelkopf & Solomon, 2003; Thomas A. Grieger, Carol S. Fullerton & Robert J. Ursano, 2003). Ifølge Bryant (2006) ser prinsippet om trygghetsfølelse ut til å være essensielt for å redusere de biologiske responsene på frykt og angst, og derigjennom også posttraumatiske stressreaksjoner. Hvorvidt man oppfatter verden generelt som et trygt sted eller ikke i etterkant av traumer ser også ut til å ha betydning for om man utvikler posttraumatiske stresslidelser eller ikke (Foa, 1997). På bakgrunn av dette kan man si at å fremme en følelse av trygghet kan ha direkte påvirkning på både psykofysiologiske og kognitive prosesser i etterkant av traumer, og vil på den måten kunne bidra til å sette i gang og styrke bedringsprosesser for å gjenvinne sin helse og velvære. Å fremme en følelse av trygghet trenger ikke nødvendigvis være en reell objektiv trygghet, da det også har effekt der hvor man bare kan opparbeide en relativ trygghet. Dette betyr at de som lever under forhold med pågående potensielt traumatiske hendelser også vil kunne dra stor nytte av dette prinsippet, for eksempel personer som bor i konfliktområder.

Å fremme trygghetsfølelse er et overordnet mål i Better Learning Program. I læringsmålet om å etablere en følelse av stabilitet og trygghet i BLP-2, står følgende:

When there is a strong feeling of lack of stability and safety, concentration and learning at school becomes almost impossible. Reducing the feeling of fear and regaining a sense of stability can be achieved by re-establishing routines like going to school and focusing on education, engaging in social interaction, and also by learning to discriminate among indications of danger – understanding that yesterday was dangerous but not all days are dangerous and that school is a safe area. (NRC, 2017, s. 6)

Her er følelse av trygghet satt sammen med stabilitet, og det er vektlagt at man gjennom å etablere rutiner, være sosialt aktiv og å kunne skille mellom ulike faresignaler kan redusere

fryktfølelser og reetablere en følelse av stabilitet. I tillegg etablerer man skolen som et trygt sted.

5.2.2 Å fremme selvregulering av negative følelser

Det andre prinsippet Hobfoll med flere kom frem til kalte de «promotion of calming». Direkte oversatt kunne dette blitt kalt for «å fremme ro» (Strømmesen, 2018). Her er det valgt oversatt til *å fremme selvregulering av negative følelser*, da dette er med på å tydeliggjøre sammenhengen mellom emosjoner, kognisjon og fysiologisk respons. Det man her søker å fremme er ikke bare en rent fysiologisk ro eller likevekt, men også en emosjonell og kognitiv likevekt. Prinsippet retter seg på den måten direkte mot både symptomgruppe D om negative endringer i tanker og følelser og symptomgruppe E om endring i fysiologisk respons i PTSD, men også indirekte mot symptomgruppe B om gjenopplevelse og gruppe C om unngåelse (se kapittel 4.3 om PTSD).

Det er ikke uvanlig at man i etterkant av traumer får en markant emosjonell endring, i form av enten en sterk økning eller en sterk reduksjon i emosjonalitet (Hobfoll et al., 2007). Noen kan for eksempel nærmest ha følelsene utenpå og reagere på de minste ting, mens andre igjen har en opplevelse av å ha mistet kontakt med følelsene sine og reagerer nærmest ikke på noe. Denne emosjonaliteten kan bli et problem dersom det vedvarer over tid eller dersom det oppstår en aktivering i ytterpunktene med svært høy grad eller svært lav grad av emosjonalitet. Dette kan føre til endringer i fysiologisk respons, slik som søvn, matinntak, hydrering, beslutningstaking og utførelse av hverdagsoppgaver (Hobfoll et al., 2007). Høy grad av emosjonalitet ser ut til å være forbundet med angstanfall og dissosiasjon, i tillegg til at det kan være et varselsignal på utvikling av PTSD (Bryant et al., 2003; Shalev et al., 1998). Dissosiasjon er en psykisk tilstand som kjennetegnes ved fullstendig eller delvis tap av umiddelbare sanseopplevelser, bevissthet om identitet, kroppskontroll eller hukommelse (Kierulf & Malt, 2020). Videre er det funnet at de som ikke klarer å skru av denne aktiveringen av emosjonalitet til et håndterbart nivå, er i særlig risiko for å utvikle PTSD (McNally, Bryant & Ehlers, 2003). Endring i emosjonalitet ser også ut til å kunne påvirke evnen til risikovurdering, noe som igjen kan føre til unngåelsesatferd (Hobfoll et al., 2007).

Et viktig poeng når man skal fremme selvregulering av negative emosjoner gjennom en intervensjon, er å bidra til å skape en følelse av kontroll og forutsigbarhet (Hobfoll et al.,

2007). Dette kan man gjøre både direkte og indirekte ved hjelp av psykoedukasjon, stressmestring og avspenning, affektregulering og kognitiv mestring, som ble omtalt i kapittel 5.1 Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT). Psykoedukasjon i form av normalisering er i følge Hobfoll et al. (2007) et svært viktig prinsipp for å fremme selvregulering av negative emosjoner. Psykologisk debriefing som har vært mye brukt som traumebehandling ser imidlertid ikke ut til å være effektiv (McNally et al., 2003).

BLP-2 inneholder en rekke øvelser for både stressmestring og avspenning, psykoedukasjon, affektregulering og kognitiv mestring slik vi var inne på i kapitlet om traumefokusert kognitiv atferdsterapi. «Calming» er i likhet med «safety», et overordnet mål i intervensjonen. Likevel er ikke begrepet *calming* forklart i manualen ettersom det ikke i seg selv er definert som et læringsmål. For å forstå hva prinsippet innebærer i BLP må vi hente beskrivelsen fra BLP-1 manualen. Her er prinsippet kalt «Calming and self-regulation»:

Calming can be achieved by using various coping techniques, such as breathing and relaxation exercises. When a person is exposed to danger it is natural to become tense and anxious – these are normal reactions to abnormal situations. It is important to learn how to handle overwhelming emotions, to be able to identify stress reactions and manage to calm yourself down when the situation is safe again. (NRC, 2019a)

Dersom vi så setter dette sammen med læringsmålene forklaring (explanations) og mestringsstrategier (coping strategies) i BLP-2, kan vi likevel gjenkjenne prinsippet fra Hobfoll et al.;

Explanations:

Providing explanations of natural reaction to crisis and how the pupils are protected helps the pupils achieve a sense of stability and safety. The explanation should help pupils to understand that:

- Stressful reactions are normal reactions in a dangerous situation
- Body and mind are connected; a relaxed body cannot be attached to a frightened brain. This means that if you can make your body relax, your

mind will automatically become more relaxed. You can control your reactions by using different relaxation strategies.

- Stress reactions become less scary when you know how to deal with them and talk about them with a trusted person, like your school counselor, teacher, and parents.

Coping strategies:

The sessions in this manual introduce ways of managing stress and anger and strategies for reducing stress through relaxation exercises, breathing techniques, and the method of self-instruction by talking to yourself. (NRC, 2017, s. 8-9)

Som vi kan se av sitatene er psykoedukasjon plassert i den overordnede kategorien *safety* fremfor i *calming*. Dette er ikke av spesielt stor betydning da psykoedukasjon kan sies å ha innvirkning både på følelse av trygghet og regulering av negative følelser. Det essensielle her er likevel at komponenten er en del av BLP-2, at lærerne får innsikt i hva den omhandler, samt at intervensjonen inneholder øvelser knyttet opp mot både følelse av trygghet og selvregulering av negative følelser.

5.2.3 Å fremme mestringstro

Det at man opplever å ha påvirkningskraft i sitt eget liv er en viktig drivkraft i mennesker. Mestringstro handler om å tro at man har evne til å organisere og utføre de handlinger som kreves for å oppnå et ønsket resultat eller mål (Bandura, 1997, s. 3). Vi skiller mellom personlig og kollektiv mestringstro (self-efficacy and collective efficacy), som sammen representerer det tredje prinsippet hos Hobfoll m.fl.; *Promotion of sense of self-efficacy and collective efficacy*. Personlig mestringstro handler hovedsakelig om ens evne til å regulere tanker, emosjoner og atferd for å oppnå ønsket resultat (Carver & Scheier, 1998), mens man i kollektiv mestringstro har en opplevelse av å tilhøre en gruppe man antar evner å oppnå et positivt utfall (Bandura, 1997; Benight, 2004; Hobfoll et al., 2007). Begge typer mestringstro tar utgangspunkt i samme type antakelser, utfyller samme type funksjoner og opererer gjennom samme type prosesser (Bandura, 1997, s. 478). Benight og Harper (2002) fant at når det kommer til traumerelatert mestringstro tyder beste evidens på at det ikke er mestringstro i seg selv, men heller en tro på at man evner å håndtere traumerelaterte hendelser som er fordelaktig. I dette ligger både evnen til emosjonsregulering og evnen til problemløsning i

etterkant av traumatiske hendelser (Benight et al., 2000; Benight, Swift, Sanger, Smith & Zeppelin, 1999). Når man skal fremme mestringstro gjennom intervensjoner er det to aspekter Hobfoll et al. (2007) trekker frem som særlig viktig: ferdigheter til å håndtere situasjonen og ressurser til å gjennomføre det.

Blant inklusjonskriteriene for å delta i BLP-2 intervensjonen er både at eleven har hatt en markant nedgang i skoleprestasjoner og at dette har hatt en varighet på over to måneder (NRC, 2017, s. 2). Et viktig mål for denne intervensjonen at elevene skal utvikle bedre skoleferdigheter i form av læringsstrategier og studieteknikk for å prestere bedre på skolen. I læringsmålet *improving study skills* står det:

Research has shown that pupils affected by stress from living in war and conflict often experience a temporary reduction in their school functioning characterized by a sense of chaos, loss of concentration, and reduced memory functioning. For improving the learning capacity, we focus on improving study skills and identifying effective learning strategies for each pupil. (NRC, 2017, s. 8)

Gjennom intervensjonen skal altså elevene utvikle ferdighetene den enkelte trenger for å kunne prestere bedre på skolen. Læringsmålet kan derfor knyttes direkte opp mot det første av de to viktigste aspektene Hobfoll et al. trekker frem i forbindelse med å fremme mestringstro gjennom intervensjoner, altså å utvikle ferdigheter for å håndtere situasjonen.

I det femte læringsmålet i BLP-2, *Believing that you can affect your own situation and be able to ask for help*, ligger en enda tydeligere kopling til prinsippet om å fremme mestringstro. Læringsmålet forklares på følgende måte:

This is about empowering pupils with practical knowledge they can use. It is of great importance for maintaining good psychosocial well-being that the pupils be able to have a sense of control over positive outcomes in their lives. The pupil should learn and experience that her/his actions can lead to positive outcomes. The same goes for strengthening the belief that the school's and the community's ability to help a pupil in distress. Pupils should learn where, how, and when to ask for help. (NRC, 2017, s. 8)

Dette læringsmålet tar for seg både personlig og kollektiv mestringstro på en tydelig måte. Elevene selv må oppleve å ha en følelse av kontroll over positive utfall i deres liv, noe som er nært knyttet opp mot personlig mestringstro. Videre defineres skolen og lokalsamfunnet (community) som enheter knyttet til kollektiv mestringstro, hvor eleven må utvikle tro på at begge enhetene kan hjelpe eleven ved behov. Til sist fremheves det at elevene bør lære både hvor, hvordan og når de bør spørre om hjelp.

5.2.4 Å fremme sosial tilhørighet og tilknytning

Det sosiale aspektet ved intervensjonsprinsippene fremmes i det Hobfoll et al. har kalt *promotion of connectedness*. Begrepet *connectedness* lar seg ikke direkte oversette til norsk på en god måte. Tilknytning er nært beslektet med det engelske *connected*, som handler om å være knyttet sammen. Tilknytning brukes som en direkte oversettelse av *attachment*, et uttrykk som viser til nære relasjoner mellom mennesker. Begrepet brukes gjerne om primærrelasjoner slik som relasjonen mellom forelder og barn. Tilhørighet på den andre siden handler om det å høre til, og kan oversettes til det engelske *belonging*. Uttrykket brukes både om å tilhøre et sted og å tilhøre et samfunn eller en sosial gruppe. Her er det valgt å bruke en kombinasjon av tilhørighet og tilknytning, da det er ønskelig å fremme både betydningen av nære relasjoner og det å være en del av en større gruppe.

Dette fjerde prinsippet er trolig det av prinsippene som har sterkest empirisk evidens, samtidig som det er gjort lite forskning på hvordan denne kunnskapen skal omsettes til intervensjoner (Hobfoll et al., 2007). Sosial tilhørighet og tilknytning øker folks muligheter for å få kjennskap til nødvendig informasjon slik som tilgang på mat og trygt drikkevann (Hobfoll et al., 2007). I tillegg skaper det muligheter for et bredt spekter av sosiale støtteaktiviteter slik som deling av traumatiske erfaringer, felles veiledning for å håndtere situasjonen de står i, møte emosjonell forståelse og aksept, samt praktisk problemløsning (Hobfoll et al., 2007). Dette kan igjen utvikle seg til en følelse av kollektiv mestringstro (Benight, 2004; Hobfoll et al., 2007).

I en studie av soldater under Israel-Libanon krigen i 1982 fant Solomon, Mikulincer og Hobfoll (1986) at soldatene som utviklet alvorlige psykiske lidelser, i forkant hadde opplevd ensomhet som igjen førte til at de ble emosjonelt distansert fra andre. Dette kan være en indikator på at mangel på sosiale forbindelser kan være en risikofaktor for utvikling av PTSD

(Hobfoll et al., 2007). Særlig ble sosial støtte fra leder funnet å være forbundet med utvikling av ensomhet blant soldatene, hvor soldater som hadde opplevd høy grad av ensomhet i liten grad hadde opplevd støtte fra ledelsen (Solomon et al., 1986). En studie i etterkant av terrorangrepet i London i 2005 fant at de som brukte lang tid på å få kontakt med sine nærmeste i etterkant av bomben hadde en signifikant økt sannsynlighet for å utvikle alvorlig stress (Rubin, Brewin, Greenberg, Simpson & Wessely, 2005). Studier på terrorangrep i New York og Israel har funnet at å lete etter sine nærmeste og opprette kontakt med dem, var blant de vanligste mestringsstrategiene i etterkant av angrepet (Bleich et al., 2003; Stein et al., 2004). Dette støttes også av evidens fra praksisfeltet som understreker viktigheten av å opprette og opprettholde kontakt så snart som mulig i etterkant av traumatiske hendelser, da dette er funnet å være helt kritisk for bedringsprosessen i etterkant (Litz & Gray, 2002; Shalev, Tuval-Mashiach & Hadar, 2004).

I BLP-2 er det tre læringsmål som er direkte knyttet opp mot å fremme sosial tilhørighet og tilknytning. Det første handler om å delta i sosial interaksjon:

Social support is perhaps the strongest single factor that helps human beings to recover from crisis and extreme situations. Often, just being back at school with your friends is not enough; teachers frequently need to facilitate social support in order to help pupils actively interact in order to benefit from being with their friends. (NRC, 2017, s. 9)

Sosial støtte er en viktig del av psykososiale intervensjoner, noe som også kommer frem i denne læringsmålbeskrivelsen. Det å være fysisk på skolen sammen med sine venner, altså stedlig og sosial tilhørighet, er likevel ikke alltid tilstrekkelig. Lærerne må tilrettelegge for sosial støtte på en slik måte at elevene klarer å være aktive deltakere, og på den måten kan nyttiggjøre seg av sosialt samvær med venner. For å forstå hva denne tilretteleggingen av sosial støtte innebærer må vi se til BLP-1 manualen. Blant notater til økt fire finner vi avsnittet *Using the Recovery Box principles to support well-being*:

When students have become more experienced in identifying fear/stress reactions and detecting their own negative spirals, teachers can focus on how students can support each other. Encourage students to talk to one another or trusted adults, and give them opportunities to play games and work together. This is a way of

strengthening their feeling of connectedness. Having fun together is one way of boosting as person's *sense of safety* and *feeling of self-belief*. Isolation will intensify the bad symptoms; connectedness brings calm and enhances the feeling of being in charge and in control – feeling the *power to change your own situation*. (NRC, 2019a, s. 34)

Her forklares det hvordan læreren kan oppmuntre elevene til å være en aktiv deltaker i sosialt samspill med andre. Videre trekkes sosial tilhørighet og tilknytning frem som en motpol til ensomhet i form av isolasjon, hvor isolasjon vil forsterke negative symptomer. Prinsippet koples også sammen med andre prinsipper i BLP, som viser sammenhengen mellom det sosiale og det psykologiske aspektet i intervensjonen.

Det er ikke bare den sosiale interaksjonen mellom lærer-elev og elev-elev som trekkes frem i BLP-2. I læringsmålet *Strengthened teacher support and adapted education* står følgende forklaring:

Teachers are provided with explanations of how pupils living in conflict often have their learning capacity affected. The school counselor will work with classroom teachers and explore ways of adapting education, and support pupils in their new focus on improving study skills. (NRC, 2017, s. 9)

Dette kan man forstå som at alle lærerne på skolen vil få kunnskap om hvordan det å bo i konfliktområder kan påvirke elevenes skolefungering. Videre er skolerådgiver koplet på som en støttefunksjon for lærerne som bistår med å hjelpe de til å finne løsninger for tilpasset opplæring, samt å støtte elevene i å forbedre deres studieteknikk. Gjennom å skape en felles forståelse blant i hele lærerstaben, vil man danne mulighet for en viktig sosial arena for BLP-lærerne. Videre vil det å ha en rådgivende funksjon tilgjengelig kunne gi lærerne en viktig støtte i arbeidet med intervensjonen.

Til sist trekkes viktigheten av å bygge et godt samarbeid mellom skole og hjem frem. Læringsmålet *Building a strong school-home relation* i BLP-2 ble trukket frem i avsnittet om foreldreferdigheter i kapittel 5.1 Traumefokusert kognitiv atferdsterapi. I læringsmålet fremmes et fokus på at foreldre kan støtte elevene i skolearbeidet, samt samarbeide med læreren. Ved å gi foreldrene kunnskap om hva som forårsaker deres barns reduksjon i

skolefungering, skaper man en mulighet for å kople elevens primærrelasjoner inn som en sosial støtte i bedringsprosessen.

5.2.5 Håp

Det siste prinsippet har Hobfoll et al. kalt *instilling hope*. I likhet med flere av de andre prinsippene er det vanskelig å finne en god norsk oversettelse. Her er det verbet som gir utfordringer, det engelske *instil(l)*. Clue digitale ordbok forklarer begrepet *instil* på følgende måte: «If you instil an idea or feeling into someone, you make them think it or feel it» ("Clue digitale ordbok," 2020). Bruker man den amerikanske skrivemåten, *instill*, forklares det som «1. To impart gradually: "Her presence instilled faith into the children." 2. To enter drop by drop, as of medication into an eye.» ("Clue digitale ordbok," 2020). Ut fra dette kan vi forstå verbet som noe man gjør gradvis, litt etter litt, for at mottakeren skal oppnå en ønsket tanke eller følelse. Her ville muligens noen vurdere å definere prinsippet som *å gi en følelse av håp*. Denne måten å forstå prinsippet på gjør håp til noe man kan gi og motta, som en uønsket gave man overrekkes som man kan lære seg å like etter hvert. Det indikerer også at man har en giver og en mottaker, noe som passiviserer den som trenger håp. Oversettelsen fører derfor til en misoppfatning av både verbets betydning og hva håp er. Svartdal (2020a) definerer håp som «en positiv og optimistisk forventning om at noe ønsket skal skje». Setter man dette sammen kan det være fristende å oversette prinsippet til *å bidra til en gradvis utvikling av håp*. Dette vil imidlertid kunne føre til en forståelse av håp som en handlingsorientert forventning, noe Hobfoll et al. (2007) advarer mot. En slik handlingsorientert forståelse av håp, argumenterer Hobfoll et al. (2007), er individualistisk, vestlig, øvre-middelklasse og hvit. For de fleste er håp sterkt forbundet med religiøs overbevisning (Antonovsky, 1979; Smith, Pargament, Brant & Oliver, 2000). Håp må få rom til å omhandle begge disse forståelsene. Som et overordnet prinsipp er det derfor viktig at begrepet håp ikke settes sammen med et verb som begrenser dets betydning. Med bakgrunn i dette er det derfor her valgt å la håp få stå alene.

Det er sterke evidens for at det er viktig å bevare håp i etterkant av traumatiske hendelser (Hobfoll et al., 2007). De som klarer å bevare en form for optimisme (Carver & Scheier, 1998) ser ut til å klare seg bedre i etterkant av massetraumatisering, nettopp fordi de klarer å holde på et visst håp om framtida (Hobfoll et al., 2007). Når man utsettes for traumatiske hendelser ødelegges menneskets illusjon om egen usårlighet, som er bygget opp av vår

meningsdannelse av verden og egenverd (Janoff-Bulman, 1992, s. 51). Dette gjør at traumeofre utsettes for det Janoff-Bulman (1992) kaller en «dobbel angstdose». For det første handler det om å innse at ens egen overlevelse faktisk ikke er sikker, at ens selvoppholdelse er overlatt til tilfeldighetene i en utrygg og skremmende verden (Janoff-Bulman, 1992, s. 64). Individet får en forståelse av sin egen sårbarhet. For det andre rokker hendelsen med ens verdensbilde. Alle antakelser om verden, alle konseptuelle systemer som har gitt en følelse av sammenheng og stabilitet i en kompleks verden, går i fullstendig oppløsning (Janoff-Bulman, 1992, s. 64). Plutselig er verden et skummelt og truende sted som er uten mening.

En av pionerene innen forskning på håp, Aaron Antonovsky, bruker termen «a sense of coherence» om det å være i en håpefull tilstand. Han definerer denne tilstanden på følgende måte:

«The *sense of coherence* is a global orientation that expresses the extent to which one has 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 can reasonably be expected.»

(Antonovsky, 1979, s. 123)

Opplevelsen av koherens kan forstås som en stabil men dynamisk trygghet om at verden er forutsigbar. Denne forståelsen omhandler både indre og ytre omgivelser, og fører til en prediksjon om at ting stort sett kommer til å ordne seg, innen rimelighetens grenser. En sterk opplevelse av koherens innebærer at en oppfatter sine omgivelser, både indre og ytre, som forutsigbare og forståelige (Antonovsky, 1979, s. 125). Denne forståelsen og forutsigbarheten er derfor ikke nødvendigvis relatert til indre omgivelser, slik som selvregulering av tanker og følelser, men kan være overlatt til ytre omgivelser som troen på Gud (Smith et al., 2000), overtro eller tro på styresmakter (Hobfoll et al., 2007).

I BLP-2 er det et eget læringsmål om håp. Her forklares håp på følgende måte:

Having hope is vital for meaning and purpose in life. Hope is essential for achieving good psychosocial well-being and academic achievement for all pupils. In crisis and conflict, hope is often lost. Re-installing hope is a process where

school counselors, teachers, and parents play an important role. (NRC, 2017, s. 10)

Læringsmålet definerer viktigheten av at elevene har håp, og at både skolen og foreldre er viktig i arbeidet med å gjenetablere håp hos elevene. For å få en mer inngående forståelse av hva dette innebærer må vi se til BLP-1. Her forklares håp slik:

Hope is about anticipating recovery, learning to deal with stress and planning for the future. Teachers and parents can play important roles in helping to re-establish hope, encouraging children to envision a better future. (NRC, 2019a, s. 7).

I denne forklaringen kommer det frem at håp handler om deltakelse i bedringsprosessen, å lære stressmestring og å legge fremtidsplaner. Foreldre og lærere kan hjelpe barnet med å etablere en fremtidsoptimisme. Denne forståelsen av håp kan ses i sterk sammenheng til Svardals definisjon av håp.

6 Begrunnelse for valg av metode

I et mastergradsprosjekt må man ta en rekke beslutninger og begrunne disse. Denne delen av oppgaven er en redegjørelse for, slik det kommer tydelig frem fra overskriften, valg av metode. Begrunnelsen kunne med enkelhet vært skrevet kort og konsist. Dette hadde nok også samsvart bedre med oppgavens metodedel. Jeg har likevel valgt å være mer personlig og har gjennom det gitt meg selv rom for refleksjon rundt valgene jeg har tatt.

I vitenskapen gjør man ofte et stort skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når man skal velge metode i sitt forskningsprosjekt ligger det nærmest som en forventning at man må ta et standpunkt i de store vitenskapsfilosofiske spørsmål angående ontologi og epistemologi. Det kan i det minste virke slik for en masterstudent som står på startstreken av en avhandling. Filosofer har gjennom århundrer vært uenige i hva «sann» vitenskap er, og det kan virke som et stort spørsmål å ta stilling til når man skal velge forskningsmetode i eget prosjekt. Om jeg har et objektivt, subjektivt eller konstruktivistisk kunnskapssyn? Jeg anser spørsmålet som irrelevant. Valg av metode handler for meg ikke om hvilket kunnskapssyn som ligger til bunn, det handler om hvilke tankeprosesser man ønsker å benytte seg av i forskningsprosessen. Mange vil si at valg av metode handler om hvilke spørsmål man ønsker å besvare, at valg av metode må tolkes ut fra problemstillingen. Dette valget må derfor foretas ut fra en logisk resonnering og tolking av hva man egentlig ønsker å finne ut av. For meg var dette en kognitiv prosess jeg ikke opplevde meg selv som i stand til å foreta i prosjektets tidlige fase. Problemstillingen har imidlertid vært analysert og endret flere ganger i løpet av prosessen for å samsvare i størst mulig grad med nettopp metoden. Men, det kom altså etter hvert.

Beslutningen om kvantitativ metode ble tatt på bakgrunn av lyst, og var det jeg bestemte meg først om i denne prosessen. Etter mange år i arbeidslivet tett på mennesker ønsket jeg rett og slett å ta et skritt tilbake og studere noe på avstand. Uten å ta hensyn, uten å måtte tilpasse egen atferd til andre, uten å måtte analysere muntlige ord. I tillegg ønsket jeg å lære meg statistisk metode på en grundig måte. Etter mye erfaring med ulike former for observasjoner ønsket jeg videre å gjøre noe nytt. Valget falt derfor på statistisk analyse av en spørreundersøkelse.

Som nevnt i innledningen endte jeg opp med å få et ferdig datasett fra en spørreundersøkelse gjennomført av Flyktninghjelpen. Videre fikk jeg en innføring i prosjektet dette var tilknyttet, samt innsyn i noen funn knyttet til prosjektet som kunne være relevant. Hvordan man forholder seg til slik type informasjon mener jeg kan si mye om hva slags type forsker man er. Forskningen jeg ønsket å gjøre var allerede plassert innen en objektiv epistemologi og en kvantitativ statistisk metode, men jeg hadde ikke plassert meg i et teoretisk perspektiv. Jeg er en kritiker, men jeg liker ikke å komme med kritikk uten å ha et forslag på løsning. Det var også slik jeg møtte både informasjonen jeg fikk om prosjektet og datasettet. Denne kombinasjonen gjør at min måte å tenke på passer godt til hypotesetesting og årsaksforklaringer. For når alt kommer til alt, handler valg av forskningsmetode om hva som passer overens med ens egen foretrukne tankemåte, ens egne foretrukne analytiske arbeidsmetoder.

En kritisk holdning passer godt overens med Poppers kritiske rasjonalisme. Han forklarer rasjonalisme som «en holdning preget av villighet til å lytte til kritiske argumenter og til å lære fra erfaring. Fundamentalt sett er det en holdning som innrømmer at *«jeg kan ta feil og du kan ha rett, og ved en felles anstrengelse kan vi komme nærmere sannheten»*» (Popper & Døderlein, 1981, s. 250-251). Den statistiske metoden i denne oppgaven består av hypotesetesting basert på gjennomsnitt. Når man bruker gjennomsnitt i hypotesetesting, vil hypotesene være vanskeligere å falsifisere enn dersom man ser på frekvens. Ser man på frekvens vil man bare trenge ett enkelttilfelle for å avkrefte en påstand. Når man skal falsifisere et gjennomsnitt handler det om hvorvidt tendensen i utvalget kan falsifisere en hypotese eller om den blir stående.

Oppgaven baserer seg på en hypotetisk-deduktiv metode som er en variant av Poppers rent deduktive metode. Den baserer seg som nevnt over på hypoteser som blir testet ved statistiske analyser fra undersøkelsen. De statistiske analysene danner videre et grunnlag for årsaksforklaringer. Disse settes så opp mot teori og danner videre grunnlag for nye hypoteser. Oppgavens metode kan derfor sies å være i samsvar med Vitenskapssirkelen til W. Wallace (Ringdal, 2018) som er en illustrasjon av den hypotetisk-deduktive metoden.

7 Metode

7.1 Utvalg

Utvalget består av 26 lærere fra 12 skoler på Vestbredden. Av disse er 23 kvinner og 3 menn. På grunn av den store skjevfordelingen av kjønn er mennene utelatt. Lærerne er fordelt over alle klassetrinn (1-12). Det antas at lærerne er valgt med utgangspunkt i standardkriterier for BLP-2 på Vestbredden som beskrevet i kapittel 3.2.1 Utvalg og rekruttering. Kriteriene består av (1) Opptrening i og erfaring fra implementering av BLP-1, (2) underviser i matematikk eller arabisk, (3) motivasjon og villighet til å implementere og (4) ikke involvert i implementering av andre prosjekter.

7.2 Design

Datasettet kommer fra en spørreundersøkelse med et tverrsnittdesign for å gi et øyeblikksbilde av hvordan utvalget opplevde gjennomføringen av piloten. En liten del av undersøkelsen er forsøk gjennomført som en gjentatt tverrsnittsundersøkelse (spørsmål 12), med like spørsmål knyttet til to ulike tidspunkt (sist måned (t_1) og måneden før sist måned (t_2)). Det foreligger noe usikkerhet om når t_2 er utført, da det ikke er med i den originale undersøkelsen. Slike retrospektive spørsmål vedrørende holdningsendringer ses på som lite reliabelt da det stiller store krav til respondentens hukommelse og anses ikke som en egnet metode for innsamling av denne typen data (Ringdal, 2013, s. 162). Med bakgrunn i dette er spørsmål om måneden før sist måned (t_2) i datasettet derfor ikke analysert.

7.3 Måleverktøy

Spørreskjemaet består av 20 spørsmål som er delt inn i fire kategorier, A-D. Kategori A består av 10 påstander om intervensjonen og ett spørsmål om de største utfordringer respondentene opplevde med intervensjonen. Spørsmål 1-10 er variabler på ordinalnivå med fire svaralternativer: sterkt enig, enig, uenig og sterkt uenig (Strongly Agree, Agree, Disagree og Strongly Disagree). Disse ti variablene er gruppert og slått sammen til fire underkategorier: (I) Tilstrekkelig opplæring, (II) Tro på intervensjonen, (III) Støtte og (IV) Etterlevelse. Underkategori (I) Tilstrekkelig opplæring er sammensatt av tre variabler (1, 4 og 7) og gir et mål på hvorvidt lærerne opplevde opplæringen som tilstrekkelig for å gjennomføre intervensjonen. Underkategori (II) Tro på intervensjonen er sammensatt av tre variabler (3,5 og 6) og gir et mål på hvorvidt lærerne tror BLP2 kan være nyttig og relevant. Underkategori

(III) Støtte er sammensatt av tre variabler (2, 9 og 10) og gir et mål på om lærerne opplevde støtte fra kollegaer og ledelse. Den siste underkategorien, (IV) Etterlevelse, består av en variabel (8) og gir et mål på hvorvidt lærerne har fulgt manualen. Spørsmål 11 er en flervalgs avkrysningsoppgave på nominalnivå hvor respondentene huker av bokser dersom de er enig i de ulike påstandene om hva de opplevde som mest utfordrende med gjennomføring av intervensjonen.

Kategori B består av spørsmål 12a-j som omhandler lærerens erfaringer knyttet til emosjoner, søvn og motivasjon sist måned. Variablene er på ordinalnivå med de fire svaralternativene Alltid, ofte, sjeldent og aldri (Always, Often, Rarely og Never). Variablene er slått sammen til to underkategorier: positive og negative emosjoner. Spørsmål vedrørende søvn er definert som søvnproblemer og er derfor gruppert sammen med negative emosjoner. Motivasjon kan være vanskelig å kategorisere som en følelse. Den er her satt sammen med positive emosjoner, da et uttrykk om at man ofte eller alltid er motivert ses på som positivt. Underkategori Positive emosjoner består derfor av variabel c, d og i, mens underkategori Negative emosjoner består av variabel a, b, e, f, g, h og j.

Kategori C består av to spørsmål, 13 og 14, som omhandler generell tilfredshet. Begge disse er på ordinalnivå med alternativene sterkt enig, enig, uenig og sterkt uenig. Kategori D er utfyllingsspørsmål vedrørende alder, kjønn, ansiennitet, fagområde og skoletrinn. I tillegg er det et utkrysningsspørsmål knyttet til hvilket område i Palestina de jobber i.

7.4 Prosedyre

Spørreundersøkelsen er utformet av NRC (Flyktningshjelpen) som en del av en verktøykasse for dokumentasjon av Better Learning Program. Verktøykassen består av skjemaer for utførelse, kontroll og evaluering av progresjonen i aktivitetene knyttet til BLP-2. Disse brukes blant annet som dokumentasjon til interessenter og som ledd i kvalitetssikring.

Spørreundersøkelsen er gjennomført som et selvutfyllingsskjema blant lærerne som har deltatt i pilotprosjektet. Det er besvart etter at de har gjennomført opplæring og en BLP-2 intervensjon. Opplæringen lærerne får i forkant av intervensjonen består av et todagers kurs (2*6 timer) som ble beskrevet i Tabell 2 side 27 og et oppfriskningskurs på 6 timer som gjennomføres når det nærmer seg oppstart av intervensjonen. Oppfriskningskurset ble nærmere beskrevet i Tabell 3 side 28. Disse er sammenstilt ut fra tematiske kategorier i Tabell

4 side 28 som gir en oversikt over hvor mye tid som samlet sett er brukt på ulike tema i opplæringen. Intervensjonen består av 5 økter på om lag 45 min hver og strekker seg over 5 uker. Intervensjonen ble beskrevet steg for steg i Tabell 1 side 17.

7.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er vurdert ved å måle grad på intern konsistens ved hjelp av Cronbachs α . Denne teknikken bruker tverrsnittsdata for å undersøke sammenhengen mellom indikatorer (Ringdal, 2018, s. 104). Cronbachs α regnes ut fra følgende formel hvor N = antall indikatorer (items), s^2 = varians og cov = kovarians (Field, 2018, s. 822):

$$\alpha = \frac{N^2 \overline{cov}}{\sum s_{item}^2 + \sum cov_{item}}$$

Størrelsen på α varierer fra 0-1, hvor α som ligger rundt eller over .70 ofte regnes for å være en akseptabel verdi (Field, 2018; Ringdal, 2018). Verdien er her beregnet ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS, som både beregner verdien av α , og gir en oversikt av beregningen gjennom en korrelasjonsmatrise. Ettersom verdien varierer avhengig av antall indikatorer er det i tillegg til utregning av α også gjort en vurdering av matrisen dette grunnlaget er beregnet ut fra.

Reliabilitet handler om egenskapen i de målte indikatorene og høy grad av reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2018). Validitet handler om i hvilken grad vi faktisk måler det vi har tenkt til å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Da undersøkelsen ikke er gjennomført i forskningsøyemed er det mange usikkerhetsmomenter i datasettet. For å gjøre en vurdering av begrepsvaliditet må man vite noe om hvilke teoretiske begreper som ligger til grunn i utformingen av spørreundersøkelsen. Dette foreligger det ingen dokumentasjon på. Datasettet er videre mottatt ferdig utfyllt i Excel-fil. Dette gjør at det ikke foreligger noen mulighet for å gjøre en vurdering av målefeil i utfyllingsprosessen. Det er videre usikkert om utvalget består av alle lærere som har deltatt i piloten eller om det er et tilfeldig utvalg.

En validitetsvurdering som består av høy grad av antakelser gjør at resultatene ikke på noen måte kan anses for å være generaliserbare.

7.6 Etiske betraktninger

Spørreundersøkelsen er gjennomført av Flyktningshjelpen (NRC) til kontroll- og evalueringsformål. Deltakerne er informert om at både UiT Norges arktiske universitet og Flyktningshjelpen vil bruke informasjonen for å kunne forbedre implementeringen av BLP. Deltakelse er gjort under informert samtykke og all data er anonym. Ettersom undersøkelsen er liten, er det her valgt å kun bruke gjennomsnitt med standardavvik i analyser for å styrke personvern ytterligere.

7.7 Statistiske analyser

Statistiske analyser er gjort i programmet IBM SPSS Statistics versjon 26 og 28. Analysene består av beskrivende statistikk og multivariat variansanalyse (MANOVA). Homogenitet er undersøkt ved hjelp av Levenes likhetstest. Levenes test brukes for å teste en nullhypotese om at variansen i de ulike gruppene er lik (Field, 2018, s. 257). Nullhypotesen forkastes ved $p \leq 0.05$. Det er valgt å bruke varians basert på median med justert frihetsgrad (df). Signifikansnivå for alle analyser er satt til p-verdi under 0.05.

8 Resultat

8.1 Beskrivende statistikk

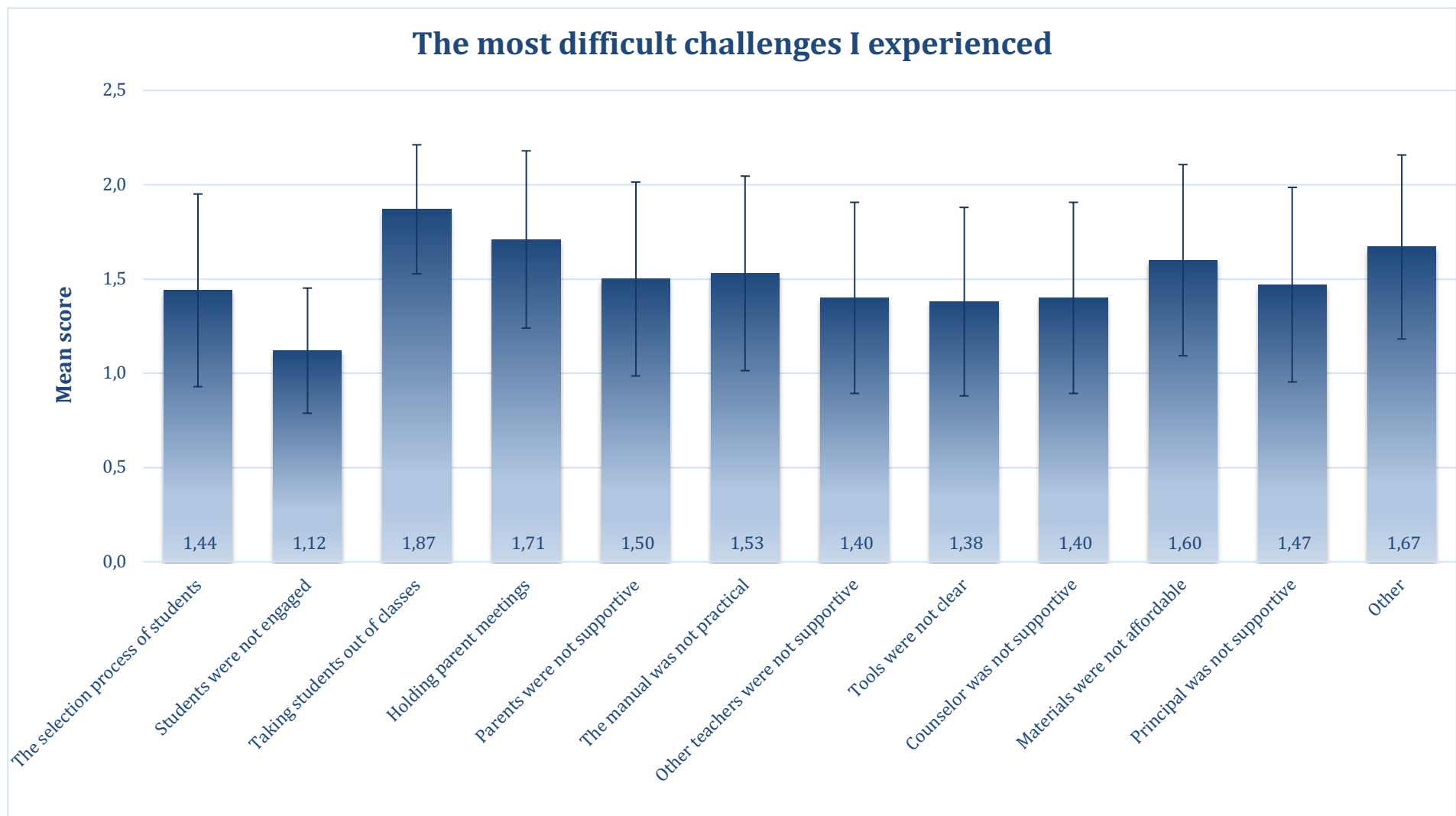
I denne undersøkelsen var det 23 kvinnelige lærere som deltok. Gjennomsnittsalderen for disse var 35.87 år (SD = 9.00). I snitt hadde disse jobbet som lærer i 9.21 år (SD = 6.32). Deskriptiv statistikk for alder og ansiennitet er presentert i Tabell 5.

Tabell 5. Beskrivende statistikk over lærernes kjønn og ansiennitet

Variabel	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Alder	19	35.87	9.00	25	57
Ansiennitet	19	9.21	6.32	1	21

8.1.1 De største utfordringene

De største utfordringene lærerne erfarte med intervensjonen er vist som et stolpediagram i Figur 12. Spørsmålet er på nominalnivå hvor verdi 1 tilsvarer ikke avkrysset og verdi 2 tilsvarer avkrysset på påstanden, N=19. Den største utfordringen lærerne opplevde var å ta elevene ut av klassen (gjennomsnitt=1.87, SD = .34). Nest største utfordring var å holde foreldremøter (gjennomsnitt=1.71, SD = .47). Den tredje største utfordringen lærerne møtte (gjennomsnitt=1,67, SD = .49) er «other», altså utfordringer som ikke er listet. Til sist er det verdt å trekke frem at det som utpreger seg som det minste problemet var elevenes engasjement (gjennomsnitt= 1.12, SD = .33).



Figur 12. Beskrivende statistikk over de største utfordringer

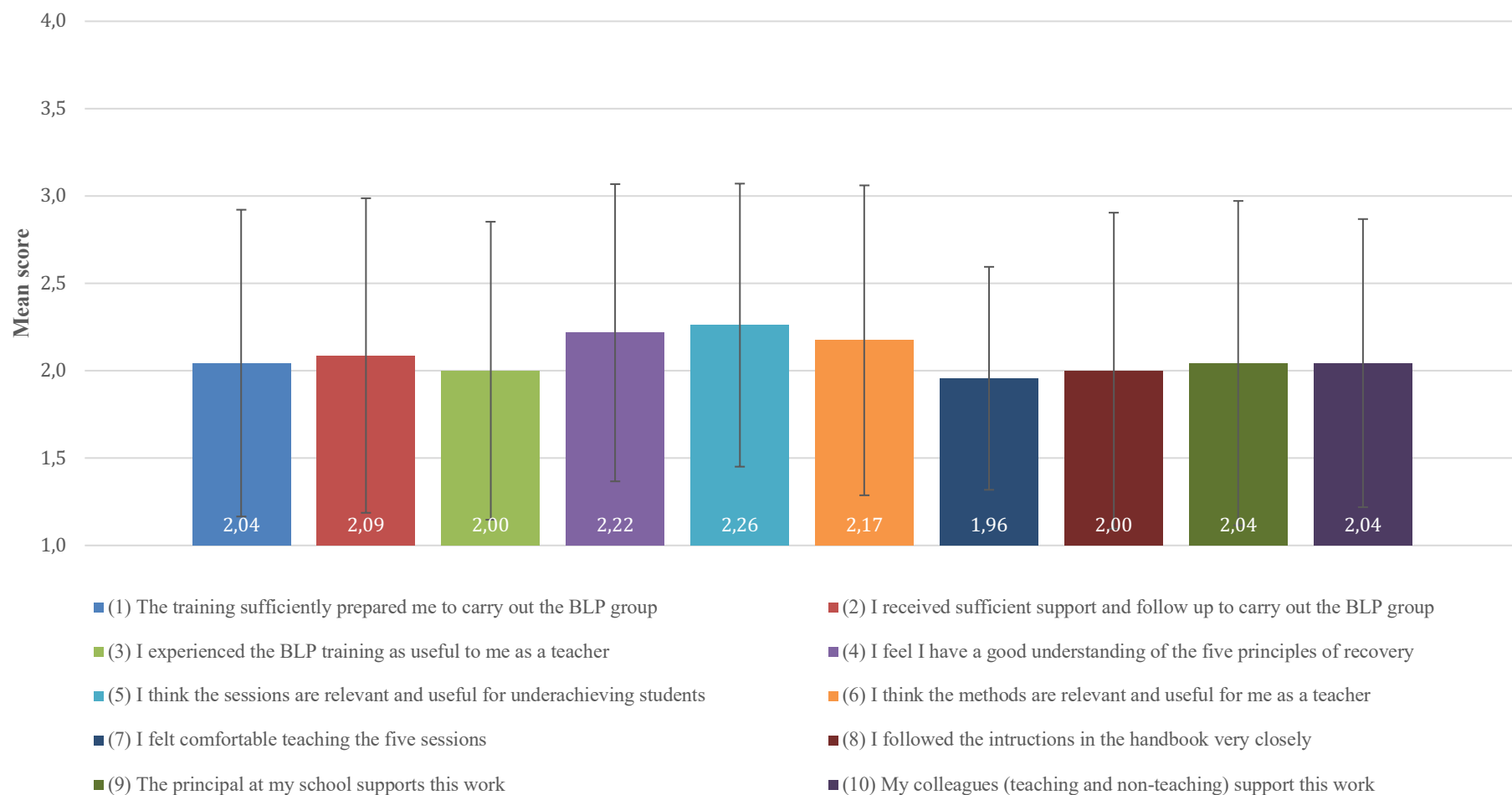
8.1.2 Opplevelser med intervensjonen

Lærernes opplevelser med intervensjonen er knyttet til både opplæring, gjennomføring, refleksjoner og oppfølging og er beskrevet i et stolpediagram over gjennomsnittet i Figur 13. Spørsmålene er på ordinalnivå med fire svaralternativer hvor verdi 1=sterkt uenig, verdi 2= uenig, verdi 3=enig og verdi 4= sterkt enig, N=23. Lærernes opplevelser med intervensjonen har et ganske jevnt gjennomsnitt hvor lavest score = 1.96 og høyest score = 2.26. Lærerne følte seg ikke komfortabel med å gjennomføre de fem øktene, og påstanden (7) fikk lavest score av de ti variablene (gjennomsnitt = 1.96, SD = .64). Høyeste score fikk påstand (5) Jeg tror øktene er relevante og nyttige for underpresterende elever (gjennomsnitt = 2.26, SD = .81).

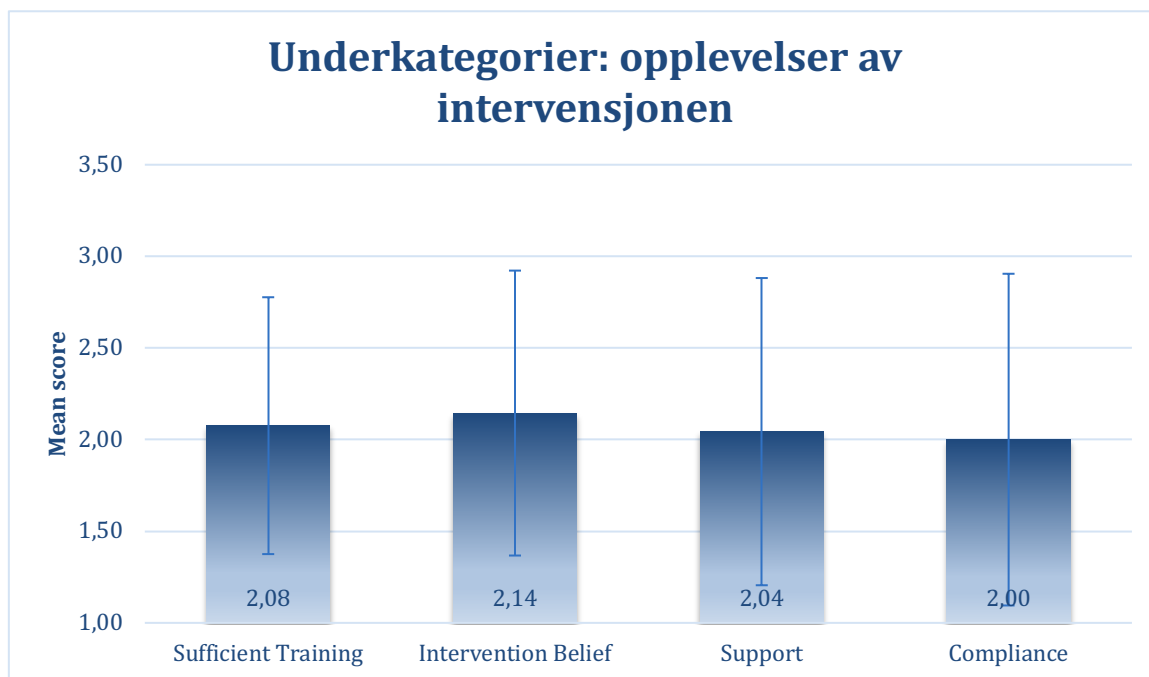
Opplevelsene er slått sammen til nye underkategorier som er fremstilt gjennom et stolpediagram i Figur 14. Høyeste gjennomsnittsverdi har underkategori (II) om tro på intervensjonen (gjennomsnitt = 2.14, SD = .777). Nest høyest ligger underkategori (I) om tilstrekkelig opplæring med gjennomsnitt = 2.07 (SD = .67). Lavest gjennomsnitt har underkategori (IV) om etterlevelse (gjennomsnitt = 2.00, SD = .91). Nest lavest er underkategori (III) om støtte med gjennomsnitt = 2.06 (SD = .82).

Reliabilitet mellom de ulike indikatorene er vurdert med Cronbachs α og viser en gjennomgående høy grad av intern konsistens. Intern konsistens mellom de ti spørsmålene har $\alpha = .957$, og anses derfor som høy. Intern konsistens i underkategori I viser $\alpha = .786$ og regnes som akseptabel. Intern konsistens i underkategori II har verdi $\alpha = .902$, og anses som høy. Intern konsistens i underkategori III har $\alpha = .926$, og anses som høy. Intern konsistens i underkategori IV er ikke målt, da kategorien kun består av én indikator.

Intervention Experiences



Figur 13. Beskrivende statistikk over lærernes opplevelser av intervensjonen

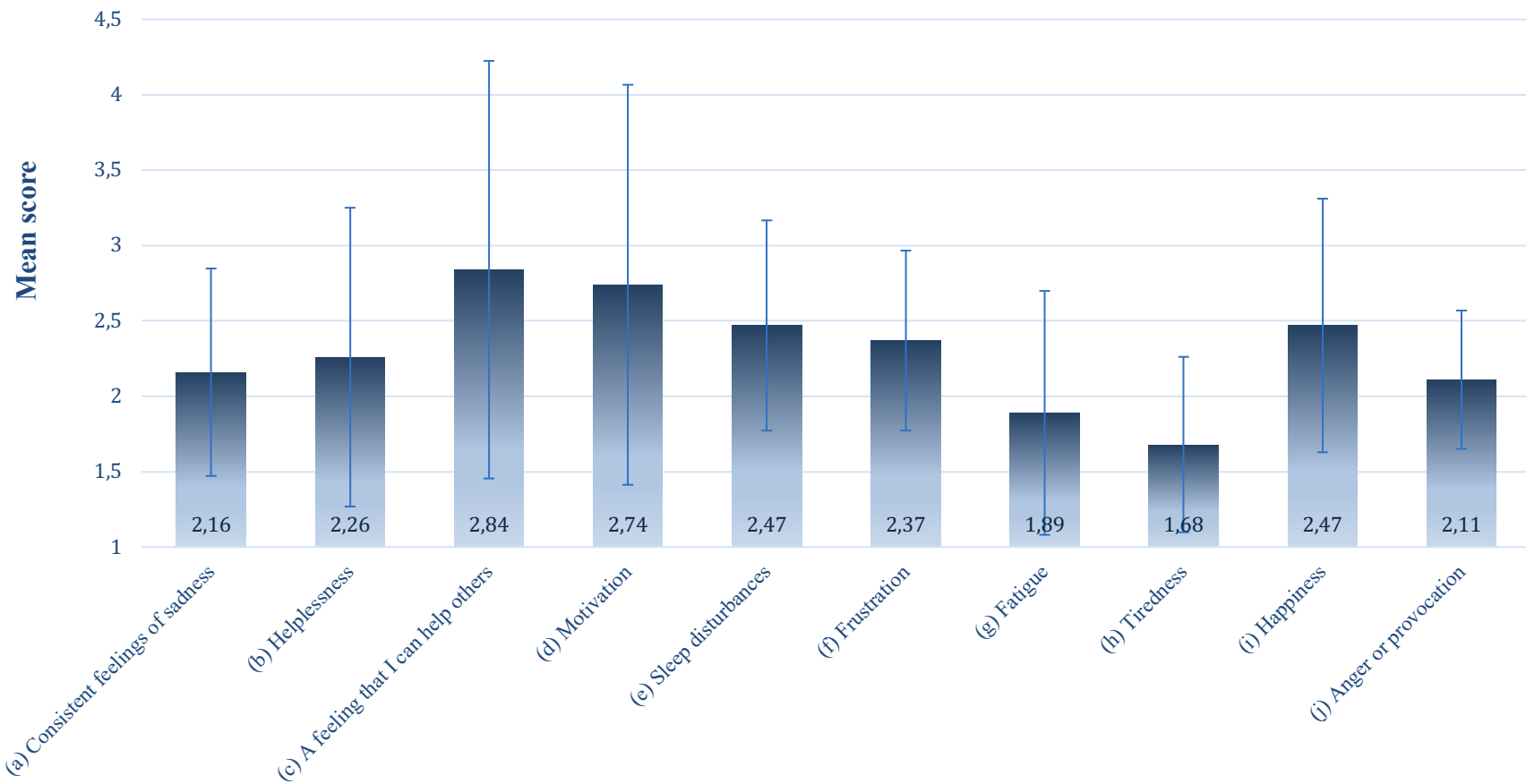


Figur 14. Beskrivende statistikk over underkategorier av opplevelser av intervensjonen

8.1.3 Emosjoner

Lærernes emosjonserfaringer sist måned er beskrevet i Figur 15. Spørsmålene er på ordinalnivå med fire svaralternativer hvor verdi 1 = aldri, verdi 2 = sjeldent, verdi 3 = ofte og verdi 4 = alltid, hvor $N = 19$. Den klart laveste gjennomsnittsverdi er for variabel h om tretthetsfølelse (gjennomsnitt = 1.68, $SD = .58$). Denne er etterfulgt av variabel g om utmattelse med et gjennomsnitt på 1.68 ($SD = .81$). Tredje laveste gjennomsnittsverdi er variabel j om følelse av sinne eller provokasjon (gjennomsnitt = 2.11, $SD = .46$). Den høyeste gjennomsnittsverdien er for variabel c om følelse av å kunne hjelpe andre (gjennomsnitt = 2.84, $SD = 1.39$). Denne er etterfulgt av variabel d om motivasjon som har et gjennomsnitt lik 2.75 ($SD = 1.33$). Tredje høyest verdi er delt mellom to variabler med gjennomsnitt lik 2.47. Disse er variabel e om søvnforstyrrelser ($SD = .70$) og variabel i om lykke ($SD = .84$).

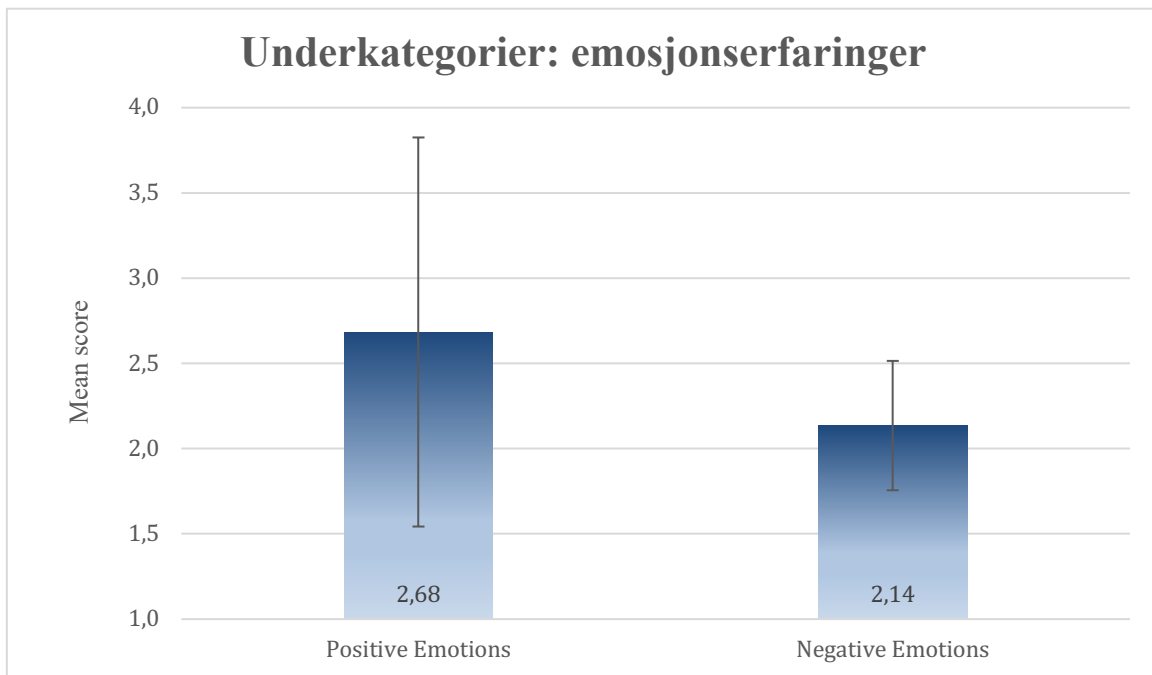
In the last month, I have experienced the following



Figur 15. Beskrivende statistikk over emosjonserfaringer

Emosjonserfaringene er slått sammen til to nye underkategorier som er fremstilt i Figur 16. Positive emosjoner har høyest gjennomsnittsverdi (gjennomsnitt = 2.68, SD = 1.14) og negative emosjoner har lavest gjennomsnittsverdi (gjennomsnitt = 2.14, SD = .38).

Reliabiliteten i underkategori om positive emosjoner viser en høy grad av intern konsistens mellom indikatorene, med $\alpha = .939$. Reliabilitet i underkategori negative emosjoner viser en lav grad av intern konsistens mellom indikatorene, med $\alpha = .587$. Det er ingen indikatorer som utpreger seg ved å føre til store endringer i verdien dersom de slettes, og flere av indikatorene er negativt korrelert. Sammenhengen mellom variablene må derfor anses som å være lav.



Figur 16. Beskrivende statistikk over underkategorier av emosjonserfaringer

8.2 Påvirker emosjoner opplevelsen av intervensjonen?

Gjennom å bruke Levenes test var det for tilstrekkelig opplæring ikke signifikant forskjell i variansen for positive og negative emosjoner, $F(4, 2.00) = 2.86$, $p = 0.275$. For tro på intervensjonen var variansen for positive og negative emosjoner ikke signifikant forskjellig, $F(4, 2.00) = 5.51$, $p = 0.159$. For støtte var variansen for positive og negative emosjoner ikke

signifikant forskjellig, $F(4, 2.00) = 1.50$, $p = 0.437$. For etterlevelse var variansen for positive og negative emosjoner ikke signifikant forskjellig, $F(4, 2.00) = 7.23$, $p = 0.125$. Dette tyder på at homogeniteten mellom de grupperte emosjonene er til stede, ved at variansen er lik i begge gruppene.

Variansanalysen fant ikke en signifikant sammenheng mellom intervensjonserfaringer og negative emosjoner på modellnivå, $\Lambda = 0.32$, $F(8, 14) = 1.35$, $p = 0.299$. Variansanalysen viste ikke en signifikant effekt mellom tilstrekkelig opplæring og negative emosjoner, $F(4, 8) = 0.58$, $p = 0.686$. Det var ikke en signifikant effekt mellom tro på intervensjonen og negative emosjoner, $F(4, 8) = 0.30$, $p = 0.869$. Det var ikke en signifikant effekt mellom støtte og negative emosjoner, $F(4, 8) = 0.76$, $p = 0.581$. Det var heller ikke en signifikant effekt mellom etterlevelse og negative emosjoner, $F(4, 8) = 0.86$, $p = 0.528$.

Variansanalysen fant heller ikke en signifikant sammenheng mellom intervensjonserfaringer og positive emosjoner på modellnivå, $\Lambda = 0.16$, $F(8, 14) = 2.69$, $p = 0.051$. Variansanalysen viser ikke en signifikant effekt mellom tilstrekkelig opplæring og positive emosjoner, $F(4, 8) = 1.05$, $p = 0.441$. Det var ikke en signifikant effekt mellom tro på intervensjonen og positive emosjoner, $F(4, 8) = 0.53$, $p = 0.441$. Det var ikke en signifikant effekt mellom støtte og positive emosjoner, $F(4, 8) = 0.52$, $p = 0.722$. Det var heller ikke en signifikant effekt mellom etterlevelse og positive emosjoner, $F(4, 8) = 2.34$, $p = 0.142$. Ut fra dette kan man si at det ikke foreligger en statistisk signifikant sammenheng mellom lærernes intervensjonserfaringer og deres emosjoner.

9 Drøfting

Når man skal foreta en vurdering av en undersøkelse er det viktig at man har et klart bilde på hva undersøkelsen faktisk kan si noe om. I denne avhandlingen brukes en spørreundersøkelse blant lærere som grunnlag for å drøfte hvorvidt dagens modell lykkes med å ivareta lærerne i implementeringsprosessen. I *Figur 3. Konseptuelt rammeverk for implementering* på side 22 ble lærerne fremhevet som destinasjonen i denne prosessen. Dette gjør at denne spørreundersøkelsen fungerer som en tilbakemeldingsmekanisme fra lærerne til kommunikasjonslinken. Denne kommunikasjonslinken består av 7 implementeringsdrivere, som vist i *Figur 4. Implementeringsprosessens hovedkomponenter: Implementeringsdrivere* på side 24. Det er kommunikasjonslinken som skal sikre at lærerne har forkunnskaper, ferdigheter, evner og vedvarende ressurser for å gjennomføre intervensjonen på en god måte. Etersom undersøkelsen i utgangspunktet er gjennomført for kontroll og evaluering av implementeringen, må man anta at funnene vil kunne drøftes direkte opp mot noen av disse driverne.

9.1 Opplevelser med intervensjonen og de største utfordringene

Lærernes opplevelser med intervensjonen ble presentert i *Figur 13. Beskrivende statistikk over lærernes opplevelser av intervensjonen* og *Figur 14. Beskrivende statistikk over underkategorier av opplevelser av intervensjonen*. Et forventet gjennomsnitt i en undersøkelse på ordinalnivå med fire svaralternativer med verdi 1-4 gir gjennomsnittsverdi: $\frac{1+2+3+4}{4} = 2.5$. Denne studien viser høyeste gjennomsnittsverdi på lærernes intervensjonserfaringer = 2.26. Dette betyr at lærerne jevnt over har vært uenige i de ulike påstandene om intervensjonen, noe som viser at de ikke har spesielt gode opplevelser.

De største utfordringene lærerne opplevde ble presentert i *Figur 12. Beskrivende statistikk over de største utfordringer*. Forventet gjennomsnitt er her beregnet til $\frac{1+2}{2} = 1.5$, hvor de største utfordringene viser verdier nærmest 2. De fleste variablene har et gjennomsnitt som ligger rundt forventet verdi, hvor 7 av 12 ligger innenfor 1.40-1.60, altså 1.50 ± 0.10 .

9.1.1 Tilstrekkelig opplæring

Undersøkelsen viser en lav gjennomsnittsverdi for lærernes opplevelser av opplæringen med et gjennomsnitt på 2.07 (SD = .67). Lærerne opplevde ikke at opplæringen gjorde de tilstrekkelig forberedt til å gjennomføre intervensjonen (M=2.04, SD=.88), de opplevde ikke at de hadde en god forståelse for intervensjonens 5 grunnprinsipper (M=2.22, SD=.85) og de følte seg heller ikke komfortabel med å lede de 5 intervensjonsøktene (M=1.96, SD=.64). Opplæring er en av implementeringsdriverne i implementeringsprosessen som vist i Figur 4, og er en arena hvor deltakerne skal tilegne seg nødvendig kunnskap, ferdigheter og forståelse for intervensjonen (Fixsen et al., 2009). Funnene tyder på at det er noe i opplæringen som ikke har fungert tilstrekkelig.

Tabell 2. *Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring av lærere (dag 1+2)* viser at utvelgelse av elever er en del av innholdet i opplæringen. Det kommer frem av funnene at å foreta utvalg ikke oppleves som å være blant de største utfordringene (M=1.44, SD=.51). Det kommer også frem at verktøyene er tydelige. Verktøyene består av survey for utvelgelse av elever, pre- og post-survey for elever og post-survey for foreldre. Dette kan tyde på at enkelte komponenter i opplæringen har fungert tilstrekkelig.

9.1.2 Tro på intervensjonen

Undersøkelsen viser at tro på intervensjonen har høyest gjennomsnitt av de fire underkategoriene i lærernes opplevelser (M=2.14, SD=.78). Gjennomsnittet er likevel lavt og befinner seg et godt stykke under forventet gjennomsnitt på 2.5. Lærerne opplevde ikke opplæring som nyttig for dem som lærere (M=2.00, SD=.85) og de opplevde ikke metodene som relevante og nyttige for dem som lærere (M=2.17, SD=.89). De hadde heller ikke tro på at øktene var relevante og nyttige for underpresterende elever, til tross for at dette funnet hadde høyest gjennomsnitt blant intervensjonsopplevelsene (M=2.26, SD=.81). At lærerne ikke har tro på intervensjonen er et dårlig utgangspunkt for en vellykket intervensjon. Det er likevel ikke spesielt håndfast, da det kan være mange årsaker som ligger til grunn. Inntil videre er det eneste vi med sikkerhet kan gjøre, er å forkaste en hypotese om at lærerne i denne studien har tro på intervensjonen.

9.1.3 Støtte

Undersøkelsen viser at lærerne opplevde lite støtte i forbindelse med intervensjonen ($M=2.06$, $SD=.82$). De opplevde ikke å få tilstrekkelig støtte og oppfølging for å gjennomføre intervensjonen ($M=2.09$, $SD=.90$). De opplevde ikke at rektor ved skolen støttet arbeidet ($M=2.04$, $SD=.93$) og de opplevde heller ikke at kollegaene støttet arbeidet ($M=2.04$, $SD=.82$). Å oppleve støtte, både faglig og emosjonelt, er av stor betydning når man skal tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter (Spouse, 2001).

I en implementeringsprosess er det de administrative støttefunksjonene og ledelse som skal sikre at praktikerne opplever tilstrekkelig støtte. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at dette ikke har fungert tilstrekkelig. Det er likevel ikke denne implementeringsdriveren alene som skal sikre at lærerne opplever støtte. Implementeringsdriveren råd og veiledning har også en støttende funksjon og skal styrke opplæringen ved å gi både faglig og emosjonell støtte til praktikerne. I kapittel 3.2.3 Råd og veiledning kom det frem at denne driveren ikke er inkludert i BLP-2. Funn fra de største utfordringene viser imidlertid at manglende støtte fra rådgiver (counselor) ikke ble ansett for å være blant de største utfordringene ($M=1.40$, $SD=.51$).

Funnene viser også at lærerne ikke har opplevd at arbeidet med BLP-2 blir støttet på arbeidsplassen deres. At andre lærere ved skolen ikke var støttende ble ikke ansett for å være blant de største utfordringene ($M=1.40$, $SD=.51$). Manglende støtte fra rektor ble heller ikke ansett for å være blant de største utfordringene ($M=1.47$, $SD=.52$), men en større utfordring enn manglende kollegastøtte. Den støtten som ble ansett for å være den største utfordringen av de fire i undersøkelsen er manglende støtte fra foreldre ($M=1.5$, $SD=.51$).

Som vi kunne se av kapittel 3.2.1 Utvalg og rekruttering er det bare 1-2 lærere ved skolen som blir valgt ut til å gjennomføre intervensjonen. Funnene over kan tyde på at de opplever å stå alene i prosessen.

9.1.4 Etterlevelse

Etterlevelse har lavest gjennomsnittsverdi blant de fire underkategoriene av lærernes opplevelser ($M=2.00$, $SD=.91$). Denne kategorien omhandler hvorvidt lærerne har fulgt manualen tett eller ikke. Som vi kan se av gjennomsnittsverdien har ikke lærerne fulgt denne tett. Funn fra undersøkelsen viser at det ble ansett som en stor utfordring at materialet ikke var

økonomisk overkommelig ($M=1.6$, $SD=.51$). Det ble også funnet utfordringer ved at manualen ikke var praktisk ($M=1.53$, $SD=.52$). Begge disse funnene kan ha forårsaket at lærerne ikke fulgte manualen tett.

9.2 Emosjoner som grunnlag for opplevelse

Lærernes emosjonserfaringer ble presentert i Figur 15. *Beskrivende statistikk over emosjonserfaringer* og Figur 16. *Beskrivende statistikk over underkategorier av emosjonserfaringer*. Ettersom også denne delen av undersøkelsen har fire svaralternativer med verdiene 1-4, er forventet gjennomsnittsverdi = 2.5. Verdier nærmest fire viser størst hyppighet av emosjonserfaring siste måned.

De positive emosjonserfaringene har gjennomsnittlig størst hyppighet blant lærerne av de to emosjonskategoriene. Mange av lærerne føler ganske ofte at de kan hjelpe andre ($M=2.84$, $SD=1.39$), de føler av og til glede ($M=2.47$, $SD=.85$) og mange av de føler seg ganske ofte motiverte ($M=2.74$, $SD=1.39$). I intervensjonen har man derfor en kombinasjon av motiverte lærere og engasjerte elever, noe som bør være et godt utgangspunkt for en vellykket intervensjon. Det er likevel ikke funnet noen statistisk sammenheng mellom positive emosjoner og lærernes opplevelser i denne undersøkelsen.

De negative emosjonserfaringene er i stort overtall i denne undersøkelsen. Lærerne føler seg svært sjelden trett ($M=1.68$, $SD=.59$) eller sliten ($M=1.89$, $SD=.81$). De føler sjeldent sinne eller provokasjon ($M=2.11$, $SD=.46$) og de går sjeldent med en konstant tristhetsfølelse ($M=2.16$, $SD=.69$). Av og til føler lærerne seg frustrerte ($M=2.37$, $SD=.60$). De fleste av lærerne opplever også av og til å ha søvnproblemer ($M=2.47$, $SD=.70$). Til tross for lærernes generelle negative opplevelse av intervensjonen er det ingen statistisk sammenheng mellom deres opplevelser og emosjoner.

Den manglende sammenhengen mellom emosjoner og opplevelser er interessant. Likevel er det vanskelig å forklare hvorfor man ikke finner en sammenheng. Manglende sammenheng kan ha med utvalgets størrelse å gjøre. Men det kan også hende at det lærernes opplever med intervensjonen faktisk ikke har sammenheng med hvordan de har det emosjonelt. Dette kan bety at lærerne ikke lar seg påvirke av egne følelser når de er på jobb.

9.3 Opplæringen

Det er, som overstående drøfting viser, ikke spesielt mye man kan trekke direkte ut fra funnene i undersøkelsen. Ofte kan det være nødvendig å sammenstille funnene på en ny måte for å kunne få en større forståelse for hvilke funn som egentlig foreligger. La oss derfor gå tilbake til selve læringsprosessen. Opplæringen består av både av teori, praktiske øvelser, samt gjennomgang av kartleggingsverktøy, foreldreinvolvering, pedagogiske ferdigheter og prosedyrer, samt mål, rammer og introduksjon slik Tabell 4. *Kategorisk sammenstilling av tema fordelt på tid i opplæring* side 29 viser.

Den første dagen i opplæringen er fokusert rundt de to første øktene i intervensjonen og dreier seg i hovedsak om stress og stressmestring. Den teoretiske delen i opplæringen denne dagen består av temaene bedringsprosesser, stress, hvordan stress påvirker læring, forholdet mellom kropp og hjerne og hvorfor vi bør snakke med hjernen. Denne delen har en tidsramme på 1 time og 15 minutter. Deretter følger introduksjon til praktiske avspenningsøvelser på 45 minutter som igjen etterfølges av tema knyttet til ferdigheter i å jobbe med elevgrupper på 15 minutter. Den siste hovedbolken denne dagen er en praktisk del knyttet til de to første øktene i intervensjonen. Det er satt av 1,5 timer til praktisk del knyttet til de to intervensjonsøktene som har en tidsramme på 45 minutter hver. Innholdet i disse to intervensjonsøktene omhandler både psykoedukasjon, affektregulering, kognitiv mestring og ferdigheter samt stressmestring og avspenning. I disse øktene blir også elevene oppfordret til å dele sine erfaringer med frykt og fryktreaksjoner samt å tegne sine følelser.

Den andre dagen i opplæringen er fokusert rundt resterende økter i intervensjonen. Disse er hovedsakelig knyttet til eksekutive funksjoner og studieteknikk. Den teoretiske delen består denne dagen av stresshendelsers påvirkning på eksekutive funksjoner og forbedring av studieteknikk blant elever som er påvirket av stress. Tidsrammen for dette er satt til 1,5 time. Dette etterfølges av en praktisk del knyttet til de tre siste øktene i intervensjonen innenfor en tidsramme på 1,5 time. Innholdet i øktene har elementer fra psykoedukasjon, stressmestring og avspenning, affektregulering og kognitiv mestring og ferdigheter. Den neste halvtimen er satt av til foreldreinvolvering. Denne er etterfulgt av en 30 minutters gjennomgang av implementeringsverktøy (kartleggingsverktøy og survey) og en halvtime med prosedyrer for oppfølging av elever.

Ettersom implementeringsprosessen av BLP-2 ikke inneholder råd og veiledning i etterkant av opplæringen, må man anta at opplæringen disse dagene er beregnet å være tilstrekkelig for at lærerne skal tilegne seg nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å gjennomføre intervensjonen. Dag 3 av opplæringen gjennomføres på et senere tidspunkt og inneholder ikke nye elementer, kun oppfriskning av tidligere gjennomgåtte tema, som vist i Tabell 3 side 28. Den regnes derfor ikke med her.

9.3.1 Forståelse av intervensjonens grunnprinsipper

Det som utpreger seg som det mest konkrete av funnene knyttet til opplæringen er manglende forståelse for de fem grunnprinsippene i intervensjonen. Grunnprinsippene i Better Learning Program ble presentert i kapittel 5.2 side 58 og gjennomgått i tilknytning til presentasjonen av de 5 essensielle prinsippene for traumeintervensjoner av Hobfoll et al. (2007). For enkelthets skyld brukes det her de norske oversettelsene av prinsippene til Hobfoll m.fl. for å omtale prinsippene i intervensjonen. Det første grunnprinsippet er trygghetsfølelse (safety). Dette prinsippet blir belyst i intervensjonens læringsmål om stabilitet og trygghet (se kapittel 5.2.1) i manualen som lærerne skal følge og får opplæring i. Læringsmålet forklarer ikke hva prinsippet er, men hvorfor det er viktig og hvordan man kan fremme en følelse av trygghet og stabilitet. Det neste prinsippet handler om selvregulering av negative følelser (calming). Dette prinsippet er ikke tilknyttet et eget læringsmål i BLP-2 og blir følgelig ikke forklart i manualen. Man kan likevel gjenkjenne prinsippet gjennom læringsmålene om forklaring og mestringsstrategier (se kapittel 5.2.2). I læringsmålet om forklaring gis det en oversikt over formålet med å gi elevene en forklaring i intervensjonen. Læringsmålet om mestringsstrategier gir en oversikt over ulike typer mestringsstrategier manualen innehar. Det tredje prinsippet handler om å fremme mestringstro (power to change). Dette kan koples opp mot to av læringsmålene i intervensjonen; *Improving study skills* og *Believing that you can affect your own situation and be able to ask for help*. I førstnevnte koples læringsmålet til stress og påvirkning på elevenes kognitive funksjoner, i tillegg til at det blir definert hvordan dette kommer til uttrykk i intervensjonen. Det sistnevnte læringsmålet har en tydelig kopling til intervensjonsprinsippet om å fremme mestringstro. Se kapittel 5.2.3 for nærmere redegjørelse. Det fjerde overordnede prinsippet handler om å fremme sosial tilhørighet og tilknytning (social support). Dette prinsippet er koplet opp mot tre læringsmål i intervensjonen; ett knyttet til elevene, ett knyttet til lærerne og ett knyttet til samarbeid mellom skole og hjem. Det første av disse påpeker at sosial støtte er viktig for elevene og at

læreren har en viktig rolle for å fremme dette i elevgruppa. Som det kommer frem av kapittel 5.2.4 forklares det derimot ikke hvordan læreren skal gjøre dette i manualen. Det femte og siste prinsippet handler om håp (hope). BLP-2 har et eget læringsmål om dette. Her defineres viktigheten av prinsippet og at både skolen og elevenes foreldre er viktige i arbeidet med å gjenetablere håp hos elevene. Hva dette innebærer blir ikke forklart i BLP-2, og man må i likhet med flere av de andre prinsippene se til BLP-1 manualen for å få en forklaring på hva prinsippet innebærer. Dette ble redegjort nærmere for i kapittel 5.2.5.

De grunnleggende prinsippene i Better Learning Program blir ikke forklart i manualen for intervensjonen. Dette kan tyde på at det tas utgangspunkt i at lærerne allerede har en god forståelse av prinsippene gjennom BLP-1. Ettersom tidligere opplæring i og erfaring med implementering av BLP-1 er et inklusjonskriterium, må dette kunne sies å være en rimelig antakelse. Av *Tabell 2. Oversikt over tema og aktiviteter i opplæring av lærere (dag 1+2)* side 27 kommer det frem at prinsippene heller ikke er viet spesiell oppmerksomhet i opplæringen. Dersom de blir gjennomgått vil det trolig være på dag 1 under «Bedringsprosesser» i den teoretiske delen.

Funnene tyder på at opplæringen ser ut til å bygge videre på en grunnforståelse av intervensjonen som lærerne ikke har. Lærerne ser ikke ut til å få tilstrekkelig oppfriskning for å etablere/retablere denne manglende forståelsen i opplæringen. De har heller ikke mulighet til å søke opp denne kunnskapen i den nye manualen. Dette kan henge sammen med at de fant manualen som upraktisk. Når man ikke har grunnleggende forståelse, ikke får råd og veiledning som kan støtte opp om forståelsen, og heller ikke kan søke kunnskapen i utlevert materiell, vil det kunne være årsak nok til at man ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til å gjennomføre intervensjonen. Når man så videre ikke føler seg forberedt til å utføre det arbeidet man skal, er det heller ikke usannsynlig at man opplever gjennomføringen som ukomfortabel.

9.3.2 Kunnskap og ferdigheter eller kunnskap om ferdigheter

Joyce og Showers (2002) fant i sin studie om elevprestasjoner gjennom lærerutvikling, fire elementer som måtte være til stede for at opplæringen av lærerne skulle kunne være overførbar til klasserommet. Disse er opplæring basert på teoretisk kunnskap, demonstrasjon av ferdigheter, å trene eller øve på ferdigheter og til sist veiledning. Studien viste at teori

alene økte lærernes kunnskap med en effektstørrelse på omtrent 0.50 (Joyce & Showers, 2002, s. 76). Når teori ble kombinert med demonstrasjon, praktisk øvelse og tilbakemelding under øvelsene økte effektstørrelsen til et gjennomsnitt på 1.31 (Joyce & Showers, 2002). Liknende funn ble gjort for ferdigheter. Teori eller demonstrasjoner alene ga en effektstørrelse på omlag 0.5 av standardavvik når de bygget videre på eksisterende ferdigheter og enda lavere for nye ferdigheter (Joyce & Showers, 2002, s. 76). Når demonstrasjoner og øvelse ble lagt til økte effektstørrelsen til rundt 1.18 (Joyce & Showers, 2002). Ferdighetene økte ytterligere når veiledning ble lagt til dette igjen (Joyce & Showers, 2002).

Det kommer ikke frem fra hverken oversikt over opplæringen eller spørreundersøkelsen om den praktiske delen av opplæringen faktisk er øvelse eller om det er demonstrasjon, eventuelt en teoretisk gjennomgang av øktene og ønskede ferdigheter knyttet til dette. I oversikten over innholdet i opplæringen er de praktiske delene omtalt som «practical sessions» hvor første dag har overskriften *Part 1- Reduce the stress level* med innholdsbeskrivelse i form av tre punkter: *Session 1, session 2* og *Reflection & feedback*. Den andre dagen i opplæringen har overskriften *Session two – Improve study skills*. Denne har punktene: *Session 3, session 4, Session 5* og *Reflection & feedback*. Denne informasjonen sier ikke mer enn at de ulike øktene er tema, noen skal reflektere rundt noe ved denne opplæringsdelen og at noen skal gi tilbakemelding på noe. Man kan anta at det er lærerne som skal reflektere sammen om innholdet i denne opplæringsdelen. Om det er lærerne som skal gi tilbakemelding til de som har regi i opplæringen eller om det er lærerne som skal få tilbakemelding kommer ikke frem.

Ser man derimot nærmere på dag 3 kan man hente ut mer informasjon. Her er den praktiske delen navngitt «Revision of Practical sessions of BLP 2». Innholdet her består av seks punkter hvor det første er *Selection of students (how to reach most needed students based on BLP 2 criteria)*. Ferdighetene man her søker å fremme hos lærerne er å bruke screeningverktøy, å kunne foreta en utvelgelse og å gruppere elevene. Dette omhandler både å følge prosedyrer og evne til å bruke skjønn, slik at de 10 elevene i gruppen har mest mulig like symptomer og alder. Ferdighetene må derfor kunne sies å hovedsakelig være av kognitiv art, som kan utvikles gjennom teori, forklaring og resonneringsøvelser.

Den neste punktet i oppfriskningen av ferdigheter er *Main elements of BLP 2 sessions*. Hovedelementene i intervensjonen kan deles inn i to grupper; å redusere stress og å forbedre

studieferdigheter. Førstnevnte er tilknyttet en rekke praktiske øvelser som kan deles inn i fire grupper: Avslapningsøvelse, pusteøvelser, konsentrasjons- og balanseøvelser og avspenningsøvelser. Den første gruppen består av to øvelser. I kategorien pusteøvelser finner vi tre ulike øvelser. Videre er det fire konsentrasjons- og balanseøvelser og til sist åtte avspenningsøvelser. Når det kommer til forbedring av studieferdigheter, består denne av fire verktøy for elevene i forbindelse med lekser og tre verktøy for å øve til prøver og eksamen. Manualen består altså av til sammen 24 øvelser og verktøy i tillegg til forklaring på de ulike elementene og læringsmålbeskrivelser. Med tanke på tidsrammen det er satt av til den praktiske delen dag 3 (1 t 45 min fordelt på 6 punkter) er det lite trolig at det er satt av tid til at lærerne får øve på å gjennomføre disse øvelsene.

Punkt tre er beskrevet som *facilitating BLP2 sessions* og det fjerde punktet er *time frame of BLP 2 implementation*. Begge disse punktene er av en slik praktisk karakter at de med enkelhet kan gjennomgås ved teoretisk gjennomgang med forklaring i en opplærings situasjon.

Det femte punktet på agendaen for dag 3 i opplæringen er *The role of BLP teacher/ other teachers during/ after implementation*. Lærernes roller i og etter intervensjonen omhandler muligens praktisk øvelse i hvordan man leder øktene, stemmebruk og holdninger. Lærers rolleutøvelse i øktene kan ha stor påvirkning på læringsmiljøet i intervensjonen. Da det likevel her er sammenstilt til under og etter intervensjonen, samt både BLP lærere og andre lærere, kan det tyde på at fokuset ligger på rollefordeling og arbeidsoppgaver knyttet til intervensjon. I så fall vil man ikke ha behov for praktiske øvelser, men for prosedyrer, forklaring og refleksjon. Nok en gang vil det derfor ikke nødvendigvis være praktiske øvelser som står som åpenbart metodevalg for opplæringsdelen.

Det siste punktet er *Challenges/ success of BLP 2 implementation*. Heller ikke dette punktet kan sies å være et tegn på praktisk øvelse, men heller i form av forklaring og informasjon.

Det kommer ikke frem om opplæringsens ferdighetskomponenter består av faktisk trening i utøvelse av intervensjonen eller om det består av en teoretisk tilnærming til ferdigheter lærerne bør inneha i gjennomføringen av intervensjonen. Dette betyr at lærerne kan ha så lite som 4 økter med BLP-1 som eneste relevante praktiske erfaringer før gjennomføring av intervensjonen. Ser man dette i sammenheng med funn fra Joyce og Showers (2002) kan

manglende praktisk erfaring kombinert med manglende veiledning i utøvelse av intervensjonen forklare lærernes opplevelse av utilstrekkelig opplæring.

9.3.3 Kunnskap, forståelse og anvendelse

Kunnskap og ferdigheter er ikke noe som kan overføres direkte fra en person til en annen. At man for eksempel har hørt en foredragsholder snakke om læringsteorier eller vektorer i rommet betyr ikke nødvendigvis at man forstår det. På samme måte er det lite trolig at man faktisk kan spille et pianostykke av Rachmaninoff fordi man har sett noen andre gjøre det. Læring kan derfor sies å være en prosess som skjer i individet. Dette samsvarer også med en definisjon av læring som «relativt varige *endringer i ytre atferd* som resultat av erfaring» (Imsen, 2011, s. 49). En annen og kanskje mer brukt definisjon er «at læring omfatter *alle forandringer i menneskets personlighetsliv* som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer eller rusmidler» (Imsen, 2011, s. 49). Benjamin Bloom (1913-1999) delte læring inn i tre domener; kognitive, affektive og psykomotoriske, som hver kunne deles inn i et hierarki av kompleksitet (Kennedy, Hyland & Ryan, 2007). Innenfor det kognitive domenet utviklet Bloom et hierarki med seks ulike nivåer, ofte referert til som Blooms taksonomi (Kennedy et al., 2007). I denne sammenhengen er det forskjellen mellom de tre laveste nivåene; kunnskap, forståelse og anvendelse, som er mest relevant.

Kunnskap (knowledge) handler om ens evne til å huske eller gjenkalle informasjon og er det laveste nivået i hierarkiet (Kennedy et al., 2007). Denne type læring omhandler blant annet ens evne til å kunne beskrive, definere, memorere, gjenta eller sitere. For lærerne i undersøkelsen kan dette for eksempel vise seg som å huske grunnprinsippene fra BLP-1 eller å huske hva de har lært i opplæringen når de står foran klassen. Det neste nivået hos Bloom handler om forståelse (comprehension) og kan defineres som ens evne til å forstå og fortolke lært informasjon (Kennedy et al., 2007). Verb som gjerne brukes innen denne formen for læring er ens evne til å assosiere, klassifisere, avkode, skille, differensiere og forklare, for å nevne noen (Kennedy et al., 2007). Forståelse er altså «next level» kognitivt sett når det kommer til læring. Det krever noe annet av lærerne enn å ha kunnskap. Det tredje nivået handler om anvendelse (application). Læring på dette nivået handler om ens evne til å bruke lært materiale i nye situasjoner (Kennedy et al., 2007).

Ser vi tilbake på spørreundersøkelsen viser funnene at opplæringen har fungert tilstrekkelig for utvalg av elever og verktøy. Både utvelgelse av elever og bruk av verktøy er prosesser som, dersom prosedyrebeskrivelsene er funksjonelle nok, ikke nødvendigvis krever mer av lærerne enn å kunne følge prosedyrene. Dette gjør at denne delen av opplæringen ikke krever en avansert form for læring hos lærerne. Man kan altså anta at det er tilstrekkelig at lærerne har tilegnet seg kunnskap i form av evne til å følge en beskrivelse for å mestre denne delen av intervensjonen.

Funnene vedrørende tilstrekkelig opplæring viser at lærerne har manglende forståelse, følte seg ukomfortabel i gjennomføringen av intervensjonen og at de ikke var tilstrekkelig forberedt. Disse funnene kan tyde på at lærerne ikke har klart å oppnå læring på et nivå av forståelse i opplæringen. Dette kan igjen ha sammenheng med manglende støtte. En veileders rolle er, slik det ble belyst i kapittel 3.2.3 Råd og veiledning, «å hjelpe veisøkers aktive bestrebelsler på å forstå og handle» (Bjørndal, 2008). Manglende råd og veiledning kan derfor ha direkte påvirkning på lærernes kognitive læringsnivå. Knytter man så dette videre til lærernes tro på intervensjonen, kan manglende forståelse kunne forklare hvorfor lærerne ikke fant øktene relevante og nyttige for elevene. Dersom man ikke har forståelse for det man skal lære bort, vil det kunne være vanskelig å se nytten og relevansen av innholdet. Hvis lærerne ikke forstår innholdet i opplæringen på en god nok måte, vil det også kunne forklare hvorfor de ikke fant opplæringen som nyttig. Her kan man trekke en link over til implementeringsdriverne. Disse skal være integrerte og kompensatoriske slik Figur 4. *Implementeringsprosessens hovedkomponenter: Implementeringsdrivere* viste på side 24. Her vil man derfor være avhengig av at når man velger å ikke inkludere råd og veiledning som en av driverne i implementeringsprosessen, har andre mekanismer som kompenserer for dette. Funnene her tyder på at lærerne ikke får en god nok dybde i læringsprosessen som kan kompensere for manglende støttefunksjoner. På den måten er det ikke manglende støtte i seg selv som er avgjørende. Det er opplæringens manglende evne til å kompensere for dette som fører til at lærerne ikke får god nok forståelse for intervensjonen.

Et siste funn som kan knyttes opp mot Blooms taksonomi er at lærerne ikke fant metodene nyttige for seg selv som lærer. Ser vi dette i et læringsperspektiv kan man tolke spørsmålet som hvorvidt lærerne klart å se nytten av innholdet i intervensjonen i en annen kontekst enn hva det opprinnelig er ment for. Dette stemmer godt over ens med Blooms tredje nivå om

anvendelse. For å kunne se nytten av et lært materiale på dette nivået må man ha en god forståelse i bunnen. At lærerne da ikke klarer å se at metodene kan være nyttige for egen psykisk helse, kan derfor henge godt sammen med manglende forståelse for grunnprinsipper og manglende forståelse for relevans for målgruppen. Det vil også kunne styrke en antagelse om at opplæringen har mislyktes i å fremme en avansert form for læring hos lærerne i form av forståelse og anvendelse av innholdet i intervensjonen.

9.4 Manglende forståelse som grunnlag for opplevelser og emosjoner

I undersøkelsen ble foreldresamarbeid påpekt som noe blant de største utfordringene, nærmere bestemt det å holde foreldremøte ($M=1.71$, $SD=.47$) og manglende støtte fra foreldre. Det å ta elever ut av klassen ble ansett som den største utfordringen ($M= 1.87$, $SD=.34$). I løpet av opplæringen er det satt av til sammen 1 time og 15 minutter til foreldreinvolvering. BLP-2 manualen inneholder også et eget kapittel om foreldreinvolvering med beskrivelser av hva foreldrene bør lære. BLP-2 læreren skal forklare intervensjonen; både læringsmålene, øvelsene og hvorfor man gjøre det på denne måten (NRC, 2017). Gjennom foreldremøte skal foreldrene få grunnleggende forståelse for utvalgte stressrelaterte reaksjoner, at stressreaksjoner er vanlig, stressreaksjoner varighet, at elevene kan lære strategier for å stressmestring og at man kan forbedre læringen gjennom stressmestring og studieferdigheter (NRC, 2017). Videre bør foreldrene informeres om verktøyene for å forbedre studieferdigheter (NRC, 2017).

Dersom læreren ikke selv forstår grunnprinsippene og innholdet i intervensjonen vil det være vanskelig å kunne formidle forklaringer og grunnleggende forståelse for intervensjonen til foreldrene. Når man så videre kanskje ikke mestrer dette på foreldremøtet kan det igjen være en årsak til at foreldrene ikke var støttende. At foreldrene ikke var støttende kan igjen være en stor utfordring for læreren, da dette kan gi en følelse av å ikke strekke til. En opplevelse av at man ikke mestrer det viktige foreldresamarbeidet. Står man da igjen med at hverken foreldrene eller BLP-2 læreren har forståelse for intervensjonens nytteverdi, vil dette igjen kunne være årsaken til at det oppleves som så vanskelig å ta elevene ut av klassen.

Funnene fra undersøkelsen viste at frustrasjon og søvnproblemer var de hyppigst erfarte blant de negative emosjonene. Selv om det ikke er en statistisk signifikant sammenheng mellom lærernes opplevelser av intervensjonen og emosjoner, kan de likevel ha samme årsak. At

følelse av frustrasjon kan ha sammenheng med mangelfull opplæring. Det er ikke usannsynlig at man kan føle seg frustrert over å ikke forstå arbeidet man skal gjennomføre. Ser man videre til søvnproblemer er det litt vanskelig å se en direkte sammenheng mellom kvalitet i opplæring og søvn. Man vet at stress kan ha påvirkning på søvn og derfor være en årsak til søvnproblemer. Å ikke forstå arbeidet man skal gjennomføre kan ansees for å være en stressor. Dersom dette kombineres med flere andre stressorer, slik som i McEwens modell om allostatisk belastning (se Figur 6 side 40), kan det ha stor påvirkning på søvnkvalitet. På den måten vil det kunne være sannsynlig at kvaliteten i opplæringen kan være påvirkende på lærernes søvn.

Det kommer frem av resonnementene at lærernes manglende forståelse for innholdet i opplæringen både kan være årsak til lærernes negative opplevelser med intervensjonen og lærernes emosjonserfaringer. Her vil det likevel være mer sannsynlig at manglende forståelse kan være årsaken til opplevelser fremfor årsaken til lærernes emosjoner. Denne antagelsen baserer seg på manglende sammenheng mellom opplevelser og emosjoner, slik variansanalysen viser. En annen årsaksforklaring med større sannsynlighet er knyttet til konteksten. Lærerne i undersøkelsen lever i et konfliktområde, og det foreligger sterk evidens for at dette har negativ påvirkning på emosjoner, atferd og psykososial velvære (Government of the Netherlands, 2019). Det er derfor større sannsynlighet for at lærernes frustrasjoner og søvnproblemer har sammenheng med miljømessige faktorer fremfor kvaliteten i opplæringen. Dette bør likevel forskes på.

10 Konklusjon

Det sitter elever i klasserom over hele verden som prøver å følge med på læreren sin, prøver å lese pensum, prøver å gjøre oppgavene sine, men som ikke klarer det fordi de har en midlertidig nedsatt skolefungering som følge av miljøet de bor i. Det står lærere med klasserom fylt av traumatiserte elever, elever som er redde og skremte, som er i full alarmberedskap.

Better Learning Program 2 er en psykososial intervensjon som har som formål å senke stress og øke skoleferdigheter hos elever i konfliktområder som har redusert skolefungering som følge av stress og traumer. Intervensjonen ble gjennomført som et pilotprogram på Vestbredden første halvdel av 2019. I forkant av gjennomføring ble et utvalg lærere gitt opplæring over to dager med teori og praktiske øvelser. Da det nærmet seg oppstart av intervensjonen, fikk de en tredje opplæringsdag med oppfriskning. Selve intervensjonen består av 5 økter av 45 minutter fordelt over 5 uker. I etterkant av piloten ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne med 26 respondenter, for å evaluere piloten fra lærernes perspektiv.

Forsberg og Schultz (2021) gjorde en studie som viste positive resultater hos elevene tilknyttet intervensjonen. Det var derfor av interesse å se på om lærernes opplevelser samsvarte. I denne oppgaven er både spørreundersøkelsen blant lærerne og studien til Forsberg og Schultz (2021) benyttet for å utlede følgende problemstilling:

Lykkes dagens modell med å ivareta lærerne i implementeringsprosessen av Better Learning Program 2 på Vestbredden?

Gjennom hypotetisk-deduktiv metode har resultatene fra spørreundersøkelsen blitt analysert for best mulig å kunne gi svar på problemstillingen. Resultatene tyder på at lærerne ikke blir godt nok ivaretatt i implementeringsprosessen. Svarene i undersøkelsen tilsier at lærerne ikke opplevde å få tilstrekkelig opplæring, ikke hadde god forståelse for grunnprinsippene og at de ikke følte seg komfortabel med å gjennomføre intervensjonen. Lærerne opplevde heller ikke at de fikk god nok støtte, hverken fra kolleger, programmet eller elevenes foreldre.

Analysene viser at det ikke er en statistisk signifikant sammenheng mellom lærernes opplevelser og emosjoner. I drøftingen er derfor andre årsakssammenhenger vurdert. Her

fremkommer det at manglende forståelse hos lærerne kan ligge til grunn. Dette kan forklare flere sider både av lærernes opplevelser og deres emosjonserfaringer. Denne hypotesen kun baserer seg imidlertid bare på logiske slutninger, og bør derfor forskes videre på.

De tidlige funnene fra Better Learning Program 2 tyder på at elevene har fått verktøy og teknikker som kan hjelpe de til å redusere stress. Det kan også ser ut som om de har fått studieteknikker for å bedre kunne utnytte den tiden de klarer å konsentrere seg om skolearbeid. Det ser imidlertid ikke ut som at lærerne har klart å få en god forståelse for elevenes nedgang i skoleprestasjoner. Dagens modell har derfor ikke klart å ivareta lærerne på en tilstrekkelig måte i implementeringsprosessen.

Denne oppgaven er baserte på en spørreundersøkelse som ikke er gjennomført i forskningsøyemed. Den har derfor åpenbare svakheter da analysene baserer på et svakt grunnlag. Funnene tyder på at det kan foreligge en begrenset gevinstrealisering. Dersom funn og ny hypotese faktisk viser seg å stemme, kan det være en nøkkel til å øke gevinsten betraktelig uten at det nødvendigvis får økonomiske konsekvenser. Dette bør derfor forskes på.

I oppgaven drøftes ikke konsekvenser manglende ivaretagelse kan få for lærerne. Forskningsspørsmål rundt dette vil være nærmere det psykologiske eller psykiatriske fagfeltet, og er derfor valgt bort da dette er en oppgave i pedagogikk. Det bør imidlertid vurderes å forskes på.

Referanseliste

- Ager, A. & O'May, F. (2001). Issues in the definition and implementation of "best practice" for staff delivery of interventions for challenging behaviour. *Journal of intellectual & developmental disability*, 26(3), 243-256. 10.1080/13668250120063412
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (The Jossey-Bass social and behavioral science series). San Francisco: Jossey-Bass.
- APA. (2020). what is PTSD. Hentet Des 16th 2020 fra <https://www.psychiatry.org/patients-families/ptsd/what-is-ptsd>
- Arnesen, H. (2018, 18. okt 2018). mediator. I *Store medisinske leksikon*. Store Norske Leksikon: Store Norske Leksikon. Hentet 24.02.2021 fra <https://sml.snl.no/mediator>
- Atherton, F., Mbekem, G. & Nyalusi, I. (1999). Improving service quality: experience from the Tanzania Family Health Project. *Int J Qual Health Care*, 11(4), 353-356.
- Azocar, F., Cuffel, B., Goldman, W. & McCarter, L. (2003). The impact of evidence-based guideline dissemination for the assessment and treatment of major depression in a managed behavioral health care organization. *J Behav Health Serv Res*, 30(1), 109-118. 10.1007/BF02287816
- Baker, A. & Shalhoub-Kevorkian, N. (1999). Effects of political and military traumas on children: The palestinian case. *Clin Psychol Rev*, 19(8), 935-950. 10.1016/S0272-7358(99)00004-5
- Baker, S., Gersten, R. & Keating, T. (2000). When Less May Be More: A 2-Year Longitudinal Evaluation of a Volunteer Tutoring Program Requiring Minimal Training. *Reading research quarterly*, 35(4), 494-519. 10.1598/RRQ.35.4.3
- Balaban, V. F., Steinberg, A. M., Brymer, M. J., Layne, C. M., Jones, R. T. & Fairbank, J. A. (2005). Screening and assessment for children's psychosocial needs following war and terrorism IM. J. Friedman & A. Mikus-Kos (Red.), *Promoting the psychosocial well-being of children following war and terrorism* (s. 121-161). Amsterdam, The Netherlands: IOS Press. Hentet fra <https://books.google.no/books?id=5v7uAgAAQBAJ&lpg=PA121&ots=FdI0VVCfDW&dq=screening%20and%20assessment%20for%20children's%20psychosocial%20needs%20following%20war%20and%20terrorism&lr&hl=no&pg=PA121#v=onepage&q=screening%20and%20assessment%20for%20children's%20psychosocial%20needs%20following%20war%20and%20terrorism&f=false>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barstad, H. M. & Groth, B. (2020, 17.april 2020). Oldtidens Palestina. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8.oktober 2021 fra https://snl.no/Oldtidens_Palestina
- Barstad, H. M., Leraand, D. & Jensehaugen, J. (2020, 29. april 2020). Palestinas historie. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8.oktober 2021 fra https://snl.no/Palestinas_historie
- Bedlington, M. M., Braukmann, C. J., Ramp, K. A. & Wolf, M. M. (1988). A Comparison of Treatment Environments in Community-Based Group Homes for Adolescent Offenders. *Criminal justice and behavior*, 15(3), 349-363. 10.1177/0093854888015003007
- Benight, C. C. (2004). Collective efficacy following a series of natural disasters. *Anxiety, stress, and coping*, 17(4), 401-420. 10.1080/10615800512331328768

- Benight, C. C., Freyaldenhoven, R. W., Hughes, J., Ruiz, J. M., Zoschke, T. A., Benight, C. C., . . . Lovallo, W. R. (2000). *Coping Self-Efficacy and Psychological Distress Following the Oklahoma City Bombing*. Silver Spring, Md. .:
- Benight, C. C. & Harper, M. L. (2002). Coping self-efficacy perceptions as a mediator between acute stress response and long-term distress following natural disasters. *J. Traum. Stress*, 15(3), 177-186. 10.1023/A:1015295025950
- Benight, C. C., Swift, E., Sanger, J., Smith, A. & Zeppelin, D. (1999). Coping Self-Efficacy as a Mediator of Distress Following a Natural Disaster. *Journal of applied social psychology*, 29(12), 2443-2464. 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00120.x
- Bierman, K. (2002). The Implementation of the Fast Track Program: An Example of a Large-Scale Prevention Science Efficacy Trial. *J Abnorm Child Psychol*, 30(1), 1-17. 10.1023/A:1014292830216
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør : symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* (Doctor rerum politicarum). Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Tromsø.
- Bleich, A., Gelpkopf, 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
- Bonis Charancle, J. M. & Lucchi, E. (2018). *Incorporating the Principles of «Do No Harm»: How to Take Action Without Causing Harm: Reflections on a Review og Humanity & Inclusion's Practices*. Hentet fra <https://www.alnap.org/help-library/incorporating-the-principle-of-%E2%80%9Cdo-no-harm%E2%80%9D-how-to-take-action-without-causing-harm>
- Bracha, S. H., Ralston, T. C., Matsukawa, J. M., Williams, A. E. & Bracha, A. S. (2004). Does “Fight or Flight” Need Updating? *Psychosomatics*, 45(5), 448-449. 10.1176/appi.psy.45.5.448
- Brooks, R. (2020). *The trauma and attachment-aware classroom: a practical guide to supporting children who have encountered trauma and adverse childhood experiences*: Jessica Kingsley.
- Bryant, R. A. (2006). Cognitive Behavior Therapy: Implications from Advances in Neuroscience. I K. N., K. M. & P. R.K. (Red.), *PTSD* (s. 255-269). Tokyo: Tokyo: Springer Japan.
- Bryant, R. A., Harvey, A. G., Guthrie, R. M. & Moulds, M. L. (2003). Acute Psychophysiological Arousal and Posttraumatic Stress Disorder: A Two-Year Prospective Study. *J Trauma Stress*, 16(5), 439-443. 10.1023/A:1025750209553
- Carver, C. S. & Scheier, M. (1998). *On the self-regulation of behavior*.
- Cary, C. E. & McMillen, J. C. (2012). The data behind the dissemination: A systematic review of trauma-focused cognitive behavioral therapy for use with children and youth. *Children and youth services review*, 34(4), 748-757. 10.1016/j.childyouth.2012.01.003
- Chamberlain, P. (2003). The oregon multidimensional treatment foster care model: Features, outcomes, and progress in dissemination. *Cognitive and behavioral practice*, 10(4), 303-312. 10.1016/S1077-7229(03)80048-2
- Christner, R. W., Freeman, A. & Mennuti, R. B. (2006). *Cognitive-behavioral interventions in educational settings : a handbook for practice*. New York: Routledge.
- Clue digitale ordbok. (2020). I *Clue digital ordbok*. online.clue.no. Hentet 14.sept. 2021. Hentet fra <https://online.clue.no/?ui=nb>
- Cohen, J. A. & Mannarino, A. P. (2008). Trauma-Focused Cognitive Behavioural Therapy for Children and Parents. *Child and adolescent mental health*, 13(4), 158-162. 10.1111/j.1475-3588.2008.00502.x

- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Deblinger, E., Goveia, I. C., Jensen, T. K., Granly, L. & Fagermoen, E. M. K. (2018). *Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom* (Traumer og traumatisk sorg). Oslo: Universitetsforl.
- Cutter, A. G. (2001). Do No Harm: How Aid Can Support Peace—or War, Mary B. Anderson (Boulder, Colo.: Lynne Rienner Publishers, 1999), 171 pp., \$16.95 paper. *Ethics & international affairs*, 15(1), 210-212. 10.1017/S0892679400007577
- de Arellano, M. A. R., Lyman, D. R., Jobe-Shields, L., George, P., Dougherty, R. H., Daniels, A. S., . . . Delphin-Rittmon, M. E. (2014). Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy for Children and Adolescents: Assessing the Evidence. *Psychiatr Serv*, 65(5), 591-602. 10.1176/appi.ps.201300255
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ. Res*, 18(2), 237-256. 10.1093/her/18.2.237
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer : moter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62). Oslo: Universitetsforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2018). *Katastrofepsykologi* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Elliott, D. S. (1997). Implementing and evaluating crime prevention and control programs and policies. *Crime, law, and social change*, 28(3), 287-310. 10.1023/A:1008285516978
- Ennett, S. T., Tobler, N. S., Ringwalt, C. L. & Flewelling, R. L. (1994). How effective is drug abuse resistance education? A meta-analysis of Project DARE outcome evaluations. *Am J Public Health*, 84(9), 1394-1401. 10.2105/AJPH.84.9.1394
- Fagermoen, E. M. K., Østensjø, T., Skagemo, C. U., Moen, G. M. & Husebø, G. K. (2017). Traumefokusert kognitiv atferdsterapi og komplekse traumer. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 978-989. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2017/10/traumefokusert-kognitiv-atferdsterapi-og-komplekse-traumer>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (1993). CREATING NEW REALITIES: PROGRAM DEVELOPMENT AND DISSEMINATION. *J Appl Behav Anal*, 26(4), 597-615. 10.1901/jaba.1993.26-597
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on social work practice*, 19(5), 531-540. 10.1177/1049731509335549
- Fixsen, D. L., Blasé, K. A., Timbers, G. D. & Wolf, M. M. (2007). In Search of Program Implementation: 792 Replications of the Teaching-Family Model. *The behavior analyst today*, 8(1), 96-110. 10.1037/h0100104
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature* Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication, bd. 231.
- Fleischer, A. V., Bergseth, G. & From, K. (2017). *Eksekutive funksjoner hos barn og unge* (Eksekutive funksjoner hos barn og unge). Bryne: Infovest forl.
- FN-sambandet. (2021a). Palestina. Hentet fra <https://www.fn.no/Land/palestina>
- FN-sambandet. (2021b). Palestina Hentet fra <https://www.fn.no/Konflikter/Asia/palestina>
- Foa, E. B. (1997). Psychological Processes Related to Recovery from a Trauma and an Effective Treatment for PTSD. *Ann N Y Acad Sci*, 821(1), 410-424. 10.1111/j.1749-6632.1997.tb48295.x

- Forsberg, J. T., Dolan, C. T. & Schultz, J. H. (2021). Development and Psychometric Testing of the Student Learning in Emergencies Checklist (SLEC): Measuring Promotors of School Functioning in War- and Crisis Affected Youths. *Under review*.
- Forsberg, J. T. & Schultz, J. H. (2021). Educational support for conflict-affected youths: Effectiveness of a school-based intervention targeting academic underachievement. *Under review*.
- Fuchs, E. & Flügge, G. (2011). Chronic Stress and Depression. I C. D. Conrad (Red.), *The Handbook of Stress : neuropsychological effects on the brain* (1st utg. Wiley-Blackwell handbooks of behavioral neuroscience, s. 463-479). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Government of the Netherlands. (2019). *Amsterdam Conference Declaration: Mind the Mind Now*. government.nl: Government of the Netherlands. Hentet fra <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-foreign-affairs/documents/diplomatic-statements/2019/10/08/amsterdam-conference-declaration>
- Herman, J. P. (2011). Central Nervous System Regulation of Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis Stress Respons. I C. D. Conrad (Red.), *The Handbook of stress : neuropsychological effects on the brain* (1st utg. Wiley-Blackwell handbooks of behavioral neuroscience, s. 29-46). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hewlett, E., Takino, S., Nishina, Y. & Prinz, C. (2021). *Tackling the mental health impact of the COVID-19 crisis: An integrated, whole-of-society response* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)). oecd.org: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Hentet fra <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/tackling-the-mental-health-impact-of-the-covid-19-crisis-an-integrated-whole-of-society-response-0cca0b/#section-d1e939>
- 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
- Holck, P. (2020, 22.november). Amygdala. I *Store medisinske eksikon*. sml.snl.no: Store norske leksjon. Hentet 10.mai 2021 fra <https://sml.snl.no/amygdala>
- IASC. About the IASC. Hentet 19. okt fra <https://interagencystandingcommittee.org/the-inter-agency-standing-committee>
- IASC. (2007). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings* IASC (Red.). Hentet fra <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-11/IASC%20Guidelines%20on%20Mental%20Health%20and%20Psychosocial%20Support%20in%20Emergency%20Settings%20%28English%29.pdf>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk* (Hva er, bd. 39). Oslo: Universitetsforl.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions : towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*.
- Kennedy, D., Hyland, Á. & Ryan, N. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide
- Kierulf, P. & Malt, U. (2020). Dissosiasjon. I *Store medisinske leksikon*. sml.no. Hentet 5. mai 2021 fra <https://sml.snl.no/dissosiasjon>

- Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I. & Keeping, D. (2017). *Å mestre det vanskelige : individrettede intervensjoner for barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17. 10.3102/0013189X028004004
- Kovács, K. J., Miklós, I. H. & Bali, B. (2005). Chapter 6.1 - Psychological and physiological stressors. I T. Steckler, N. H. Kalin & J. M. H. M. Reul (Red.), *Techniques in the Behavioral and Neural Sciences* (bd. 15, s. 775-792): Elsevier. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921070905800410>
- Leraand, D. (2019, 5. september 2019). Seksdagerskrigen. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra <https://snl.no/seksdagerskrigen>
- Leraand, D. & Jensehaugen, J. (2020, 22. januar 2020). Palestina. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra <https://snl.no/Palestina>
- Leraand, D. & Jensehaugen, J. (2021a, 2. juni 2021). Midtøsten-konflikten. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra <https://snl.no/Midt%C3%B8sten-konflikten>
- Leraand, D. & Jensehaugen, J. (2021b, 16. september 2021). Palestinakrigen. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra <https://snl.no/Palestinakrigen>
- Leraand, D. & Jensehaugen, J. (2021c, 16. september 2021). Vestbreddens historie. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra https://snl.no/Vestbreddens_historie
- Litz, B. T. & Gray, M. J. (2002). Early intervention for mass violence: What is the evidence? What should be done? *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(4), 266-272. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80019-0](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80019-0)
- 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. *Front Neuroendocrinol*, 49, 91-105. 10.1016/j.yfrne.2018.02.001
- Lupien, S. J., Maheu, F. S. & Weekes, N. (2005). Glucocorticoids: effects on human cognition. I T. Steckler, N. H. Kalin & J. M. H. M. Reul (Red.), *Handbook of stress and the brain : Pt. 1 : The Neurobiology of stress* (bd. Pt. 1, s. 387-402). Amsterdam: Elsevier.
- Malt, U. (2020, 29.mai 2020). Traume. I *Store Medisinske Leksikon*. snl.no: Store Norske Leksikon. Hentet 01.februar 2021 fra <https://sml.snl.no/traume>
- Marin, M.-F. & Lupien, S. J. (2011). Stress and Glucocorticoid Effects on Learning and Memory. *Human Studies*. I C. D. Conrad (Red.), *The Handbook of stress : neuropsychological effects on the brain* (1st utg. Wiley-Blackwell handbooks of behavioral neuroscience, s. 248-265). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Martin, G. N., Carlson, N. R. & Buskist, W. (2010). *Psychology* (4th ed. utg.). Harlow: Allyn & Bacon.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171-179. 10.1056/nejm199801153380307
- McEwen, B. S. (2004). Protection and Damage from Acute and Chronic Stress: Allostasis and Allostatic Overload and Relevance to the Pathophysiology of Psychiatric Disorders. *Ann N Y Acad Sci*, 1032(1), 1-7. 10.1196/annals.1314.001
- McEwen, B. S. & Gianaros, P. J. (2011). Stress- and allostasis-induced brain plasticity. *Annu Rev Med*, 62(1), 431-445. 10.1146/annurev-med-052209-100430

- McNally, R. J., Bryant, R. A. & Ehlers, A. (2003). Does Early Psychological Intervention Promote Recovery from Posttraumatic Stress? *Psychol Sci Public Interest*, 4(2), 45-79. 10.1111/1529-1006.01421
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee, D. (2003). Fidelity Criteria: Development, Measurement, and Validation. *The American journal of evaluation*, 24(3), 315-340. 10.1016/S1098-2140(03)00057-2
- NAOB. (2021). intervensjon. I *Det norske akademis ordbok*. Oslo: Det norske akademis ordbok. Hentet 18. okt 2021. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/intervensjon>
- NICE. (2018). Evidence reviews for psychological, psychosocial and other non-pharmacological interventions for the treatment of PTSD in children and young people. Hentet 30. april fra <https://www.nice.org.uk/guidance/ng116/evidence/evidence-review-b-psychological-psychosocial-and-other-nonpharmacological-interventions-for-the-treatment-of-ptsd-in-children-and-young-people-pdf-6602621006>
- NKVTS. Veileder for helse- og omsorgstjenestens arbeid med vold i nære relasjoner. Hentet 01.februar 2021 fra <https://voldsveileder.nkvts.no/blog/innhold/risikofaktorer-og-tegn-2/psykiske-tegn/>
- NRC. (2017). *Better Learning Program 2: Group Sessions. Improving Study Skills, Education in Emergencies*. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- NRC. (2019a). *Better Learning Programme 1: Supporting Students' Recovery in Emergencies, Classroom Sessions*. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø & Norwegian Refugee Council.
- NRC. (2019b). *Helping students in Gaza. Evaluation of the Better Learning Program 2: Group sessions*. Gaza, Palestine: Norwegian Refugee Council.
- NRC Palestine. (2019). *Humanitarian support to protect education from attacks in most vulnerable schools in West Bank, including East Jerusalem (Phase III) (After Action Review for the project: Final Report)*.
- nrc.no. NRC, about us. Hentet 23.okt fra
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- OCHAoPt. (2018). Over 700 road obstacles control Palestinian movement within the West Bank. *The Monthly Humanitarian Bulletin, September 2018*. Hentet fra <https://www.ochaopt.org/content/over-700-road-obstacles-control-palestinian-movement-within-west-bank>
- OCHAoPt. (2021). *West Bank Demolitions and Displacement: an overview (Demolition Monthly report)*. East Jerusalem. Hentet fra https://www.ochaopt.org/sites/default/files/Demolition_Monthly_report_August_2021.pdf
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., Forgatch, M. S., Askeland, E., Patterson, G. R. & Bullock, B. M. (2005). IMPLEMENTATION OF PARENT MANAGEMENT TRAINING AT THE NATIONAL LEVEL: THE CASE OF NORWAY. *Journal of social work practice*, 19(3), 317-329. 10.1080/02650530500291518
- Ozer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L. & Weiss, D. S. (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

- Phillips, S. D., Burns, B. J., Edgar, E. R., Mueser, K. T., Linkins, K. W., Rosenheck, R. A., . . . McDonel Herr, E. C. (2001). Moving Assertive Community Treatment Into Standard Practice. *Psychiatr Serv*, 52(6), 771-779. 10.1176/appi.ps.52.6.771
- Popper, K. R. & Døderlein, J. M. (1981). *Fornuft og rimelighet som tenkemåte : utvalgte essays* (Perspektivbøkene, bd. 68). Oslo: Dreyer.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Rubin, G. J., Brewin, C. R., Greenberg, N., Simpson, J. & Wessely, S. (2005). Psychological and behavioural reactions to the bombings in London on 7 July 2005: cross sectional survey of a representative sample of Londoners. *BMJ*, 331(7517), 606-611. 10.1136/bmj.38583.728484.3A
- Røsnes, A. E. (2021, 7. april 2021). Vestbredden. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 8. oktober 2021 fra <https://snl.no/Vestbredden>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. helsedirektoratet.no: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Sandi, C. (2011). Effects of Chronic Stress on Memory and Neuroplasticity: Animal Studies. I C. D. Conrad (Red.), *The Handbook of stress : neuropsychological effects on the brain* (1st utg. Wiley-Blackwell handbooks of behavioral neuroscience, s. 230-247). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Schoenwald, S. K., Brown, T. L. & Henggeler, S. W. (2000). Inside Multisystemic Therapy: Therapist, Supervisory, and Program Practices. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(2), 113-127. 10.1177/106342660000800207
- Selye, H. & Hoff, N. (1978). *Stress uten press* (Stress without distress). Oslo: Hjemmet Fagpresseforlaget.
- Shalev, A. Y., Sahar, T., Freedman, S., Peri, T., Glick, N., Brandes, D., . . . Pitman, R. K. (1998). A Prospective Study of Heart Rate Response Following Trauma and the Subsequent Development of Posttraumatic Stress Disorder. *Archives of General Psychiatry*, 55(6), 553-559. 10.1001/archpsyc.55.6.553
- Shalev, A. Y., Tuval-Mashiach, R. & Hadar, H. (2004). Posttraumatic stress disorder as a result of mass trauma. *J Clin Psychiatry*, 65 Suppl 1, 4-10.
- 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
- Skagen, K. & Sagberg, I. (2021, 17. februar 2021). Coaching. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 24.sept 2021 fra <https://snl.no/coaching>
- Smith, B. W., Pargament, K. I., Brant, C. & Oliver, J. M. (2000). Noah revisited: Religious coping by church members and the impact of the 1993 midwest flood. *J. Community Psychol*, 28(2), 169-186. 10.1002(SICI)1520-6629(200003)28:2<169::AIDJCOP5>3.0.CO2-I
- Solomon, Z., Mikulincer, M. & Hobfoll, S. E. (1986). Effects of Social Support and Battle Intensity on Loneliness and Breakdown During Combat. *J Pers Soc Psychol*, 51(6), 1269-1276. 10.1037/0022-3514.51.6.1269
- Spouse, J. (2001). Bridging theory and practice in the supervisory relationship: a sociocultural perspective. *J Adv Nurs*, 33(4), 512-522. 10.1046/j.1365-2648.2001.01683.x

- Stein, B. D., Elliott, M. N., Jaycox, L. H., Collins, R. L., Berry, S. H., Klein, D. J. & Schuster, M. A. (2004). A National Longitudinal Study of the Psychological Consequences of the September 11, 2001 Terrorist Attacks: Reactions, Impairment, and Help-Seeking. *Psychiatry*, 67(2), 105-117. 10.1521/psyc.67.2.105.35964
- Stokes, T. F. & Baer, D. M. (1977). AN IMPLICIT TECHNOLOGY OF GENERALIZATION. *J Appl Behav Anal*, 10(2), 349-367. 10.1901/jaba.1977.10-349
- Store norske leksikon. (2020, 18.juli 2020). implementere. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon.<https://snl.no/implementere>
- Strømmesen, A.-J. (2018). *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*: UiT Norges arktiske universitet.
- Svartdal, F. (2020a, 11. juni 2020). Håp. I *Store norske leksikon*. snl.no. Hentet 14.sept 2021 fra https://snl.no/h%C3%A5p_-_psykologi
- Svartdal, F. (2020b, 12. juni). Psykososial. I *Store norske leksikon*. snl.no: Store norske leksikon. Hentet 19. okt 2021 fra <https://snl.no/psykososial>
- Svartdal, F. (2020c). spatial evne. I *Store norske leksikon*. snl.no. Hentet 10. mai 2021 fra https://snl.no/spatial_evne
- Svartdal, F. & Malt, U. (2019, 13.sept 2019). Stress. I *Store Norske Leksikon* (11 utg.). snl.no: Store Norske Leksikon. Hentet 04.februar 2021 fra <https://snl.no/stress>
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thiel, K. J. & Dretsch, M. N. (2011). The Basics of the Stress Respons. I C. D. Conrad (Red.), *The Handbook of stress : neuropsychological effects on the brain* (1st utg. Wiley-Blackwell handbooks of behavioral neuroscience, s. 3-28). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Thomas A. Grieger, M.D. , Carol S. Fullerton, Ph.D. , and & Robert J. Ursano, M.D. (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
- Trauma. (2021, 14 March 2021). I *Wictionary*. wictionary.org. Hentet 22. March 2021 fra <https://en.wiktionary.org/wiki/trauma>
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 is a serious threat to aid to education recovery* (Policy Paper 41). Paris, France: Global Education Monitoring Report. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844/PDF/373844eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020b). *UNESCO warns that the funding gap to achieve SDG4 in poorer countries risks increasing to US\$ 200 billion annually due to COVID-19 if we do not take urgent action*. unesco.org: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Hentet 8.oktober 2021. Hentet fra https://en.unesco.org/gem-report/sites/default/files/covid_cost_Press_Release_EN.pdf
- United Nations (UN) General Assembly. (1991). *Resolution 46/182* (RES/46/182). undocs.org: United Nations (UN) General Assembly. Hentet fra <https://undocs.org/A/RES/46/182>
- Utenriksdepartementet. (2021). *Palestina - reiseinformasjon*. regjeringen.no. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utenriksaker/reiseinformasjon/velg-land/palestina_reiseinfo/id2429013/
- Washington State Institute for Public Policy. (2002). *Washington State's Implementation of Functional Family Therapy for Juvenile Offenders: Preliminary Findings* (No. 02-08-1201). Olympia, WA. Hentet fra http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/803/Wsipp_Washington-States-Implementation-

[of-Functional-Family-Therapy-for-Juvenile-Offenders-Preliminary-Findings_Full-Report.pdf](#)

- Welsh, M. C., Friedman, S. L. & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. I K. McCartney & D. Phillips (Red.), *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden, MA ; Oxford :: Blackwell Publishing Ltd.
- World Health Organization (WHO). (2020). Complex traumatic stress disorder (ICD-11). Hentet 05. mars 2021 fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f585833559>
- Yehuda, R., Halligan, S. L., Grossman, R. A., Yehuda, R., Halligan, S. L. & Grossman, R. (2001). *Childhood trauma and risk for PTSD: Relationship to intergenerational effects of trauma, parental PTSD, and cortisol excretion*. [New York, N.Y.] ::

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

3EA

EDUCATION IN EMERGENCIES
EVIDENCE FOR ACTION

Teaching experience from BLP2

Title: BLP2 Teachers' Post Survey
Version: 30 January 2019
Use: For NRC M&E purposes
Status: ready to use- still to be formatted



NORWEGIAN
REFUGEE COUNCIL

By participating in this short questionnaire, you help us learn more about the implementation of the Better Learning Program (BLP) – and your experiences in improving pupils' well-being. The University of Tromsø, Norway and Norwegian Refugee Council will use the information to monitor the project implementation for improving BLP.

Participation is voluntary and all information is kept anonymous.

Please do not write your name on the questionnaire.

Thank you for participating!

Section A: Please tick the box(es) that most closely match(es) what is true for you.

1. **The training sufficiently prepared me to carry out the BLP group.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

2. **I received sufficient support and follow-up to carry out the BLP group.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

3. **I experienced the BLP-training as useful for me as a teacher.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

4. **I feel I have a good understanding of the five principles of recovery.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

5. **I think the sessions are relevant and useful for underachieving students.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

6. **I think the methods are relevant and useful for me as a teacher.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

7. **I felt comfortable teaching the 5 sessions.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

8. **I followed the instructions in the handbook very closely.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

9. **The principal at my school supports this work.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

10. **My colleagues (teaching and non-teaching colleagues) support this work.**
 Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

11. The most difficult challenges I experienced were: (You can mark several boxes)

<input type="checkbox"/>	a. The selection process of students	<input type="checkbox"/>	b. Students were not engaged
<input type="checkbox"/>	c. Taking students out of classes	<input type="checkbox"/>	d. Holding parent meetings
<input type="checkbox"/>	e. Parents were not supportive	<input type="checkbox"/>	f. The manual was not practical
<input type="checkbox"/>	g. Other teachers were not supportive	<input type="checkbox"/>	h. Tools were not clear
<input type="checkbox"/>	i. Counselor was not supportive	<input type="checkbox"/>	j. Materials were not affordable
<input type="checkbox"/>	k. Principal was not supportive	<input type="checkbox"/>	l. Other: _____

Section B: Please tick the box(es) that most closely match(es) what is true for you.

12. In the last month, I have experienced the following:

a. Consistent feelings of sadness

Always Often Rarely Never

b. Helplessness

Always Often Rarely Never

c. A feeling that I can help others

Always Often Rarely Never

d. Motivation

Always Often Rarely Never

e. Sleep disturbances

Always Often Rarely Never

f. A feeling of being overwhelmed

Always Often Rarely Never

g. Happiness

Always Often Rarely Never

h. Anger or provocation

Always Often Rarely Never

Section C: Please tick the box(es) that most closely match(es) what is true for you.

13. In the last month, I have generally been happy with my life.

Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

14. In the last month, I have generally been happy with my ability to support students as a teacher.

Strongly Agree Agree Disagree Strongly Disagree

Section D: Please fill in the following blanks with answers that are true for you.

15. Gender: _____

16. Age: _____

17. Years of practice as a teacher: _____

18. Grade levels taught: _____

19. Subject(s) taught: _____

20. Area:

- Gaza
- Jerusalem
- Hebron H2
- Other West Bank

Thank you for answering these questions!

