

# Skolens møte med elever etter en katastrofe

*Barn og foreldres opplevelser av skolens støtte etter tsunamikatastrofen*

*Ingrid Nyhus*



Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2006

## Forord

Jeg vil først takke barna og deres foreldre som har bidratt med sine fortellinger om det de har opplevd under og etter tsunamikatastrofen.

Jeg vil også takke de gode hjelperne jeg har hatt underveis. Ane, Camilla, Katinka, Tove, Shirley, Gertrud, Grete og Tine i CARE-gruppen ved Nasjonalt kompetansesenter mot vold og traumatisk stress (NKVTS) har vært hjelpsomme og gitt meg nyttige tilbakemeldinger og innspill i prosessen. Åse Langballe, veilederen min, har støttet og oppmuntret meg underveis og bidratt med klok og meningsfull veiledning.

Hamar, september 2006.

## Sammendrag

**TITTEL:**

SKOLENS MØTE MED ELEVER ETTER EN  
KATASTROFE.

Barn og foreldes opplevelser av skolens støtte etter  
tsunamikatastrofen.

**AV:**

Ingrid NYHUS

**EKSAMEN:**

Master i pedagogikk, pedagogisk psykologisk  
rådgivning.

**SEMESTER:**

Høst 2006

**STIKKORD:**

Pedagogisk psykologi

Krisepedagogikk

## Problemområdet

Norge skårer svært høyt på internasjonale undersøkelser om livskvalitet. Likevel er det heller ikke i Norge slik at alt er bra, og at alle har det bra. Både barn og voksne sliter med større eller mindre problemer. Noen av disse er så alvorlige at man sier at personen er i krise.

Årsaken til dette kan være flere. Noen kan ha opplevd en personlig katastrofe. Man kan ha mistet nære familiemedlemmer eller venner, man kan ha vært utsatt for alvorlig sykdom eller en naturkatastrofe. Andre igjen kan ha vært involvert i eller vitne til krig eller terror.

Barn i krise går også på skolen. Forskning har vist at det er svært viktig for barns helse at de får hjelp fra omgivelsene til å takle og bearbeide sine følelser i etterkant av en krise. Skolen vil kunne spille en viktig rolle og være en sentral aktør slik at barn og unge kommer gjennom kritiske opplevelser på en heldig måte (Dyregrov 2000, Raundalen og Schultz 2006). Elevene oppholder seg på skolen store deler av dagen, og det vil kunne oppleves trygt og naturlig for dem å motta hjelp her. Gjennom hjelp fra medelever og ansatte i skolen kan barn få bistand til å forstå og uttrykke sine opplevelser og følelser etter en katastrofe.

Mot denne bakgrunnen tar jeg i oppgaven utgangspunkt i følgende problemstillinger:

### **Hvordan kan skolen støtte elever som har vært utsatt for katastrofer/kriser?**

Hvilke beskrivelser gir elevene av møtet med skolen etter katastrofen?

Hvilke beskrivelser gir foreldrene av skolens håndtering etter katastrofen?

## Metode

Problemstillingene i oppgaven har jeg belyst gjennom å analysere intervjudata fra 36 elever og 30 foreldre som har opplevd tsunamikatastrofen og som har uttalt seg om skolens håndtering av katastrofen. Informantene er hentet fra forskningsprosjektet "Berørte barn og foreldre" ved Nasjonalt kompetansesenter for vold og traumatisk

stress (NKVTS). Metoden jeg har brukt for å analysere intervjuene har vært inspirert av Grounded Theory. Innenfor denne retningen står kategoriskapningen eller kodingsprosessen sentralt.

## Teori

I min oppgave har det vært relevant å se på begrepet *resiliens*. Resiliens betegner en prosess der personer som har vært utsatt for en eller annen form for belastning i livet, likevel kommer tilbake til utgangspunktet uten varige men (Waaktaar og Christie 2000). Spørsmålet om hvordan skolen kan være med på å fremme resilient atferd, har vært hensiktsmessig å knytte til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (Bronfenbrenner 1979).

I boka *The Ecology of Human Development* (1979) beskriver Bronfenbrenner sitt teoretiske perspektiv på menneskets utvikling og analyserer barnets oppvekst i et foranderlig samfunn. I motsetning til tradisjonell tiltakstenking belyser teorien hans hvordan barnets utvikling er et resultat av samspillet mellom barnet og den sosiale konteksten barnet er en del av. Kritikken som har vært rettet mot Bronfenbrenners teori, er at det har vært en tendens til at barnet er blitt borte i konteksten eller i systemet, fordi teorien er svært omfattende og generell (Klefbeck og Ogden 2003). Det har derfor vært nødvendig å presentere komplementære teorier for å kunne belyse og framheve individet i miljøet. I denne sammenhengen har jeg blant annet fokusert på hvordan eleven opplever seg selv i det sosiale miljøet på skolen, og hva som mer generelt kan hjelpe eleven til å bearbeide opplevelsen av en katastrofe. Dette har jeg knyttet til Mead (1962) og hans *speilingsteori* som viser hvordan selvbildet konstrueres gjennom tilbakemeldinger fra andre. Jeg støtter meg også til Antonovsky (1987) og hans framstilling av det overordnede begrep *Sense of Coherence (SOC)* som poengterer betydningen av å oppleve sammenheng i livet. I boka *Krisepedagogikk* (2006) har Raundalen og Schultz bygget videre på dette begrepet og sett hvordan skolen spesielt kan hjelpe barn å finne mening og sammenheng i livet etter en katastrofe/krise.

## Konklusjoner

Det har vært en utfordring å skulle drøfte funnene, fordi elevenes og foreldrenes uttalelser har fokusert på ulike temaer og uttalelsene heller ikke har vært sammenfallende i forhold til hva som er blitt vurdert som positivt og negativt for den enkelte elev. Likevel er det visse tendenser som går igjen og som skolen bør ta hensyn til dersom skolen skal fungere som en støtte overfor elever som har opplevd kriser/katastrofer.

Resultatene i undersøkelsen min sentrerer seg rundt disse forhold: For det første sier resultatene noe om betydningen av åpenhet i skolemiljøet rundt kritiske opplevelser for den enkelte elev. Foreldrenes og elevenes uttalelser viser at elevene har ulike behov når det gjelder graden av åpenhet og oppmerksomhet som er ønsket etter en katastrofe. Derfor kreves det av skolen at den gjør en tilpasning til den enkelte elev, der eleven/foreldrene selv får være delaktig i utformingen av tiltak som går på hvordan katastrofen/krisen skal behandles på skolen.

For det andre sier resultatene noe om betydningen av det relasjonelle. Undersøkelsen viste at gode relasjoner og sosial støtte blir svært viktig for eleven som er rammet av en katastrofe/krise. Skolen bør jobbe kontinuerlig med elevenes relasjoner til hverandre. Dette bør skje gjennom hele skoleløpet slik at elevene vet at de er del av et større miljø som vil støtte dem i vanskelige situasjoner.

For det tredje peker resultatene på betydningen av hjem/skolesamarbeid. Resultatene sier også noe om skoleprestasjoner, men fordi spørsmålene ikke var rettet inn mot det faglige, har jeg bare kort kommet inn på dette.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>II</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN</b> .....	<b>1</b>
1.1 TSUNAMIKATASTROFEN .....	1
1.2 SKOLEN - ET NASJONALT KRISEBEREDSKAP .....	1
1.3 PROBLEMSTILLINGER .....	2
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	3
1.5 AVGRENSNING .....	4
1.6 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	5
<b>2 PRESENTASJON AV TEORI</b> .....	<b>6</b>
2.1 RESILIENS .....	7
2.2 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE TEORI .....	8
2.2.1 Mikromiljøet - betydningen av relasjonelle forhold.....	9
2.2.2 Utviklingsmuligheter og risikofaktorer i mikromiljøet.....	11
2.2.3 Mesosystemet - betydningen av å binde sammen livsarenaer .....	13
2.2.4 Eksosystemet - støttende faktorer utenfor barnets miljø .....	14
2.2.5 Makrosystemet - verdier, lover og retningslinjer.....	14
2.3 SALUTOGENETISK PERSPEKTIV.....	15
2.4 TILTAK PÅ SKOLEN.....	17
2.4.1 Krisepedagogikk .....	18
2.5 OPPSUMMERING AV TEORI .....	19
<b>3 METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN.....	21
3.2 UTVALG .....	22
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	24
3.3.1 Barneintervjuene.....	25
3.3.2 Foreldreintervjuene .....	26
3.4 GROUNDED THEORY .....	26
3.4.1 Transkriberingen.....	27
3.4.2 Hermeneutikk og forskerens forforståelse.....	28
3.4.3 Kodingsprosessen .....	29
3.4.4 Teoretisk sensitivitet.....	30
3.5 METODISKE OG ETISKE FORHOLD.....	32
3.5.1 Reliabilitet.....	33
3.5.2 Validitet.....	33

3.5.3	<i>Etiske hensyn</i> .....	37
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>38</b>
4.1	HOVEDFUNN – ELEVER.....	38
4.1.1	<i>Den gode oppmerksomheten</i> .....	39
4.1.2	<i>Den upassende oppmerksomheten</i> .....	43
4.1.3	<i>Ingen endring</i> .....	46
4.1.4	<i>Faglige vansker</i> .....	47
4.1.5	<i>Avsluttende kommentar - elever</i> .....	47
4.2	HOVEDFUNN - FORELDRE.....	47
4.2.1	<i>Den gode håndteringen</i> .....	49
4.2.2	<i>Mangelfulle, upassende tiltak</i> .....	54
4.2.3	<i>Faglige vansker</i> .....	58
4.2.1	<i>Avsluttende kommentar- foreldre</i> .....	58
<b>5</b>	<b>DRØFTING OG REFLEKSJONER</b> .....	<b>60</b>
5.1	BETYDNINGEN AV ÅPENHET, SOSIAL STØTTE OG GODE RELASJONER.....	60
5.1.1	<i>Åpenhet</i> .....	60
5.1.2	<i>Sosial støtte og gode relasjoner</i> .....	61
5.2	BETYDNINGEN AV STØTTE OVER TID.....	63
5.3	ÅPENHET – STØTTE ELLER RISIKO?.....	65
5.4	BEHOV FOR INDIVIDUELLE TILNÆRMINGER.....	67
5.4.1	<i>Betydningen av samarbeid i systemet</i> .....	67
5.5	BETYDNINGEN AV FAGLIG TILRETTELEGGING.....	69
5.6	AVSLUTTENDE TANKER.....	70
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>75</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>80</b>



# 1 Bakgrunn for oppgaven

## 1.1 Tsunamikatastrofen

Tsunamien som traff Sør-Øst Asia 26.12.2004 ble en enorm katastrofe. 220 000 mennesker omkom, 1.5 millioner ble husløse og flere hundre tusen måtte flykte fra bølgene. Blant de omkomne var ca. 1/3 del barn. De fleste nordmenn som oppholdt seg i området, var i Thailand og på Sri Lanka. På Sri Lanka omkom det 40 000 personer og 550 000 ble husløse. I Thailand omkom det 8 000 personer. Anslagsvis var det 3 500 norske personer som befant seg i de rammede områdene. Totalt omkom 84 nordmenn, og av disse var 26 barn (26.12.Rapport fra evalueringsutvalget for flodbølgekatastrofen i Sør-Asia: 2005). Bølgen rammet helt uten forvarsel. Mange av de som overlevde, opplevde tap av familie og venner, personskader og materielle skader. De av nordmennene som ble berørt av katastrofen, hadde veldig forskjellige opplevelser. Men alle ble på en eller annen måte påvirket av hendelsen, enten ved selv å ha opplevd katastrofen på kroppen eller ved å være vitne til andres sorg og fortvilelse (ibid.). Det har vist seg at etterreaksjonene hos de som har vært eksponert for en slik katastrofe, vil avhenge av graden av eksponering for katastrofen, sårbarhet, tidligere traumer og ulike former for støtte og hjelpetiltak i miljøet (Sund 1985, Weisæth og Dalgard 2000).

## 1.2 Skolen - et nasjonalt kriseberedskap

Tsunamien utløste mange tiltak fra myndighetenes side. Tiltakene skulle blant annet ivareta både de som ble direkte rammet og de som ble indirekte berørt. Ett av tiltakene var å ivareta skoleelever som hadde vært i området. Som ledd i dette ba utdanningsministeren skolene forberede seg spesielt på at en eller flere av deres elever kunne være rammet. Da denne henvendelsen kom, var de foreløpige navnelistene over savnede nordmenn på over 1 000 personer, og det kunne da være rimelig å anta at hundrevis av skoleelever kunne ha omkommet. Dette var bakgrunnen for at skolene måtte være forberedt på å håndtere en situasjon hvor noen av skolens

elever kunne være blant de omkomne. Skolene ble blant annet bedt om å holde en minnestund for alle flodbølgeofrene og for de av de rammede som tilhørte lokalområdet. Gjennom medieuttalelser, samt Utdanningsdirektoratets skriftlige anbefalinger, ble samtlige skoler bedt om å heve sin beredskap når det gjaldt å møte elever i sorg. Skolene ble på denne måten en del av den nasjonale kriseberedskapsplanen (Raundalen og Schultz 2006).

Utdanningsdirektoratet sendte ut en innholdsrik veiledning med konkrete råd om hvordan skolene best mulig kunne forberede første skoledag og om hvordan de skulle håndtere de neste skoledagene (skrivet var utarbeidet av NKVTS). I tillegg ble det sendt ut to veiledninger fra direktoratet om hvordan man kunne forvente at elevene ville reagere på den massive mediedekningen, og hvordan skolen kunne behandle katastrofen som tema på ulike klassetrinn. Veiledningen inneholdt blant annet en skjematisk oversikt over hvordan man forventet at elever ville oppleve katastrofen ulikt på bakgrunn av deres opplevelser av nærhet til katastrofen (Raundalen og Schultz 2006).

### 1.3 Problemstillinger

Det potensialet som ligger i skolen når det gjelder å gi støtte og hjelp til barn som er rammet av en katastrofe, har vært en av grunnene til at jeg har valgt følgende problemstillinger:

#### **Hvordan kan skolen støtte elever som har vært utsatt for katastrofer/kriser?**

Hvilke beskrivelser gir elevene av møte med skolen etter katastrofen?

Hvilke beskrivelser gir foreldrene av skolens håndtering etter katastrofen?

For å belyse oppgavens problemstillinger har jeg benyttet meg av intervjudata fra barn og deres foreldre som har opplevd tsunamikatastrofen. Intervjudataene stammer fra forskningsprosjektet "Berørte barn og foreldre" som er knyttet til Nasjonalt kompetansesenter mot vold og traumatisk stress (NKVTS). Målet til forskningsprosjektet "Berørte barn og foreldre" er å se hvordan en katastrofe som

tsunamikatastrofen kan virke inn på familiene, med fokus på barnas situasjon. Prosjektet ønsker å gå i dybden og få detaljerte beskrivelser av barnas og foreldrenes opplevelser, og gjennom deres fortellinger få økt kunnskap om hvordan hendelsen har virket inn på deres hverdag og utvikling. I masteroppgaven min vil jeg fokusere på den delen av prosjektet som sier noe om barnas og foreldrenes opplevelser av skolens håndtering etter tsunamikatastrofen. Jeg kom inn i prosjektet først etter at intervjuguiden var utarbeidet og intervjuene foretatt, slik at utgangspunktet for mitt arbeid med oppgaven har vært et ferdig transkribert materiale.

Det å hente informasjon fra noen som har opplevd flodbølgekatastrofen, kan være et godt utgangspunkt for å studere hvordan skolen kan fungere som en støtte overfor barn som har opplevd katastrofer. Opplevelsen av en naturkatastrofe av et slikt omfang er en svært traumatisk hendelse og således en stor risikofaktor i barns og unges utvikling. Det har vist seg at for barn og unge kan en katastrofe få betydning for hvordan de håndterer og gjennomlever vanlige utfordringer i oppveksten (Pynoos, Steinberg & Piacentini 1999).

## 1.4 Begrepsavklaringer

Jeg vil her definere en del begreper som er sentrale for oppgaven min. En *katastrofe* er en brå og uforutsett hendelse der påkjenningene for den enkelte er så store at de overskrider personens mulighet og ressurser til å mestre den aktuelle situasjonen slik at personen kommer i en krise (Weisæth og Dalgard 2000).

En *krise* kan defineres som en hendelse som overvelder individet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer, eller fordi det ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Etter en krise oppstår også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring (Raundalen og Schultz 2006).

Ofte skiller man mellom to hovedtyper av kriser. Det ene er *livskriser* som alle kan møte i løpet av livet. Det kan være pubertetskriser, kriser i forbindelse med skillsmisse osv. Den andre hovedtypen av kriser er *traumatiske kriser*. Det er først og fremst denne type krise jeg forholder meg til i oppgaven. Dette er kriser som

inntreffer etter alvorlige ulykker, katastrofer, brå og voldsom død og andre akutte uforutsette hendelser som rammer mennesker på en slik måte at livet brått og brutalt blir endret (Waldenstrøm 2005). Barn som rammes av slike hendelser, føler seg ofte hjelpeløse og sårbare (Raundalen og Schultz 2006). Selv om enkelthendelsene kan være over i løpet av en dag eller to, kan de være med på å skape varige atferdsforandringer, blant annet i form av økt beredskap og unngåelsesatferd hos dem som blir utsatt for dem (Waaktaar og Christie 2000).

De personene som har deltatt i den undersøkelsen jeg har gjennomgått, har i varierende grad vært eksponert for tsunamikatastrofen. Hvorvidt de har opplevd tsunamikatastrofen som en traumatisk krise, har jeg ikke et tilstrekkelig datagrunnlag til å si noe om. Ingen reagerer likt på en katastrofe. Reaksjonene vil variere fra person til person og vil ha sammenheng med vedkommendes tidligere erfaringer og tidligere mestring av emosjonelle påkjenninger. Den personlige robustheten vil spille en avgjørende rolle. Det kan også ha betydning om personen tidligere har vært utsatt for psykiske traumer som ikke er bearbeidet (Waldenstrøm 2005).

## 1.5 Avgrensning

For å svare på oppgavens problemstillinger har jeg analysert uttalelser fra elever og foreldre som har vært direkte eksponert for tsunamikatastrofen. Jeg utelukker elever som har vært eksponert for katastrofen enten via media eller ved at de har hatt slektninger eller venner som bor eller har vært i de aktuelle katastrofeområdene. Oppgaven fokuserer på hvordan skolen kan fungere som en støtte overfor elever som har opplevd en kollektiv katastrofe, slik som tsunamikatastrofen representerer. Man kan tenke seg at skolens støttefunksjon ville fortonet seg annerledes overfor elever som har opplevd mer individuelle kriser/katastrofer. For å gi et nyansert og tydelig bilde av hvordan skolen har håndtert tsunamikatastrofen, burde også lærerne vært intervjuet. Dette utelukkes fordi lærerne ikke var intervjuet i forskningsprosjektet ”Berørte barn og foreldre.”

## 1.6 Oppgavens disposisjon

I første del av oppgaven har jeg blant annet gitt en innføring i hva som er bakgrunnen for oppgaven, presentert problemstillinger samt definert sentrale begreper for studien. Teorien som er relevant for oppgavens tema presenteres i del to. I del tre gir jeg en presentasjon av metoden jeg har brukt for å analysere empirien. Som problemstillingene indikerer og metodevalget viser, ønsker jeg å bruke uttalelsene fra elevene og deres foreldre som selv har opplevd tsunamikatastrofen. Disse uttalelsene vil gi grunnlag for å kunne si noe om hvordan skolen kan støtte elever etter kriser/katastrofer. Dette vil jeg presentere i del fire som er analysen min. Her redegjør jeg for de funn jeg har gjort. I den femte og siste delen vurderer jeg analysen opp mot den teori jeg presenterer i det andre kapittelet.

## 2 Presentasjon av teori

I følge Yule og Gold (1993) bør skolen ha som målsetting å ivareta den personlige og sosiale læringen på lik linje med teoretisk læring. I generell del av læreplanen Kunnskapsløftet 06 (LK06) understrekes det at opplæringen skal rettes mot barnets personlige utvikling, og at skolen skal hjelpe elevene til å utvikle styrke til å tåle livets påkjenninger. Det blir også lagt vekt på at elevene skal få kunnskap som gjør at de blir en støtte og hjelp for hverandre: ”*Opplæringen.... skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*” (s 3.).

Dette sitatet fra generell del av LK06 understreker skolens målsetting om å fremme personlig og mellommenneskelig kompetanse. En konsekvens av denne målsettingen er at skolen blir forpliktet til å gi elevene kunnskap som kan styrke dem og gi dem evne til å takle store følelsesmessige påkjenninger. På samme måte er skolen forpliktet til å utvikle relasjonene elevene imellom slik at de blir i stand til å støtte og hjelpe hverandre. I oppgaven får det relasjonelle aspektet hovedfokus både når det gjelder valg av teori, i framstilling av resultater og i drøftingsdelen.

For meg er det riktig å sette fokus på det relasjonelle på bakgrunn av læreplanenes vekt på samspill og relasjoner, men også på bakgrunn av den teoretiske kunnskapen jeg har ervervet meg om hvordan barnet best kan hjelpes gjennom vanskelige livsopplevelser. Jeg støtter meg også til den forskning som har vist at sosial støtte og nettverk er avgjørende faktorer når det gjelder å utvikle en god helse generelt og i forhold til krisehåndtering spesielt (Johanessen, Kokkersvold og Vedeler 2001). I tillegg har egne erfaringer i arbeidet med barn og ungdom i vanskelige livssituasjoner gitt meg tro på at man må se barnets utvikling i et relasjonelt perspektiv. Barnets utvikling avhenger i stor grad av det samspillet barnet har med andre mennesker. Synet på at forandring skapes gjennom samhandling og i en vid kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser, har gjort at jeg har søkt etter et teoretisk rammeverk som er i samsvar med dette synet.

## 2.1 Resiliens

Resiliens betegner en prosess der personer som har vært utsatt for en eller annen form for belastning i livet, likevel kommer tilbake til utgangspunktet uten varige men (Waaktaar og Christie 2000). Forskningen på resiliens har vært opptatt av å kartlegge menneskets naturlige måter å komme seg videre i livet på, til vekst og til utvikling (ibid.). Slik jeg ser det, representerer resiliens et optimistisk syn på menneskets muligheter for utvikling. Dette samsvarer med mitt humanistiske grunnsyn fordi det framhever menneskets ressurser og de iboende muligheter mennesket har.

Nyere forskning om ”risiko og beskyttende forhold” viser store individuelle variasjoner i barns håndtering av risiko. Forhold ved barnet selv og dets miljø kan balansere, kompensere eller redusere for risikopåvirkning (Klefbeck og Ogden 2003). Resiliensforskningen er med på å illustrere hvordan de komplekse samspillsforholdene mellom individ og miljø virker inn (ibid.). Der barnet har hatt en heldig utvikling, til tross for ytre påkjenninger, ser man at det er visse forhold både i og utenfor barnet som virker beskyttende og som kan knyttes til utviklingen av resiliens (Borge 2003). Til tross for store individuelle og kontekstuelle forskjeller har forskere klart å identifisere noen resiliensfaktorer som ser ut til å gå igjen hos flere. Waaktaar og Christie (2000) deler resiliensfaktorene inn i individuelle resiliensfaktorer, familiemessige resiliensfaktorer og resiliensfaktorer i nettverket.

Individuelle resiliensfaktorer innebærer egenskaper ved barnet, som for eksempel lett temperament, intellektuelle ressurser, sosial kompetanse, positiv selvoppfatning og en opplevelse av mening i livet. Familiemessige resiliensfaktorer er blant annet positivt foreldre/barn samspill, faste regler og strukturer, felles verdioppfatninger, sterke slektsbånd, at minst en av foreldrene fungerer bra og at foreldrene tillater hjelp fra andre. Resiliensfaktorer i nettverket har vist hvilken betydning skolen har for unge menneskers mentale helse (Rowling 2003). Rutter (1995) hevder at støtte fra skolemiljøet hjelper eleven til å utvikle en følelse av egenverdi. Andre faktorer i skolens miljø som går igjen i utviklingen av resiliens, er blant annet nære relasjoner

med jevnaldrende, effektive skoler og kontakt med kompetente, voksne i nærmiljøet (Waaktar og Christie 2000).

## 2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Teorien til Bronfenbrenner representerer et systemperspektiv og har status som en metateori (Bø 2000). Den er med på å understreke helheten og sammenhengen i barnets oppvekst og utvikling. Teorien viser hvordan tiltak kan iverksettes på ulike nivå i et system og hvordan disse nivåene påvirker hverandre innbyrdes.

Bronfenbrenners teori viser hvordan man kan finne et bredt spekter av påvirkningsmuligheter i barnets naturlige miljø og dermed mange veier til løsninger og tiltak. Teorien kan være med på å illustrerer hva barnets nærmeste miljø kan gjøre for barnet som har vært utsatt for kriser/katastrofer. Den sier også noe om betydningen av de ytre rammer og samfunnsstrukturer som tidligere ikke har vært tillagt særlig vekt. Etter mitt skjønn er teorien svært anvendelig for å planlegge og gjennomføre helhetlige og integrerte tiltak for barnet i dets naturlige miljø.

Den utviklingsøkologiske teorien blir på denne måten grunnfestet humanistisk da den fokuserer primært på ressurser som i hovedvekt ligger hos mennesket. Samtidig peker teorien utover det individperspektivet som humanismen representerer og inkluderer i tillegg miljøet som en ressurs for det enkelte menneske: ”Det som mennesket er, er det i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø ” (Johanessen, Kokkersvold og Vedeler 2001: 67).

Bronfenbrenner (1979) deler den sosiale konteksten til barnet opp i ulike nivåer. Det innerste nivået utgjør det nærmeste miljøet som omslutter barnet i dets utvikling. Dette omtales som *mikrosystemet* og består av det systemet som barnet direkte interagerer med. I dette systemet gjør barnet sine erfaringer og skaper sin virkelighet. Skolen er et eksempel på et slikt system. I følge Bronfenbrenner må man se bort fra det synet at det er bestemte faktorer som hver for seg påvirker en utvikling. Det er snarere forbindelsen faktorene imellom han retter oppmerksomheten mot. Denne forbindelsen er avgjørende for at en utvikling skal finne sted. Forholdet mellom de



ulike mikrosystemene, for eksempel mellom elevene, foreldrene, lærerne, naboene, kalles for *mesosystemet*. Skole/hjem samarbeid vil være illustrerende for en slik forbindelse. Et tredje nivå, *eksosystemet*, representerer den tredje sirkelen i oppvekstmiljøet og kan defineres som formelle og uformelle miljøstrukturer som barn ikke er direkte deltager i, men som likevel påvirker deres utvikling (ibid.). Et eksempel på et eksosystem vil være arbeidssituasjonen til foreldrene eller de ulike støttesystemene i skolen. Sist, men ikke minst, beskriver Bronfenbrenner gjennom *makrosystemet* de holdninger og verdier som eksisterer og gjennomsyrrer alle de foreliggende nivåene og som innvirker på disse. Nedenfor vil jeg gi en nærmere presentasjon av de ulike nivåene og knytte dem opp mot teori.

### **2.2.1 Mikromiljøet - betydningen av relasjonelle forhold**

Mikrosystemet omfatter alle situasjoner i hjem, skole eller nærmiljø der barnet er i direkte interaksjon med mennesker eller ting. I slike situasjoner opptrer barnet i ulike roller som sønn, datter, elev eller lekekamerat. Utviklingen knyttes til ulike roller, aktiviteter og relasjoner som oppleves som meningsfulle for barnet. Ut fra dette vil barnet konstruere sin egen virkelighet (Bronfenbrenner 1979).

Den stabile kjernen av mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre, utgjør det primære nettverket i barnets mikromiljø. For eksempel vil det primære nettverket i en skoleklasse utgjøre relasjonene elevene har til hverandre og til den enkelte lærer. Dette representerer barnets mikromiljø. Relasjonene knytter de ulike sosiale systemene sammen. Når mennesker samhandler, utvikles det forbindelseslinjer mellom aktørene.

I følge Mead (1962) og hans speilingsteori kan aktørene i det primære nettverket utgjøre personer som han kaller for *signifikante andre*. I den såkalte *speilingsprosessen* er det reaksjonene fra såkalte signifikante andre som betyr noe. For elever i en skoleklasse vil de signifikante andre bestå av enkelte lærere og medelever. Erfaringene elevene gjør med disse personene, vil være avgjørende for deres selvoppfatning. Teorien viser altså hvordan elevene konstruerer et bilde av seg selv basert på den feedbacken de får fra andre (ibid.). Slik kan vi si at sosiale

nettverk fungerer som et speil: ” Jeg speiler meg i samhandlingspartnerens reaksjoner på meg.” På denne måten blir Mead sterkt relasjonsorientert når det gjelder forståelsen av selvet.

Forståelsen av selvet knyttes her til en dialektisk forståelse. Et hovedperspektiv i dialektikken er *det relasjonelle selvet*. Selvet og de relasjonene selvet står i, må forstås i sammenheng og som relasjonelle prosesser i to retninger; innover i selvet (indre relasjonelle prosesser) og utover i relasjonen (individets dialog med seg selv og andre) (Løvlie Schibbye 2002: 55-56). I denne forståelsen oppfattes alle forhold som dialektiske ved at partenes opplevelser og samværsmåter forutsetter hverandre. Gjennom sin dialektiske relasjonsforståelse kaller Løvlie Schibbye (2002) dette som anerkjennende væremåter. Hun beskriver begrepet anerkjennelse som entydig, flertydig og komplekst, og som et begrep som rommer sammensatte væremåter. Lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse er uttrykk som reflekterer disse anerkjennende væremåtene (ibid.).

Det dialektiske perspektivet kan sees i forhold til Vygotsky (1978) og hans teori som presenterer et skifte fra å fokusere på individuelle utviklingsforløp til kontekstrelaterede samspillsprosesser i forståelse av barns utvikling, læring og sosialisering generelt. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen betegner rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har nådd, og det nivået det er på vei mot. I dette rommet er det læring og utvikling skjer. I et undervisningsperspektiv innebærer dette at i stedet for en ensidig aktivitet som den voksne retter mot barnet, dreier det seg heller om en dialektisk prosess med et samarbeid hvor man påvirker hverandre i en slags gjensidig assistanse. Her bidrar hver av partene ut fra sine egne forutsetninger og på sine egne premisser. Dialogen blir viktig med anerkjennelse av eleven som en aktiv deltager og som subjekt i sin egen læringsprosess.

I dialogen må den voksne utvise spesielle holdninger og ferdigheter i kommunikasjonen med barnet. Man kan si at det langt på vei stilles samme krav til læreren som det Rogers (1951) gjennom sitt empatibegrep i rådgivningsteori beskriver som nødvendige og grunnleggende elementer for terapeutisk endring i en

prosess. Rogers definisjon på empati omfatter både det å oppfatte den andre, formidle sin forståelse til den andre og prøve den ut sammen med den andre (Gamst og Langballe 2004). Holdninger som nedfelles fra begrepene empati og anerkjennelse, tilstreber et syn på barnet som subjekt i sin egen verden. Relasjonen i kommunikasjonen er subjekt/subjekt orientert. I følge Rogers kan empatibegrepet overføres til andre relasjoner enn terapi, som for eksempel innen opplæring og i vennskap. Også Løvlie Schibbye (2002) presiserer at teori skal være generaliserbar i den forstand at den skal ha gyldighet i forskjellige sammenhenger. Hun uttaler: "Min antagelse er at den teoriforståelsen jeg skal utdype, gjelder for relasjoner generelt" (ibid: 21).

I tilknytning til det dialektiske perspektivet med vekt på relasjon og dialog, er det relevant å nevne teori om sosial støtte. Forskning viser at det er en tydelig sammenheng mellom sosial støtte og helse (Stroebe 2000:12). Sosial støtte er et komplekst fenomen, men det virker som om sosial støtte har en positiv effekt på mennesker som har vært utsatt for en eller annen form for påkjenning (ibid.). Til tross for ulike måter å definere sosial støtte på skiller de fleste teoretikerne mellom instrumentell, emosjonell og informasjonsstøtte (Thuen 1995). Instrumentell støtte inkluderer oftest forskjellige praktiske aktiviteter, slik som å hjelpe til med lekser, gi beskjeder videre når en elev er borte fra skolen osv. Emosjonell støtte (også kalt ekspressiv støtte) innebærer atferd og utsagn som kan gi mottakeren opplevelse av velvære, respekt og kjærlighet. Eksempler er trøst og forståelse i et miljø når den enkelte forteller om sine erfaringer og opplevelser. Informasjonsstøtte vil si å gi informasjon, råd og veiledning til den berørte.

### **2.2.2 Utviklingsmuligheter og risikofaktorer i mikromiljøet**

Garbarino (1982) er en sentral aktør innenfor den utviklingsøkologiske forskningen. Han har analysert mikrosystemet i forhold til hvilke utviklingsmuligheter og risikofaktorer mikromiljøet representerer for barnet. Han framhever at mikromiljøet på ethvert utviklingstrinn må representere en *optimal størrelse* for barn. Med det menes at det må være et visst antall personer som barnet kan forholde seg til, for at

det skal kunne motta variert stimuli og tilstrekkelig kontakt. Videre må mikromiljøet være i *balanse* slik at det ivaretar barnets behov og interesser i forhold til de øvrige aktørene. Til sist må det *emosjonelle klimaet* eller grunntonen være utviklingsfremmende (Klefbeck og Ogden 2003).

At mikrosystemet skal representere en optimal størrelse, henger sammen med at barnet har behov for en gradvis utvidelse av sitt kontaktnett. Når antall deltagere i et mikrosystem øker, øker også mulighetene for å utvikle flere varige, gjensidige relasjoner. Det er i seg selv er en utviklingsstimulans. I forhold til skolen som mikromiljø kan kunnskapen om den optimale størrelsen forplikte skolen til å være en fleksibel enhet som sørger for at eleven får mulighet til å etablere relasjoner til et nødvendig antall signifikante andre. Med andre ord må skolen sørge for sosiale og faglige aktiviteter der elevene møter hverandre, blir kjent og får etablert vennskap. Skolen som system må bestrebe seg på å gi eleven møtepunkter og samhandlingsarenaer som fremmer relasjoner og sørger for at de etableres, ivaretas og videreutvikles.

Når Garbarino hevder at mikrosystemet må være i balanse, beskriver han hvordan systemet ivaretar de ulike deltagernes behov og interesser, og hvordan manglende balanse kan være en risikofaktor. Balanse er en forutsetning for at barnet skal tilpasse seg, lære og utvikle seg. Skolen må ut fra dette sørge for at det blir iverksatt tiltak rundt eleven som er i samsvar med Garbarinos krav om å etablere balanse i systemet.

I tillegg stiller Garbarino krav om at miljøet bør bære preg av en positiv affektiv tone og et godt emosjonelt klima. Slik henger utviklingsmulighetene i mikrosystemet ikke bare sammen med hvor tilstrekkelig miljøet er i størrelse og i hvilken grad det er i balanse, men også med hvor godt systemet sikrer kvalitet og nærhet i relasjonene. På dette punktet er det nær forbindelse til Rogers (1951) og Løvlie Schibbye (2002) som i sine teorier stiller krav om empati og anerkjennelse i kommunikasjonen.

På bakgrunn av Garbarinos tre faktorer må det stilles visse krav til barnets mikromiljø. I skolemiljøet må det blant annet være voksne som har kunnskap om

barnets behov og som er i stand til å omsette denne kunnskapen i praktisk handling til beste for det enkelte barn. Målet må være at barnet blir i stand til å ta i bruk sine iboende ressurser for å håndtere de påkjenningene det har vært utsatt for. Dette kan knyttes til utviklingen av resilient atferd.

### **2.2.3 Mesosystemet - betydningen av å binde sammen livsarenaer**

Mesosystemet omhandler forbindelseslinjene mellom de ulike mikrosystemene og relasjonen dem imellom. Når barnet deltar på mer enn en arena, og på den måten binder mikrosystemene sammen, utgjør barnet primærkontakten. Barnet som går på skolen, er et eksempel på primærkontakten som binder hjem og skole sammen. Foreldrene som deltar i elevenes skolehverdag, og personalet på skolen, utgjør supplementære kontakter. Disse forbindelsene kan være støttende dersom roller, aktiviteter og relasjoner i den mesosystemiske forbindelsen baseres på tillit, positiv orientering og konsensus når det gjelder mål. Det utviklingsøkologiske potensialet øker ytterligere med antall støttende forbindelser som eksisterer mellom de ulike arenaene (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner legger stor vekt på mesosystemet som en pedagogisk ressurs. Han hevder at barn og unges utvikling profitterer på at de ulike mikrosystemene trekker sammen, og at det er en verdi- og interessemessig konvergens mellom enhetene og at de ulike systemene kjenner og støtter hverandre. Mesosystemiske forbindelser kan være like støttende for utviklingen som for opplevelser innenfor hvert mikromiljø (Bø 2000). Blant annet legger han stor vekt på kontakten mellom hjem og skole (Bronfenbrenner 1979). Denne forbindelsen skaper muligheter for koordinerte tiltak som kan være både sammenhengende og bredspektrede nok i forhold til barn og unges behov (Ogden 2001).

Garbarino trekker fram at risiko først og fremst defineres ved fravær av bånd mellom ulike arenaer. Videre defineres risiko ved at det er konflikt mellom mikrosystemene. Det betyr at der kontaktene er lite støttende, i konflikt eller fraværende, vil det være negativt for utviklingen. På den andre siden vil det være slik at dersom mulighetene

benyttes til fulle, vil helheten være bedre og større enn summen av delene (Bronfenbrenner 1979: 209-215).

#### **2.2.4 Eksosystemet - støttende faktorer utenfor barnets miljø**

Eksosystemet er det systemet der barnet sjelden selv er til stede, men som er med på å påvirke barnet på en indirekte måte (Bronfenbrenner 1979). Foreldrenes arbeidsplass kan nevnes som et eksempel her. Videre er skoleledelsen eksempel på et eksosystem. En skoleledelse som har en proaktiv holdning i møtet med elevene i vanskelige livssituasjoner, og som gir tid og engasjement til utenomfaglige temaer, vil bidra til å skape en skole som mer helhetlig kan bistå eleven etter en påkjenning. Andre instanser utenfor skolen, som Pedagogisk- psykologisk tjeneste og Barne- og ungdomspsykiatrien, vil også representere eksosystemiske forbindelser. Gjennom kontakten med skolen vil disse instansene ha innflytelse på hvordan skolen håndterer elever som har vært utsatt for kriser/katstrofer.

Den eksosystemiske påvirkningen som det er gjort rede for her, viser at man i arbeid med barn og unge ikke kan se familien og de ulike hjelpeinstanser som isolerte enheter. Barn og unge som har vært utsatt for krise, krever et hjelpeapparat som er samordnet og velorganisert, der arbeidet er tuftet på en felles plattform (Halleraker og Uchermann 1998).

#### **2.2.5 Makrosystemet - verdier, lover og retningslinjer**

Makrosystemet utgjør de bredere ideologiske og institusjonelle mønstre som preger vår kultur og subkultur (Bronfenbrenner 1979). Med makrosystemet menes de sett av verdier, holdninger og tradisjoner, være seg bevisst eller ubevisst, som påvirker vår måte å se og oppfatte verden på. Viktige elementer her er samfunnets lover og regler, dets sosial- og familierpolitikk, prioriteringer og satsningsområder, kvaliteten av omsorgs- og utdanningsinstitusjonene og samordning av tiltak for barn og unge (Bø 2000).

Av relevans for oppgaven er de lover og regelverk som styrer skolen. Her er opplæringsloven av 1998 sentral. I den er målet om tilpasset opplæring framhevet i

formålsparagrafen der det står at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten.” Til tross for at det fra politikerhold for tiden gis et inntrykk av at det først og fremst er det faglige nivået som skal vektlegges i skolen, er det allerede i innledningskapitlet til generell del av LK06 understreket at elevenes faglige utvikling må likestilles med utviklingen av sosial kompetanse, solidaritet og ansvar for seg selv og andre.

Dette viser at opplæringen bygger på et kunnskapssyn som omfatter så vel intellektuelle som moralske og etiske kvaliteter. Skolen vil med andre ord være forpliktet til å møte barnets behov etter en emosjonell påkjønning, som opplevelsen av en tsunamikatastrofe representerer. Skolen har en plikt til å nå fram til elevene og tilrettelegge for tilpassete tiltak for den enkelte. Skolen vil her si både lærere, skolens øvrige personale og elever som sammen representerer et system som omslutter eleven i skolens strukturerte og ustrukturerte situasjoner.

## 2.3 Salutogenetisk perspektiv

Skolen har tidligere hatt en passiv holdning når det gjelder hva den kan bidra med overfor elever som opplever motgang i livet av ulik art (Rowling 2003). Årsaken til dette kan henge sammen med at det har vært et patogenetisk syn på helse som har dominert i samfunnet. Et patogenetisk syn på helse bygger på en individuell sykdomstilnærming der fokuset er rettet mer mot årsaker til og behandling av ulike sykdommer som allerede er inntruffet, enn mot de forebyggende aspektene som skal til for å forhindre at sykdom oppstår. Denne tilnærmingen representerer et snevert syn på hva man tenker om en persons helse og helbredelse (Berg 2005).

Som en motvekt til dette, representerer Antonovsky (1987) et paradigmeskifte da han tar avstand fra klassifiseringen av mennesker som enten syke (patogones) eller friske (salutogones). I stedet presenterer han et syn på helse som befinner seg et sted mellom ytterpunktet alvorlig syk og fullstendig frisk. Spørsmålet som opptar Antonovsky i denne sammenhengen, er hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde en posisjon på kontinuumet eller skape en bevegelse mot den friske polen (ibid.). Der

begrepet patogenese betyr studiet av sykdom, retter det salutogenetiske perspektivet seg mer mot hva som opprettholder helsen og om bedring og helbredelse.

Denne retningen er mer ressursorientert, og har hatt stor betydning for de helsefremmende og forebyggende tiltakene (Antonovsky 1987). I et slikt perspektiv framheves barnets forutsetning for mestring og kompetent atferd og det søkes heller etter beskyttelsesfaktorer i individet og miljøet, enn å identifisere risikofaktorer.

Reorienteringen av helsebegrepet har også influert på skolens måte å tenke på. En skole som forholder seg aktivt til elevenes psykiske helse, representerer et salutogenetisk syn på menneskets helseutvikling. Dette kan bidra til å gjøre skolen mer bevisst i forhold til hvordan den kan fremme god psykisk helse og hvordan skolen kan jobbe med elever som har opplevd kriser/katastrofer (Berg 2005).

I boka *Unraveling the Mystery of Health* (1987) presenterer Antonovsky et overordnet begrep som han kaller for SOC. Begrepet SOC ” *Sense of Coherence* ” går på opplevelsen av sammenheng i livet. Dette begrepet har relevans i forhold til skolens evne til å hjelpe barn som har vært utsatt for vanskelige livssituasjoner. Ved en katastrofe kan våre grunnleggende antakelser, ikke bare i forhold til andre mennesker, men i forhold til virkeligheten og dens forutsigbarhet overhodet, bli rystet. Når den primære virkelighetsmodellen blir snudd på hodet, opplever mennesket panikk, uspesifisert angst eller det Hundeide kaller ”virkelighetspanikk” (Hundeide 2003). Skal eleven klare å komme seg etter kriser og påkjenninger, er det en forutsetning at eleven opplever en gjennomgripende og varig tillit til at ens indre og ytre verden er forutsigbar. På den annen side hevder Bulman at en katastrofe kan ha positive, bevisstgjørende og eksistensielle konsekvenser: man blir mer bevisst, verdsetter livet og det man tidligere tok for gitt, og man søker aktivt etter positive verdier som kan understøtte en ny verdiorientering i ens liv (Hundeide 2003).

Resiliensforskningen (Waaktaar og Christie 2000) har vist at den meningen mennesket tillegger dramatiske hendelser, blir avgjørende for hvordan det kan leve med det som har hendt. For å bearbeide den opplevelsen en elev har hatt av en katastrofe som tsunamien, er det viktig å integrere hendelsen i en sammenheng som



gir mening, og som gjenoppretter kontinuitet på flest mulig områder. I denne prosessen er selvfølgelig skolen en sentral instans i og med at eleven er der mange timer hver dag og i store deler av barndommen og i ungdommen. Nedenfor skal jeg kort presentere de begrepene som utgjør SOC.

For å oppnå sammenheng i tilværelsen, kreves det først *begripelighet*. Det vil si at ytre og indre hendelser og reaksjoner er fornuftsmessig sammenhengende, strukturerte, tydelige og forståelige. Dette kobles til en opplevelse av hverdagen som sammenhengende og strukturert. Språket er et viktig hjelpemiddel til å gjøre verden begripelig. Den andre komponenten er *håndterbarhet*. Antonovsky (1987) forklarer håndterbarhet med følelsen av å styre over egne ressurser, i motsetningen til motpolen å være styrt av andre. Her møter skolen en utfordring ved å la barnet selv få ha en medbestemmelse på hvordan det ønsker å håndtere vanskelige livshendelser. Den siste komponenten er *meningsfullhet* som er den følelsesmessige motivasjonskomponenten i SOC. Dette innebærer at man innser at livet har en følelsesmessig side, og at man ser verdi i å bruke krefter på å håndtere livets utfordringer. Det handler om å vite at man kan og vil reise seg fra nederlag (ibid.). På skolen handler dette blant annet om at man klarer å skape et sosialt miljø som virker støttende og empatisk når vanskelige hendelser inntreffer, og at man setter inn tiltak for å gjenopprette balanse hos den enkelte.

Elevene i utvalget mitt har opplevd en katastrofe og kan befinne seg i en risikosituasjon. Dersom det legges et salutogenetisk syn til grunn, må skolen hjelpe elevene til å skape en følelse av sammenheng i livet før og etter hendelsen. Elevene som opplever at hendelsen blir integrert og gjennomarbeidet i deres mentale verden, vil ha større mulighet til å utvikle seg i positiv retning. Videre i oppgaven vil jeg komme inn på hvordan skolen kan hjelpe elevene til å få utviklet dette.

## 2.4 Tiltak på skolen

Teorien jeg har presentert, viser at det kan være avgjørende for barnets helse at barnet opplever at det får hjelp til å oppleve sammenheng i tilværelsen etter en

kraftig emosjonell påkjenning, som den tsunamien representerte. Opplevelsen av brudd, at morgendagen ikke på noen måte er lik gårsdagen, er et sentralt kjennetegn ved krise. Etter en katastrofe bør hendelsen forklares, gjøres håndterbar og forståelig for eleven (Raundalen og Schultz 2006).

Når skolens personale hjelper barnet til å beholde kontinuitetsfølelsen, vil det skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. I klasserommet blir *krisepedagogikken* en konkretisering av hvordan læreren kan være med på å skape kontinuitet i hendelsen, slik at krisen blir begripelig og håndterbar for eleven. Nedenfor vil jeg redegjøre for elementene i den krisepedagogiske modellen.

### **2.4.1 Krisepedagogikk**

Det finnes ingen forskningsbaserte programmer for støtte og rehabilitering av elever som er blitt rammet av kriser eller traumer (Raundalen og Schultz 2006). Med boka *Krisepedagogikk* (2006) har forfatterne bidratt til en metode som gir en overbygging for forståelsen av elevers pedagogiske og psykologiske behov i krisesituasjoner. Modellen presenterer en veiledning for hvordan skolen kan møte elever etter en katastrofe. Modellen illustrerer fire hovedfaser som hver beskriver viktige tilnærminger i arbeidet med å hjelpe barn som er rammet. De fire fasene er *uttrykksfasen, faktafasen, handlingsfasen og oppfølgingsfasen*.

Fasene i modellen til Raundalen og Schultz har mange likhetstrekk med psykologisk debriefing. I de siste årene har det vært en debatt hvor det er blitt hevdet at nytten av den psykologiske debriefingen er tvilsom, og at debriefingen snarere kan øke problemene enn å redusere dem (Dyregrov 2002). Dette dreier seg blant annet om hvordan negative gruppeprosesser og åpenhet rundt traumatiske hendelser kan skape uheldige tilleggsbelastninger (ibid.). Eleven kan oppleve en reaktivering av det som har skjedd og bli retraumatisert mot hjelperens gode vilje (Waaktaar og Christie 2000). Skolen må vurdere hvorvidt det vil oppleves som retraumatiserende eller som terapeutisk og konstruktivt å snakke om hendelsen i et felles fora.

I uttrykksfasen skal læreren legge til rette for et trygt samtaleklima der eleven får ordet. Den viktigste forutsetningen for denne fasen er tid og sted. Læreren må være sikker på at alle kan arbeide uavbrutt og uforstyrret slik at man kan få snakket ut om hendelsen. Her anbefales det først at læreren lar elevene i tur og orden få fortelle om hvordan de opplevde det som skjedde. Her kan læreren presentere elevene for konkrete spørsmål. Gjennom dialogen med elevene bidrar læreren til å skape forståelse for og en normalisering av elevenes reaksjoner. For å avslutte uttrykksfasen, kan elevene skrive ned det de opplevde som det vanskeligste ved situasjonen.

I faktafasen er det sortering, moderering og supplerings av fakta som er det sentrale. Læreren tar ordet og elevene får spørre. Her blir det lærerens oppgave å hjelpe elevene å rydde og sortere i deres faktainnsamling slik at informasjonen kan bli håndterbar og dermed forståelig. Fra faktafasen til handlingsfasen er det en glidende overgang.

I krisesituasjoner er det behov for en kontinuerlig oppdatering av informasjon. Klassen kan forvandles til en "nyhetsredaksjon" som gjennom faste rutiner samler inn, sorterer og organiserer strømmen av ny informasjon. Samtidig som elevene samler inn ny informasjon, blir de aktive og må forholde seg til hendelsen. I handlingsfasen er det viktig at elevene opplever at de konkret får bidra med noe i forhold til barnet som har det vanskelig.

I oppfølgingsfasen trenger elevene å snakke med hverandre, se hvordan andre reagerer og høre hva andre elever tenker for at de lettere skal begripe hva som har skjedd.

## 2.5 Oppsummering av teori

Siden oppgaven knytter seg til hvordan skolen kan fungere som støtte overfor elever som har opplevd en katastrofe/krise, har min intensjon vært at teorien må si noe om hva som skal til for å fremme ressurser og mestring hos det enkelte barnet som er berørt. Samtidig har jeg ønsket at teorien skal vise retning og vei for skolens arbeid

med å fremme resilient atferd hos barnet. Utviklingen av resiliens henger tett sammen med det salutogenetiske perspektivet på helse, det vil si et perspektiv som søker å opprettholde helse og skape bedring og helbredelse.

For å fremme utviklingen av resiliens hos det enkelte barnet, er det avgjørende at de ulike aktørene i skolen har positive holdninger i forhold til hverandre og viser vilje til samarbeid. Teorien sier at dersom skolen skal møte eleven med gode tiltak etter en katastrofe, må det eksistere et samarbeid preget av gode relasjoner, nærhet og tillit i forholdet. Forholdet mellom de ulike mikrosystemene, det vil for eksempel si mellom lærer, elever og foreldre kalles i systemteorien for mesosystemet. Teoriene om hvordan systemene og miljøene henger sammen er først og fremst beskrevet av Bronfenbrenner. Jeg har hovedfokus på mikrosystemet som vil si den stabile kjernen av mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre i barnets nærmeste miljø. Utviklingen av resiliens har jeg blant annet satt inn i en dialektisk forståelse av selvet der Meads teori om den signifikante andre og speilingsteorien spiller inn. Da det relasjonelle aspektet i skolens mikromiljø blir avgjørende for elevenes selvoppfatning, bør lærerens og medelevenes møte med den berørte eleven bære preg av anerkjennelse og empati. Der disse kvalitetene er til stede, kjennetegnes kommunikasjonen av et subjekt - subjekt forhold. Et mikromiljø som fungerer godt, krever i tillegg at miljøet har en optimal størrelse, er i balanse og bærer preg av en positiv affektiv tone.

Jeg har også pekt på noen forutsetninger som bør være tilstede for at skolen kan være et sted der elevene får hjelp til å bearbeide vanskelige livshendelser. Jeg har understreket betydningen av sosial støtte. Jeg har vist at pedagogiske utfordringer møtes best når eksosystemet organiseres på en måte som gjør at skolen ikke møter utfordringene alene, men i et tett nettverk med de øvrige aktørene. På det konkrete tiltaksplanet har jeg støttet meg til Raundalen og Schultz sin krisepedagogiske modell som bygger på Antonovskys begrep om betydningen av å oppleve sammenheng i tilværelsen.

### 3 Metode

I metodedelen redegjør jeg først for mitt vitenskapsteoretiske syn. Deretter vil jeg gi en kortfattet redegjørelse av det empiriske utvalget som er grunnlaget for undersøkelsen, før jeg kommer inn på framgangsmåten jeg har brukt i analysen. Jeg vil også redegjøre for oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt belyser jeg ulike etiske aspekter ved oppgaven.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Utgangspunktet for oppgaven er å finne ut mer om hva skolen kan gjøre for å støtte elever som har vært utsatt for kriser/katastrofer. I oppgaven har jeg forsøkt å få fram enkeltindividets opplevelser og tanker rundt skolens møte med elever som har opplevd tsunamikatastrofen. Disse opplevelsene og tankene vil jeg se i et fenomenologisk perspektiv. Husserl (1859-1938) regnes som grunnleggeren av den moderne fenomenologien. Fenomenologien søker å beskrive den subjektive opplevelsen av verden (Kvale 1997, Vedeler 2000). Sentralt innen dette perspektivet står begrepet livsverden, dvs. individets oppfatning av verden rundt seg og hvordan individet opplever, erfarer og tolker fenomenene. Denne livsverdenen er grunnlaget for all kunnskap. Det fenomenologiske perspektivet er også forenlig med Bronfenbrenners teori og viser tilbake til tanker man i samfunnsvitenskapen betegner som "Thomas teoremet." Det lyder som følger: "Dersom mennesker definerer en situasjon som virkelig, er den virkelig i sin konsekvens" (Bronfenbrenner 1979:22-24). Utfordringen i denne type vitenskap er å beskrive den subjektive opplevelsen av verden, slik at man ved å definere situasjonen ut fra deltagerens ståsted, blir i stand til å forstå deres handlinger.

Fenomenologien er opptatt av at ulike mennesker har forskjellig forståelse av verden. Fenomenene kan være flertydige, og en tolkning trenger ikke utelukke en annen. Flere personer kan beskrive ulike sider ved det totale bildet. Fenomenets vesen kan bare nås gjennom subjektets egen beskrivelse av sine opplevelser. Resultatene av en fenomenologisk studie vil aldri avdekke hele sannheten om et

fenomen, men vil heller gi en rikere forståelse av fenomenet i den menneskelig livsverden. En fenomenologisk basert forståelse har medført at jeg har analysert materialet på en åpen og ikke dømmende møte.

## 3.2 Utvalg

Dalen (2004) mener at valg av informanter er et spesielt viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Jeg vil derfor redegjøre for den utvelgelsen av informanter som er blitt gjort. Min oppgave er som tidligere nevnt knyttet til prosjektet "Berørte barn og foreldre" ved NKVTS. Utvalget til dette prosjektet er rekruttert gjennom spørreundersøkelse: "Opplevelser og reaksjoner hos de som var der" fra NKVTS. Spørreundersøkelsen ble sendt til ca. 2150 personer over 18 år i løpet av juni 2005. Disse personene ble registrert da de ankom Oslo Lufthavn Gardemoen fra katastrofeområdene. Blant disse var det anslagsvis 780 barn.

De voksne som reiste sammen med egne barn, ble bedt om å fylle ut et spørreskjema på vegne av barna. 346 utfylte barneskjemaer ble returnert. Videre ble de voksne også spurt om de ønsket å være med på intervjustudien. For å være med på denne studien måtte familien ha barn som var mellom 6 og 18 år da katastrofen fant sted. 88 familier samtykket i å delta. 142 barn ble intervjuet. Det er fra denne intervjustudien jeg har rekruttert utvalget mitt. Jeg valgte ut samtlige av barna som gikk på mellomtrinnet i barneskolen (4. – 7. klasse), og en av deres foreldre. Fra intervjustudien inngår dermed 36 av barna og 30 av deres foreldre i utvalget. Dalen (2004) påpeker at antall informanter i en kvalitativ studie ikke kan være for stor, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Siden jeg bare analyserte uttalelsene fra barna og deres foreldre i forhold til noen spørsmål, var jobben med å analysere og bearbeide materialet overkommelig. Jeg valgte derfor å inkludere samtlige av barna på mellomtrinnet.

Jeg valgte mellomtrinnet fordi jeg ønsket at barna utviklingsmessig skulle være i stand til å gi utfyllende beskrivelser av sine opplevelser knyttet til skolehverdagen etter katastrofen. Barn fra niårsalder kan fortelle historier i form av komplette

episoder, og strukturen på historiene skiller seg ikke i betydelig grad fra de voksnes (Trabasso og Stein 1997). Barn i denne alderen er kanskje ikke i stand til å fortelle en sammenhengende livshistorie, men de har ingen problemer med å fortelle en sammenhengende, strukturert og innholdsrik historie om enkelthendelser (Habermas og Paha 2001). Barna vil også kunne reflektere over egne tankeprosesser, samt drøfte tanker og forhold rundt fortiden, nåtiden og framtiden (Garbarino & Stott 1997). Forskningen viser derfor at eldre elever på barneskolen i større grad vil være i stand til å reflektere over skolesituasjonen, enn de mindre barna er.

Jeg har to ulike informantgrupper i utvalget mitt, barna og foreldrene. Det er barnas egne, subjektive beskrivelser som er utgangspunktet for min analyse.

Barneperspektivet har hovedfokus og danner bakteppet for de temaene jeg behandler i presentasjonen av foreldrenes svar. Formålet er å få størst mulig innsikt i hvordan elevene opplevde møte med skolen etter katastrofen. Foreldrenes uttalelser supplerer barnas. Foreldreperspektivet blir ”lagt på” for å gi en utdypende og mer nyansert forståelse. Til sammen gir de to perspektivene, slik man ofte ønsker ved kvalitativ metode, en bredere og dypere forståelse av de fenomenene som beskrives.

Beskrivelsene fra foreldrene og elevene utgjør to ulike perspektiv som til sammen gir et innblikk i to ulike forståelsesverdener. Jeg ønsker i liten grad å sammenligne de to perspektivene. Til sammen vil de to perspektivene gi et godt grunnlag for drøftelse.

For å komme nær barnets perspektiv, har det vært viktig for meg å ikke la de voksnes fortellinger styre. Barn er best egnet til å gi beskrivelser av sin egen hverdag (Tiller 1991). Tiller framhever at barn vet best hvordan det er å være barn, og at de voksnes beskrivelser av hvordan de tror barnet har det, alltid vil være sekundær. Derfor var det et bevisst valg at jeg først analyserte barneintervjuene, før jeg tok for meg intervjuene av foreldrene.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Analysen baserer seg på uttalelser fra barna og deres foreldre som er hentet inn ved hjelp av et semistrukturert forskningsintervju. Det semistrukturerte forskningsintervjuet bygger på en kvalitativ forskningstradisjon. Et overordnet mål for den kvalitative forskningen er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004:16). Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden ut fra intervjupersonens ståsted ved å få fram hans erfaringer og opplevelser (Kvale 1997). Kvale (1997: 21) definerer det semistrukturerte intervjuet som: "Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene." Dette plasserer seg innenfor et fenomenologisk perspektiv der man fokuserer på erfaringene til de intervjuede (Dalen 2004). Kvalitative metoder har sitt utspring i hermeneutikk og fenomenologi (Alvesson og Sköldberg 1994).

Kunnskapen et kvalitativt intervju gir, er et resultat av flere forhold ved forskningsintervjuet. For det første innebærer et intervju en relasjon mellom de menneskene som er involvert (intervjuer og informant). Den menneskelige relasjonen bidrar til å skape vitenskapelig kunnskap. I relasjonen mellom intervjueren og informanten står dialogen sentralt, og kunnskapen oppstår gjennom denne dialogen. I dialogen søker man beskrivelser av spesifikke hendelser, og ikke generelle meninger. Forståelsen baserer seg alltid på kvalitative språklige kilder, og man forsøker ikke å kvantifisere (Kvale 1997). Det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å ta opp bestemte temaer, samtidig som forskeren viser åpenhet for nye temaer og fenomener. Kunnskapen springer ut av tolkningen av meningsytringer, der intervjueren tolker meningen med det som ble sagt og måten det ble sagt på.

Intervjuene fant sted i perioden oktober - desember 2005, ni til elleve måneder etter katastrofen. Intervjuene foregikk i familiens hjem, og foreldrene og barna ble intervjuet hver for seg. Intervjuerne, som enten var barnepsykiatere, pedagoger eller psykologer, hadde i forkant gjennomgått et tre dagers opplæringsseminar.



Intervjuguiden var utarbeidet av forskere ved NKVTS. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd og er i etterkant transkribert av profesjonelle transkriptører.

### 3.3.1 Barneintervjuene

Barneintervjuet besto av fire deler. Den første delen av intervjuet var en "bli kjent fase" der det ble informert om hensikten med intervjuet og om taushetsplikt. Den intervjuede ble også bedt om å skrive under en samtykkeerklæring. I den andre delen av intervjuet var hensikten å få fram barnas narrativer knyttet til katastrofen. Den tredje delen inneholdt spørsmål som var knyttet til ulike temaer, som blant annet gikk på spørsmål knyttet til barnets verste opplevelse, mestring knyttet til denne opplevelsen og om opplevelser av forandring etter katastrofen på skolen/hjemme osv. I den fjerde delen ble barna presentert for ulike spørreskjemaer: The UCLA PTSD Reaction index (Steinberg, Brymer, Decker og Pynoos 2004), subskalaene "Cohesion" og "Expressiveness" fra Family Environment Scale (Moos & Moos 2002) og The strengths and difficulties questionnaire (Goodman 1997).

Analysen min tar utgangspunkt i den tredje delen av barneintervjuguiden, og fokuserer på den delen som går på endringer i etterkant av katastrofen.

Utgangspunktet mitt er spørsmålene knyttet til vennerelasjoner og skoleforhold. Spørsmålene barna blir presentert for i denne delen lyder: "Er det noe som har forandret seg på skolen etter at dere kom hjem?" og "Er det noe som har forandret seg med venner etter tsunamikatastrofen?"

Barna uttalte seg i stor grad om venneforhold også når de svarte på spørsmålet som hadde med skolen å gjøre. På den måten skilte ikke barna mellom spørsmålsstillingene. Derfor har jeg i resultatdelen valgt å ikke differensiere mellom svarene, men har behandlet dem under ett.

Flere av barnas svar var svært korte og inneholdt for lite informasjon til at jeg bare kunne basere analysene på barnas uttalelser. Dette kan ha en sammenheng med at de spørsmålene jeg hadde valgt å konsentrere meg om, var lukkede og generelle i sin form. Dette gjorde at spørsmålene i stor grad kunne besvares med ja/ nei - svar.

Gamst og Langballe (2004) påpeker at måten man stiller spørsmålet på, er utløsende på informantens fortellinger. Videre påpeker de at dersom spørsmålene man stiller til barn har en vid og generell form, vil dette i liten grad være med på å utløse kvalitativ informasjon. Jensen (1991) hevder at det er viktig å benytte åpne spørsmål i det kvalitative intervjuet. Gjennom åpne spørsmål er det større sjanse for at informantene med egne ord forteller om sine opplevelser. Siden barneintervjuene ga begrenset informasjon i forhold til de to spørsmålene jeg hadde valgt å trekke ut, var det hensiktsmessig også å ta utgangspunkt i foreldrenes intervjuer. Her så jeg på hvordan foreldrene opplevde skolens håndtering av katastrofen. Spørsmålene til foreldrene var mer åpne og innbød til mer reflekterte svar. Det er likevel barnas svar som har hovedfokus, og som danner utgangspunkt for analysen.

### **3.3.2 Foreldreintervjuene**

Foreldreintervjuet bestod også av fire deler. Den første delen inneholdt en kartlegging av familiekonstellasjonen, foreldrenes tilhørighet til arbeidslivet og eventuelle endringer i arbeidssituasjonen. I den andre delen var man opptatt av å få foreldrenes historier om deres opplevelser under og etter katastrofen. I intervjuets tredje del var fokuset på barna, deres reaksjoner under og etter katastrofen. I den fjerde og siste delen ble det stilt spørsmål som var rettet mot familien, og som blant annet gikk på hva familien trodde at barna trengte i perioden etter katastrofen. Analysen min tar utgangspunkt i den tredje delen av foreldreintervjuet, som ser på barnas reaksjoner under og etter katastrofen. Her har jeg sett på hvilke refleksjoner foreldrene gjør rundt spørsmålet: ” Hvordan opplevde du skolens håndtering etter katastrofen ? ”(Spørreundersøkelsen som helhet følger som vedlegg til oppgaven.)

## **3.4 Grounded Theory**

I analyseprosessen har jeg vært inspirert av Grounded Theory. Dette er en metode utviklet av Glaser & Strauss på 1960-tallet. Metoden baserer seg på at man går åpent inn i datamaterialet og danner kategorier/temaer ut i fra den empirien som foreligger (Glaser & Strauss 1967). Metoden er vanlig å bruke for å generere teori fra områder

man har lite kunnskap om, eller for å supplere teori til eksisterende kunnskap. Glaser & Strauss legger dermed hovedvekten på teorigenerering framfor verifisering (Alvesson og Sköldbberg 1994:69). Den praktiske nytten av forskningen betones som viktig. Metoden ble utviklet videre av Strauss og Corbin som i større grad enn Glaser & Strauss framhevet forskerens forforståelse i møte med empirien (ibid.).

Det er Strauss og Corbins reviderte utgave som jeg er inspirert av i metodevalget mitt, da jeg mener at min forforståelse vil være med på å påvirke hvordan jeg analyserer dataene. Det er likevel viktig å presisere at jeg i oppgaven ikke benytter meg av en rendyrket form for Grounded Theory, men at jeg bare bruker deler av den i min analysetilnærming. Til forskjell fra Grounded Theory er ikke mitt formål med oppgaven å utvikle teori. Siden jeg kom inn i forskningsprosessen allerede etter at intervjuguiden var utarbeidet og intervjuene foretatt, er ikke spørsmålene som ble stilt til elevene og deres foreldre, basert på den teori som jeg bygger oppgaven min på. I likhet med hva Grounded Theory presiserer, har jeg gått åpent inn. Først leste jeg gjennom intervjuene i sin helhet slik at jeg fikk dannet meg en så god forståelse som mulig av materialet. Deretter gikk jeg i gang med å systematisere og ordne materialet.

Analysen av barnas og foreldrenes beskrivelser av skolens håndtering, har ikke latt seg gjøre uten en virkelighetsnær metodisk tilnærming. Kjernen i Grounded Theory er at teoriene og begrepene som dannes skal forankres i det fenomenet som studeres. Begrepene og teoriene skal skapes nedenfra og opp, på basis av erfaringer fra det feltet som studeres. Teoriene som utvikles skal være fra det empiriske grunnlaget (Dalen 2004).

### **3.4.1 Transkriberingen**

Siden jeg kom inn i prosjektet etter at intervjuene var foretatt, startet analysen min med det transkriberte materialet. Kvale (1997) er opptatt av at en transkripsjon er en form for datareduksjon, og er noe kritisk til at forskeren bare forholder seg til utskriften. Han mener man må være klar over at en transkripsjon utgjør en ufullstendig redegjørelse for den rikdom av meninger som uttrykkes i den levde

intervjusituasjonen. I de tilfellene andre foretar transkripsjonen, er han opptatt av at det er viktig å sjekke lydopptakene som er råmaterialet for analysen. På grunn av oppgavens omfang og begrensede tidsramme har jeg i liten grad kunne gjennomføre dette. Men der det har foreligget usikkerhet eller uklarhet rundt transkriberingen, har jeg gått tilbake til lydbåndet for å få klarhet i hva informanten har sagt.

Kvale (1997) påpeker at en transkripsjon kan kalles en dekontekstualisert samtale. Dette er fordi transkripsjonen ikke inneholder visuelle opplysninger som for eksempel øyekontakt, kroppsspråk o.l. I likhet med Kvale er dette også en viktig faktor innenfor Grounded Theory tradisjonen. De trekker fram at i tillegg til intervjuutskriftene vil notering om ytre forhold, som nedtegnelse av nonverbal atferd og egne iakttagelser under intervjuet, stå sentralt (Strauss & Corbin 1998:217). Dette kalles innenfor Grounded Theory tradisjonen for memos. Memos vil ikke være en del av min analyse siden jeg selv ikke har vært med i intervjuprosessen og kan sees på som en svakhet ved analysen min.

### **3.4.2 Hermeneutikk og forskerens forforståelse**

For å oppnå innsikt i barnas og foreldrenes opplevelser av skolehverdagen etter katastrofen, benyttet jeg meg av et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Det hermeneutiske perspektivet framhever at man aldri kan bli fri sin forforståelse (Alvesson og Sköldbberg 1994). Strauss og Corbins metode stemmer overens med et hermeneutisk tolkningssyn. I møte med teksters innhold har forskeren alltid med seg sin egen forforståelse. Forforståelsen består blant annet av den teori, referanseramme og begreper som forskeren bruker. I analysen hadde jeg med meg min faglige bakgrunn som pedagog, en forståelse og forkunnskaper, noe som gjorde at jeg ikke møtte empirien med blanke ark.

Min forforståelse gjorde at jeg på forhånd hadde dannet meg noen hypoteser i forhold til hva som kom til å ligge i materialet, blant annet forventet jeg å finne uttalelser som dreide seg om katastrofens betydning på skoleprestasjoner eller forskjeller i uttalelser som kunne knyttes til kjønn.

Det første jeg gjorde var å starte med å lese gjennom intervjuene. Allerede da startet min tolkning av dataene på et ustrukturert plan. Etter at jeg hadde foretatt den første gjennomlesingen, foretok jeg en foreløpig kategorisering av dataene slik at de kunne bli mer håndterbare i en videre analyse. Etter hvert som kategoriene fra foreldrenes og barnas beskrivelser ble tydeligere, viste det seg at kategoriene ikke stemte overens med de hypotesene som jeg hadde dannet meg. Der barnas og foreldrenes beskrivelser og erfaringer ikke var som forventet, ble jeg nødt til å legge bort mine hypoteser. I likhet med den opprinnelige Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967) måtte jeg tilstrebe å forutsetningsløst møte empirien. Forholdet mellom god kunnskap og forutsetningsløshet kan beskrives som et metodisk dilemma forskeren står i.

### **3.4.3 Kodingsprosessen**

I Grounded Theory er kodingsprosedyren eller kategoriskapningen sentral. En kategori i Grounded Theory refererer til fenomener som har en spesiell mening. Strauss og Corbin påpeker at dette er kjernen i metoden, men at kodingsstrategiene er retningslinjer og ikke regler, og bør tilpasses forskerens personlige stil. Virkeligheten kategoriseres ved å dele den opp på en bestemt måte.

I kategoriseringsprosessen finnes det mange ulike dataprogram som kan være til hjelp, men materialet mitt var overkommelig og av en slik karakter at det fungerte bra å lage et eget system for kategoriseringen av data. I framstillingen av resultatene vil jeg bruke informantens egne ord, slik at jeg så godt som mulig får gjengitt den autentiske opplevelsen de har hatt. Jeg har delt materialet inn i kategorier, og har valgt temaer ut fra de svar som berører hverandre og som mange informanter har trukket fram. Jeg har også valgt å ta med enkelte temaer og tanker som bare noen av foreldrene og barna har fremhevet. På denne måten får jeg vist både bredden og dybden i materialet. Selv om det finnes en del fellesnevnerer i materialet, er informantens erfaringer veldig forskjellige. Tolkningen av informantens utsagn har pågått under kategoriseringen, og i etterkant når jeg har gått dypere inn i hver av kategoriene og sitatene for å løfte materialet fra et deskriptiv til et mer fortolkende

nivå. I Grounded Theory skiller man mellom tre former for koding (Strauss & Corbin 1998).

Åpen koding er prosessen hvor konsepter/fenomener identifiseres og benevnes. Kategoriene utvikles ved å lese igjennom alle transkripsjonene i sin helhet. Først i prosessen leste jeg ett og ett intervju. Deretter gikk jeg inn og så på forskjellige sitater som kunne representere ulike kategorier. Når jeg skulle velge hvilke uttalelser som skulle inn i de ulike kategoriene, så jeg etter forskjeller og likheter i barnas utsagn. I analysen har jeg også måttet tolke vage utsagn og manglet på utsagn som viktige funn. Etter hvert satte jeg navn på de ulike kategoriene og plasserte uttalelsene under disse.

Aksial koding kjennetegnes ved at man setter kategoriene og underkategoriene sammen for å skape en helhet. Det gjør man ved å løfte dataene ett abstraksjonsnivå opp. Dataene som ble plukket fra hverandre i den åpne kodingen, ble nå satt sammen igjen for å danne en sammenheng. Enkelte kategorier ble slått sammen til større og mer overordnede kategorier, mens andre ble slått sammen til underkategorier for å beskrive kategoriene mer utfyllende. I den aksiale kodingen får man en større forståelse for datamaterialet.

Selektiv koding er lik aksial koding, men utføres på et mer abstrakt, analytisk nivå ved at kategoriene integreres og raffineres. Her forsøker man å trekke trådene mellom hovedkategoriene man har utviklet tidligere, og ut fra det skaper man modeller eller teoretiske begreper for å forklare fenomenet man studerer. Siden jeg ikke har hatt noe mål om å være teoriskapende, har jeg i oppgaven min forholdt meg mest til den åpne og aksiale kodingen.

#### **3.4.4 Teoretisk sensitivitet**

I Grounded Theory står teoretisk sensitivitet sentralt (Strauss & Corbin 1998). Teoretisk sensitivitet ble beskrevet som evnen til å gi mening til data, heve dem opp på et mer abstrakt nivå og å skille det uvesentlige fra det vesentlige (ibid.). Min forforståelse, som blant annet er begrunnet i min teoretiske bakgrunn som pedagog,

øker muligheten for å utvikle teoretisk sensitivitet. Å løfte datamaterialet til et mer fortolkende og teoretisk nivå, betyr altså at forskeren knytter teori til empiri. Glasser og Strauss betegner dette som abduksjon, som er en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldbberg 1994). Abduksjon betegner en prosess der man tar utgangspunkt i materialet ved induksjon, og ved hjelp av teoretiske modeller hever materialet opp på et mer deduktivt nivå. I denne prosessen er man både beskrivende og fortolkende i sin tilnærming.

For å løfte barnas utsagn opp på et mer teoretisk plan, har jeg benyttet meg av begrepene ”experience near” og ”experience distant” (Geertz 2000). ”Experience near” er uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold. ”Experience distant” kan inneholde tolkninger fra informant eller forsker. Et viktig trinn i analyseprosessen min var en refleksjon rundt hvilke teoretiske innfallsvinkler det vil være naturlig å trekke inn for å belyse empirien. I denne prosessen tok jeg først utgangspunkt i informantenes ord og uttrykk. Etter hvert tilla jeg ord og uttrykk mine egne refleksjoner før jeg begynte å se på hvilken teori som kunne beskrive fenomenene. Dette dreier seg om å løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå.

”experience near”	”experience distant”	“teori”
<p>Barna:</p> <p><i>” De tenkte veldig mye på meg når jeg hadde det dårlig, det visste jeg. De ringte og lurte på hvordan jeg hadde det. De var redde, så jeg fikk mange ting fra dem. Kort også</i></p>	<p>Betydningen av støtte fra medelever. Sosial støtte.</p>	<p>Relasjonell utviklingsteori.</p> <p>Krisepedagogikk.</p>

<p><i>noen blomster og sånn.”</i></p> <p>Foreldrene:</p> <p><i>”Klasseforstanderen håndterte det veldig bra. Han var vel den første som ringte oss etter at vi kom hjem, og etter vi kom hjem har han faktisk ringt meg hver eneste fredag for å spørre om det er noe spesielt, og for å fortelle hvordan det har vært gjennom uka.”</i></p>	<p>Betydningen av hjem/skole samarbeid.</p> <p>Kontakten var avgjørende for om skolen klarte å følge opp og håndtere elevenes tilbakekomst til skolen på en god måte.</p>	<p>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori.</p> <p>Mesosystemet som viser relasjonen mellom ulike mikromiljøer.</p> <p>Supplementære linker: forbinelseslinjer mellom foreldre og skole.</p>
--	---	---

(Etter tabell fra Dalen 2004)

Jeg har ikke vært med på utformingen av intervjuguiden, og derfor var det på forhånd vanskelig å tenke seg hva slags teorier som kunne være aktuelle å bruke. Denne tilnærmingen til materialet gjorde at jeg fikk en utfordring med å finne tilgjengelig teori som kunne belyse empirien. Overfor har jeg illustrert den analytiske prosessen gjennom en modell. I fortolkningen av intervjuene har det vært den nedskrevne muntlige samtalen som har vært grunnlaget for analysen.

### 3.5 Metodiske og etiske forhold

I en forskningsprosess er det mye som må vurderes underveis, både i forhold til kvalitet og etikk. For å vurdere forskningens kvalitet er begrepene reliabilitet og validitet sentrale. Nedenfor vil jeg gjøre rede for de kvalitetsvurderingene jeg har



gjort og hvilke hensyn som er blitt tatt for å ivareta de etiske aspektene ved forskningsprosessen.

### **3.5.1 Reliabilitet**

I den kvantitative metodelitteraturen handler kravene til reliabilitet blant annet om reproduserbarhet, konsistens og stabilitet (Lund 2002). Disse begrepene lar seg ikke direkte overføre til den kvalitative forskningen. Reliabilitet i den kvalitative forskningen vil aldri knyttes til muligheten for identisk gjentakelse. Dalen (2004) hevder at i en kvalitativ studie vil reliabiliteten avhenge av hvordan dataene er samlet inn, hvordan man har kommet fram til resultatene og hvordan analysen er foretatt.

Gyldigheten av resultatene fra en kvalitativ analyse er avhengig av hva slags valg forskeren har tatt gjennom forskningsprosessen (Kvale 1997). Derfor bør valgene jeg har tatt underveis i prosessen, begrunnes og synliggjøres i størst mulig grad. På den måten har andre forskere mulighet til å ta opp tråden. Det er likevel sannsynlig at de vil komme fram til andre tolkninger og resultater, fordi "nye livsverdener" er kommet til. Uansett hvor mye forskeren bestreber seg på å være bevisst sine valg og i størst mulig grad prøver å være der den andre er, vil forskerens bakgrunn og interesser alltid påvirke tolkningen (Wormnæs 1987:129). Dette henger sammen med forskerens forforståelse. Fenomenologisk forskning kan tillegges ulik pålitelighet og gyldighet avhengig av nøyaktigheten i arbeidet. Tillit til funnene som objektive fakta er ikke et relevant spørsmål.

### **3.5.2 Validitet**

At noe er valid eller gyldig, betyr at det er troverdig og til å stole på. I vitenskaplig mening betyr gyldighet at noe foreligger dokumentert, og at det er holdbart. I den kvalitative forskningen har validitet å gjøre med i hvilken grad man undersøker det man har tenkt å undersøke (Kvale 1997). Forskeren må hele tiden vurdere sine funn kritisk for å motvirke selektiv forståelse og skjev tolkning (ibid.).

I en kvalitativ undersøkelse handler validitet om tolkningen av det som observeres. Begrepsapparatet lånes hovedsaklig fra Maxwells (1992) fem validitetskategorier. I det følgende avsnittet skal jeg sammenfatte, diskutere og bedømme undersøkelsens validitet.

Deskriptiv validitet handler om hvorvidt beskrivelser av utsagn og hendelser stemmer noenlunde overens med den ”virkeligheten” de framkom i (Maxwell 1992). I forhold til dette kriteriet vil det for mitt vedkommende dreie seg om hvorvidt jeg har klart å gjengi utsagnene til informantene korrekt. For å øke den deskriptive validiteten, har jeg i framstillingen av resultatene valgt å bruke informantenes egne ord så langt det har latt seg gjøre. Transkripsjonen er foretatt av andre, slik at jeg i hovedsak kun har forholdt meg til det transkriberte materialet. Såkalte memos som kan inneholde informasjon om barnas og foreldrenes tonefall og kroppsspråk, kommer ikke fram av transkripsjonene. Derfor kan jeg ha misforstått utsagn når de senere skal tolkes og analyseres.

Jeg må regne med at det er noen nonverbale signaler jeg ikke har fått med, som kan gjøre at utsagnene i noen tilfeller er tolket på en misvisende måte. På den andre siden har jeg vært bevisst at det skjer en prosess fra selve intervjusituasjonen til dataene foreligger som transkribert materiale. Ved at jeg bare har tatt utgangspunkt i transkriberingen, kan jeg ha mistet viktig informasjon. I tillegg kan det at jeg ikke har vært med på intervjuene, også sees på som en styrke. Det har vært med på å gi meg en avstand til stoffet, som kan fremme objektiviteten i analysen min. Tekster i form av intervjuutskrifter er språklige handlinger, og de er, når de leses senere, ikke nødvendigvis bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen (Dalen 2004, Gamst og Langballe 2004). Flere forskere argumenterer for at intervjuutskrifter kan anvendes som tekster i en tolkningsprosess (Dalen 2004, Gamst & Langballe 2004). I tillegg har båndopptakene fungert som et korrektiv. Jeg har likevel gjort mitt ytterste for å gjengi informantenes uttalelser korrekt, og i de tilfellene der jeg har vært i tvil om hva som har blitt sagt, har jeg gått tilbake og hørt på lydopptakene.

Barna, så vel som foreldrene, fikk opplyst at hensikten med intervjuet var å få fram familiens fungering etter katastrofen. Beskrivelsene de gir, har kanskje vært farget av denne bakgrunnsforståelsen. Temaet jeg har valgt for oppgaven min, er ikke knyttet til det som var hovedmålet med intervjuet. Det kan derfor være relevant å trekke fram at en dialog alltid er en del av en situasjon og en kontekst. Videre vil dialogens form og innhold være påvirket av hensikten med samtalen og om hvordan den defineres (Gamst og Langballe 2004). Mot denne bakgrunnen er det relevant å presisere at informantenes uttalelser kanskje ville vært annerledes og mer utfyllende om de hadde vært forespeilet at deres uttalelser skulle brukes i en analyse som gikk på skolens håndtering etter en katastrofe.

Tolkningsvaliditet handler om i hvilken grad forskeren klarer å tolke og rapportere informantenes holdninger, tanker, hensikter og erfaringer på en korrekt måte. Dette representerte en spesiell utfordring for meg som forsker, spesielt i den delen der jeg tolker barnas utsagn. I følge fenomenologien skiller barnets forståelseshorisont seg fra den voksnes forståelseshorisonten (Wormnæs 1987). Min forståelseshorisont som voksen vil representere en annet enn barnets. Det vil representere en trussel mot tolkningsvaliditeten at jeg tolker det transkriberte materialet ut fra et voksent faglig perspektiv og at jeg på den måten mister barneperspektivet. Det er viktig at jeg prøver å fange opp barnets forståelse av situasjonen, og at jeg klarer å formidle denne forståelsen videre til leseren. For å fremme tolkningsvaliditeten, har jeg prøvd å gå åpent inn i materialet, men samtidig har jeg vært klar over at det er en umulig oppgave å legge bort min forståelseshorisont. I tolkningen av barnas utsagn har jeg derfor valgt å gjengi ordrett sitatene som jeg har basert mine tolkninger på og i enkelte tilfeller også valgt å presentere samtalen mellom intervjuer og informant. Slik kan man se hvilke spørsmål sitatene utgikk fra og på den måten få innblikk i hvordan utsagn oppstod.

Teoretisk validitet blir i stor grad diskutert i forhold til forskning som er teorigenererende. Utvikling av teori har ikke vært et mål i mitt tilfelle. I min studie innebærer begrepet om jeg har lyktes med å skape en sammenheng mellom relevant teori, datamaterialet og tolkningen min på et mer teoretisk nivå (Dalen 2004).

Bedømmelsen av teoretisk validitet knytter seg i mitt tilfelle til i hvilken grad teorien som er blitt presentert i teorikapittelet er relevant å bruke, og om jeg i drøftingsdelen har lyktes med å koble empirien til relevant teori. For å bedre den teoretiske validiteten, må det gjøres eksplisitt rede for teoretiske begreper og mønstre som skal benyttes for å beskrive, tolke og forklare et fenomen (Maxwell 2000). Dette har stor sammenheng med Grounded Theory sitt begrep om teoretisk sensitivitet som handler om forskerens evne til å knytte teori til data og å utvikle ny teori med utgangspunkt i empiri.

Generaliseringsvaliditet handler om undersøkelsens overføringsverdi til andre personer, tider og/eller miljøer enn det som har vært gjenstand for undersøkelsen. I et fenomenologisk perspektiv er spørsmålet om hvorvidt forskningen avspeiler universelle forhold, underordnet den praktiske anvendbarheten for forskningen (Gamst og Langballe 2004: 358). Generalisering eller overførbarhet av forskningsresultatene er således et spørsmål om relevans eller nytteverdi. Kvale (1997) peker på at den analytiske generaliseringen er en vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding i forhold til hva som kommer til å skje i en annen situasjon. I tråd med Kvales definisjon blir spørsmålet om studiens generaliserbarhet knyttet opp til i hvilken grad mine resultater kan si noe om hva skolen kan gjøre for elever som har opplevd en katastrofe. Dersom noen svar går igjen, kan det være grunnlag for en mulig generalisering. Jeg håper i hvert fall at de svarene jeg får, kan bidra til økt forståelse og innsikt i hvilke faktorer som er viktig at skolen fokuserer på i møte med elever som har opplevd kriser/katastrofer.

Evalueringsvaliditet handler i følge Maxwell om den vurderingen man gir av ulike hendelser og utsagn som positive eller negative. I evalueringsfasen står forskerens verdivurderinger sentralt. Det er en utfordring for forskeren å være så objektiv som mulig når han vurderer utsagn fra sine informanter. Det er imidlertid umulig for forskeren å komme utenom det faktum at i det utsagnene blir evaluert, ligger det implisitt at forskerens subjektive mening vil påvirke. Det er derfor viktig å være klar over sin egen rolle og påvirkning. I mitt materiale kan leseren ta del i og vurdere min objektivitet siden informantenes sitater blir gjengitt i stor utstrekning.

### 3.5.3 Etske hensyn

Forskning vedrørende mennesker vil alltid reise etiske spørsmål. Informantene i studien min hadde det til felles at de hadde opplevd en potensielt traumatiserende hendelse. Det var derfor viktig at intervjuerne hadde erfaring med å snakke med barn og voksne om vanskelige temaer. Derfor ble det brukt erfarne klinikere til å intervjuer, som i forkant hadde gjennomgått et opplæringsseminar. Intervjuerne ville være i stand til å vurdere om barnets fungering var bekymringsverdig, og dersom dette var tilfellet, ville de kunne formidle dette til foreldrene på en passende måte. I tillegg ville de også ha kompetanse til å henvise barnet videre i hjelpeapparatet dersom det var behov for det. Studien er godkjent av Regional komite for medisinsk forskningsetikk (REK).

Under intervjuet var det viktig at barnet opplevde å bli tatt på alvor, akseptert og ivaretatt. Det var også viktig at det ble skapt et tillitsforhold mellom barnet og den voksne i forkant av intervjuet (Dalen 2004). Intervjuene ble foretatt i familiens hjem, i mest mulig trygge og kjente omgivelser. Tillitsforholdet ble etablert ved at man blant annet startet intervjuet med en "bli kjent fase" som kunne skape en trygg ramme for intervjuet. Før intervjuet ble påbegynt, fikk barnet en tydelig og enkel informasjon om hva taushetsplikten innebærer og i hvilke tilfeller intervjueren kunne komme til å bryte denne plikten. Etter at barnet fikk informasjon om rammene rundt intervjuet ble det informert om at informantene hadde mulighet til å trekke seg. Ingen benyttet seg av dette. Kravet til konfidensialitet er et annet viktig krav (Dalen 2004). Informantene må føle seg trygge på at de opplysningene som kommer fram, blir behandlet fortrolig, og at de senere ikke kan føres tilbake til vedkommende. Det transkriberte materialet var anonymisert og under framstillingen av informantens uttalelser var jeg påpasselig med at sitatene ikke skulle inneholde noen identifiserbare opplysninger.

## 4 Resultater

Denne delen inneholder analyse og oppsummering av resultatene fra undersøkelsen min. Jeg redegjør først for elevenes uttalelser før jeg i neste omgang presenterer foreldrenes uttalelser. Til sammen er det 36 elever og 30 foreldre som har gitt informasjon som ligger til grunn for analysen. Jeg foretar en opptelling av uttalelsene under hver kategori. Opptellingen foretar jeg for å gjøre tydelig det samsvaret eller manglende samsvaret som eksisterer mellom de ulike uttalelsene. Der det foreligger et stort samsvar, må jeg betrakte uttalelsene som en opplevelse av mer generell karakter. På samme måte som for elevene, sorterer jeg foreldrenes svar i kategorier. Jeg siterer direkte fra elevenes og foreldrenes utsagn. I tråd med fenomenologien har jeg ikke gjennomført noe prinsipp om at hver av informantene bare hører til i en kategori. Dette medfører at tallet på svar blir høyere enn antall informanter som er med i undersøkelsen.

### 4.1 Hovedfunn – elever

Nedenfor beskriver jeg elevenes uttalelser om hvordan de opplevde møte med skolen etter katastrofen. Et fellestrekk er at nesten alle fortalte om endringer som beskrev nye og ulike former for oppmerksomhet fra medelever og lærere. To tydelige forskjeller framkom. Noen elever opplevde oppmerksomheten som god og støttende og ga en beskrivelse av den som reflekterte empati og anerkjennelse fra medelever. Elevene opplevde her å bli sett og bekreftet. Andre opplevde oppmerksomheten som belastende i form av for store krav om å stå fram eller som upassende kommentarer fra medelever, rettet mot forhold rundt katastrofen eller mot dem personlig. I tillegg ga noen elever beskrivelser av endringer i skolehverdagen som gikk på konsentrasjonsvansker og faglige vansker. Selv om bare to uttalte at de opplevde faglige problemer etter katastrofen, velger jeg å ta disse med, siden skolefaglige problemer lett blir en følge av en katastrofe/krise (Yule & Gold 1993).

Disse fenomenene danner grunnlag for tematisering innen hovedkategoriene og underkategorier som jeg har framstilt nedenfor. Innen kategoriene ingen endring og faglige vansker foreligger det ikke nok informasjon til å danne tydelige underkategorier. Jeg har foretatt følgende inndeling:

- **Den gode oppmerksomheten**
  - Bedre vennerelasjoner
  - Forståelse og støtte
    - Ønske om vedvarende støtte
- **Den upassende oppmerksomheten**
  - Krav om å stå fram
    - Reaktivering av hendelsen
  - Manglede forståelse/sårende kommentarer
  - Misunnelse fra medelever
- **Faglige vansker**
- **Ingen endring**

#### 4.1.1 Den gode oppmerksomheten

15 elever fortalte at de opplevde oppmerksomheten fra lærere og medelever som god etter katastrofen. Av disse var det fem som uttalte at oppmerksomheten hadde vært av en slik karakter at den hadde ført til bedre vennerelasjoner. Fem andre elever opplevde det som godt å få støtte og forståelse etter katastrofen. Fem elever trakk fram at støtten tok for brått slutt og antydte at de hadde et ønske om en vedvarende oppmerksomhet. I det følgende blir disse funnene fra undersøkelsen nærmere utdypet.

##### Bedre vennerelasjoner

På spørsmålet om elevene hadde opplevd noen endringer i forhold til vennskapsforhold, er det interessant at de fleste svarer at forholdet til venner er det

samme som før. Likevel er det en viss variasjon i svarene som kan tilsi at vennskapsforhold ble berørt. Disse uttalelsene trakk fram at de opplevde et sterkere og mer positivt vennskapsforhold etter katastrofen, fordi de hadde snakket mer sammen og vist at de brydde seg om hverandre.

En gutt forteller: *”Ja, tidligere så pleide vi liksom ikke spørre hverandre så mye om hvordan det gikk og om hva som har skjedd og sånn, men da var det jo.. Vi brydde oss mer om hverandre liksom. For da.. For alt som hadde skjedd og at vi var velberga i live.”* En jente sier: *”Nei, eller jeg og bestevenninna mi er blitt enda mer glad i hverandre. Vi er liksom mer... Bestevenninna mi, hun var veldig redd, det sa hun til meg når hun kom tilbake, og at hun hadde grått og sånt når hun fikk vite om den tsunamien, hun visste jo at jeg var der og alt sånt.”* En annen jente forteller om innpass blant vennene etter katastrofen og at hun nå har fått en tydelig bekreftelse om at de bryr seg om henne. Hun sier: *”Ja, vennene mine forstod hvordan det var å ikke vite om jeg var i live. Før så var det liksom ingen som ville være med meg og så, når jeg kom hjem, ville liksom alle vennene mine være med meg og sånne ting. Jeg tror egentlig at det var bra for de å vite hvordan det er og.. tro at jeg var...”* En gutt bekrefter at vennene har blitt hyggeligere mot han: *”Vennene har kanskje vært litt mer hyggelige, eller vært litt mer snille.”* En jente forteller at katastrofen har gjort henne mer reflektert i forhold til sin rolle i vennskapsforhold. Hun har nå blitt mer ydmyk, hensynsfull og opptatt av å skulle ivareta sine venner. Jenta forteller: *”Jeg har begynt å bli snillere, da. For på fjelltoppen så angret jeg på alle de dårlige tingene jeg hadde gjort, så jeg har funnet ut at jeg har blitt mye snillere og sånt da. Tidligere så pleide jeg å baksnakke folk, men nå har jeg slutta.”*

### Forståelse og støtte

Elevene fortalte at gjensynsgleden etter juleferien var noe de satte stor pris på. En jente forteller: *”De tenkte veldig mye på meg når jeg hadde det dårlig, det visste jeg. De ringte og lurte på hvordan jeg hadde det. De var redde, så jeg fikk mange ting fra dem. Kort, også noen blomster og sånn.”* En annen jente underbygger dette:



*”Det var flere som gråt når de møtte meg første skoledag fordi de var så glade for å se meg, fordi de hadde fått vite at jeg hadde overlevd, da!”*

Oppmerksomheten som elevene fikk i klassen, hjalp noen til å bearbeide sine opplevelser etter katastrofen. Disse elevene fortalte at de stod fram og fortalte om katastrofen til klassen. De skrev fortellinger og holdt foredrag om det de hadde opplevd. Elevene fortalte om det som hadde skjedd. En av jentene uttrykker: *”Jeg forteller historien på nytt og på nytt, og for hver gang jeg forteller så husker jeg stadig litt mer.”* En annen jente sier: *”Jeg forteller mye om det på skolen, og vi har hatt masse foredrag for jeg synes det er ekkelt å tenke på de andre som ble hardt rammet.”* Mens en annen jente forteller: *”Jeg skrev fortellinger og leste det opp for hele skolen, så jeg har pratet masse om det. Tenker ikke lenger så mye på det når vi er på skolen.”*

Elevene gir her uttrykk for oppmerksomhet på to nivåer, både at de har opplevd oppmerksomheten fra medelever som omsorgsfull og emosjonelt støttende, men også at de har opplevd det som godt og meningsfylt å fortelle om sine opplevelser. Sannsynligvis har deres formidling av sine opplevelser blitt mottatt med empati og anerkjennelse fra medelever og medelevenes reaksjoner på formidlingen er blitt opplevd som støttende, slik at det har ført til en god bearbeidelse for dem som var rammet.

### Ønske om vedvarende støtte

Flere av elevene som opplevde oppmerksomheten som positiv, trakk også fram at den var intens, men kortvarig. Av de fem elevene som understreket dette, sier en jente: *”I starten var det slik at alle syntes synd på meg, og alt sånn, men nå er det ikke slik lenger.”* En annen jente forteller: *”Med en gang da skulle alle snakke med oss, og spørre oss om vi hadde det bra og masse sånn. Men det har ikke vært noe mer enn det, det har ikke vært noe mer nå liksom. Det var bare den første tida liksom, når jeg kom hjem. Da spurte alle hva vi gjorde og alt sånn.”* I slike svar kan det ligge en antydning om at elevene opplevde at hverdagen kom for fort tilbake og at behovet for mer samtale og tid var til stede. Dette blir underbygget av en jente

som sier det var vanskelig med venner etter katastrofen, fordi hun følte at vennene ikke viste forståelse for at hun hadde behov for å tenke og snakke om katastrofen: ”*Det var mange som begynte å spørre meg spørsmål da (...), men det slutta jo med en gang da, nesten da. En venninne syntes det var veldig teit at jeg noen ganger begynte å tenke mye på tsunaminen og sånt, fordi hun forstod liksom ikke hvorfor jeg tenkte på det fremdeles. Da ble jeg liksom litt irritert og sa: Ja, men ærlig talt, det er ikke så lett å glemme noe sånt liksom.*” Selv om denne jenta ikke direkte sier noe om at det var positivt med den oppmerksomheten hun fikk, har jeg innlemmet svaret under kategorien ”Ønske om vedvarende støtte.”

I det siste svaret formidles det et behov for at vennene kunne ha dvelt lenger ved hendelsen. Med det sier jenta at oppmerksomheten fra vennene representerte en positiv verdi for henne. Svaret illustrerer at det ikke er lett å innfri forventningene til omgivelsene om å komme raskt tilbake til hverdagen igjen, og at minner etter en katastrofe sitter i lenge. Svaret sier videre noe om den forståelsen og tålmodigheten som kreves av medelever for å bli i stand til å støtte eleven som er rammet med hensyn til de psykiske prosesser han/hun går gjennom. En gutt gir et tydelig budskap om dette. Han mener vennene kunne ha snakket mer med han om det som skjedde under katastrofen. Nedenfor gjengir jeg samtalen mellom gutten og intervjueren:

G: *Vennene mine, de spurte veldig mye og sånt.*

I: *Syntes du det var all right eller ble det for mye eller for lite?*

G: *Nei, det ble ikke for mye.*

I: *Ok, de kunne ha spurt mer?*

G: *Ja.*

En av jentene trekker fram støtten hun fikk fra vennene: ”*Noen av vennene er veldig greie og støttet meg. En gang på skolen fikk jeg et anfall og ble litt lei meg. Da snakket jeg med en av vennene mine, men det var bare noen få minutter.*” Det er interessant å merke seg her at jenta sier at samtalen bare varte noen minutter. Med det mener hun sannsynligvis at hun hadde ønsket mer oppmerksomhet fra vennene enn den hun fikk.

### Oppsummering - den gode oppmerksomheten

Disse resultatene viser at den gode oppmerksomheten var til stede når elevene opplever å bli sett, opplever empati, anerkjennelse og forståelse over tid fra sitt skolemiljø. Dette vil sannsynligvis føre til en god bearbeiding der barnet i sitt eget tempo får anledning til å komme tilbake til skolehverdagen. Elevene vil kunne oppleve at oppmerksomheten fra medelever er avpasset og sensitiv.

#### **4.1.2 Den upassende oppmerksomheten**

Til sammen var det 14 elever som presiserte at det var sider ved oppmerksomheten som de syntes var vanskelig å håndtere. Av disse opplevde fire av elevene et krav om å stå fram. Tre opplevde at kravet om å fortelle førte til en reaktivering av opplevelsen, og at de følte at det var vanskelig å skulle bli minnet om katastrofen på skolen. Fire elever opplevde sårende kommentarer fra skolemiljøet. Tre elever trakk fram misunnelse fra medelever som en negativ komponent. Nedenfor omtales disse forholdene nærmere.

#### Krav om å stå fram

Elevene som opplevde det som vanskelig å skulle være i fokus, følte det som et press å stå fram og fortelle om katastrofen. En jente uttrykker et forventingspress med hensyn til å skulle være åpen om hendelsen: *”Alle lærerne begynner å bli veldig sånn: Går det bra med deg? Og sånn. Og spurte: Hvis det er noe du vil snakke om, så er det bare å si det! Men jeg følte liksom ikke at det var noe å snakke om.”*

Denne reaksjonen kommer fram i flere av barnas fortellinger da mange uttrykte ubehag ved å være i fokus. En gutt sier at da han begynte på ny skole, roet heldigvis oppmerksomheten seg ned: *”Det er godt å begynne på ny skole og komme på leksenivå igjen. Nå er det ingen som snakker om det, og det synes jeg er flott!”*

Noen trakk fram at det å få oppmerksomhet på skolen, følte masete og irriterende. Det var ikke først og fremst det at de fikk oppmerksomhet som var vanskelig, men at

det ble for mye av den. En jente sier: *”Alle spurte meg med en gang; Var du der? Hva skjedde? Var du redd? Det var mange som begynte å spørre spørsmål da. Jeg hadde sikkert gjort det samme, men noen ganger ble det litt irriterende da .”* En annen jente sier følgende: *”Alle syntes synd på meg, også var de så redd for å snakke med meg. Det ble litt masete egentlig med den oppmerksomheten. For alle ville liksom vite, også måtte jeg fortelle så mange ganger. Ble litt slitsomt.”*

Oppmerksomheten ble oppfattet som negativ sannsynligvis fordi den ikke var avpasset og sensitiv nok og mer bar preg av nysgjerrighet. Elevene i denne kategorien hadde også behov for kontakt og oppmerksomhet, men ikke en oppmerksomhet der motivet var å tilfredsstille andres nysgjerrighet. En slik oppmerksomhet manglet sannsynligvis de empatiske aspektene som den gode oppmerksomheten har.

### Reaktivering av hendelsen

En annen gutt forteller: *”Alle spurte: Går det bra? Er det greit? Skjedde det noe med familien din? Jeg fikk masse spørsmål. Det dumme læreren min gjorde var at hun spurte om jeg ville ta det opp i klassens time, holde foredrag eller å skrive om det. Det var veldig dumt av læreren min. Jeg forteller det ikke til hvem som helst. Vil ikke bli minnet på det. Hvis det blir prating om det, så blir jeg trukket frem.”* Ubehaget som kan oppleves ved stadig vekk å bli minnet på katastrofen, ble også understøttet av en annen gutt: *” I starten ble det masse spørsmål og sånn da. Og det som ble forandret, er at mange spurte, og enda er det mange som spør. Det er ikke alltid like greit for da begynner du å tenke tilbake på det som har skjedd. Det som er bra er at også læreren min var der, og da ble det mye enklere. Da var det ikke bare jeg som hadde vært der, da kunne alle fortelle. Og det ble lettere.”*

Også en annen jente trekker fram vanskeligheter med å skulle prate om katastrofen på skolen. Selv om hun ikke sier noe direkte om at hun har opplevd et krav om å stå fram og fortelle, tar jeg svaret hennes med under reaktivering av hendelsen, da jenta formidler at oppmerksomheten og det å være i fokus for katastrofen, ikke hadde vært riktig for henne. Nedenfor gjengir jeg samtalen mellom jenta og intervjueren:

J: *Men jeg orker ikke å snakke så mye om det, da bare begynner jeg å gråte plutselig så.*

I: *Det er ingen du har snakka med, noen lærere eller sånn?*

J: *Nei, jeg bruker å skrive det ned. Jeg liker ikke å snakke til folk om det. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg har ikke lyst.*

### Manglende forståelse/Sårende kommentarer

Flere opplevde oppmerksomheten som slitsom og vanskelig fordi klassekamerater, andre elever og ansatte på skolen kom med sleivete og upassende kommentarer og spørsmål. En jente forteller: *”Ble liksom litt irriterende på skolen for alle spurte om jeg så bølgen og om det var noen døde mennesker der.”* En annen jente forteller: *”Når jeg kom hjem, var det ikke så mange som forsto at det var så alvorlig eller sånn. De visste jo at mange hadde dødd og sånn, men de forsto ikke, eller jeg tror ikke de forsto, at jeg hadde vært med på det. Det var noen som kjødda med det og sånn. Første skoledag skulle jeg fortelle om ferien min. Da var det mange i klassen som kjødda med det og tulla med det når jeg var borte, og sa at jeg var død og slikt, og sa at de ikke brydde seg og slikt.”* En gutt trekker frem rektors reaksjon: *”Egentlig ikke så mye som har forandra seg, unntatt med rektor som kom inn i klasserommet vårt med en bamse, så sa han noe om at han slapp å tenne lys. Men så spurte jeg hvorfor de skulle tenne lys. Nei, da svarte han ikke.”* En annen jente forteller om ryktespredning som et problem: *”Etter tsunamien ble jeg ikke så populær, det gikk veldig fort rykter og sånn.”* Kommentarer og spørsmål var kanskje med på å begrense hvor mye fokus eleven som var rammet, ønsket å ha på katastrofen i skolen.

### Misunnelse fra medelever

Noen elever opplevde negative reaksjoner fra medelever når de ble vist oppmerksomhet i andre elevers nærvær. De opplevde ikke at oppmerksomheten ble til hjelp. Den sosiale reguleringen fra medelever kunne være streng. Medelevene kunne være kjappe med å reagere dersom det ble gitt for mye tid og oppmerksomhet

til den eleven som hadde opplevd katastrofen. For mange fikk det direkte negative konsekvenser å skulle være i fokus. Sjalousi blant medelever var en reaksjon som disse trakk fram. En jente forteller: *”Også er det noen som er blitt sjalu på meg fordi jeg har opplevd noe de ikke har opplevd, også fordi jeg fikk så mye oppmerksomhet fra læreren så var det nok noen som ble sjalu. Jeg viste film og hadde fire skoletimer bare om meg, og da ble noen sjalu, og det skjønner jeg jo.”* En annen jente forteller: *”Jeg har fortalt historien min mange ganger fordi folk har spurt meg om hva som skjedde. Slik at nå blir de i klassen min sure hvis jeg til slutt nevner Thailand.”* En annen jente bekrefter dette: *”Ja, også fant jeg ut at det var en venninne som ble litt misunnelig da, fordi jeg opplever så mye. Hun opplever så lite, så hun begynte liksom å si tull, så hun sa sånn der da: Ja, en gang jeg overnattet hos en venninne så fikk jeg en madrass over oss når vi sov, også kommer du igjen og klager over en flodbølge. Da ble jeg litt irritert, det var litt irriterende.”*

#### Oppsummering - den upassende oppmerksomheten

Oppmerksomheten fra medelever og lærere kunne bli oppfattet som upassende og belastende. Noen opplevde en slags invadering, der oppmerksomheten fører til en reaktivering av katastrofen. Resultatet ble en dårlig tilpasning til skolehverdagen.

#### **4.1.3 Ingen endring**

11 elever gir liten informasjon med hensyn til hvordan de opplevde møtet med skolen etter katastrofen. Disse elevene svarte som regel med enstavelsesord og svarene gir ingen holdepunkter for å si noe om endringer i skolehverdagen eller i vennskapsforhold etter tsunamikatastrofen. Typiske uttalelser i denne gruppen kan illustreres gjennom følgende utsagn: *”Hm, nei jeg vil ikke si det, ikke noe jeg kan komme på akkurat nå.”* Det at disse elevene ikke gir uttrykk for noen forandringer på skolen, kan ha flere årsaker. Elevene kan muligens ha trengt mer tid til å fortelle enn det de har fått i intervju situasjonen eller at spørsmålene kanskje ikke har vært åpne nok. I tillegg kan det være slik at katastrofen faktisk ikke har ført til noen endringer på skolen.

#### 4.1.4 Faglige vansker

Det er bare to elever som forteller om faglige vansker på skolen. De elevene som har slitt med faglige vansker etter katastrofen, nevner uro og konsentrasjonsproblemer som årsak til vanskene. En av jentene forteller følgende: *”Problemer når det er norskdiktat. Eller jeg vet ikke om det har noe med det å gjøre, men når jeg får press på meg, så klarer jeg det mye dårligere enn før, også sliter jeg med ord.”* En gutt trekker fram at han i starten hadde problemer med konsentrasjonen, men at det gikk bedre etter hvert. Han beskriver det på følgende måte: *”Jeg har fått konsentrasjonen min tilbake på skolen og klarer å jobbe og sånn, men med en gang jeg kom tilbake, hadde jeg vanskeligheter med å konsentrere meg.”*

#### 4.1.5 Avsluttende kommentar - elever

Undersøkelsen viser at elevene hadde ulike behov for å vise åpenhet og for å motta emosjonell støtte fra medelever og lærere. Ett resultat av dette er at det må skje en tilpasning til den enkelte elevs behov. I de tilfellene der oppmerksomheten ble opplevd som god, var det kvalitet over omsorgen, og det ble det vist forståelse og aksept for den enkelte elev.

Det tyder på at barna på dette alderstrinnet trenger hjelp fra observante og sensitive voksne for at en slik tilpasset tilnærming skal finne sted. Et par av elevene opplevde at katastrofen hadde ført til mer uro og konsentrasjonsproblemer.

## 4.2 Hovedfunn - foreldre

I likhet med framstillingen av barnas uttalelser vil jeg først redegjøre for hovedfunnene i foreldrenes uttalelser. Med utgangspunkt i problemstillingen: *”Hvilke beskrivelser gir foreldrene av skolens håndtering etter katastrofen?”* har jeg valgt å kategorisere foreldrenes uttalelser i henholdsvis hva de opplever som *Den gode håndteringen* og hva de opplever som *Mangelfulle /upassende tiltak* fra skolens side. I tillegg har jeg satt opp en egen kategori som går på *Faglige vansker* i

skolen. På samme måte som med elevenes uttalelser har jeg valgt å holde dette temaet for seg selv.

Til sammen er det 30 foreldre som har gitt informasjon som ligger til grunn for analysen. Foreldrenes fortellinger beskriver den kommunikasjonen som har vært mellom skole/hjem. Uttalelsene sier noe om foreldrenes vurdering av skolens evne til å imøtekomme og tilpasse behovet for hjelp som barna har hatt etter katastrofen. Mye tyder på at dersom kommunikasjon skole/hjem har vært bra, er de fleste også tilfredse med den måten skolen har bistått deres barn på. Der foreldrene vurderer skolens bidrag som positivt, har tiltakene blitt iverksatt som følge av et nært samarbeid mellom skole/hjem. Samarbeidet med skolen har medvirket til at barnets ønsker og behov i forhold til skolestart ble formidlet. I disse tilfellene har enten eleven selv, foreldrene eller læreren snakket om og behandlet katastrofen på skolen.

Jeg vil også trekke fram de uttalelsene som uttrykker at det er sider ved skolens håndtering som foreldrene ikke er helt fornøyde med. I følge uttalelsene fra foreldrene er dette i de tilfeller der skolen i liten grad har forholdt seg til katastrofen, der skolen har hatt en for sterk fokus på katastrofen eller der medelevers framtoning har vært voldsom og lite empatisk. I tillegg vil jeg også nevne faglige problemer. I likhet med barnas utsagn var det få foreldre som fortalte om dette.

En del av uttalelsene fra foreldrene er utfyllende og nyanserte og beskriver ulike aspekter ved oppfølgingen. De samme foreldrene gir således både ris og ros til skolen. En forelder beskriver skolens håndtering som god, men trekker samtidig også fram aspekter ved håndteringen som opplevdes som mangelfulle. Slike uttalelser er dermed vanskelige å plassere i tydelige kategorier. Jeg har i disse tilfellene delt svarene til foreldrene inn i flere kategorier etter der de har hatt sitt hovedbudskap. Foreldrenes svar har jeg delt inn i følgende kategorier:



- **Den gode håndteringen**

Skole/hjem samarbeid

Tilpassede tiltak

Bearbeidelse på skolen

Eksponering på elevenes premisser

- **Mangelfulle/upassende tiltak**

Manglende oppfølging

Krav om å stå fram

Manglende forståelse/sårende kommentarer fra medelever

- **Faglige vansker**

#### 4.2.1 Den gode håndteringen

Av foreldrene i utvalget uttrykte hele 21 at de var tilfredse med den måten skolen hadde håndtert katastrofen på. 15 av de 21 foreldrene trakk spesielt fram at de var takknemlige for at skolen hadde tatt kontakt med hjemmet etter katastrofen. De som ga slik positiv tilbakemelding, fortalte om ulike løsninger på hvordan skolen klarte å tilpasse håndteringen til den enkelte elev. Sju av foreldrene fortalte at barna selv stod fram og fortalte om hendelsen på skolen og at de opplevde det som positivt med den ekstra oppmerksomheten dette medførte, mens åtte andre foreldre trakk fram at skolen sammen med foreldrene hadde vurdert det som best at enten læreren eller foreldereren stod fram og formidlet om hendelsen.

##### Skole/hjem samarbeid

På spørsmålet om hvordan foreldrene opplevde at skolen håndterte situasjonen, er det en påfallende stor del av svarene som går på å beskrive samarbeidet mellom skole/hjem. 15 av foreldrene vurderte det som positivt at rektor eller lærer hadde tatt kontakt med dem ved hjemkomsten. Etter foreldrenes utsagn var kontakten

skole/hjem avgjørende for at skolen på en god måte klarte å følge opp og håndtere elevenes møte med skolen. Samarbeidet var uttalt positivt i alle svarene som gikk på dette. Den kontakten som ble opprettet, viste at skolen hadde en åpen holdning til hjemmet, og at skolen var interessert i å lytte til foreldrenes råd og ønsker. Gjennom dette viste skolen initiativ og ga uttrykk for en vilje til å bistå barn og familien i en vanskelig situasjon.

En far forteller: *”Klasseforstanderen håndterte det veldig bra. Han var vel den første som ringte oss etter at vi kom hjem, og etter at vi kom hjem så har han faktisk ringt meg hver eneste fredag for å spørre oss om det er noe spesielt, og for å fortelle hvordan det har vært gjennom uka. Jeg husker at jeg ganske tidlig ble spurt i media om hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og da sa jeg at det eneste som fungerte hittil, det er faktisk skolesystemet.”* Dette eksempelet er representativt for hvordan flere av foreldrene oppfattet skole/hjem samarbeidet i den første perioden etter katastrofen og som i dette tilfellet er det flere som trekker fram at samarbeidet varte over tid. En annen far forteller: *”Skolen har håndtert situasjonen veldig bra. Ja, rektor ringte oss der nede, og møtte oss når vi kom hjem og viste oss masse støtte; må bare komme og si fra hvis det er noe og... og de spurte oss hva vi ville, så vi bare sa at ikke gjør så mye fiks faks liksom.”*

### Tilpassede tiltak

Foreldrenes kontakt med skolen i den første tiden etter katastrofen var med på å åpne opp for en god dialog mellom hjem og skole, der barnas behov i forhold til skolestart ble formidlet. Gjennom kontakten med skolen fikk foreldrene formidlet at barnas behov hovedsaklig dreide seg om to ting: Barnet skulle så fort som mulig vende tilbake til en hverdag med faste rutiner. Videre måtte skolen ta hensyn til barnets ønsker, behov og psykiske fungering når det gjaldt tiltak på skolen. Dette resulterte i ulik praksis med hensyn til hvilket fokus katastrofen fikk i klassen og den rollen eleven skulle ha i formidlingen av opplevelsen på skolen. Barnets behov for en velfungerende hverdag ble understreket av flere, og en mor illustrerer dette gjennom

følgende utsagn: *”Når vi kom hjem fra Thailand, tenkte jeg at barna mine trengte en hverdag, det viktigste da var rutiner og dagliglivet.”*

### Bearbeidelse på skolen

Foreldrene som fortalte at deres barn hadde snakket åpent i klassen, rapporterte at de på barnas vegne opplevde dette som bra. Noen nevnte at det var meget positivt at skolen brukte tid til å snakke om hendelsen. På den måten framhevet enkelte at deres barn fikk satt en strek og fikk mulighet til å komme seg videre. En mor forteller:

*”Det var godt at man tok seg tid til det på skolen slik at man ble ferdig med det. Jeg tror det har gått fort for dem fordi de har fått lov til å fortelle sin versjon.”* En

annen mor forteller at gutten hennes ikke ønsket å snakke om det hjemme, men så fort han kom på skolen, fikk han åpnet seg. Moren forteller følgende: *”Vi prøvde å motivere ham til å snakke om det, men han ble fort ferdig med det. Prøvde å motivere ham til å snakke om det på skolen, da. Og i ettertid vet jeg at de har pratet masse om det. De satt i ring og pratet om tsunamien. Jeg var spent på om han kom til å fortelle alt, men jeg tror han virkelig fikk tømt seg. De pratet masse om det i skoloringen, mange detaljer også. Han åpner seg når vi ikke er til stede.”* For noen

ble det sterkt å skulle fortelle sin historie, og en mor uttaler følgende: *”Hun fortalte første skoledag at hun hadde vært i Thailand, men hun var så veldig opptatt av at hun ikke skulle ta til tårene på noe vis, så det. Men helsesøstera på skolen var sammen med henne, og lærerinna var informert, så de hjalp henne med å fortelle.”*

En annen mor forteller: *”Vi har diskutert med læreren at de skal være på vakt overfor sønnen vår for å se om de merket noen forandring. Vi fikk også tilbud om å prate med fagfolk, men vi snakket med guttene om det, og de var ikke interessert. Men jeg tror det hjalp at de fikk lov til å prate i timen om det. Jeg føler at vi har tatt så godt vare på dem som vi har gjort i samarbeid med skolen. I starten var de litt skeptisk til det ene og det andre .”*

Foreldrene formidlet at elevene fikk bearbeidet hendelsen, og i tillegg førte åpenheten også til at medelevene fikk vist støtte og omsorg for den berørte eleven.

En del foreldre uttrykte at det var godt for deres barn å få være midtpunkt, og være

den personen som hadde førstehåndskjennskap til katastrofen. En mor forteller: ”Jeg tror de så på det som en sånn spenning å være midt oppi noe spennende.” Og kanskje få litt ekstra oppmerksomhet fordi de hadde vært midt oppi det.” En annen mor forteller: ”Jeg tror hun syntes det var litt stas å være kjendis. Hun fikk jo masse oppmerksomhet fra klassen. Fikk gaver fra noen venninner og nydelig kort og.” Eller som en annen mor sier: ”Det var litt sånn kult i starten. Alle skulle prate med dem, og det ble litt sånn populært, og de fikk litt ekstra oppmerksomhet. Det ga status og særlig hun ene datteren vår syntes det var stas. Hun hadde ikke forventet det, og hun hadde heller aldri vært så populær da. Hun nøt berømmelsen.”

Selv om jeg innledningsvis presiserte at hensikten ikke var å sammenligne foreldrenes og elevenes svar, kan det likevel være interessant å se på ulikhetene i uttalelsene deres. Samtlige av foreldrene vurderer det som positivt at elevene har stått fram og fått oppmerksomhet fra medelever og lærere, men ser man på barnas svar, er det fire av åtte som opplevde det som vanskelig å stå fram å fortelle om katastrofen på skolen. Disse elevene nevner negative reaksjoner fra medelever som årsak til problemene med å stå fram. Dette kan tyde på at elevene unnlater å fortelle om opplevelser og vanskelige følelser, og at foreldrenes perspektiv ikke nødvendigvis speiler elevenes verden. Derfor blir det vesentlig å trekke elevene med både i planlegging og evaluering av tiltak som omhandler deres hverdag. Det kan også gjøre det problematisk å plassere dette under kategorien tilpasset tiltak, da det i elevens øyne ikke ble oppfattet på denne måten.

#### Eksposering på elevens premisser

Det var flere elever som ikke ønsket å dele sine erfaringer på skolen. Svarene fra foreldrene formidlet at det i disse tilfellene var foreldrene eller lærerne som fortalte om katastrofen på skolen. Av de åtte foreldrene som mente at det var best at de eller læreren stod fram, var det fire av foreldrene som fortalte om hendelsen på skolen: ”Det gikk veldig bra på skolen, men vi tok en del initiativ selv. Blant annet gikk jeg ned og pratet med alle lærerne, og så var vi inne i hver vår klasse og pratet med alle lærerne slik at de fikk lov til å spørre og grave. Også hadde jentene litt tid hvor de

*fikk lov til å fortelle.” Foreldrenes bidrag gjorde at skolen kom i forkant i forhold til nysgjerrige medelever. Foreldrene kunne ta av litt for spørsmålene som ellers ville ha kommet til barna. En mor forteller: ” Og jeg var med sønnen min første skoledag, og fortalte hva som hadde skjedd. Sånn at de var litt forberedt, og sånn at han skulle slippe å drive og fortelle igjen og igjen.”*

*I de tilfellene der barna ikke ønsket å fortelle, tok læreren ordet.” Den eldste gutten fikk snakket om det i klassen, men gutt nummer to snakket med læreren og sa at han ikke ønsket det. Det ble til at læreren snakket med klassen i stedet slik at ikke elevene maste på han. Han måtte få ta det i sitt eget tempo.” En annen mor forteller:*

*”Rektor ringte hjem til oss for å spørre hvordan de skulle forholde seg til det. Og da sa vi, som sant var, at det ikke var noe lurt å trekke fram datteren vår. Alle vet at hun var der, så det er på en måte ikke noe å utsette henne for det å skulle stå på en sånn scene i gymsalen liksom. Det var viktigere å ha fokus på katastrofen fremfor på henne. Og hun var veldig opptatt av det selv, og alltid når hun skal synge så står hun bakerst, litt komplekser og litt sånn. Og det respekterte de. Det ble en veldig fin samlingsstund på skolen, hvor alle visste at det var hennes allikevel.” En mor illustrerer hvordan skolen tilpasset tiltakene til sønnens behov: ” Skolen har taklet det veldig bra. Og den første dagen, under planleggingsdagen, så ringte læreren oss. Vi planla i fellesskap med læreren hvordan opplegget skulle legges opp, og det ble bestemt at han skulle få lov til å bruke første del av timen til å fortelle om opplevelsen. Men dette nektet sønnen vår slik at vi ble enige om at han skulle få lov til å gjøre det på sin egen måte, og dermed ble det ikke så mye snakk om det.” Dette er et eksempel på at barnets stemme ble hørt. Jeg tolker imidlertid svaret dit hen at foreldrene kanskje hadde sett at skolen til tross for barnets avgjørelse, hadde snakket om hendelsen; noe som tilsynelatende ikke skjedde. I disse eksemplene ser vi at skolen hadde en proaktiv holdning i forhold til å møte elevene som var berørt av katastrofen, og eksemplene er med på å underbygge nødvendigheten av at skolen tilpasser opplegget til den berørte eleven.*

### Oppsummering - den gode håndteringen

Et godt samarbeid mellom skole/hjem har vært en forutsetning for at de tiltakene som ble iverksatt, ble tilpasset barnets behov. Dersom ikke samarbeidet hadde fungert, kan man tenke seg at forutsetningen for å møte barnet ikke hadde vært til stede. Således kan samarbeidet fungere som en start for en positiv og tilpasset håndtering fra skolens side. Man kan, ut fra funnene i denne undersøkelsen, vanskelig tenke seg at gode strategier kan bli iverksatt uten at foreldrene i nevneverdig grad blir trukket inn i prosessen.

#### **4.2.2 Mangelfulle, upassende tiltak**

Hovedinntrykket er at foreldrene i stor grad var fornøyde med skolens håndtering. Det var imidlertid visse sider ved måten elevene ble møtt på, som foreldrene ikke var tilfredse med. 17 foreldre ga uttrykk for at deres barn hadde formidlet at det var situasjoner på skolen i forbindelse med håndteringen av katastrofen som var vanskelige. Av disse var det fem av foreldrene som trakk fram at de hadde ønsket at skolen eller vennene kunne fulgt barnet tettere opp. Fire av foreldrene mente at skolen overdrev barnets behov for å snakke om katastrofen. Mens åtte foreldre sier at elevene ble møtt med sårende og ufine kommentarer på skolen.

#### Manglende oppfølging

Fem foreldrene ga uttrykk for at skolen eller vennene kunne ha fulgt opp deres barn tettere etter katastrofen. En mor forteller: *”På skolen er jeg litt usikker, der tror jeg kanskje de kunne ha pratet mer om det. Men jeg vet at skolen overlot veldig mye til jentene fordi de ikke ønsket å presse på.”* En annen mor forteller at datteren fikk snakket om katastrofen en gang på skolen, men etter det var det ikke noe mer oppfølging. Hun sier: *”. og etter det har det ikke vært noen ting, men det er jo litt vår feil også fordi vi har sagt at det går så veldig fint.”* En annen mor forteller: *”Fikk mange reaksjoner fra klassekamerater, men jeg er ikke sikker på om de fikk noe fra lærerne. Skolen hadde ingen spesiell markering.”* En mor forteller at oppmerksomheten rundt katastrofen ble begrenset til noen spørsmål fra læreren på

skolen. Hun forteller: *”Slik jeg husker det, sa han at læreren hadde spurt han på skolen. Også ble det sagt at han var på Sri Lanka da tsunamien traff. Men, utover det, har de ikke sagt noe mer. Ikke noe opplegg eller oppfølging.”* I forlengelsen av dette var det også en av foreldrene som var fornøyd med hvordan skolen fulgte opp eleven, men skuffet over at ikke vennene på skolen fulgte sønnen bedre opp. Faren forteller: *”Dessuten føler han veldig at venner unngår han, og at venner ikke vil være med hjem. Han blir veldig lei seg, for han ser jo at de vennene han hadde i fjor, og som det før var naturlig at kom hjem til oss, de gjør det ikke lenger. De som hadde mailet han umiddelbart etter katastrofen, de er borte liksom. Kanskje det er mer av nysgjerrighet og sensasjon. Jeg vet ikke, jeg vet at det er i hvert fall nå han skulle hatt den kontakten. Det er nå han skulle hatt de telefonene og det nettverket som var der.”*

### Krav om å stå fram

Foreldrene som gir uttrykk for at skolen overdrev elevenes behov for å snakke om hendelsen, viste seg å ha barn som i liten grad var personlig berørt av katastrofen. Andre foreldre hevdet at det var viktig at barna deres fikk snakket om katastrofen, men de mente at skolen ikke var riktig arena å gjøre dette på. I andre tilfeller opplevde foreldrene at det ble vanskelig for barna å komme på skolen hvis det var forventninger om at de skulle fortelle om ting de kanskje ikke hadde erfaring med. En far forteller: *”Datteren vår ønsket ikke at det skulle bli noe ekstra oppstyr, for hun var liksom ikke berørt, også liker hun ikke å snakke om seg selv.”* En annen mor underbygger dette: *”Hun er egentlig lei av å prate om det og sånn. Det var jo ekstremt den første tiden, og alle spurte og sånn. Jeg tror hun ble litt brydd av det oppstyret som var i etterkant, fordi vi på en måte ikke hadde vært så involvert. Det at skolen ringte gjorde dem nok litt skremt. Og de ble forberedt på at det skulle være minnestund på alle skolene, og at de ville bli behandlet spesielt. I alle fall datteren vår syntes det var litt skremmende, at hun skulle være med på noe spesielt.”* En mor forteller: *”Det ble veldig mye fokus på det, og alle snakket om det, og de er vel egentlig ikke sånne gutter som synes det er all right med oppmerksomhet sånn sett. Jeg tror egentlig det har blitt litt vel mye ja. Men bearbeidelsen av opplevelsen vet*

*jeg ikke om de er helt ferdig med.” En annen mor sier: ”Hun var ferdig med det etter at hun kom hjem. Når hun kom hjem, tror jeg ikke hun var så interessert i å fortelle så mye, da var korka litt ute av henne. Fordi hun hadde sagt de samme historiene så mange ganger(..). Da ble det for mye for henne, og vi var usikker på om hun burde gå på skolen dagen etter, det ble mange spørsmål og mange som skal høre om ting hun ikke har noen erindring om.”*

### Manglende forståelse/sårende kommentarer fra medelever

Foreldrene som framhevet medelevenes reaksjoner som problematiske og sårende, trakk spesielt fram kommentarer fra medelever i uregulerte situasjoner som i friminutt og garderobe. Foreldrene formidlet at de var opprørte over at barna deres skulle bli utsatt for nysgjerrige og brutale spørsmål fra medelever. Elevene ble gjerne også utsatt for spørsmål fra elever i andre klasser. Spørsmålene kunne være dramatiske og sårende og hadde ofte døden som tema. Grensene og disiplinen som læreren vanligvis hadde i klasserommet, forsvant i de uregulerte situasjonene. Foreldrene ga uttrykk for at elevene kunne bli fritt vilt.

En mor forteller: *”Men etter hvert så begynte spørsmålene å hagle. Det var jo vanskelig for lærerne å holde de borte fra han. Og mange spørsmål gikk på om han hadde sett noen døde.”* En mor fortalte om et nådeløst møte som sønnen hadde med medelever: *”Han fikk spørsmål om han hadde vassa i dauinger og plutselig fikk han rett i fleisen at jeg håpet at du skulle daue der nede, så måtte jeg ringe skolen og komme å hente han, han hadde sneket seg inn på toalettet for å ringe meg.”* En annen mor underbygger også det brutale ved medelevers framturen: *”Det var mange nysgjerrige medelever som kom med spørsmål av typen; Så du noen dø eller noen som døde? Han ønsket ikke å snakke om det i klassesammenheng. Ønsket ikke at folk skulle vite at han hadde vært der.”*

Dette ble også bekreftet av en annen mor: *”Hun går på en skole som er veldig sånn åpen, og det er klart at det ble mange spørsmål og mange som skulle høre om ting hun ikke hadde noen erindring om, om hvor mange døde hun har sett. Det ble mange sånne brutale spørsmål fra medelever.”* En annen mor bekrefter dette: *”Men ute i*



*garderoben hadde de stimla rundt ham, og lærerne hadde latt de få lov til det. Og da hadde mange spurt (..) og i friminuttet kom det elever fra andre klasser.” En mor forteller: ”I starten syntes han det var godt å fortelle om det, men så ble det.. Altså når den ene etter den andre også kommer og spør, så blir det slitsomt. Så etter hvert så følte han at han ville ha mye av det for seg selv. Han ville ikke snakke om det på skolen.” En mor syntes det var greit da interessen ga seg og hverdagen igjen kunne normaliseres: ”De hadde også mange venner rundt seg som spurte, og når interessen fra vennene hadde gått over, tror jeg det var greit, for det var mange spørsmål som; Har du sett noen døde? og andre forferdelige ting.” Det var ikke bare reaksjonene fra medelevene som var sårende. En mor trekker også fram rektors reaksjon som vanskelig: ”Skolen ringte hjem første dag og kjøpte bamser til begge to. Rektor sa det var bra at de kom hjem slik at de slapp å tenne lys på en tom pult. Det var unødvendig og kontrastfylt å få høre det.”*

Disse eksemplene sier noe om at skolen også er en uregulert arena der elevene i deler av dagen er i situasjoner som ikke er kontrollert av lærer. Siden et skolemiljø i så liten grad er beskyttet, vil elevene i løpet av skoledagen kunne være i miljøer der negative krefter rår. For at eleven som er rammet, skal kunne føle seg trygg, må skolen kontinuerlig jobbe med holdningsskapende arbeid som søker å fremme barnas sosiale kompetanse og empati med hverandre, som kan holde mål også utenfor lærerens ledelse. For at skolen skal være en arena der elevene kan åpne seg, må eleven ha tillit til medelever om at de ikke trår over de grensene der mer uskyldige slengbemerkinger og kommentarer blir til mobbing og trakassering. I flere av de nevnte tilfellene har medelever trådd over disse grensene. Noen av elevene har reagert med å lukke seg inne, de ønsker ikke lenger å forholde seg til hendelsen på skolen og foretrekker å holde opplevelsene for seg selv.

#### Oppsummering - mangelfulle/upassende tiltak

Noe mangelfull oppfølging, et for intenst fokus på katastrofen og upassende reaksjoner fra medelever representerte noen av de negative reaksjonene som ble trukket fram fra foreldrehold etter katastrofen.

### 4.2.3 Faglige vansker

Tre av foreldrene rapporterer at barna viste tydelige tegn på faglige problemer etter katastrofen. De fortalte blant annet om konsentrasjonsproblemer og vansker med å følge undervisningen. I de tilfeller der opplevelsen førte til en nedgang i skoleprestasjoner, forklart foreldrene at elevene var trette og slitne. En mor forteller: *”Hun har hatt en del fravær fordi hun har vært så sliten. Hun har vært flink i matte, men har surra en del med tall. Hun skriver de opp ned. Hvis du sier tjuefire, så blir det førtito, hun bytter om.”*

En annen far beskriver også vansker med matematikk. Han sier det på følgende måte: *” Vi var veldig bevisst på å komme rett tilbake til skolen, og han måtte jo følges og hentes på skolen de første seks ukene. I klassen til sønnen min var klassestyrer fantastisk som fulgte han opp og har hatt forståelse. Han har kjempet for å holde seg på skolen. Han har gjort en unik innsats på å prøve å henge med. Det er traumatisk det som har skjedd med han på det feltet. For å ta to eksempler; to ganger har gangetabellen falt ut. Gangetabellen var borte. Så har han dalt faglig for han har hatt store konsentrasjonsproblemer. Også har han vært veldig aggressiv. Og med matematikk og engelsk har han hatt dramatisk nedgang. Og det er det fortsatt.”* En annen mor forteller om sønnens økende uro i kroppen etter katastrofen, og at dette har gått utover lekselesing og skolearbeid. Hun forteller: *”Også har han slitt mer i høst i forhold til skolen. Selv om han aldri har vært noe glad i å gjøre lekser så har han slitt mer i høst enn det han har gjort tidligere, mer uro i kroppen liksom.”*

### 4.2.1 Avsluttende kommentar- foreldre

Foreldrene uttalelser understøtter barnas beskrivelser av opplevelsene og behovene de har. Foreldrene er tydelige på at den sensitive og individuelle omsorgen blir til i et nært samarbeid mellom hjem og skole. Skolen har i de aller fleste tilfeller etablert god kontakt med hjemmet, og dette har bidratt til at elevene har fått en rask og god start på skolen igjen etter katastrofen. Det var individuelle forskjeller i barnas ønsker med hensyn til hvordan hendelsen skulle håndteres. Samarbeidet skole/hjem har ført

til at det er den enkelte elev som har vært utgangspunkt for hvordan katastrofen ble tatt opp på skolen.

Hovedfunnene, slik de fremkommer både gjennom barnas og de voksnes fortellinger, peker på at forholdet til medelever var det vanskeligste etter katastrofen. Svært mange barn trekker fram uheldige reaksjoner fra medelever som et problem. Svarene fra så vel barn som foreldre sier i liten grad noe om hvordan skolen tilrettela den faglige opplæringen for den enkelte som var rammet.

## 5 Drøfting og refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg reflektere over de resultatene jeg har redegjort for i del fire. Jeg vil samtidig vurdere hvordan skolen kan støtte elever som har opplevd kriser og katastrofer.

Det har vært en utfordring å skulle vurdere resultatene, fordi flere av uttalelsene har fokusert på ulike temaer innenfor samme spørsmålsstilling. Uttalelsene har heller ikke vært sammenfallende i forhold til hva den enkelte elev har vurdert som positivt og negativt. Likevel er det visse tendenser som går igjen og som skolen bør ta hensyn til dersom den skal fungere som en støtte overfor elever som har opplevd kriser/katastrofer. Jeg har funnet det mest hensiktsmessig å drøfte foreldrenes og elevenes uttalelser under ett, fordi deres uttalelser har fokus på mange av de samme momentene. Nedenfor vil jeg drøfte hovedfunnene. Jeg vil også reflektere litt friere rundt noen av hovedpunktene i datamaterialet.

### 5.1 Betydningen av åpenhet, sosial støtte og gode relasjoner

Flere av elevene og foreldrene uttaler at det var til hjelp å få prate om katastrofen i klassen, og at det var positivt å komme tilbake til skolen når de ble møtt med ulike former for sosial støtte. Noen trekker også fram at forholdet til venner/medelever var blitt styrket ved at de selv hadde gått igjennom en endringsprosess og/eller at medelevene/vennene i større grad var oppmerksomme mot dem.

#### 5.1.1 Åpenhet

Flere av elevene og foreldrene sier at elevene sto fram og fortalte om katastrofen, uttrykker seg i følgende positive ordelag: *”Han fikk tømt seg”*, *”Det var godt at man tok seg tid til det på skolen slik at man ble ferdig med det”*, *”Jeg tror det gikk fort for dem (bearbeidelsen) fordi de fikk lov til å fortelle sin versjon.”* Disse utsagnene forteller om en positiv prosess der elevene fikk mulighet til å åpne seg.

Det å få anledning til å snakke om kritiske opplevelser, framheves som viktig og kan sees som en resiliensfaktor (Waaktaar og Christie 2000: 200).

Det å samtale om katastrofen på skolen kan ha hjulpet elevene til å integrere hendelsen i en sammenheng som ga mening. Det å oppleve sammenheng og mening i livet er viktige elementer med tanke på å styrke og bevare den mentale helsen (Raundalen og Schultz 2006, Antonovskys 1987). Sannsynligvis fikk de elevene som hadde positive opplevelser av å snakke om katastrofen, bedre anledning til å bearbeide hendelsen og dermed legge den bak seg. Gjennom en slik åpen tilnærming ga skolen elevene en mulighet til å gjenopprette balanse og kontinuitet i tilværelsen.

Når elevene får hjelp til å være åpne og snakke om vanskelige følelser, vil det sannsynligvis gi dem en opplevelse av at skolen er innstilt på å ivareta dem som mennesker. Det viser at skolen bryr seg om dem og involverer seg i deres tanker og følelser. At skolen også bryr seg om elevenes ve og vel på det personlige og emosjonelle planet, vil sannsynligvis bidra til at elevene blir mer positivt innstilt til skolen. Dette vil kunne gi ringvirkninger til læringssituasjonen og bidra til at elevene tar i bruk sitt læringspotensiale igjen.

### **5.1.2 Sosial støtte og gode relasjoner**

Garbarino (1982) framhever at mikromiljøet bør bære preg av et godt emosjonelt klima. Dette er blant annet fordi de erfaringene barnet gjør i mikrosystemet, ikke bare er med på å farge barnets syn på verden, men også barnets syn på seg selv.

Elevene som uttaler at de har hatt en positiv opplevelse i skolemiljøet etter tsunamien, har kanskje fått den støtte og tilbakemelding som er nødvendig for å skape eller opprettholde en positiv selvoppfatning. Følgende utsagn fra en jente illustrerer hvordan skolemiljøet har gitt ulike former for sosial støtte etter katastrofen: *”De tenkte veldig mye på meg når jeg hadde det dårlig, det visste jeg. De ringte og lurte på hvordan jeg hadde det. De var redde, så jeg fikk mange ting fra dem. Kort også noen blomster og sånn .”* I støttende skolemiljøer, der miljøet er emosjonelt bekreftende, vil skolen bidra til at eleven får styrket sin selvoppfatning.

Barn med god selvoppfatning har en større motstandskraft mot risiko enn andre (Borge 2003). Med en større motstandskraft vil de ha bedre mulighet til å hente fram egne ressurser ved påkjenninger.

For skolen blir en konsekvens av Meads speilingsteori at den må jobbe med det sosiale på skolen slik at barn og unge får mulighet til å knytte relasjoner i selve skolemiljøet. Ved at det relasjonelle aspektet får verdi og fokus, vil skolen kunne fremme et system der elevene fungerer som sosial støtte og buffer for hverandre i vanskelige livssituasjoner. Gode relasjoner og et trygt klassemiljø vil også vise at skolen som system er preget av konstruktive holdninger.

De elevene som fikk mulighet til å bearbeide opplevelsen i en god kommunikasjon, var sannsynligvis i et klassemiljø preget av empati og støtte. En forutsetning for å få til et støttende miljø, er at skolen kontinuerlig arbeider med miljøet og med elevenes holdninger til hverandre. På denne måten vil skolen kunne legge til rette for arenaer der barn og unge får anledning til å samhandle slik at det faktisk blir etablert relasjoner som kan gjøre elevene i stand til å fungere som gode signifikante andre for hverandre, slik Meads teori sier noe om. Hvis skolen tar det relasjonelle på alvor og virkelig jobber med elevenes forhold til hverandre, vil skolen ha mulighet til å nærme seg målet i LK06 om at *"Opplæringen..... skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv , og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi."*(s. 3).

Enkelte elever sier at de opplevde å få et kvalitativt bedre forhold til sine venner og medelever etter katastrofen. Waaktaar og Christie (2000) peker på at resiliensfaktorer i nettverket er nære relasjoner med jevnaldrende. Flere av elevene uttrykker at de fikk en dypere forståelse og større bevissthet rundt venners betydning.

Bulman hevder at en katastrofe kan ha positive, bevisstgjørende og eksistensielle konsekvenser ved at man verdsetter livet og det en tidligere tok for gitt, og at man søker aktivt positive verdier som kan støtte en ny verdiorientering i livet (Hundeide 2003). En jente uttrykker seg på en måte som kan tyde på at holdningen til livet endret seg i etterkant av katastrofen. Hun uttaler: *"Jeg har begynt å bli snillere, da.*

*For på fjelltoppen så angret jeg på alle de dårlige tingene jeg hadde gjort, så jeg har funnet ut at jeg har blitt mye snillere og sånt da. Tidligere så pleide jeg å baksnakke folk, men nå har jeg slutta.”*

Denne og lignende uttalelser tyder på at vennerelasjonene ble styrket både ved at medelever ble mer oppmerksomme og viste flere positive følelser enn tidligere, og ved at eleven endret seg personlig og stilte seg mer åpen og ydmyk i forhold til det å være en god venn.

## 5.2 Betydningen av støtte over tid

Noen av uttalelsene til elevene og foreldrene kan tyde på at den interessen som medelevene viste i starten, gikk fort over. Noen av de berørte elevene hadde et større behov for å dvele ved og snakke om hendelsen enn det de fikk mulighet til på skolen. Utsagn tyder på at medelevene gikk lei og dermed ikke var i stand til å støtte barnet over tid. Den oppmerksomheten som eleven fikk i starten, var derfor kanskje mer et uttrykk for nysgjerrighet enn et oppriktig ønske om å vise den berørte eleven støtte og empati. For noen av elevene kom derfor hverdagen for fort tilbake med opplevelsen av å bære på hendelsen alene (jf. avsnittet: Ønsket om vedvarende støtte).

Dette reiser spørsmålet om i hvilken grad man kan regne med at barn kan være en mer stabil støtte for hverandre, som også skal vare over tid. Enkelte elever har nok ikke utviklet tilstrekkelig empati og innsikt med hensyn til å ta alvorlige hendelser som har rammet medelever, inn over seg. Et aspekt man også må vurdere, er om den enkelte ønsker å være en støtte for den andre i og med at støtten representerer en stor grad av involvering som vil kreve tid og engasjement. I de aller fleste skolemiljøer tror jeg imidlertid det er et potensiale for at et stort antall elever kan utvikle en forståelse og vilje til det å skulle fungere som støtte for den andre. Det er viktig å huske på at man ikke kan forvente en form for ”voksen” refleksjon og forståelse rundt medelevers behov. Man må derfor ikke ta for gitt at medelever forstår hva den berørte eleven har behov for med hensyn til emosjonell støtte over tid. Her har barna

behov for hjelp av kompetente voksne til å veilede dem i forhold til hva den berørte eleven trenger. Dette illustrerer det Vygotsky nevner som ”den nærmeste utviklingssonen” som betegner rommet mellom det utviklingsnivået eleven allerede har nådd, og det utviklingsnivået han/hun har mulighet for å strekke seg mot. I dette utviklingsrommet må det skje et samarbeid mellom medeleven og den voksne, der den voksne assisterer eleven i sin utviklingsprosess mot å forstå hva den berørte eleven virkelig trenger av støtte over tid.

Hvordan et større skolemiljø skal utvikles med tanke på å kvalifisere eleven til å fungere som støtte for den andre, vil avhenge av et grundig holdningskapende arbeid blant elevene. Her kreves det fra skolens side en bevissthet rundt grunnleggende pedagogiske og menneskelige forhold som det ligger utenfor min oppgave å redegjøre for. Imidlertid mener jeg at skolen i mange tilfeller må møte utfordringen gjennom en dialog med medelevene, der læreren bestreber seg på at elevene selv skal utvikle en forståelse for den kontakt som tjener den berørte eleven best. I tillegg til denne dialogen vil den voksne også måtte bidra med informasjon om hvilke handlinger som kan være til god hjelp, og om hvilke handlinger som kan være smertefulle for barnet. Dette vil være kunnskap som den voksne forhåpentligvis har i kraft av sin personlighet, sin livserfaring og i kraft av sin fagkompetanse.

Flere av uttalelsene kan tyde på at medelevene ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon og faktakunnskap om katastrofen, og at flere av informantene opplevde det som vanskelig å skulle være den som måtte svare på spørsmål som omhandlet katastrofen. Etter en katastrofe vil det derfor være nødvendig at læreren eller annet skolepersonale samtaler med skolens elever, slik at elevene får mulighet til å stille spørsmål og danne seg en forståelse av det som har skjedd (jf. faktafasen i den krisepedagogiske modellen). Dersom en slik samtale blir gjennomført, vil eleven forhåpentligvis slippe å fungere som en informasjonskanal for nysgjerrige medelever.



### 5.3 Åpenhet – støtte eller risiko?

I boka *Krisepedagogikk* (2006) framhever Raundalen og Schultz betydningen av at elevene i fellesskap behandler katastrofen på skolen. Analysen min viser imidlertid at noen av elevene ikke ønsket å snakke om katastrofen i klassen. Årsaken til at elevene ikke ønsket å snakke om katastrofen, gir materialet ikke tydelig svar på. Imidlertid uttaler enkelte at de syntes selve presset var vanskelig å takle. Andre sier at det å snakke om hendelsen ville føre til at de gjenopplevde katastrofen. Enkelte av de som sto fram, beskriver at tonen blant elevene var lite støttende og bar preg av sensasjon og at de nærmest ble invadert av spørsmål og kommentarer. Det er ikke vanskelig å forstå at dette vil være en påkjenning og representere negative faktorer for den berørte eleven. Det å eksponere vonde følelser og på den måten dele sitt innerste med andre uten å bli oppriktig verdsatt og møtt, kan være risikabelt og representere en stor påkjenning. Nysgjerrighet og sensasjon rundt såpass alvorlige opplevelser, vil selvfølgelig virke inn på elevens ønske om fortsatt å være personlig og åpen om forhold som angår han/henne.

Det kan være viktig å reflektere rundt betydningen av at elevene må være i et samspill der de faktisk opplever reell kontakt og støtte for å bli i stand til å være åpne om opplevelsene sine. Enkelte av uttalelsene viser et skolemiljø som ikke bar preg av empati og som ikke viste sensitivitet og innlevelse for den berørte parten, for eksempel gjennom spørsmål av typen: ”*Har du sett noen døde?*” og ”*Vassa du i mange dauinger?*” Usikkerhet gjorde nok at enkelte elever valgte å holde opplevelsene sine for seg selv. I de tilfellene der elevene opplevde sårende oppmerksomhet, bar kommunikasjonen mellom den berørte eleven og medelevene sannsynligvis preg av nysgjerrighet og sensasjon. Resultatet ble et mer subjekt - objekt forhold og ikke et subjekt - subjekt forhold, som Rogers og Løvlie Schibbye framholder betydningen av. Dersom elever skal åpne opp og fortelle om sine erfaringer slik den krisepedagogiske modellen legger opp til, må den involverte eleven føle seg som et subjekt for den andre. I en subjekt - subjekt relasjon vil medelevene opptre empatisk og anerkjennende overfor den rammede eleven.

Uttalelsene fra et par av barna kan tyde på at det var uheldig at flere personer rippet opp i hendelsen, jf. følgende utsagn: *”I starten ble det masse spørsmål og sånn da. Og det som ble forandret er at mange spurte, og enda er det mange som spør. Det er ikke alltid like greit for da begynner du å tenke tilbake på det som har skjedd.”*

Som hjelpesøker har man ikke kontroll over mottakerens måter å møte en på. Noen elever uttrykker at medelevers reaksjoner var vanskelige å håndtere, for eksempel fordi det var justis på hvor mye oppmerksomhet eleven kunne få før det fikk negative konsekvenser. Frykt for andres reaksjoner, som for eksempel negative betraktninger, stigmatisering og sladring, er forhold eleven sannsynligvis gjør seg opp en status om før han/hun går åpent ut og snakker om hendelsen i klassen.

Dersom skolen ikke har kapasitet til å møte eleven på en støttende og anerkjennende måte, bør det vurderes om eleven skal snakke om hendelsen på skolen i det hele tatt. Hvis eleven åpner seg, men samtidig opplever at han/hun ikke blir tatt på alvor, får sårende kommentarer tilbake eller ikke blir lyttet oppmerksomt til, kan dette legge last til byrden for eleven. En ting er at et miljø ikke er utpreget støttende og konstruktivt, en annen ting er at miljøet til tider kan være direkte destruktivt som når et barn opplever å få tydelige negative tilbakemeldinger etter å ha vært åpen om sine opplevelser. En konsekvens av dette kan være at eleven reagerer med å lukke seg inne og i ettertid få vanskeligheter med å forholde seg til opplevelsen. I slike tilfeller vil skolemiljøet representere en risikofaktor for barnets mentale helse. Eleven vil kunne bli utsatt for risiko siden miljøet ikke fremmer en selvoppfatning og utvikling som hjelper barnet til å mestre og bearbeide egne følelser på en heldig måte.

Enkelte av elevene/foreldrene kunne fortelle at de opplevde samtalen på skolen som reaktiverende, mens noen andre opplevde den som konstruktiv og sannsynligvis som en hjelp til å få sammenheng og mening i tilværelsen igjen. Skolen må derfor vurdere i hvert tilfelle hvorvidt det er mest gunstig for eleven å prate åpent om hendelsen i klassen/gruppen eller å la det være. Det er flere av utsagnene som kan tyde på at det å snakke om hendelsen, er så smertefullt at eleven velger å holde

opplevelsen for seg selv eller at han/hun velger å snakke med andre utenfor skolen om katastrofen.

## 5.4 Behov for individuelle tilnærminger

Variasjonene i foreldrenes og barnas uttalelser viser at dersom skolen skal fungere som en støtte, må tiltakene tilpasses den enkelte elev. Før skolen iverksetter tiltak, må læreren nøye vurdere elevens emosjonelle tilstand. Dersom skolen benytter seg av den krisepedagogiske modellen, er det nødvendig at skolen i forkant gjør en kartlegging for å sikre at de tiltakene den iverksetter, blir positive. Det er viktig at hjemmet og skolen her inngår i et samarbeid, siden det som regel er foreldrene som kjenner barnets behov best. Man må også sikre den berørte eleven en stemme, da undersøkelsen min viser at det ikke nødvendigvis er sammenfall mellom de voksnes vurderinger og barnets uttrykte behov. I en kartlegging bør skolen/hjem vurdere elevens robusthet i forhold til det å skulle gå åpent ut i klassen. Både indre og ytre forhold hos eleven må spille inn. Indre forhold kan knyttes til elevens personlighet, kjønn og alder. Ytre forhold vil for eksempel være grad av eksponering under katastrofen. Også barnets tidligere erfaringer og relasjoner på skolen må tillegges vekt. Disse aspektene vil være avgjørende for hva slags behov eleven har og hvordan han/hun vil oppleve tiltakene. Dersom eleven har vært sterkt eksponert og i ettertid har tydelige ettervirkninger av opplevelsen, kan det være nødvendig med en videre henvisning til andre faginstanser slik som BUP eller PPT. Miljøets evne til å kommunisere om hendelsen og evne til å støtte eleven er sentrale faktorer som må vurderes. I noen tilfeller kan utfallet bli at eleven ikke selv skal formidle noe om hendelsen i skolemiljøet.

### 5.4.1 Betydningen av samarbeid i systemet

De fleste foreldrene rapporterer at de hadde et godt og tett samarbeid med skolen. Resultatene viser stort sett at der det hadde vært kontakt mellom skole/hjem, var også foreldrene jevnt over fornøyd med hvordan skolen hadde bistått deres barn.

Dette bekrefter betydningen av relasjonene mellom de ulike mikromiljøene som barnet inngår i og som Bronfenbrenner beskriver som mesosystemet.

Et viktig perspektiv i systemtenkningen til Bronfenbrenner er gjensidigheten eller interaksjonen i samarbeidet rundt eleven (Johanessen, Kokkersvold og Vedeler 2001). Min undersøkelse sier mye om samarbeidet mellom skole/hjem og hva som skjedde i denne prosessen. Bronfenbrenner karakteriserer samarbeidet mellom lærere og foreldre som supplementære kontakter, dersom forbindelsen baseres på tillit, positiv orientering og konsensus når det gjelder mål (Bronfenbrenner 1979). Skolen fungerte som supplementær kontakt for hjemmet i og med at det var stor gjennomgående tilfredshet med det samarbeidet skolen hadde etablert. Siden det ikke har vært foretatt noe intervju med ansatte i skolen, kan jeg ikke si noe om skolens opplevelse av samarbeidet, men høyst sannsynlig har også hjemmet fungerte som supplementær kontakt for skolen.

I forholdet mellom skole/hjem viser undersøkelsen en utveksling av kunnskap rundt eleven som gikk begge veier. Undersøkelsen min sier ikke noe om det hjelpeapparatet elevene ellers har vært i kontakt med. Samarbeidet skole/hjem er viktig fordi det kan tyde på at ingen av partene alene hadde tilstrekkelige kvalifikasjoner og kjennskap til å se de mer komplekse psykologiske forhold rundt barnets situasjon. Ved en tett interaksjon mellom partene i systemet ble man i større grad i stand til å vurdere elevens totalsituasjon. Følgende utsagn fra foreldrene illustrerer det nære samarbeidet: *”Etter at vi kom hjem så har han (læreren) faktisk ringt meg hver eneste fredag for å spørre om det er noe spesielt, og for å fortelle hvordan det har vært gjennom uka .”*

Opplevelsen av sammenheng i livet etter en katastrofe er avhengig av at skole/hjem samarbeidet er konstruktivt og godt. Denne mesosystemiske forbindelsen vil sikre sensitivitet overfor barnets behov, og vil være med på å bygge opp en sårt tiltrengt følelse av kontroll i en situasjon som kan være kaotisk og uforutsigbar, også for foreldrene.

Flere av foreldrene uttaler at behovet for å komme tilbake til en hverdag etter katastrofen var stor, og at det viktigste i denne sammenhengen var rutiner, trygghet og struktur på skolen og i hverdagen. Ved å samarbeide om rutiner og aktiviteter på skolen, vil eleven kunne oppleve en oversikt og sammenheng (jf. Antonovsky). Ved at livet på skolen går sin vante gang, vil elevene oppleve at selv om verden er blitt kaotisk gjennom det som skjedde, vil det fremdeles være mye stabilitet i deres tilværelse. Samarbeidet skole/hjem bidro høyst sannsynligvis til at eleven som var berørt, ble fanget opp i større grad med hensyn til tilpassete tiltak på skolen og /eller at elevene ble henvist til faginstanser utenfor skolen.

## 5.5 Betydningen av faglig tilrettelegging

Kriser og katastrofer kan påvirke skoleprestasjonene negativt. Det gjelder også etter naturkatastrofer og i krig (Raundalen og Schultz 2006: 52). Nedgang i elevenes skoleprestasjoner kan forklares på flere måter. En årsak kan være dårlig konsentrasjonsevne og på grunn av et overarbeidet indre blir det ikke kraft og energi til å konsentrere seg om oppgaver og krav i skolen.

Det var få barn og foreldre som rapporterte om faglige vansker etter katastrofen. Flere enn de som oppga det i undersøkelsen, kan ha opplevd vansker med skolefag etter tsunamikatastrofen. En grunn til at flere ikke rapporterte om slike endringer på dette området, kan være at spørsmålene i intervjuguiden ikke var direkte rettet mot skoleprestasjoner. En far forteller at det hadde vært en dramatisk nedgang på det faglige feltet, og at sønnen slet med skoleprestasjonene. Faren sier i dette tilfellet at skolen gjorde en unik innsats for å følge sønnen opp. Skolen lyktes i dette ved å legge opplæringssituasjonen til rette slik at eleven fikk den opplæringen han hadde krav på etter LK06 og dens mål om å gi tilpasset opplæring. Elever som har opplevd kriser og katastrofer, vil ha varierende reaksjoner, men utgangspunktet vil være at krisene og katastrofene går over, slik at tiltakene skolen iverksetter vil være av forholdsvis begrenset varighet. Elever som viser reaksjoner av lengre varighet, vil ha behov for et mer skreddersydd opplegg. For å gjennomføre slike pedagogiske tiltak,

vil det ofte være nødvendig å definere opplæringen som spesialundervisning (Raundalen og Schultz 2006).

## 5.6 Avsluttende tanker

I oppgaven har jeg sett hvordan skolen kan fungere som støtte overfor elever som har opplevd kriser/katastrofer.

I møte med elever som har opplevd en katastrofe, kan den krisepedagogiske modellen brukes for å fremme opplevelsen av sammenheng i livet. Garbarino trekker fram at en positiv, affektiv tone og et godt emosjonelt klima er faktorer som må være til stede i elevens mikromiljø for at miljøet skal være utviklingsfremmende. En forutsetning for at modellen kan brukes, er altså at miljøet bærer preg av trygghet, trivsel og gode sosiale relasjoner. Omgivelsenes oppmerksomme reaksjoner eller mangel på omsorg for den berørte, kan påvirke etterreaksjonene på en positiv eller negativ måte. Før man begynner med krisepedagogisk arbeid i skolen, bør man forsikre seg om at eleven som har det vanskelig, vet at han/hun er del av et større miljø som verdsetter, forstår og bryr seg om eleven og som er tilgjengelige når det trengs.

Datamaterialet viser at foreldrene og elevene hadde ulike behov når det gjaldt hvor stor åpenhet og oppmerksomhet de ønsket. Resultatene sier at skolen må gjøre en tilpasning til den enkelte elev, der foreldrene og eleven selv får være delaktige i utformingen av tiltak. Svarene viser at det for noen ble oppfattet som konstruktivt å få prate om katastrofen, men for andre var det slitsomt og vanskelig å stå fram og fortelle. Måten foreldre og barn forteller om det å skulle eksponere sine opplevelser og følelser for et skolemiljø, tyder på at vi her er inne på et område som krever større varsomhet og forståelse fra skolens side enn det som var tilfelle i enkelte av de situasjonene som ble beskrevet. For de elevene som opplevde at det var vanskelig å stå fram, er det grunn til å spørre om skolemiljøet har vært tilstrekkelig rustet til å møte og ivareta elevene emosjonelt. Uttalelsene fra datamaterialet gir ikke et entydig

inntrykk av at alle elevene møtte et trygt og styrkende miljø. Noen av utsagnene vitner om en nådeløs behandling.

Der den enkelte elev har vært sterkt eksponert for katastrofen og der man ser muligheter for at eleven kan slite med traumer i etterkant, bør man vurdere om man overhodet skal ta opp hendelsen i åpne fora i skolen. Man må vurdere om den enkelte læreren og skolemiljøet er i stand til å utvise de spesielle holdninger som kreves for å møte problematikken rundt det enkelte barn. Videre må man vurdere om læreren har evne til å kommunisere med barnet slik at barnet føler seg vel og opplever å være ivaretatt. Den empatiske holdningen som både Rogers og Løvlie Schibbye framholder som en forutsetning for å skape endringer hos den enkelte, er det ikke gitt at den enkelte læreren har. Denne holdningen blir nødvendig for å hjelpe eleven til å komme tilbake til en normal situasjon. I tillegg til en mer personlig kvalifikasjon som evnen til empati representerer, må læreren også ha kunnskap om barnets kognitive og emosjonelle utvikling for å forstå barnets reaksjoner. Videre må han/hun ha kunnskap om barnets mestringsstrategier samt sårbarhets- og beskyttelsesfaktorer. Dette krever menneskelige kvalifikasjoner og gode kunnskaper som er ønskelige, men som man ikke automatisk kan forvente at en vanlig allmennlærer har. Derfor er det bra om flere instanser enn skolen, for eksempel PPT og BUP, samarbeider om hvordan man skal håndtere det videre arbeidet rundt det berørte barnet. For eksempel kan man tenke seg tilfeller der annen- og tredjelinjetjenesten kommer sterkt inn fra begynnelsen av og der skolen i minimal grad berører problematikken. Dette vil selvfølgelig kun gjelde i de tilfellene der eleven er sterkt rammet av katastrofen. Debatten rundt debriefing understreker nettopp at den åpenheten som krisepedagogikken bygger på, ikke nødvendigvis er gunstig i alle tilfeller.

Arbeidet som her er skissert med å vurdere helhetlige tiltak, krever samarbeid mellom alle involverte parter der selve interaksjonen/samarbeidet kan bidra til resultatet. I så måte knytter jeg meg i mine refleksjoner tett opp til Bronfenbrenners teori. Individperspektivet så vel som systemperspektivet blir nødvendig.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell knytter disse to perspektivene

sammen, i og med at interaksjonen mellom individ og system, slik jeg ser det, blir Bronfenbrenners viktigste bidrag til forståelsen av menneskets muligheter for utvikling. I min oppgaven vil dette dreie seg om å hjelpe barnet tilbake til en normal tilværelse etter en krise/katastrofe.

Undersøkelsen kan tyde på at relasjoner til medelever og skolemiljøet forøvrig har mye å si for hvordan elevene opplever støtten på skolen etter katastrofen. Prosessen med å skape gode miljøer må ikke starte etter en katastrofe, men må foregå kontinuerlig gjennom hele skoleløpet. I lys av det relasjonelle perspektivet kan det være hensiktsmessig at skolen forsøker å stimulere kontakt mellom elevene på de måtene som faller naturlig og positivt ut for den berørte eleven. Her har skolen en formell forpliktelse i forhold til skolens plandokumenter, spesielt generell del av LK06 som vektlegger det relasjonelle. Det er imidlertid krefter i samfunnet som vil kunne påvirke lærerens holdning når det gjelder arbeidet med utenomfaglige forhold i skolen. Jeg tenker her på den offentlige skoledebatt den siste tiden som blant annet har fokusert på ”mangel på kunnskap i skolen.” Dette og lignende utsagn har ført til krav om økt fagkunnskap i skolen. Debatten kan påvirke en utvikling i retning av å neglisjere arbeidet med sosiale og relasjonelle forhold i skolen. Som eksempel kan nevnes gjeninnføringen av de nasjonale prøvene. Et resultat av de nasjonale prøvene vil kunne bli et økt fokus på skolerresultater fordi prøvene vil skape et press om å vise til gode resultater. Resultater på prøvene og faglige resultater forøvrig, blir det som egentlig teller, og det kvalitetskriteriet som den enkelte læreren og eleven blir vurdert etter. Slik jeg ser det kan læreren, av frykt for å ”ikke utnytte tiden”, komme til å neglisjere det sosiale og relasjonelle arbeidet i skolen. En eventuell endret lærerholdning slik den kan komme til å utvikle seg, vil kunne få konsekvenser for skolens evne til å møte eleven som har emosjonelle vansker etter en katastrofe. Eksempelet viser hvordan statlige retningslinjer med blant annet nasjonal testing, jf. Bronfenbrenners makromiljø, kan styre skolen, jf. Bronfenbrenners mikromiljø.

Etter en kollektiv katastrofe som tsunamikatastrofen, må hjelpetiltakene balanseres, ikke bare i forhold til den eleven som har vært direkte berørt, men også i forhold de øvrige elevene i skolen som føler seg berørt blant annet gjennom den massive



mediedekningen som har vært, jf. Garbarinos krav om balanse. For å opprettholde balanse er det ikke tilstrekkelig å fokusere bare på den enkelte eleven som er rammet. Man må også se på hvordan hendelsen kan ha påvirket de øvrige elevene i miljøet og treffe tiltak i forhold til det. Her kan det være snakk om ulike tiltak som oppfølging av enkelte elever som har opplevd katastrofen ekstra belastende, informasjon til foreldre og samtaler i klassen. Skolen må balansere tiltakene i forhold til to plan: Det dreier seg både om å ivareta den berørte elevens krav på beskyttelse og ønske om å snakke/ikke snakke om hendelsen, samtidig som det dreier seg om de øvrige elevenes behov for informasjon om katastrofen og muligheter til å få satt ord på det de har sett og hørt gjennom media.

For skolen kan det representere et dilemma om den skal ta utgangspunkt i et individ- eller et gruppeperspektiv etter en katastrofe. Noen ganger tilhører krisen individet og den nærmeste familien, andre ganger tilhører krisen også gruppen/klassen som fellesskap (Raundalen og Schultz 2006). Etter min mening går krisen over til å tilhøre fellesskapet når krisen er så sterkt eksponert i media, slik som tilfellet var etter tsunamikatastrofen. Likevel er det viktig at individet får være med å ta kontroll med hensyn til hva som skal sies og gjøres i forhold til det inntrufne. Når det gjelder barn i grunnskolen, må foreldre/pårørende bli trukket inn i forholdet.

Gjennom undersøkelsen og den påfølgende drøftingen har jeg presentert en del momenter som det er viktig at skolen tar hensyn til når personalet og medelever møter eleven etter en krise/katastrofe. Skolen har fått mange oppgaver som ikke er av faglig art. Blant annet er også krisepedagogikk lagt til skolens arbeidsområder. Det kreves mye av den enkelte lærer, både faglig og menneskelig å løse disse oppgavene. Derfor er det viktig at skolen og den enkelte lærer tilføres ressurser som kan gi dem handlingsrom til å løse oppgaven med å støtte elever som har vært utsatt for kriser/katastrofer.

I arbeidet med undersøkelsen min har jeg sett at skolen *kan* fungere som støtte overfor elever som har opplevd krise/katastrofe. Jeg har sett at lærerne har gått inn i en dialog med elevene/foreldrene. Denne dialogen har bidratt til en åpenhet som for

noen elevers del har resultert i at de har fått bearbeidet opplevelsene sine. Gjennom dette har skolen løftet fram ressurser og muligheter hos den berørte eleven og i miljøet for øvrig. De helsefremmende prosessene har fått virke på en måte som gjør at man kan si at arbeidet har hatt et salutogenetisk perspektiv.

## Kildeliste

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994) *Tolkning och reflection: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Antonovsky, Aa. (1987) *Unraveling the Mystery of Health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass

Berg, N. (2005) *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Borge, A. I. H. (2003) *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press

Bø, I. (2000) *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Dyregrov, A. (2000) *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget

Dyregrov, A. (2002) *Psykologisk debriefing: hvordan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser*. Bergen: Fagbokforlaget

Gamst, K. & Langballe, Å. (2004) *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utviklingen av en avhørsmetodisk tilnærming*. Oslo: universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet: Spesialpedagogisk institutt: Unipub

Garbarino, J. (1982) *Children and Families in the Social Environment*. New York: Aldine Publishing Company

- Garbarino, J. & Stott, F. M. (1997) *Hvad børn kan fortelle oss: om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels forlag
- Geertz, C. (2000) *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic books
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Goodman, R. (1997) *The Strengths and Difficulties Questionnaire: a Research Note*. Journal of Child Psychology, Psychiatry and allied Disciplines, 38, 581-586
- Habermas, T. & Paha, C. (2001) *The Development of Coherence in Adolescents Life Narratives*. Narrative inquiry, 11, 35-54
- Halleraker, H. S. og Uchermann, E. M (red) (1998) *Foreldrene - barnets nærmeste hjælpere og barne- og ungdomspsykiatriens viktigste samarbeidspartnere*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hundeide, K. (2003) *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Jensen, Mogens Kjær (1991) *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Johanessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001) *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Klefbeck, J. & Ogden, T (2003) *Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsløftet. Midlertidig trykt utgave- september 2005. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lund, T. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

- Maxwell, J. A.(1992) *Understanding and Validity in qualitative Research. I:* Harvard Educational Review. Vol 62. No 3. 278-300
- Mead, G. H (1962) *Mind Self & Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist.* Chicago: The University of Chicago press
- Moos, R. H. & Moos, B. S.(2002) *Family Environment Scale Manual (3. utg.).* Redwood City, Cal: Mind Garden
- Ogden, T. (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Opplæringsloven av 17. juli 1998
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M.& Piacentini, J.C. (1999) *A Developmental Psychopathology Model of Childhood traumatic Stress and Intersection with Anxiety Disorders.* Biological Psychiatry, 46, 1542-1554
- Rapport fra evalueringsutvalget for flodbølgekatastrofen (2005).  
<http://www.evalueringsutvalget.no/pdf/rapport.pdf>
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006) *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise.* Oslo: Universitetsforlaget
- Rogers, C.R. (1951) *Client- centered Therapy: Its current Practice, Implications and Theory.* London: Constable
- Rowling, L. (2003) *Grief in School Communities: Effective Support Strategies.* Buckingham: Open University Press
- Rutter, M. (1995) *Psychological Disturbances in young People: Challenges for Prevention.* Cambridge: Cambridge University Press
- Schibbye, A-L.L. (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie.* Oslo: Universitetsforlaget

- Steinberg, A.M., Brymer, M., Decker, K. & Pynoos, R. S. (2004) *The UCLA PTSD Reaction index*. Current Psychiatry Reports, 6, 96-100
- Strauss, A & Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage Publications
- Stroebe, W. (2000) *Social Psychology and Health*. Buckingham: Open University Press
- Sund, A. (1985) *Ulykker, katastrofer og stress: psykiske reaksjoner, hjelp og beredskap*. Oslo: Gyldendal
- Thuen, F. (1995) *Parent's Perceived Social Support after Sudden Infant Death Perspective. A Long - Term Perspective*. Submitted in Scandinavian Journal of Psychology
- Tiller, P.O. (1991) *Barneperspektivet: om å se og bli sett*. Særtrykk av barn nr 1
- Trabasso, T. & Stein, N. L. (1997) *Narrating, Representing and Remembering Event Sequences*. I: P. W. van der Broek, P. J. Bauer, T. Bourg (red.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation: Bridging Fictional and Actual Events*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press
- Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2000) *Styrk sterke sider: håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget
- Waldenstrøm, E. (2005) *Men livet må gå videre: om kriser, ulykker og katastrofer*. Stavanger: Stiftelsen psykiatrisk opplysning

Weisæth, L & Dalgard, O.S. (red) (2000) *Psykisk helse: risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Weisæth, L.(2002) Kollektiv traumatisk stress: kriser, katastrofer, krig. I: Ekman, R & Arnetz, B (red) *Stress: molekylerna, individen, organisationen, samhället*. Stocholm: Liber

Wormnes, O. (1987) *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal

Yule, W & Gold, A. (1993) *Wise Before the Event: Coping with Crises in Schools*. London, Calouste Gulbenkian Foundation

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide for barneintervjuet

Vedlegg 2: Intervjuguide for foreldreintervjuet

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring



*Tsunamien –  
Berørte barn og  
foreldre*



# Tsunamien – Berørte foreldre og barn

## Intervjuguide barn.

Introduksjon og samtykke  
*Leses opp for barn under 12år*

### Samtykke

Vi kommer til å snakke med mange barn som har opplevd lignende ting som deg. Grunnen til det er at det er viktig at vi voksne lærer mest mulig om hvordan det er for barn å oppleve slike ting som det du opplevde. Da kan vi bli flinkere til å forstå og hjelpe andre barn som har det som deg.

Jeg er opptatt av å høre hvordan ting har vært for deg og det kan være litt forskjellig eller litt likt sånn som de andre i familien din opplevde det.

Hvis du synes det er i orden og bestemmer deg for at du vil snakke med meg kommer det du forteller til å bli mellom deg og meg. Hvis du sier noe som gjør at jeg blir bekymret for deg kan det hende jeg må fortelle det til en av de voksne slik at de kan hjelpe deg. Men da vil jeg si fra til deg først.

Jeg har med en båndopptager for at jeg skal huske alt du har sagt.

Hvis du synes alt dette er greit kan du skrive under på dette skjemaet

---

Skriv navnet ditt her

## Informasjon om deltakelse i en undersøkelse om barns opplevelser etter flodbølgekatastrofen.

I denne undersøkelsen er vi interessert i å vite hvordan barn og ungdom opplevde det som skjedde da flodbølgen kom 2. juledag og hvordan det går med dem nå i tiden etterpå. Det er viktig for oss å forstå hvordan barn og ungdom opplever slike voldsomme katastrofer. Det gjør at vi kan lære mer om hvordan vi kan hjelpe andre barn og unge som opplever slike ting som du opplevde.

Vi som skal snakke med deg jobber på noe som heter Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). På dette stedet studerer vi ulike ting som har med barn å gjøre.

Det vi kommer til å spørre deg om er hvordan du opplevde det da flodbølgen kom, hvordan det var for deg i tiden etterpå, og hvordan du har det nå. Vi ønsker også å vite noe om hva du synes har vært til hjelp for deg eller hva som har vært vanskelig for deg i tiden etterpå.

Jeg som skal spørre deg om disse tingene har taushetsplikt. Det betyr at jeg ikke har lov til å fortelle andre om det du sier uten at du selv vil det. Når vi skal skrive om dette senere vil vi ikke bruke ditt navn eller andre opplysninger som gjør at noen vil vite at det er deg vi snakker om.

Jeg kommer til å ta opp vi snakker om på lydbånd sånn at jeg får med meg alt det viktige du forteller meg.

Det er helt opp til deg om du vil snakke med oss. Hvis du bestemmer deg for at du vil snakke med oss, kan du likevel når som helst ombestemme deg.

Hvis du synes det er i orden kan du skrive navnet ditt under:

Jeg synes det er i orden at jeg blir intervjuet om mine opplevelser i forbindelse med flodbølgen 2. juledag

---

Skriv navnet ditt her

*- sett på håndopptaker-*

Barnets navn:

Født:

Intervjuer:

Dato:

Hvis noen andre var tilstede under intervjuet skriv hvem:

**Introduksjon:**

Jeg er mest opptatt av å høre hvordan det var for deg da du var i Thailand med .....og hvordan det har vært etter at du kom hjem.

Det er du som vet best hvordan det var for deg å være der og hvordan det har vært i tiden etterpå.

Det er lenge siden mye av dette skjedde så det kan hende du ikke husker så mye. Det er helt i orden. Jeg vil bare at du skal fortelle det du husker og slik det var for deg.

Si ifra til meg hvis det er noe du ikke forstår, eller hvis det er noe du synes det er vanskelig å svare på.

Hvis du vil ha en pause så er det helt i orden.

Først vil jeg at du skal fortelle meg mest mulig om det som skjedde, og så har jeg noen spørsmål jeg kommer til å spørre deg om. Til slutt har jeg noen skjemaer jeg vil at du skal fylle ut eller som jeg kommer til å lese opp og som du skal svare på.

## I: BARNETS NARRATIV:

### I A. Kronologisk historie

- *Jeg vet at du var i Thailand (evt. annet land) på juleferie sammen med familien din. Og når du var der så skjedde det noe. Fortell meg om det...*

Dersom barnet ikke svarer på det kan man si; *Jeg vet at det kom en kjempe stor bølge. Fortell meg om øyeblikket (situasjonen) før bølgen kom.*

La barnet fortelle mest mulig fritt.

Hjelp barnet videre ved å si "Hva skjedde da?".

Hjelp barnet til å utdype ved å si "Fortell meg om det."  
eller gjenta det siste de sa

### I B. Forståelse av hendelsen

- *Nå har du fortalt meg om det som skjedde. Hva tenker du det kom av at det gikk som det gikk?*

## II DET VERSTE ØYEBLIKKET.

- *Oppsummer kort historien og så si "av alt det som skjedde hva synes du var det verste som du opplevde?"*

For eksempel: Nå har du fortalt at da bølgen kom så satt dere å spiste frokost og at du og pappa ble tatt av vannet og at mamma kom bort fra dere men så fant dere sammen alle sammen på sykehuset. *Av alt det som skjedde hva synes du var det verste som skjedde?*

Hvis ikke barnet har fortalt om hendelsen spør: *Hva skjedde da?*

- *Da dette skjedde tenkte du eller sa du noe til deg selv for at du skulle føle deg bedre?*

Eventuelt *Hva?*

## III SKYLD TANKER

- *Når du tenker tilbake på alt det som skjedde, tenker du noen gang at du skulle gjort noe annerledes?*

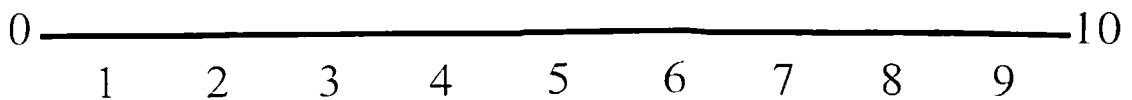
#### IV OPPLEVELSER AV ENDRINGER

- *Er det noe som har forandret seg hjemme etter at dere kom hjem? Beskriv*
- *Er det noe som har forandret seg på skolen etter at dere kom hjem? Beskriv*
- *Er det noe som har forandret seg med venner etter at dere kom hjem? Beskriv (mulig tema: det å føle seg annerledes, få for mye/lite oppmerksomhet)*

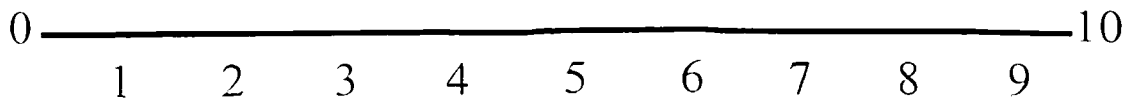
#### V HVORDAN DE HAR DET NÅ

- *På en skala fra 0 til 10 (vise skala) hvor 0 er det dårligste man kan ha det og 10 er det beste man kan ha det:*

*Hvordan har du det nå for tiden? (skriv ned tallet)*



- *Hvordan hadde du det før du dro til Thailand? (skriv ned tallet)*



## VI GRUNNLEGGENDE ANTAGELER OM VERDEN

(NB bare for barn 12-18 år. For yngre barn gå rett på PTSD skjema)

- *Noen ganger kan mennesker som har opplevd en katastrofe forandre syn på en del ting.*

*Tenker du at verden er et godt sted?* Ja  Nei   
*Har dette forandret seg etter tsunamien? Fortell*

*Tenker du at mennesker stort sett er gode?* Ja  Nei   
*Har dette forandret seg etter tsunamien? Fortell*

*Tenker du at fæle ting kan skje med gode mennesker?* Ja  Nei   
*Har dette forandret seg etter tsunamien? Fortell*

*Tenker du at mennesker stort sett kan forhindre at dårlige ting skjer?* Ja  Nei   
*Har dette forandret seg etter tsunamien? Fortell*

*Tenker du at det som skjer er helt tilfeldig?* Ja  Nei   
*Har dette forandret seg etter tsunamien? Fortell*

## VII PTSD SKJEMA



### DEL 1: Om flodbølgen

(Spør disse spørsmålene dersom det er uklart fra barnets fortelling om noen døde eller ble alvorlig skadet i familien/venner. Hvis svaret er gitt, kryss av.)

7<sub>A1</sub>) Var det noen i familien eller venner som døde?      Ja [ ]      Nei [ ]

6<sub>A1</sub>) Ble noen i familien eller venner alvorlig skadet?      Ja [ ]      Nei [ ]

Du har nettopp fortalt meg om det verste som skjedde da flodbølgen kom (gjenta det barnet har sagt om da flodbølgen kom og det verste som skjedde med barnet *under eller etter* at flodbølgen rammet). Jeg vil nå stille deg noen spørsmål om hvordan det var for deg under eller rett etter at .....(gjenta det som skjedde).

Intervjuer leser opp hvert spørsmål for barnet, og krysser av [Ja] eller [Nei]

1 <sub>A2</sub> )	Var du redd for at du kom til å dø?	Ja [ ]	Nei [ ]
2 <sub>A2</sub> )	Var du redd for at du kom til å bli alvorlig skadet?	Ja [ ]	Nei [ ]
3 <sub>A1</sub> )	Ble du alvorlig skadet?	Ja [ ]	Nei [ ]
	Hvis ja, beskriv:		
4 <sub>A2</sub> )	Var du redd for at noen i familien eller venner kom til å dø?	Ja [ ]	Nei [ ]
5 <sub>A2</sub> )	Var du redd for at noen i familien eller venner kom til å bli alvorlig skadet?	Ja [ ]	Nei [ ]
6 <sub>A2</sub> )	Var du veldig redd, følte du at dette var en av de mest skremmende opplevelsene du noen gang har hatt?	Ja [ ]	Nei [ ]
7 <sub>A2</sub> )	Følte du at du ikke kunne stoppe det som skjedde, eller at du trengte hjelp fra noen?	Ja [ ]	Nei [ ]
8 <sub>A2</sub> )	Følte du at det du opplevde, var motbydelig eller ekkelt?	Ja [ ]	Nei [ ]
9 <sub>A2</sub> )	Løp du forvirret rundt eller oppførte du deg på en veldig oppkavet måte?	Ja [ ]	Nei [ ]
10 <sub>A2</sub> )	Følte du deg veldig forvirret?	Ja [ ]	Nei [ ]
11 <sub>PD</sub> )	Følte du at det som skjedde, på en måte ikke var virkelig, at det skjedde i en film, og ikke i virkeligheten?	Ja [ ]	Nei [ ]

**DEL 2: PTSD symptomer**

**Introduksjon til barnet:** Etter at man har opplevd noe veldig ubehagelig eller skremmende slik som..... (gjenta det barnet har sagt om da flodbølgen rammet og det verste som skjedde barnet), kan det være at man får noen problemer. Jeg vil at du skal tenke på det som skjedde med deg. Jeg skal lese opp noen problemer som du kan ha etter det du har opplevd, så skriver jeg ned svaret ditt. Vi skal bruke dette skjemaet (ta frem rangeringsarket) for hvert spørsmål. For hvert spørsmål vil jeg vite hvor ofte dette har vært tilfellet for deg (den siste måneden). (Gå gjennom instruksene for rangeringen).

**Til intervjueren:** Les opp hvert utsagn og erstatt "det ubehagelige" med det verste barnet har opplevd under eller etter flodbølgen. **SETT RING RUNDT ETT** av tallene (0, 1, 2, 3 eller 4) som forteller hvor ofte barnet har opplevd problemet **den siste måneden**. Bruk rangeringsarket som hjelp for hvor ofte problemet har vært opplevd den siste måneden.

**ALLE SPØRSMÅLENE MÅ BESVARES**

HVOR MYE AV TIDEN DEN SISTE MÅNE DEN	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Oftre	Nesten alltid
1 <sub>D4</sub> Jeg er på vakt for fare eller ting jeg er redd for.	0	1	2	3	4
2 <sub>B4</sub> Når noe minner meg om <i>det som skjedde</i> , blir jeg veldig ute av meg, redd eller trist.	0	1	2	3	4
3 <sub>B1</sub> Jeg får skremmende tanker, ser for meg bilder eller hører lyder fra <i>det som skjedde</i> , selv om jeg ikke vil det.	0	1	2	3	4
4 <sub>D2</sub> Jeg føler meg sur, sint eller rasende.	0	1	2	3	4
5 <sub>B2</sub> Jeg drømmer om <i>det som skjedde</i> eller har mareritt om andre ting.	0	1	2	3	4
6 <sub>B3</sub> Jeg føler at jeg er tilbake til da <i>det ubehagelige skjedde</i> , og opplever det om igjen.	0	1	2	3	4
7 <sub>C4</sub> Jeg har lyst til å være alene og ikke sammen med venner.	0	1	2	3	4
8 <sub>C5</sub> Jeg føler meg alene inni meg og føler ikke nærhet til andre mennesker.	0	1	2	3	4
9 <sub>C1</sub> Jeg forsøker å ikke snakke om det, tenke på det eller ha følelser rundt <i>det som skjedde</i> .	0	1	2	3	4

HVOR MYE AV TIDEN DEN SISTE MÅNEDEN		Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Nesten alltid
10 <sub>C6</sub>	Jeg har problemer med å føle glede eller kjærlighet.	0	1	2	3	4
11 <sub>C6</sub>	Jeg har problemer med å føle tristhet eller sinne.	0	1	2	3	4
12 <sub>D5</sub>	Jeg blir lett urolig eller skvetter lett, for eksempel når jeg hører høye lyder eller når noe overrasker meg.	0	1	2	3	4
13 <sub>D1</sub>	Jeg har problemer med å få sove eller jeg våkner ofte om natten.	0	1	2	3	4
14 <sub>AF</sub>	Jeg tror at noe av <i>det som skjedde</i> , er min feil.	0	1	2	3	4
15 <sub>C3</sub>	Jeg har problemer med å huske viktige ting fra <i>det som skjedde</i> .	0	1	2	3	4
16 <sub>D3</sub>	Jeg har problemer med å konsentrere meg eller være oppmerksom.	0	1	2	3	4
17 <sub>C2</sub>	Jeg forsøker å holde meg unna folk, steder eller ting som minner meg om <i>det som skjedde</i> .	0	1	2	3	4
18 <sub>B5</sub>	Når noe minner meg om <i>det som skjedde</i> , får jeg sterke følelser i kroppen, for eksempel at hjertet slår fort, eller at jeg får hodepine eller mageknip.	0	1	2	3	4
19 <sub>C7</sub>	Jeg tror ikke at jeg kommer til å leve lenge.	0	1	2	3	4
20 <sub>D2</sub>	Jeg krangler eller slåss mye.	0	1	2	3	4
21 <sub>C7</sub>	*Jeg er negativ eller pessimistisk når jeg tenker på fremtiden.	0	1	2	3	4
22 <sub>AF</sub>	Jeg er redd for at <i>det ubehagelige</i> skal skje igjen.	0	1	2	3	4
23 <sub>IT</sub>	Jeg tenker på hva jeg kunne ha gjort for å hindre at <i>det ubehagelige</i> skjedde.	0	1	2	3	4
24 <sub>IT</sub>	Jeg tenker på ting jeg kan gjøre for at <i>det ubehagelige</i> eller noe lignende ikke skal skje igjen med meg eller noen jeg er glad i.	0	1	2	3	4

\* Dersom barnet ikke forstår betydningen av dette utsagnet, forklar: "... når du tenker på tiden fremover, tenker du at den ikke blir bra for deg?"

### **Påminning**

**25.**

Vi snakket nettopp om at situasjoner, hendelser eller andre ting kan minne deg om det som skjedde i Thailand da flodbølgen kom. (Referer til spørsmål 2<sub>B4</sub>). Kan du fortelle meg hva det kan være som minner deg om det som skjedde?

Beskriv:.....

### **Mestring**

**26.**

Når du tenker på det vi har snakket om nå (i PTSD skjemaet) hva er det som kan få deg til å føle deg bedre?

Notater:

## VIII DIALOGER

➤ *Hvem har du snakket med om det som skjedde?*

- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| Mor               | <input type="checkbox"/> 1 |
| Far               | <input type="checkbox"/> 2 |
| Andre slektninger | <input type="checkbox"/> 3 |
| Venner            | <input type="checkbox"/> 4 |
| Andre             | <input type="checkbox"/> 5 |

➤ *Synes du at de forstår hvordan du har det?*

- |     |                            |
|-----|----------------------------|
| Ja  | <input type="checkbox"/> 1 |
| Nei | <input type="checkbox"/> 2 |

➤ *Synes du at du har fått snakket nok om det som skjedde?*

- |     |                            |
|-----|----------------------------|
| Ja  | <input type="checkbox"/> 1 |
| Nei | <input type="checkbox"/> 2 |

### *Fortell*

➤ *Hvis du skulle trenge (få lyst til) å snakke med noen om det som skjedde, hvem kan du snakke med?*

- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| Mor               | <input type="checkbox"/> 1 |
| Far               | <input type="checkbox"/> 2 |
| Andre slektninger | <input type="checkbox"/> 3 |
| Venner            | <input type="checkbox"/> 4 |
| Andre             | <input type="checkbox"/> 5 |

## IX FAMILIEN *Nå skal jeg spørre deg noen spørsmål om familien din*

- |   | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. I vår familie hjelper og støtter vi hverandre                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. I vår familie holder vi ofte følelsene våre for oss selv                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Det virker ofte som om vi ikke gjør annet enn å slå i hjel tiden hjemme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vi kan si akkurat hva vi mener om ting når vi er hjemme.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vi legger mye energi i det vi gjør hjemme                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 6 Det er vanskelig å vise følelser hjemme uten at noen blir lei seg.
- 7 Vi står sammen i vår familie
- 8 Vi forteller hverandre om våre problemer
- 9 Det er sjelden noen melder seg frivillig når noe skal gjøres hjemme
- 10 Hvis vi ønsker å gjøre noe spontant så setter vi i gang og gjør det
- 11 I vår familie stiller vi opp for hverandre
- 12 Når man klager i vår familie blir som regel noen opprørt.
- 13 I vår familie er det sjelden begeistring for ting som skjer.
- 14 Vi snakker åpent om penger og regninger i vår familie
- 15 Vi kommer godt overens med hverandre i vår familie
- 16 Vi er som regel forsiktige med hva vi sier til hverandre.
- 17 I vår familie er det mye tid og oppmerksomhet til alle.
- 18 I vår familie er det mange spontane diskusjoner
- 19 Fremtiden ser bra ut for vår familie
- 20 Jeg synes at familien min taklet situasjonen etter det som skjedde i Thailand ganske bra  
Forklar..... (NB: evne til å være fleksibel)

## XII SYMPTOMER

### For barn 11 år og over (Foreldre fyller ut foreldreskjema for alle aldre)

Her vil vi spørre deg om utsagnene nedenfor stemmer for deg. Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke - Stemmer delvis - Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
1. Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg blir ofte beskyldt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre/lærere/andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt

25. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg

Har du andre kommentarer eller bekymringer?

Samlet, synes du at du har vansker på ett eller flere av følgende områder:

Med følelser, konsentrasjon, oppførsel eller med å komme overens med andre mennesker?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nei	Ja - små vansker	Ja - tydelige vansker	Ja - alvorlige vansker

Hvis du har svart "Ja", vennligst svar på følgende spørsmål:

- Hvor lenge har disse vanskene vært tilstede?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mindre enn 1 mnd.	1-5 mndr.	6-12 mndr.	Mer enn ett år

- Forstyrrer eller plager vanskene deg?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye

- Virker vanskene inn på livet ditt på noen av disse områdene?

	Ikke i det hele tatt:	Bare litt:	En god del:	Mye:
Hjemme / i familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I forhold til venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læring på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fritidsaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Er vanskene en belastning for de rundt deg (familie, venner, lærere osv.)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye



## Tsunamien – Berørte foreldre og barn Intervjuguide foreldre

Gitt muntlig samtykke til å se på spørreskjema: ja  nei  Dato:

Dato for intervju: \_\_\_\_\_

Intervjuer: \_\_\_\_\_

Navnet på informant: \_\_\_\_\_

ID-nummer på informant: \_\_\_\_\_

### 1.1 Opplysningene er gitt av:

- Mor  1
- Far  2
- Stemor  3
- Stefar  4
- Begge  5
- Andre  6

spesifiser: \_\_\_\_\_

### 1.2 Barnets/barnas alder (6-18 år som skal intervjues) skriv måned og fødsels år: eks. 09/ 1992

Barn 1 \_\_\_\_/\_\_\_\_ Gutt  1 Jente  2 Barnets navn:

Barn 2 \_\_\_\_/\_\_\_\_ Gutt  1 Jente  2 Barnets navn:

Barn 3 \_\_\_\_/\_\_\_\_ Gutt  1 Jente  2 Barnets navn:

Barn 4 \_\_\_\_/\_\_\_\_ Gutt  1 Jente  2 Barnets navn:

### 1.3 Barnet bor nå:

	Barn 1	Barn 2	Barn 3	Barn 4
sammen med begge biologiske foreldre	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
sammen med biologisk mor	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
sammen med biologisk mor og stefar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
sammen med biologisk far	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
sammen med biologisk far og stemor	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
hos slektning	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
hos fosterforeldre	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
i institusjon	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
ukjent	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9

(Kan sette flere kryss hvis barnet bor mer enn vanlig besøksordning hos den andre forelderen)

1.4 Barnets søsken (som ikke deltar i studien. Ta også med de som ikke bor hjemme):

Kjønn	Alder (måned/år)
1.4.1	
1.4.2	
1.4.3	
1.4.4	
1.4.5	

1.5 Antall familiemedlemmer i hjemmet som barnet bor sammen med (inkludert barnet selv):

1.6 Hvem i familien reiste sammen?

- Mor .....   
Far .....   
Stemor.....   
Stefar.....   
Biologiske søsken .....  hvor mange? \_\_\_\_\_  
Halvsøsken .....  hvor mange? \_\_\_\_\_  
Besteforeldre.....   
Venner.....   
Andre.....

### **BARNETS MOR**

1.7 Hva er mors (evt. ditt) fødselsår?

Vennligst sett ett tall i hver rute

1.8 Hva er mors (evt. din) sivilstatus?

*Kun ett kryss*

- Gift/Partner.....   
Samboende.....   
Enslig .....   
Skilt eller separert .....   
Enkemann/ enke .....

Her fylles ut for den som er informanten. Hvis dette ikke er primæromsorgsperson og/eller barnet også bor hos den andre forelderen fylles også ut for dem. For eksempel hvis far er informant fordi han reiste med barnet, men barnet ellers bor hos mor fyll også ut for mor.

1.9 Hva er mors (evt. din) nåværende arbeidssituasjon?

*Du kan sette flere kryss*

- Arbeider heltid.....   
Arbeider deltid.....   
Studerer .....   
Hjemmearbeidende.....

- Arbeidssøkende .....
- Sykemeldt .....
- Uføretrygdet .....
- Attføring/rehabilitering .....
- Pensjonist .....
- Annet .....

Hvis annet: Vennligst beskriv her:.....

.....

.....

.....

1. 10 Har mors (evt. din) tilhørighet til yrkeslivet endret seg etter tsunamien? Ja 1  
 Nei 2

1.11 Har mor (evt. du) i løpet av de siste fire ukene hatt sykefravær på *til sammen*

*Kun ett kryss*

- 1-3 dager .....
- 4- 13 dager .....
- 14 dager eller mer .....
- Nei, har ikke hatt sykefravær de siste fire ukene .....

1.12 Etter Tsunamien, har mor (evt. du) hatt sykefravær på mer enn 14 dager som du mener har sammenheng med katastrofen?

*Kun ett kryss*

- Ja .....
- Nei .....
- Vet ikke .....

**Far**

1.13 Hva er fars (evt. ditt) fødselsår?

Vennligst sett ett tall i hver rute

1.14 Hva er fars (evt. din) sivilstatus?

*Kun ett kryss*

- Gift/Partner .....
- Samboende .....
- Enslig .....
- Skilt eller separert .....
- Enkemann/ enke .....

1.15 Hva er fars (evt. din) nåværende arbeidssituasjon?

*Du kan sette flere kryss*

- Arbeider heltid .....
- Arbeider deltid .....
- Studerer .....
- Hjemmearbeidende .....
- Arbeidssøkende .....

- Sykemeldt .....
- Uføretrygdet .....
- Attføring/rehabilitering .....
- Pensjonist .....
- Annet .....

Hvis annet: Vennligst beskriv her: .....

.....

.....

1.16 Har fars (evt. din) tilhørighet til yrkeslivet endret seg etter tsunamien? Ja  1  
Nei  2

1.17 Har far (evt. du) i løpet av de siste fire ukene hatt sykefravær på *til sammen*

*Kun ett kryss*

- 1-3 dager .....
- 4- 13 dager .....
- 14 dager eller mer .....
- Nei, har ikke hatt sykefravær de siste fire ukene .....

1.18 Etter Tsunamien, har far (evt. du) hatt sykefravær på mer enn 14 dager som du mener har sammenheng med katastrofen?

*Kun ett kryss*

- Ja .....
- Nei .....
- Vet ikke .....

## 2. Nå vil jeg stille deg noen spørsmål om det som skjedde 2 juledag og tiden etter

### 2.1 Spørsmål om eksponering og opplevelse:

- Fortell meg om hva dere gjorde før flodbølgen kom.
- Fortell meg om det som skjedde da flodbølgen kom. (hvis det ikke har fremkommet)
- Hvordan reagerte du? (hvis det ikke har fremkommet)
- Hva var det verste som skjedde?
  - (Be om utdypning dersom de ikke sier noe om hva de gjorde, tenkte, følte)
- Tiden etter at du kom hjem – hvordan har det vært?
- Tenkte du noen gang at du skulle gjort noe annerledes under eller rett etter katastrofen?

### 2.2 Spørsmål om barnet – **Barn 1** (samme som på side 1 → : gutt jente født: \_\_\_\_\_ )

- Hvordan vil du beskrive ..... (barnets navn) reaksjoner under og etter bølgen?
- Hvordan vil du beskrive hvordan ..... (barnets navn) har hatt det i tiden etter tsunamien?
- Hvordan synes du skolen har håndtert situasjonen etter tsunamien?

2.2 Spørsmål om barnet - **Barn 2** (samme som på side 1 → : gutt  jente  født: \_\_\_\_\_ )

- Hvordan vil du beskrive..... (barnets navn) reaksjoner under og etter bølgen?
- Hvordan vil du beskrive hvordan.....(barnets navn) har hatt det i tiden etter tsunamien?
- Hvordan synes du skolen har håndtert situasjonen etter tsunamien?

2.2 Spørsmål om barnet - **Barn 3** (samme som på side 1 → : gutt  jente  født: \_\_\_\_\_ )

- Hvordan vil du beskrive..... (barnets navn) reaksjoner under og etter bølgen?
- Hvordan vil du beskrive hvordan..... (barnets navn) har hatt det i tiden etter tsunamien?
- Hvordan synes du skolen har håndtert situasjonen etter tsunamien?

2.2 Spørsmål om barnet - **Barn 4** (samme som på side 1 → : gutt  jente  født: \_\_\_\_\_ )

- Hvordan vil du beskrive..... (barnets navn) reaksjoner under og etter bølgen?
- Hvordan vil du beskrive hvordan..... (barnets navn) har hatt det i tiden etter tsunamien?
- Hvordan synes du skolen har håndtert situasjonen etter tsunamien?

### 3.1 Spørsmål om familien og hjelpebehov:

- I tiden etter at dere kom hjem, hva tenker du at barnet/barna dine trengte? (Også om forskjellige barn trengte forskjellige ting.)
- Hva gjorde du/dere i forhold til det?
  - (Mulige temaer: Snakke om det, Komme i gang, Daglig rutine, God søvn)
- Hvordan har katastrofen virket inn på din familie?
  - (Mulige temaer: Daglig rutine, Samhold, Fleksibilitet, Parforholdet)
- I tiden etter tsunamien har du tenkt at det var ting du burde gjort i forhold til familien som du ikke gjorde, eller ikke fikk til å gjøre?  
Beskriv:
- Alt i alt hvordan synes du familien har taklet situasjonen etter det som skjedde i Thailand.  
Beskriv:
- Hadde du eller noen i familien behov for hjelp etterpå og hva synes du om hjelpen du evt. fikk?

#### 4.1 De neste spørsmålene dreier seg om andre hendelser i ditt liv.

Har du opplevd noe av det følgende?

*Ett kryss per linje*

	Nei	Ja, før	Ja, etter
		Tsunamien	Tsunamien
Plutselig død i nær familie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen alvorlig fysisk eller psykisk sykdom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alvorlig fysisk eller psykisk sykdom hos en av dine nærmeste...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen skilsmisse med store konflikter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alvorlig ulykke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vold eller vært vitne til vold.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har barnets andre forelder opplevd noe av det følgende?

*Ett kryss per linje*

*Fylles bare ut hvis barnet bor hos denne personen mer enn vanlig samværsordning.*

	Nei	Ja, før	Ja, etter
		Tsunamien	Tsunamien
Plutselig død i nær familie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen alvorlig fysisk eller psykisk sykdom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alvorlig fysisk eller psykisk sykdom hos en av dine nærmeste...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen skilsmisse med store konflikter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alvorlig ulykke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vold eller vært vitne til vold.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KAN VI EVT. KONTAKTE DEG OM ET ÅR Ja  Nei

(hvis det blir en oppfølgingsstudie)

Be de fylle ut 4 skjemaer

1 om familien, 1 om hvordan barnet har det og 2 om hvordan de selv har det.

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har blitt informert om og godkjenner herved at forskere ved Nasjonalt Kunnskapssenter om Vold og Traumatisk Stress kan få innsyn i mine svar på spørreundersøkelsen:  
Tsunami-katastrofen – Opplevelser og reaksjoner hos dem som var der.

Jeg er klar over at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og at alt materialet vil bli anonymisert.

.....  
Sted og dato

.....  
Underskrift

.....  
Sted og dato

.....  
Underskrift