

*Emosjonell vekst i kontinuerlig krise.*  
*En studie av skolens betydning for barn på Vestbredden, Palestina.*

Ida Sofie Jensen Karlsrud



Masteroppgave i psykologi  
Innlevert ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo  
Mai 2014

Forfatter: Ida Sofie Jensen Karlsrud, 2014

Tittel: Emosjonell vekst i kontinuerlig krise.

En studie av skolens betydning for barn på Vestbredden, Palestina.

Veileder: Nora Sveaass

Biveileder: Evalill Bølstad Karevold

<http://www.duo.uio.no/>



## Sammendrag

Interessen bak oppgaven er å undersøke hvilken betydning skolen kan ha for barns emosjonelle vekst i kontinuerlige kriser, her forstått som i krigs-og konfliktområder. Målet er å belyse dette gjennom læreres erfaringer og deres beskrivelser av utfordringer knyttet til å sikre barn tilgang til utdanning i konfliktområder, samt av tiltak som benyttes i skolehverdagen for å støtte barnas utvikling. Lærernes refleksjoner diskuteres opp mot teori om barns normalutvikling og oppvekst under vanskelige forhold. Skolen er valgt fordi den ofte er eneste stabile struktur i barns liv i krisesituasjoner. Begrepet emosjonell vekst inkluderer kognitiv modning og atferdsmessig læring, begge nært knyttet til skolegang.

Datamaterialet består av 12 intervjuer med barneskolelærere og sosialarbeidere ved ulike barneskoler i og rundt byen Hebron på Vestbredden. Analysen er foretatt etter prinsipper fra Grounded Theory i tråd med Charmaz (2008). Jeg har selv stått for planleggingen, gjennomføringen og analysen av materialet, under oppfølging av mine veiledere. Studien er et selvstendig forskningsprosjekt.

Resultatene er en systematisert sammenfatning av lærernes erfaringer og refleksjoner: Lærerne fokuserer på faktiske tiltak i undervisningen, barnets standhaftighet og hvordan barna til tross for forholdene kan vokse opp til å bli trygge og selvstendige voksne. Lærerne gir uttrykk for engasjement i arbeidet og en vilje til å hjelpe barna med å forstå og håndtere sine følelser. Samarbeid med barnas familie prioriteres. Utfordringer knyttet til konteksten blir vektlagt. Skolens bidrag drøftes i lys av utviklingsteoretiske perspektiver og tilslutt en betraktning om hvordan disse erfaringene kan benyttes også i andre konfliktpregede situasjoner.

## Forord

Først av alt vil jeg takke alle studiens deltagere for at jeg fikk deres tid og at dere delte deres erfaringer og tanker med meg.

Økonomisk er arbeidet støttet etter søknad, av midler fra Sanitetskaptein C. F. Larsens legat. Takk til Psykologisk Institutt, ved Universitetet i Oslo for at dere fant søknaden min om reisestipend verdig.

Takk til Pappa og reisesens grenselos for at du ble med på tur. For din entusiasme, gode samtaler og tilstedeværelse.

Studien hadde ikke blitt noe av uten hjelp fra Line Khateeb, Yuval Ginbar og Yyad Manassra. Takk for praktisk hjelp og koordinering av arbeidet i Palestina. En stor takk går også til Lamis Manassra for at du fulgte arbeidet fra start til slutt. Baha Hilo, og Michael Siriani for omsorg og hjelp med alt mellom himmel og jord som oppsto underveis og opplysende samtaler både før, under og etter reisen. Det er fint å ha et hjem så langt borte.

Deretter vil jeg takke min hovedveileder Nora Sveaass for stort engasjement, uvurderlige råd og tett oppfølging gjennom hele prosessen. Samtaler og støtte både borte og hjemme har vært til stor hjelp og inspirasjon. Tusen takk for at du har forstått hvor jeg har villet og hjulpet meg dit. Du er enestående.

Biveileder Evalill Bølstad Karevold fortjener all mulig takk for at du i en hektisk tid ha vært romslig, deltagende og stiller av de rette spørsmål underveis i arbeidet. Å samarbeide med dere har vært en berikelse og jeg har fått så mye mer enn forventet, tusen takk.

Familie og venner, som sent og tidlig har lyttet, trøstet, heiet og hatt omsorg for meg. Mamma, Thuva og Sanna, samt alle de som har gått i forveien og tråkket opp veien for meg. Dere vet hvem dere er og er verdt deres egen vekt i gull. Spesielt takk til Monica, Anna, Line og Kristian for at dere har delt av deres kunnskap, det har hjulpet meg masse. Audun, takk for din kjærlighet, grenseløse tålmodighet, råd og perspektiver. Du gjør min verden til et bedre sted.

Oslo 20. mai 2014

Ida Sofie Jensen Karlsrud

## Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
BARNETS RETTIGHETER OG BRUDD PÅ BARNEKONVENSJONEN.....	1
TEORETISK BAKGRUNN OG STRUKTUR.....	3
LIVET I EN KONTINUERLIG KRISE, SITUASJONEN PÅ VESTBREDDEN I DAG.....	4
HVA ER EN KRONISK KATASTROFE? .....	5
FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	6
GROUNDED THEORY: VALG AV METODE .....	6
<b>TEORI OG EMPIRI</b> .....	<b>7</b>
FORUTSETNINGER FOR BARNES UTVIKLING OG VOLDENS FORSTYRENDE NATUR .....	7
EMOSJONELL UTVIKLING .....	9
REGULERING AV EMOSJONER: EN KONTINUERLIG PROSESS, I KONTINUERLIG KRISE .....	9
NY DIAGNOSE: UTVIKLINGSTRAUME .....	11
AKTUELLE FUNN FRA OPPVEKST UNDER USIKRE FORHOLD .....	12
RESILIENS HOS DENNE GRUPPEN .....	12
SKOLENS BETYDNING I AKUTTE OG KONTINUERLIGE KRISER.....	13
SKOLEN SOM RESILIENSBYGGER.....	14
<b>METODE</b> .....	<b>16</b>
PROSEDYRE .....	16
ETISKE OG PRAKTISKE HENSYN I FORKANT.....	17
REKRUTTERING AV DELTAGERE OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN.....	18
SENTRALE PUNKTER I GROUNDED THEORY .....	20
HVORDAN ER GROUNDED THEORY BENYTTET I MIN STUDIE? .....	21
ANALYSEPROSESSEN .....	21
ÅPEN KODING .....	22
FOKUSERT KODING .....	23
KATEGORIENE - SLIK BLE DE TIL.....	23
KAKEN HAR IKKE BITER FØR DU DELER DEN: EN SIRKULÆR PROSESS .....	24
ETISKE REFLEKSJONER.....	25
<b>RESULTATER</b> .....	<b>26</b>
1) UTFORDRINGER I EN KONTINUERLIG KRISE.....	26
2) ERFARINGER FRA ARBEIDET MED BARNAS EMOSJONER.....	29
3) MÅL FOR Å LÆRE .....	32
4) TILTAK FOR Å VOKSE.....	35

5) TANKER OM EMOSJONELL VEKST OG SKOLENS BETYDNING.....	37
<b>DISKUSJON .....</b>	<b>40</b>
BARN, SKOLE OG KRIG - ET NETT AV UTFORDRINGER OG TILTAK .....	40
I SKJÆRINGSPOINTET MELLOM KRAV OG BEHOV, TILTAK I SKOLEN .....	43
FELLES LØFT FOR BARNETS EMOSJONELLE VEKST .....	44
OPPSUMMERING AV FUNN, LÆRE FOR FREMTIDEN .....	44
METODEDISKUSJON, ARBEIDETS BEGRENSNINGER.....	46
<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>49</b>
IMPLIKASJONER FOR ARBEID I SKOLEN .....	49
IMPLIKASJONER FOR VIDERE PSYKOLOGISK FORSKNING .....	50
<b>REFERANSER .....</b>	<b>51</b>
<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>58</b>
<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>60</b>

*I dag  
Du er ung i dag, du er sterk i dag  
og den grønne jord er din.  
Fold deg ut som et knitrende silkeflagg  
i den feiende friske vind!*

Inger Hagerup



## **Innledning**

I krig og kjærlighet kan alt skje. Denne oppgaven er en empirisk studie som tar sikte på å belyse betydningen av skolegang for emosjonell vekst hos barn som vokser opp i en kontinuerlig krisesituasjon, her forstått som krig og konfliktområder. Begrepet blir nærmere definert nedenfor.

I alle deler av verden i dag lever barn som har sin oppvekst i langvarige konflikter og de lever hele eller store deler av sin barndom under svært vanskelige forhold. Det kan være vanskelig å finne den ro og stabilitet som fremmer en god psykologisk utvikling. Skolen er et sted som kan bidra til dette og derfor er skolen valgt som arena for studien. Utfordringer knyttet til sikring av utdanning og tiltak i skolen for å hjelpe barnas emosjonelle utvikling vil være med å belyse skolens betydning for emosjonell vekst hos disse barna. Utfordringene ligger på mange plan. I krig står barnets rettigheter i fare. Grunnleggende menneskelige behov som trygghet og forutsigbarhet er ikke lenger noen selvfølge, og dette påvirker barnets generelle og emosjonelle utvikling. Det er vanskelig å vite hva som kan skje i natt, eller i morgen. Ingenting er lenger helt sikkert og barna har ikke den tryggheten de trenger og burde ha rett til. For å tydeliggjøre slike spørsmål også i et rettighetsperspektiv vil oppgaven innledes med en presentasjon av barnekonvensjonen som et dokument som pålegger stater å fylle forpliktelser med henblikk på barns rett til utvikling, skole, trygghet og vern. Barnets rettigheter relaterer seg direkte til oppgavens problemstilling da de påvirker selve grunnlaget og utgangspunktet for barnets rett til å utvikles.

### **Barnets rettigheter og brudd på barnekonvensjonen**

Menneskerettighetene som system har som mål å beskytte den enkelte og skape et nett av rettferdighet og beskyttelse. Derfor skaper disse en viktig ramme for menneskers liv og selvoppfattelse (Lavik & Sveaass, 2005). En helt sentral konvensjon i denne sammenhengen er FNs konvensjon om barnets rettigheter, som i Artikkel 1 definerer alle mennesker under 18 år som barn. Barn har ifølge konvensjonen rett til spesiell omsorg, assistanse og vern. Konvensjonen er ratifisert av 193 land, inkludert Israel (Barne- og Familiedepartementet, 2003). Det betyr at nesten alle verdens stater er forpliktet til å følge opp de forhold som konkretiseres i konvensjonen, også i konfliktsituasjoner. Det er okkupasjonsmaktens ansvar å sikre at sivilbefolkningens rettigheter respekteres i de områdene som okkuperes (Amnesty International, 2014; Sveaass, 2013). Barn har i følge barnekonvensjonen rett til vern mot ulovlig utføring og skal heller ikke hindres i å returnere (artikkel 11). I dette ligger det at de

ikke skal føres ut av eget land ei heller hindres i å returnere dersom de forlater det. De skal sikres tanke, samvittighet og religionsfrihet (artikkel 14). Videre har de rett til utdanning, artikkel 28 og vern mot tortur, artikkel 37. Mange barn i verden lever i krig og konfliktområder eller på flukt fra slike forhold. De har ofte mistet noe eller noen, og er ifølge FNs høykommissær for flykninger (UNHCR, 2002 ) i behov av ekstra støtte og beskyttelse. I områder hvor konfliktene vedvarer er en av konsekvensene at majoriteten av befolkningen ofte er svært ung. I mai 2000 ble en valgfri protokoll lagt til konvensjonen om barnets rettigheter. Protokollen omhandler barn i væpnet konflikt, og ble lagt til for ytterligere å sikre barn som lever under slike forhold (Barne- og Familiedepartementet, 2003).

FNs Høykommissær for flykninger anslår at omtrent 20 millioner barn er på flukt enten i eller utenfor eget land, i verden i dag. Mye kan skje med barnet både før under og etter selve flukten. Risikoen for traumatisering, utviklingsforstyrrelser, fysiske skader og overgrep er høy. Disse barna er både fysisk og psykisk utsatt. Dette er forhold som i høyeste grad også gjelder i Palestina og for barna som lever der. Siden min undersøkelse tar utgangspunkt i skolens rolle for barna i Palestina vil det følge en kort beskrivelse av noe av det som kjennetegner situasjonen der.

**Kort om situasjonen for barn i Palestina.** I løpet av de siste 10 årene har mer enn 7000 palestinske barn i aldersgruppen 12-17år blitt arrestert, avhørt og holdt tilbake i israelske fengsler. Ofte uten advokat eller familie tilstede, og uten tilgang på mat, vann, sanitær eller medisinsk tilsyn. Disse barna har kanskje kastet stein eller er på feil sted til feil tid. I følge en ny rapport fra UNICEF (2013) «Children in Israeli Military Detention, observations and recommendation» blir de arresterte barna utsatt for ulike former for skremser som dødstrusler, fysisk og psykisk vold i avhør. Det understrekes i rapporten at disse forholdene og handlingene er i strid med FNs barnekonvensjon og konvensjonen mot tortur (CAT, 1984).

På samme tid rapporteres det om at 73% av barna på Gazastripen har milde og 41% har moderate eller alvorlige symptomer på posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (Gilbert, 2012). Eskeland (2011) viser til at angrepet på Gaza 18. desember 2008- 18. januar 2009 må betegnes som en forbrytelse mot menneskeheten og han omtaler dette også som et folkemord. Gjennom intervjuer med barneskolelærer på Vestbredden håper jeg å få høre mer om deres erfaringer, utfordringer og tiltak for å fremme emosjonell vekst hos barn, for å se hva som kan læres av deres erfaringer og tanker.

Dessverre er det mange steder i dag som ville vært aktuelle med hensyn til å belyse og arbeide med barns oppvekst og muligheter i krig og konfliktsituasjoner, både i Midtøsten og

andre steder. Palestina er valgt av flere grunner, men først og fremst fordi det er konflikt som har vart svært lenge og den synes stadig å være langt fra noen løsning.

Valget er også tatt ut fra det at barnas situasjon og barnas deltakelse i konflikten har vært drøftet og omtalt både i forskningsarbeider og i media. Sist men ikke minst, jeg har selv hatt anledning til å oppholde meg i området i perioder. På denne måten har jeg kunnet observere lidelsene på nært hold og erfart noen av de problemene som barn i denne situasjonen står overfor. Det å se nærmere på barnets muligheter for utvikling under så vanskelige forhold er dermed blitt viktig for meg både faglig og personlig. Under presenteres studiens teoretiske bakgrunn og oppgavens oppbygning.

### **Teoretisk bakgrunn og struktur**

Hvilke forutsetninger som ideelt ligger til grunn for utvikling og vekst er viktig i denne sammenhengen og presenteres under kapittelet om psykologisk teori og empiri. Normalteori om emosjonell utvikling hos barn inkluderes i teorikapittelet som et grunnlag for å tydeliggjøre og forstå de vanskeligheter barna står overfor når de lever i kontinuerlige kriser. Det har ikke vært mulig å finne noen samlet eller enhetlig teori om barns emosjonelle vekst i kontinuerlig krise. Derimot har mange forfattere beskrevet ulike aspekter av dette som på forskjellig vis er relevant for denne undersøkelsen. Allerede i 2003 etterlyste Bayer og Sanson mer empirisk forskning på feltet på bakgrunn av at emosjonelle vansker i barndommen kan ha langvarige følger for barnet.

For å belyse forskningsspørsmålene, nemlig om skolens betydning for emosjonell vekst hos barn i kontinuerlig krise, vil jeg ta utgangspunkt i to teoretiske tema innen utviklingspsykologi: emosjonell vekst og resiliens. Deretter vil jeg se på hva som finnes av kunnskap om skolens betydning for barn i kontinuerlige kriser. Tanken er at man på skolen har en unik mulighet til å gå inn å hjelpe, lære bort og fremme barnets vekst og utvikling, samt skape resiliens.

Emosjonell vekst belyses ved hjelp av Gross og Thompsons (2007) modell for emosjonsregulering. Emosjonsregulering er inkludert for å plassere studien i feltet, men også fordi regulering skjer i samspill med omverdenen, og en god regulering virker avgjørende for å bidra til, og opprettholde, emosjonell vekst under utfordrende betingelser. En kort presentasjon av utviklingstraume er inkludert for å illustrere en mulig konsekvens dersom vekst ikke skulle lykkes.

Resiliens er definert av Rutter (2000) som prosesser som resulterer i at utviklingen når et tilfredsstillende nivå, på tross av at barnet har hatt erfaringer med situasjoner som

innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik. Presentasjonen av oppgavens teoretiske utgangspunkt inkluderer aktuell empiri og dens funn for å underbygge betydningen av tema, samt gjøre en del av oppgaven som kan være komplisert dagsaktuell. Metodisk er studien basert på prinsipper hentet fra Grounded Theory (Charmaz, 2008; Willig, 2008).

I diskusjonen vil resultatene basert på intervjuene knyttes opp mot de teoretiske bidragene som er blitt beskrevet. Gjennom dette håper jeg å kunne løfte frem hva som kan læres av deltagerens erfaringer og tanker og hvordan dette kan være verdifullt i andre liknende sammenhenger.

Det teoretiske grunnlaget er bygget opp som beskrevet ovenfor i mangel på en samlet teori på barns emosjonelle vekst i kontinuerlig krise. Fraværet av en slik teori er et godt insentiv for å arbeide med nettopp dette tema. Håpet er at kunnskap vil gi bedre forutsetninger til å utvikle tiltak og øke bevisstheten om hvordan å hjelpe barn i slike situasjoner. En kort presentasjon av den kontinuerlige krisen undersøkelsen foregår i vil nå presenteres for bedre å forstå deltagerens bakgrunn og aktuelle arbeidssituasjon. Jeg ønsker med dette å konkretisere den sammenhengen som undersøkelsen fant sted i, og øke muligheten for at resultatene får tydeligere mening. To tiår etter Osloavtalen er krisen fremdeles i presens.

### **Livet i en kontinuerlig krise, situasjonen på Vestbredden i dag**

Israelske illegale bosetninger, delingsmuren, kontrollposter og israelsk militær tilstedeværelse, er en del av barnas oppvekst i det som i dag er Vestbredden. Siden okkupasjonen av Vestbredden i 1967 har det lille området vært under total israelsk militær kontroll (Waage, 2013). Et område er ifølge Haag-konvensjonen av 1907, artikkel 42, å anse som okkupert når det faktisk er under kontroll av annet lands militærmakt. FNs sikkerhetsråds resolusjon 242, vedtatt i november 1967, slår fast at Israel må trekke seg ut av de områdene som ble okkupert under seksdagerskrigen i 1967 (Norsk folkehjelp & fagforbundet, 2012; Waage, 2013).

I tillegg foregår det en aktiv israelsk bosetning på okkupert land, noe som er i strid med internasjonal lov (Waage, 2013). Bosetningene, som ofte kan begynne i det små, ekspanderer etter en tid og medfører blant annet at palestinerne fordrives fra sine hjem og fra dyrket mark. Muren som er bygget er stedvis piggtådgjerder, andre steder 8 meter med betong. Denne ble en realitet i 2005 og bygges fremdeles i dag. Muren stjeler 10% av vestbredden og snirkler seg gjennom landskapet, mange steder langt forbi (øst for) den grønne linjen som er våpenhvilelinjen fra 1949 (Norsk folkehjelp & fagforbundet, 2012:16). I tillegg

til muren finnes de mange kontrollpostene, både flygende (mobile) og faste pluss veinettet som forbinder de israelske bosetningene med Israel. Disse veiene er kun for israelskregistrerte biler og derfor ikke tilgjengelig for palestinere på Vestbredden.

Som et ledd i Osloavtalen ble Vestbredden delt inn i ulike geografiske soner. Disse områdene betegnes som A, B og C. Inndelingen innebærer følgende: Område A består av geografisk avgrensede områder som kontrolleres av de palestinske selvstyremyndighetene (Palestine Authorities), heretter referert til som selvstyremyndighetene. Juridisk er det sivil palestinsk lov som gjelder i disse områdene og skolenes pensum og budsjett bestemmes av de ulike utdanningsministeriene til selvstyremyndighetene. Likevel er luftrommet under israelsk kontroll (Waage, 2013). Område B har delt administrativ kontroll, mens område C er under israelsk styre og juridisk under israelsk militær lovgivning (Gilbert, 2012; Waage, 2013). Områdebetegnelse stykker opp Vestbredden og det er snakk om flere separate områder med status som A, B eller C.

Hebron, hvor min studie finner sted, ligger i område C, 35km sør for Jerusalem og er med sine omkringliggende landsbyer hjem for omlag 684 000 palestinere og godt over 700 israelske bosettere (PCBS, 2014). Bosetterne lever med kontinuerlig militær beskyttelse fra den israelske hæren og israelsk sivil lov. I gjennomsnitt er det to israelske soldater per bosetter. I Hebron er barna avhengig av følge til skolen. Årsaken til dette er at barnas skolevei er blokkert og okkupert av israelske bosettere og deres familier. De palestinske familiene er blitt fordrevet og møtes med vold, trusler og andre alvorlige hindringer, som for eksempel blokkering og stenging av butikker og gater (CPT, 2013). Hebrons område 2 (H2) likner derfor skremmende mye på en spøkelsesby. Alt er stengt, lukket, knust og blokkert. Området kontrolleres av Israeli Defence Forces (IDF) som har kontrollposter ved alle innganger til bydelen. For utenforstående er det lett å tro at området er fraflyttet og forlatt. Samtidig, bak lukene og låsene lever palestinerne fremdeles. Inne i Hebrons område 2, under netting og mellom sperringer lever barna, de går på skole og de vokser.

### **Hva er en kronisk katastrofe?**

I sin bok om resiliens og sunn utvikling, benytter Helmen Borge (2010) begrepet *kronisk katastrofe* om situasjonen i Palestina. Dette begrepet er benyttet innen forskningen de senere årene for å betegne situasjonen på Vestbredden som noe mer og annerledes enn det klassiske begrepet katastrofe, som dreier seg om en enkelthendelse, for eksempel naturkatastrofe eller familietragedie. I denne oppgaven vil jeg trekke frem begrepet både for å illustrere situasjonen slik den oppleves i dagliglivet og i erfaringene til lærerne i studien, men

også for å argumentere for et nytt perspektiv på barns utvikling i en situasjon preget av kontinuerlig krise.

I skrivende stund er det som allerede påpekt svært mange barn med slike oppvekstforhold rundt om i verden. På samme tid er situasjonen i denne delen av Midtøsten spesiell nettopp fordi okkupasjonen har vart i 60 år. De barna som vokser opp på Vestbredden i dag er tredje generasjon som har sin barndom under disse forholdene. Det er gjort mye forskning på situasjonen og forholdene på Vestbredden, men lite på barns emosjonelle utvikling. Den omfattende forskningen viser konfliktens varighet og engasjementet den vekker hos mennesker. Et utvalg av denne forskningen presenteres underveis i kapittelet om psykologisk teori og empiri.

Denne studien består av 12 kvalitative forskningsintervju av barneskolelærere og sosialarbeidere i Hebron. De blir gjennom oppgaven referert til som studiens *deltagere*. Lærer eller sosialarbeider benyttes i noen sammenhenger for å understreke ulikheter relatert til profesjon og erfaring. Det er mange ting man kunne undersøke i denne sammenhengen. Studiens forskningsspørsmål presenteres nedenfor.

### **Forskningsspørsmålene**

Hovedmål: Hvilken betydning har skolen for barns emosjonelle vekst i kontinuerlige kriser? Målet er å belyse det via beskrivelse av kontekstuelle utfordringer og tiltak i skolen:

Delmål 1: Hvilke utfordringer står man overfor når man vil sikre barn tilgang til skole og utvikling i kontinuerlige kriser?

Delmål 2: Hvilke tiltak benyttes i skolehverdagen for å støtte barnets emosjonelle mestring og vekst?

Delmål 3: Hvilke refleksjoner har lærere om sin rolle når det gjelder barnas emosjonelle vekst i en slik situasjon?

Spørsmålene oppsto ikke i et vakuum, men ble utarbeidet på bakgrunn av kunnskap om, og støtte fra tidligere studier og psykologisk teori. Barns utvikling, og i særdeleshet barns utvikling i situasjoner med pågående konflikt og usikkerhet, utgjør et mangfoldig og komplisert felt. For å kaste lys over denne problematikken og svare på forskningsspørsmålene, ble Grounded Theory valgt.

### **Grounded Theory: Valg av metode**

Et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju ble valgt for å samle data. Et slikt intervju inneholder faste konkrete spørsmål og er samtidig åpent for at deltagerne kan trekke inn egne tema og spørsmål de er opptatt av i samtalen. Forskningsintervjuet er derfor godt

egnet til å kunne se verden fra deltagerens perspektiv og delta i deres begrepsverden (Malterud, 2011). Å komme nær eller tett på deltagerne i deres eget miljø ble viktig, noe som også i følge Toma (2000) gjør forskningen bedre og mer relevant. Fordi man får førstehåndsfortellinger og deltagerens egne refleksjoner rundt det emnet man ønsker å undersøke. Videre vurderte jeg at en datadrevet metode som forholder seg aktivt til det deltagerne forteller og er tro mot deres beskrivelser egnet seg godt, fordi denne tilnærmingen ville gi plass til materialets mange tema og detaljer. Det var viktig for meg å gi intervjuene mye rom i oppgaven, og la deltagerens historier komme tydelig frem. For å få til dette har jeg gjort bruk av ulike prinsipper hentet fra Grounded Theory som er en veletablert induktiv metode i psykologisk forskning (Charmaz, 2008). Metodens mål er å utlede nye beskrivelser og begrep fra datamaterialet og bidra til at forskeren skal ha en åpen og lite teoridrevet tilnærming (Charmaz, 2008).

Analysearbeidet har i følge prinsippene i Grounded Theory helt klare, definerte steg. Disse stegene har jeg benyttet i mitt arbeid og hatt stor nytte av. Det har vært nyttig å ha gode retningslinjer å forholde seg til i et arbeid som er tematisk, faglig og ikke minst emosjonelt utfordrende. Jeg har ikke fulgt alle metodens prinsipper fullt ut, men tilpasset den mitt materiale med ønske om best mulig å ivareta studiens, deltagerens og materialets detaljrikdom. Noe av detaljrikdommen kan forklares med den spesielle konteksten som er beskrevet. Nedenfor gjøres det rede for teoretisk utgangspunkt og aktuelle funn.

## **Teori og Empiri**

I det følgende vil normalteori om emosjonell utvikling, emosjonsregulering, utviklingstraume og resiliens presenteres sammen med tidligere forskning om barns utvikling i ulike former for kriser og skolen som resiliensbygger. Først presenteres det som kan beskrives som viktige forutsetninger for utvikling og mulige konsekvenser når disse ikke foreligger.

### **Forutsetninger for barns utvikling og voldens forstyrrende natur**

Kjærlige og engasjerte foreldre, barns store kognitive kapasitet og fleksibilitet, gode mestringsstrategier, narrativ kompetanse og sosial støtte med gode relasjoner til andre veiledere utenfor familien; er alle ansett som viktige faktorer for mestring. (Punamäki, Qouta & El Sarraj, 2001; Qouta, Punamäki, Montgomery & El Sarraj, 2007). Respekt for grunnleggende rettigheter, trygghet, stabilitet og forutsigbarhet er grunnleggende for barns emosjonelle vekst. Forholdene skal ligge til rette rundt barnet på mange nivå. I kroniske

katastrofer ser bildet ofte annerledes ut. Oppgaven ble innledet med en referanse til barnekonvensjonen og krig og konflikt medfører mange brudd både på grunnleggende rettigheter og på forutsetninger for barns best mulige oppvekst. Livet blir uforutsigbart og uoversiktlig, og direkte og indirekte traumatisering blir vedvarende. Normaltilstanden blir unormal. Vold er en del av hverdagen:

*Voldens funksjon er lik enten det er foreldre, ektefeller, ungdomsjenger, organisasjoner eller statsmakter som gjør bruk av den. For alle dem som rammes av volden, enten dette er ofrene, de potensielle ofrene eller de som er ufrivillige observatører til volden, blir den et kraftig inngrep mot menneskets frihet. Minnet om vold setter sperrer for våre handlinger, tanker og følelser. Forventningen om mulig vold hemmer vår livsutfoldelse (Isdal, 2002:1).*

Sitatet illustrerer voldens mangslungne natur. Isdal understreker at vold brukes som et verktøy og at den har en funksjon i seg selv. Forståelsen av vold er viktig fordi konsekvensen for de som opplever den er svært alvorlig. Krig er politikk med andre midler, og således en villet, intendert handling som må ses i en overordnet kontekst (Lavik & Sveaass, 2005).

*”Om barna mister håpet får vi ikke bare elendighet og fortvilelse, men et mer ustabil Midtøsten og verdenssamfunn” (Egeland, 2014).*

Dette sier generalsekretær i NRC Flyktninghjelpen, Jan Egeland, som et av mange argumenter for å slippe hjelpen frem til barna i Syria og finne en politisk løsning på den i skrivende stund tre år lange krigen. Det finnes dessverre, fremdeles i dag barn som har deler eller hele sin oppvekst i kroniske katastrofer. Behovet for å vende tilbake til normalitet etter et traume fremheves som viktig for barns utvikling (Calhoun & Tedeschi, 2006; Nguyen-Gillham, Giacaman, Naser, & Boyce, 2008). Når krisene blir vedvarende og kontinuerlige blir dette vanskelig. I det neste avsnittet vil jeg se nærmere på begrepene, emosjonell utvikling, emosjonsregulering og resiliens. Emosjonell utvikling er svært sentralt for barnets generelle og sosiale utvikling. Det er vanskelig å tenke seg muligheten av god generell utvikling uten en å ta høyde for barnets emosjoner. I kontinuerlig krise er emosjonell utvikling ekstra sentralt fordi barna hyppigere enn i en normalsituasjon får eller blir utsatt for sterke emosjonelle inntrykk og støy.



## **Emosjonell utvikling**

Emosjon er definert av Raaheim og Raaheim (2004) som sinnsbevegelse. Den kan være av positiv, nøytral eller negativ karakter. Emosjonell utvikling handler om tilegnelse av kompetanse og kunnskap, hvordan barnet forstår og bruker emosjonsuttrykk (Tetzchner, 2003). Det er ikke etablert noe klart skille mellom emosjonell og kognitiv utvikling. Med kognitiv utvikling forstås vanligvis tilegnelse og bearbeiding av kunnskap om omverdenen. Det er avgjørende for at vi skal klare å foreta en vurdering av situasjonen og anpasse en emosjonell reaksjon (Tetzchner, 2003). For å finne ut om en situasjon er trygg eller usikker eller om det er best å gråte eller le er barnet ofte avhengig av informasjon om situasjonen. Alle situasjoner og erfaringer har et emosjonelt innhold som kan være nøytralt, positivt eller negativt. Informasjonen om den fysiske eller sosiale omverdenen henter barnet fra andre mennesker i sin nærhet (Tetzchner, 2003). I livets første fase er disse menneskene ofte foreldre eller andre omsorgspersoner. Etter hvert som barnet vokser vil kretsen med emosjonelle referenter utvides. Emosjonell utvikling dreier seg om opplevelse og gjenkjennelse av sine egne og andres emosjoner. Situasjonen emosjoner oppstår i er ikke nøytral og derfor er emosjoner alltid rettet mot noe eller noen. Emosjoner aktiverer oss til å foreta handlinger på bakgrunn av de emosjonelle vurderingene vi gjør (Tetzchner, 2003). Aldao (2013) understreker nettopp betydningen av kontekst i sitt arbeid innenfor emosjonsregulering. Kontekst og regulering er nært knyttet til hverandre da en situasjon utløser emosjoner, og de emosjonene virker tilbake på situasjonen (Alado, 2013; Montgomery, 2010). Emosjonsregulering utdypes i neste avsnitt.

## **Regulering av emosjoner: en kontinuerlig prosess, i kontinuerlig krise**

Hvordan vi håndterer de emosjonene som oppstår er av betydning for hvordan vi mestrer de situasjonene vi til en hver tid entrer inn og deltar i. I konfliktsituasjoner kan dette være ekstra vanskelig da inntrykkene kan bli svært sterke, samhandling med andre kan være preget av kontinuerlig sterke og til dels ambivalente følelser og inntrykk. Dette gjør at barn som vokser opp i krig er utsatt for større risiko enn andre barn med tanke på utvikling av emosjonelle vansker (Thabet, Abed, Vostanis, 2002).

Gross (2007) definerer emosjonsregulering som de prosessene som påvirker hvilke emosjoner vi har, når vi har dem og hvordan vi opplever og uttrykker de emosjonene vi har. Det understrekes videre at emosjonsregulering er en samling av ulike bevisste og ubevisste frivillige og ufrivillige prosesser. Regulering av emosjoner handler om evnen til å regulere intensiteten på den emosjonelle opplevelsen og reaksjonene denne medfører i form av

handlingsimpulser. Emosjonsregulering kan også bidra til å dempe eller opprettholde emosjoner over tid. (Gross, 2007; Tetzchner, 2003).

Gross og Thompson (2007) presenterer en modell for å illustrere emosjonsregulering. Her ses denne ferdigheten som en kontinuerlig prosess der mennesket beveger seg langs en akse. Fra situasjon via oppmerksomhet og vurdering til respons (situasjon-> oppmerksomhet-> vurdering -> respons). Til denne aksen hører ifølge Gross og Thompson (2007:10) fem ulike prosessgrupper med reguleringsstrategier.

De to første prosessgruppene omhandler hvordan man velger og /eller endrer situasjoner som oppstår. Her vil man forsøke å øke eller minske de gode eller negative opplevelsene iboende i situasjonen. Vi forsøker å unngå situasjoner som vekker vonde følelser i oss. Disse første prosessgruppene er ofte preget av noe ambivalens da det kan hende det lønner seg å gjøre noe som er ukomfortabelt nå for å oppnå noe senere, dette krever evnen til å ta andres perspektiv (Gross & Thompson, 2007).

Det er mulig å regulere emosjoner uten å endre situasjonen. Prosessgruppe tre i modellen til Gross og Thompson kalles emosjonsutplassering (attentional deployment). Her forsøker man å endre oppmerksomheten i situasjonen slik at følelsene endres. Det finnes flere måter å gjøre dette på. Distraksjon, konsentrasjon og fysisk tilbaketrekning er eksempler på emosjonsutplassering (Gross og Thompson, 2007). Det skilles her mellom vurderingen av situasjonen og hvordan oppmerksomheten fordeles i den.

Prosessgruppe fire er kognitiv endring og omhandler vår vurdering av situasjonen etter at den er valgt eller endret, emosjonene er utplassert og oppmerksomhetens fokus styrt. Kognitiv endring refererer til hvordan vi endrer vår vurdering av situasjonen vi er i, for å endre dens emosjonelle valør eller vår innstilling med tanke på egen kapasitet til å håndtere situasjonen (Gross & Thompson, 2007).

Responsmodulering er prosessgruppe fem og oppstår ifølge forfatterne sent i prosessen og kjennetegnes ved forsøk på å endre den psykiske, fysiske eller adferds relaterte responsen i en situasjon. Eksempler her kan være at man forsøker å skjule sine faktiske følelser grunnet at man opplever dem som upassende eller emosjonelt avslørende. Gross og Thompsen (2007) understreker at det er mulig å vurdere flere situasjoner på en og samme tid og at personlighet og kultur er faktorer som vil påvirke prosessene (Gross & Thompson, 2007).

Om man tar utgangspunkt i aksene skissert ovenfor plasserer min studie seg i og rundt situasjonsvurdering, emosjonsutplassering, kognitiv endring og responsmodulering. Det er særlig vanskelig for barna å endre egenskaper ved sin situasjon direkte. Avledning, mestring

og modulering kan derfor tenkes å være relevante prosesser for denne gruppen fordi alle tre er viktige ferdigheter i situasjoner preget av mye emosjonelt støy med liten mulighet for skjerming. Gode evner til avledning vil gi barnet muligheter for ro, mestringsferdigheter vil styrke barnets evne til å ta gode valg og kognitiv endring vil gjøre barnet klar over egen kapasitet og ressurser i møte med vanskelige situasjoner. Responsmodulering vil hjelpe barnet til i noen grad å skjerme seg selv fra omverdenen, både i forbindelse med indre og ytre regulering av emosjoner. Men hva hvis utvikling og regulering ikke lykkes?

### **Ny diagnose: Utviklingstraume**

Forskning viser at barn utsatt for gjentatt traumatiserende opplevelser i tidlige år kan ta utviklingspsykologisk skade (Teague, 2013; Van der Kolk, 2005). Dette kan gi utslag som svekkelse eller bortfall av enkelte ferdigheter eller forsinkelse i utviklingen (Braarud & Nordanger, 2011; Cloitre et al., 2009; Hammack, 2010; Teague, 2013; Van der Kolk, 2005). Utviklingstraume ble nylig lansert som en egen diagnose, dens eksistens er fremdeles noe omdiskutert i litteraturen (Teague, 2013; Van der Kolk, 2005). Ved komplekse traumer kan emosjonsreguleringen stå i fare. Barn som vokser opp med alvorlig, langvarig og gjentakende traumatiserende opplevelser, hvilket ofte er tilfelle i kroniske katastrofer, kan få redusert evne til å håndtere de emosjonelle responsene de har. Braarud og Nordanger (2011) belyser nødvendigheten av et integrert felles faglig perspektiv hvor traumepsykologi og utviklingspsykologi kommer sammen for å skape en mer helhetlig forståelse av langvarig traumatisering og dens konsekvenser. Eksempler som trekkes frem i relasjon til emosjonell utvikling er dårlig regulert affekt som følge av fravær av gode, eller overrepresentasjon av negative erfaringer, i samspill med omgivelsene (Braarud & Nordanger, 2011).

Andre konsekvenser ved langvarig traumatisering og vanskelige oppvekstforhold kan være forstyrrelser ved identitetsutviklingen (Thabet, et al. 2002). Forfatterne undersøkte emosjonelle vansker hos palestinske barn som hadde fått huset sitt bombet. De fant høye forekomster av symptomer på PTSD og understreker betydningen av god opplæring for helsepersonell, lærere og andre voksne (Thabet, et al., 2002). I tillegg er det funnet at hukommelsesvansker og problemer med konstruksjon av personlige narrativer kan være en konsekvens for palestinske barn (Hammack, 2010). Når lidelsestrykket blir så høyt over så lang tid er det lett at det kulturelle masternarrativet tar over barnets egen historie om sitt liv. Med dette menes at en felles kulturell lidelseshistorie tar over for barnets egen individuelle historie og gjør det vanskelig å lage egne personlige historier om eget liv. En rekke andre vansker relatert til utvikling kan forekomme hos denne gruppen, for eksempel problemer

knyttet til adferdsregulering, tilknytting, dissosiasjon og enkelte biologiske funksjoner (Teauge, 2013). For å redusere faren for og forebygge utviklingstraumer er det behov for kunnskap.

### **Aktuelle funn fra oppvekst under usikre forhold**

Barn som vokser opp i kronisk katastrofe lever tidvis under usikre forhold preget av krigshandlinger, overgrep og brutalitet. Tidligere psykologisk forskning på oppvekst under slike forhold har vist at problemer som alvorlig PTSD, angst og depresjon er vanlig også hos yngre barn (Qouta, Punamäki, & El Sarraj, 2003; Barron, Abdallah & Smith, 2013). I tillegg kan problemer som underernæring, seksuelle overgrep, og smitte gjøre barnets hverdag usikker og ustabil (Gilbert, 2012). Dyregrov, Gjesdal og Raundalen, (2002) foretok en studie av barn som hadde opplevd krigen i Irak og fant at to år etter hendelsen viste barna stadig symptomer på nedstemthet og de var preget av redsel og engstelse for å miste familien sin og eller selv å bli skadet. Barnas redsel kan gjøre læring og psykososial utvikling svært vanskelig. På bakgrunn av slike og lignende funn kan mulighetene for vekst fremstå dystre. Tidligere psykologisk forskning på feltet etterlyser et bredt fokus, samt mer og utvidet kunnskap omkring preventive intervensjoner for barn som er utsatt for langvarig traumatisering, i form av væpnede konflikter (Peltonen & Punamäki, 2010). De fant i sin metaanalyse av forebyggende tiltak at av 16 relevante studier var det få som fokuserte på å intervensjonere på ulike nivå av barnets liv (Peltonen & Punamäki, 2010). I det følgende avsnittet skal fokus skifte for å se på hvordan man tenker rundt mestring og styrke på tross av sårbarhet innen psykologisk forskning, resiliens er neste tema.

### **Resiliens hos denne gruppen**

Garbarino og Bruyere (2013) viser til at det er lite revolusjonerende å påpeke at krig ikke er bra for barns utvikling. Politisk og samfunnsmessig vold må anses som annerledes enn vold i hjemmet eller vold fra omsorgspersoner, og vil derfor få en annen betydning for barna. De viser til at kontinuerlig traumatisering i krig og samfunnsvold både er årsak og virkning når det gjelder barnets vanskeligheter og utviklingsvilkår. Ifølge dette perspektivet er det umulig å isolere krigens virkning på barnets utvikling (Garbarino & Bruyere, 2013).

Resiliensforskningen startet som en reaksjon på et dystert preg innenfor psykologien og forskningen, og man ønsket å se om dette kunne endres. Det fantes og finnes fremdeles barn som oppnår god utvikling mot tøffe odds (Borge, 2010). Miljøet barnet er omgitt av etter en traumatisk opplevelse er av stor betydning for å sikre god utvikling og tilpasning i etterkant (Montgomery, 2010).

Forskning på aspekter som bidrar til resiliens og god psykososial tilpasning hos palestinske barn og unge fant at gode forhold i hjemmet, at barnet følte seg elsket kombinert med gode kognitive ferdigheter, virket beskyttende mot emosjonelle vansker. Nærhet til mor og mors psykiske helse, positiv tilknytning til andre omsorgspersoner fremheves og er en ressurs i en komplisert situasjon (Massad et al., 2009; Punamäki et al., 2001; Punamäki, Qouta, Miller, El Sarraj, 2011; Qouta et al., 2007; Punamäki, Komproe, Qouta, El- Masri & de Jong, 2005). Tid ble beskrevet som en resiliensfaktor, særlig hos de barna som hadde vært utsatt for flest traumatiske hendelser (Punamäki et al., 2005; Punamäki et al., 2001). Resiliens ses også som en dynamisk prosess med kontekst, tid og beskyttelse som interagerende faktorer som sammen kan bidra til at resiliensprosesser settes i gang hos barnet (Punamäki et al., 2001).

I det følgende skal skolens rolle belyses. Skolen som en sentral arena for barn kan bidra til å skape resiliens og ivareta viktige funksjoner i barnets liv. På skolen lærer barnet å samhandle med andre, regulere sine egne og forstå andres følelser. Barnet opplever struktur, forutsigbarhet, ro og rettferdighet. På skolen har man mulighet til å nå barna der de er og hjelpe dem i deres utvikling. En kan anta at skolens rolle blir enda viktigere i en kontinuerlig krise fordi andre viktige strukturer kan være preget av usikkerhet. Det er dette som ønskes belyst i det følgende og derfor er skolen valgt som arena for intervjuene i denne studien.

### **Skolens betydning i akutte og kontinuerlige kriser**

28 millioner barn i konfliktområder går ikke på skole. Å gi barnet skolegang kan redde liv og gi barnet håp om en bedre framtid (Alfsen & Media, 2014). Forfatterne av artikkelen ”lære for livet” understreker betydningen av skole og utdanning i konfliktrammede områder og arbeider for at utdanning skal bli en del av akuttresponsen i kriser. Ofte er konflikter langvarige, og hvis barna ikke får utdanning kan hele generasjoner «gå tapt» (Alfsen & Media, 2014; UNHCR, 2013). Utdanning som nødhjelp er kjent, og i 2010 vedtok FNs generalforsamling en resolusjon hvor de ba alle stater om å sikre barnets rett til utdanning i alle faser av en krisesituasjon (Alfsen & Media, 2014; UNHCR, 2013). Skolen er en sosial arena der barnet bruker mye tid. De som jobber i skolen har derfor mulighet til å observere barna over lengre perioder og se deres utvikling. På samme tid er skolen og skolehverdagen avgrenset til et fast tidsrom med faste rammer, noe som kanskje gjør muligheten for konkrete tiltak større enn på andre arenaer barnet deltar i. Skolen kan ut fra dette utgjøre et positivt innslag i barnets ustabile hverdag.

## Skolen som resiliensbygger

I mitt møte med faglitteraturen om emosjonell utvikling og mestring vokste interessen for skolen som resiliensbygger frem. I det følgende vil jeg presentere noe av den forskningen som særlig har sett på skolens rolle med henblikk på å gi barna best mulige forutsetninger, også i vanskelige livssituasjoner, med andre ord, skolens muligheter som en beskyttende faktor i barns liv. Forskning rundt tilbud om utdanning for barn i akutte kriser har vist at skolegang og undervisning er effektivt og styrkende for barn i akutte og kontinuerlige kriser (Alfsen & Media, 2014; Berg, 2005). Utdanning kan beskytte barnet ved å gi det kunnskap som gir bedre mestring av hverdagen. Alfsen og Media (2014) trekker konkret frem eksempler som hygiene, seksuell vold og mental helse som områder der utdanning bidrar med opplysning, beskyttelse og styrke.

På skolen finnes voksenpersoner barnet kjenner og barna er i utgangspunktet der for å utvikle seg og å lære. Barron et al. (2013) gjennomførte en studie av palestinske skolebarn med tanke på å kartlegge traume rekonvalesens. De fant at barna i studien hadde nytte av programmet som skulle hjelpe dem å leges fra depresjon og PTSD. Programmet ble benyttet i undervisningssituasjoner da skolen ble vurdert som et godt sted å intervensere for å hjelpe barnets emosjonelle utvikling (Barron et al., 2013).

Undervisningsmateriell spiller inn i denne sammenheng. Først og fremst er det viktig å ha det man trenger for å lære bort. Skrivesaker, lesebøker eller andre pedagogiske hjelpemidler (Alfsen & Media, 2014). Om dette behovet er dekket er det også av betydning hva det står eller ikke står i bøkene til elevene. En studie foretatt av Peled-Elhanan (2012) fant at i israelske lærebøker er palestinere gjennomgående avbildet uten ansikt eller som terrorister i bilder som forestiller skadede israelere. Innholdet i bøkene til elevene kan og vil påvirke deres oppfatning av verden. Elevene går på skolen for å lære, innholdet i undervisningen er viktig. Den psykososiale påvirkningen av krigen kan også skje via skolens pensum, som en bevisst indoktrinering (Peled- Elhanan, 2014).

I tillegg er skolen et sted hvor barna møter jevnaldrende og utvikler vennskap. Disse første vennskapene har vist seg å være av stor betydning, og hvis de er vellykket kan de i seg selv fungere som en beskyttende faktor (Peltonen, Qouta, El Sarraj & Punamäki, 2010) Peltonen et al. (2010) fant samtidig at det kun var i søskenrelasjoner som ikke var preget av rivalisering, at relasjonene hadde en beskyttende effekt for barn utsatt for krigstraumatisering. Stabile voksenpersoner kombinert med struktur, et formål med barnets tilstedeværelse og sosialisering med jevnaldrende gjør skolen unik i barns liv, og er et av de viktigste institusjonene utenfor familien der barnet utvikles (Alfsen & Media, 2014; Barron et al.,

2013; Berg, 2005). Spesielt viktig blir skolen i en situasjon der familiestrukturen er sårbar eller skiftende. På tross av skolens unike funksjon fant Peltonen, Qouta, El Sarraj og Punamäki (2012) at skolebasert intervensjon blant 225 palestinske elever på Gaza ikke var like effektivt som man hadde håpet på forhånd. Intervensjonen (School Mediation Intervention) kunne ikke redusere symptomer eller bidra til å fremme prososial adferd. SMI var kun effektivt med tanke på å forhindre at nære vennskap mistet verdi og bidro til å opprettholde nivå av prososial adferd blant barna.

Gitt at skolen er en stabil atmosfære for mestring og utvikling hos barn, er det lett å se for seg at deres følelser innvirker på det de lærer, hvor mye og på hvilken måte de tilegner seg kunnskap. Pekrun og Linnenbrink-Garcia (2014) har samlet forskning fra mange ulike felt for å fremheve emosjoners betydning for utdanning og mestring. Deres argument er at emosjoner, både positive og negative, påvirker alle deler av forløpet i en læringssituasjon. Både for barna og læreren er følelser avgjørende og spiller en sentral rolle for utbytte av læringen. Dette tatt i betraktning er det lett å se for seg hvordan negative følelser som redsel, sorg og sinne kan virke inn negativt på barnets læring og lærernes evne til å lære bort. En studie omkring betydningen av strukturerte aktiviteter for palestinske barns emosjonelle og atferdsmessige velvære fant at slike aktiviteter var positive for barna, men at aktivitetene ikke bidro til å gi dem økt tro på fremtiden (Loughry et al., 2006). Det er altså ulike funn hva angår skole, aktiviteter og betydningen av disse. Diskusjonen vil belyse resultatene av intervjuene opp mot de overnevnte funn.

Barn som vokser opp i en kontinuerlig krise er sårbare for brudd på sine rettigheter og vet ikke nødvendigvis hva de har rett til. Emosjonelt kan det oppleves som overveldende å skulle manøvrere gjennom mange sterke inntrykk. Noen har potensielt vært utsatt for overgrep eller sett andres erfaringer og reaksjoner i forbindelse med vold. Både egne og andres emosjonelle uttrykk kan være skremmende for barnet. God emosjonell regulering i samspill med trygge voksne er viktig. Gjennom samspillet kan barnet lære å oppfatte, vurdere og respondere på en situasjon på en måte som ikke setter barnet i fare og som kan være med å beskytte deres fysiske og emosjonelle helse. En vellykket emosjonsregulering kan derfor ses som en indre stabilisator for barnet. Skolen bidrar til å strukturere barnets hverdag og derfor er det mulig å gå inn å hjelpe, skolen kan bygge resiliens. Andre faktorer som bidrar til resiliens er kjærlighet, barnets kognitive ferdigheter, et godt hjem og nært forhold til mor, tid og det å få å vende tilbake til normalitet etter en traumatisk hendelse. Det siste er komplisert om ikke umulig når katastrofen er kronisk.

## Metode

### Prosedyre

**Intervjuguiden.** Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i relevant forskning på barns emosjonelle utvikling, emosjonsregulering, resiliens og aktuelle studier av barns oppvekst på Vestbredden (Borge, 2010; Kilmer, 2006; Montgomery, 2008; Punamäki et al., 2005; Rutter, 2000). Forskningsinteressen var å se nærmere på hvilken betydning skolen har for barns emosjonelle vekst i kontinuerlige kriser, og hvilke utfordringer man står overfor når man vil sikre barn tilgang til skole og utvikling i kontinuerlige kriser og tiltak som benyttes i skolehverdagen for å støtte barnets emosjonelle mestring og vekst.

For å finne ut dette valgte jeg å fokusere på barneskolelærere og deres erfaringer fra sitt arbeid med barn på Vestbredden. Intervjuguiden består av seks hovedspørsmål, som i henhold til forskningsspørsmålene fordeler seg på temaene: utfordringer, erfaringer og tiltak. Ut fra de seks hovedspørsmålene ble det formulert tretten intervju spørsmål som ble benyttet for å skape litt struktur i samtalen og for å knytte intervjuet til tema jeg ønsket å undersøke. Intervjuet ble innledet med et spørsmål om utfordringer som lærerne møter fordi jeg ønsket å gi deltagerne rom for å fortelle fritt fra sitt arbeid og sin hverdag. Min tidligere erfaring fra samtaler med mennesker i pressede situasjoner gjorde at jeg valgte å starte intervjuet med dette spørsmålet. Da spørsmålene var bestemt ble det formulert stikkord til hvert av dem som skulle være til hjelp hvis det var behov for oppfølgingsspørsmål eller forklaringer underveis. For å forsikre meg om at spørsmålene var klare og få en opplevelse av intervjusituasjonen, testet jeg dem ut i forkant på familie og venner.

De første utkastene av intervjuguiden var på norsk, men den siste og endelige versjonen ble utformet på engelsk (vedlegg 3). En av årsakene til dette var at det ville være lettere for personer som skulle støtte arbeidet å kunne lese spørsmålene. For eksempel offentlige kontorer og tolken som fulgte studien fra start til slutt. Metodisk fulgte jeg prinsipper for utforming av kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2012). I tillegg til selve intervjuguiden ble informasjonsskriv og samtykkeskjema utformet før avreise. De to sistnevnte ble formulert etter mal utformet av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Disse ble deretter godkjent av samme organ (se nærmere beskrivelse av forløpet som fremgår under offentlige godkjenninger og tillatelser nedenfor).

**Informasjonsskriv og samtykkeskjema.** Alle deltagerne mottok informasjon om studien før intervjuet startet. Dette ble delt ut i form av et skriv da vi møttes, enten på deltagerens arbeidsplass eller i hjemmet. Det ble satt av tid slik at det var mulig for deltageren



å lese gjennom og stille spørsmål. De av deltagerne som ikke snakket engelsk fikk skrevet oversatt muntlig til arabisk, av tolken. Skriftlig samtykke ble gitt på baksiden av informasjonsskrivet. Samtlige av deltagerne ga sitt samtykke både skriftlig og muntlig. Et usignert informasjonsskriv er vedlagt oppgaven, se vedlegg 2.

I samråd med hovedveileder ble de undertegnede skjemaene først fotografert og deretter makulert. I en situasjon hvor bagasjen, papirer og elektronisk utstyr kan bli gjennomgått i sikkerhetskontroller ønsket jeg å sikre at studiens samarbeidspartnere og deltagere forble anonyme. På samme tid ønsket jeg ikke å sette meg selv i en situasjon hvor jeg kunne blitt nektet å besøke Israel i fremtiden. De avbildede samtykkeskjemaene ble kryptert sammen med lydfilene.

### **Etiske og praktiske hensyn i forkant**

**Forberedelser til reisen.** I forkant av studiestart og avreise var det flere praktiske ting som måtte gjøres av hensyn til sikkerhet både for meg og for dem jeg ønsket å intervju. Før avreise ble all mail som hadde med studien eller andre palestina-relaterte tema fjernet. Sosiale medier, samt private digitale foto, ble saumfart for det samme. Det er viktig i denne sammenheng å understreke at det ikke er mulig å reise direkte til Palestina. En må reise via Israel eller Jordan. Det er alltid en viss risiko for at en ved ankomst i Tel Aviv ikke får innvilget visum hvis man skal besøke de okkuperte områdene på Vestbredden, samtidig som det ikke er ulovlig å besøke området. Ved eventuelle spørsmål hadde jeg med et skriv fra Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo som bekreftet min studieplass og identitet.

**Offentlige godkjenninger og tillatelser.** Som nevnt tidligere ble studien innledningsvis meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Fremgangsmåte, populasjon og datalagring ble godkjent og svaret er vedlagt oppgaven (Vedlegg 1). Det ble ikke søkt tillatelse for arbeidet hos regional etisk komité da det ble vurdert at studien ikke ville samle informasjon som var av en slik karakter at dette var nødvendig. Prosjektet ble etter søknad innvilget et reisestipend fra Sanitetskaptein C.F. Larsens legat, pålydende 13 617 kroner. Pengene dekket fly og losji, samt tolketjenester.

**Andre tillatelser som ble hentet inn til prosjektet.** Vel fremme i Palestina ble det søkt om tillatelse fra de palestinske selvstyremyndighetenes ulike utdanningsministerier. Området der studien skulle utføres er underlagt tre ulike utdanningsministerier, ett for sentrum, ett for de nordlige områdene og ett for områdene i sør. Tillatelsene ble innvilget på stedet for studier i sentrum og den sørlige delen, mens tillatelsen for nord lot vente på seg. Da den kom var selve intervjuoppholdet over og det ble inngått avtale med ministeriet om å

arkivere tillatelsen for senere arbeid. Disse tillatelsene er ikke skriftlig dokumentert da de ble gitt muntlig i personlige møter og over telefonen, i alle tilfeller med tolk tilstede.

### **Rekruttering av deltagere og gjennomføring av studien**

Rekruttering og gjennomføring av studien gikk hånd i hånd i løpet av januar 2014. Etter gjentatte forsøk på å komme i kontakt med de palestinske selvstyremyndighetene fra Norge, uten å lykkes, gikk kontaktformidlingen via ulike palestinske sivile samfunnsorganisasjoners kontaktnett. I forkant av reisen ble det gjort avtale over telefon med hjelp av tolk om møte med personen som hadde sagt seg villig til å fungere som koordinator for den praktiske gjennomføringen av intervjuene i Hebron. Reisen fant sted fra 8 – 18. januar 2014. Alle de 12 intervjuene ble foretatt i løpet av denne perioden. Fordi det ikke var mulig å komme i kontakt med de palestinske selvstyremyndighetene før reisen, ble de nødvendige tillatelsene for å få tilgang til skolene innhentet ved ankomst. Dette skjedde etter møte, på arbeidets første dag med tre ulike utdanningsministerier som har ansvar for hver sin del av Hebron.

Da tillatelsene var i orden, kunne arbeidet starte. Direktørene ved to av utdanningsministeriene ringte direkte til de aktuelle skolene jeg hadde ytret ønske om å besøke og meldte min ankomst. Dette gjaldt alle de tre skolene jeg besøkte i område (C). Ved det siste ministeriet hvor tillatelsen lot vente på seg, ble løsningen at i dette området (A) ble intervjuene foretatt i deltagerens eget hjem, utenom et som foregikk på skolen. Det var først da jeg kom frem til de aktuelle skolene at jeg møtte studiens deltagere. Noen var valgt ut på bakgrunn av lang arbeidserfaring andre fordi de snakket engelsk, andre igjen grunnet sin utdanning innen psykologi eller annet sosialt helsearbeid. Det var ledelsen ved den aktuelle skolen som valgte ut potensielle deltagere fra sin stab. Alle deltagerne og samtlige av rektorene var svært takknemlige for å bli spurt om å delta og ga uttrykk for dette verbalt og i form av små gaver eller et måltid. Gjestfriheten dit studiens lille følge kom, dvs. forsker, tolk og kontaktperson var stor. De deltagerne som ble intervjuet i sitt eget hjem ble rekruttert av studiens kontaktperson i område A. Disse ble valgt på samme grunnlag som i område C. Grunnet at jeg ikke på forhånd var klar over hvem som skulle intervjues, var det knyttet noe spenning til dette. Noen av deltagerne opplevde at det var vanskelig å skulle undertegne med fullt navn så valgte derfor initialer eller en rask personlig strek. De forklarte gjentatte ganger at vegringen skyldtes utallige negative erfaringer med okkupasjonsmakten.

Tilstede under intervjuene var deltager, tolk og meg selv. Kontaktpersonen gikk noe til og fra i situasjonene, men deltok ikke på noe tidspunkt verken indirekte eller direkte i

samtalene som foregikk. Det var mitt inntrykk at dette ikke var til sjenanse for deltagerne, og at de snakket fritt og åpent om arbeidet og situasjonen. Intervjuene ble med samtykke av deltagerne tatt opp på lydfil. Lydfilene ble tatt opp med mobiltelefon og lastet opp i et krypteringsprogram på min datamaskin etter endt arbeidsdag. Filene ble deretter slettet fra mobiltelefonen. Jeg valgte denne løsningen fordi jeg ikke ønsket å ha med diktafon. Dette på grunn av risiko for ikke å få passere kontrollposter eller at utstyret kunne bli konfiskert og filene slettet hvis det skulle oppstå noen problemer knyttet til mitt arbeid i området.

Deltagernes sikkerhet også etter at jeg var tilbake i Norge har veid tungt i denne avgjørelsen.

Jeg var avhengig av hjelp fra sivilsamfunnet i området for å komme i kontakt med aktuelle deltagere og for transport og noe sikkerhet underveis i prosessen. Vestbredden er et lite område, men grunnet ulike restriksjoner, omkjøringer og veier kun for bosettere og kontrollposter, kan det være en utfordring å komme seg fra et sted til et annet. Gjennom venner og arbeidets kontaktperson fikk jeg hjelp til transport. Det var også gjennom slike kontakter at jeg fikk til avtale med studiens arabisktalende tolk.

**Utvalget.** Utvalget består av 12 barneskolelærere og sosialarbeidere fra områder i og rundt sentrum av Hebron. Deltagerne er både kvinner og menn innen ulike aldersgrupper og fagfelt, fem kvinner og syv menn, alle knyttet til barneskoler. Noen av skolene er private, andre offentlige, noen er kjønnssegregerte, mens andre er for begge kjønn. Halvparten av deltagerne arbeider på skoler som ligger i område C, som er underlagt israelsk militær lov. Den andre halvparten arbeider på skoler som ligger i område A, som er underlagt de palestinske selvstyremyndighetene. På tross av de ulike områdeinndelingene er okkupasjonen av Vestbredden total og området har som nevnt ovenfor vært under israelsk kontroll siden 1967 (Waage, 2013).

**Bruk av tolk.** Datainnsamlingen ble gjennomført med hjelp av arabisktalende tolk. Vedkommende fulgte studien fra første til siste intervju og har også bidratt i etterkant med tilbakemeldinger. Tolken var en kvinne som bor i området. Hun har god kunnskap om vestlig kultur og hadde derfor mulighet til å fungere som kulturell bro for meg og deltagerne, når det oppsto situasjoner der vi hadde vanskelig for å forstå hverandre. Dette var til stor hjelp i et arbeid som tidvis var krevende. Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at det å intervjuer i en annen kultur krever at intervjuer setter seg inn i kulturens samspill og tar seg tid til å bli fortrolig med den. Studiens tolk hjalp meg med nettopp dette. Tolken arbeidet til daglig sammen med studiens koordinator. Det var gjennom vedkommende koordinator vi fikk kontakt og startet vårt samarbeid. Hun fulgte med og tolket på offentlige kontorer og møter i forhold til tillatelser og adgang prosjektet trengte. Da intervjuene var avsluttet ble det disse

transkribert. Det viste seg å være et stort og komplisert arbeid, preget av mange valg og spørsmål.

**Transkribering.** Å skape et skriftlig materiale utfra muntlig språk medfører alltid bearbeiding av det som ble sagt. Det som sies mangler sin naturlige struktur, og rammen intervjuet ble foretatt i er kanskje ikke lenger tilstede (Malterud, 2011). For å unngå uklarheter og fange opp detaljer i samtalen anbefales det at den som gjennomførte intervjuene også transkriberer materialet (Charmaz, 2008; Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2011). Kvale & Brinkmann (2012) anbefaler at intervjuene transkriberes så raskt som mulig etter at de er avsluttet. Før arbeidet starter er det viktig å foreta valg med tanke på transkripsjonens språklige stil og detaljnivå med tanke på pauser, latter og liknende (Kvale & Brinkmann, 2012). Arbeidet med transkripsjonen av materialet startet i Palestina og ble fullført i Norge. For ikke å tape informasjon og detaljer i samtalen ble materialet transkribert til norsk av meg, i sin helhet, og alle meningsbærende ord ble inkludert. Noen steder der det er viktig for å forstå meningen i det som ble sagt, er latter inkludert (for eksempel om deltageren var ironisk eller vitset). Totalt utgjorde mine opptak omtrent ni timer lyd. De 12 intervjuene fordelte seg fra 20 til 80 minutters varighet, og ble til slutt 60 sider skrevet tekst. Materialet var deretter klart til analyse, hvor jeg brukte Grounded Theory.

### **Sentrale punkter i Grounded Theory**

Grounded Theory er datadrevet, noe som i praksis betyr at dataene i stor grad styrer forskningen og meningen som hentes ut av dem (Charmaz, 2008; Kvale & Brinkmann, 2012; Willig, 2008). Hovedmålet er å skape nye begreper og teori ved å fortette mening i datamaterialet. Likevel benyttes ikke alltid teorien for analyse så overordnet, men avsluttes på et lavere, mer deskriptivt nivå (Charmaz, 2008). Meningsfortettelse skapes ved hjelp av et trinnsystem bestående av mange runder med koding av materialet. Samfunnsvitenskapen var den første til å benytte koding som tilnærming for analyse av tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Koding er ifølge Kvale og Brinkmann (2012) en teknikk der det knyttes enkelte eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere dette. Kodingen blir mer fokusert etter hvert som rundene går og ender opp i kategorisering som innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2012). Kategoriene skal være ulike hva innhold angår og helst ikke overlape i særlig grad. Når kategoriene er klare er målet å se sammenhengene mellom dem og tolke denne i relasjon til tema. Den gjentatte kodingen er et verktøy for å hjelpe forskeren med å holde analysearbeidet forankret i det opprinnelige datamaterialet og således ikke begi seg ut på avveie ledet av sin egen forståelse

eller forkunnskaper om tema (Charmaz, 2008; Kvale & Brinkmann, 2012). Nedenfor er en kort presentasjon av hvordan jeg har gjort bruk av disse sentrale punktene i arbeidet med studien.

### **Hvordan er Grounded Theory benyttet i min studie?**

I arbeidet med studien har jeg gjort bruk av prinsipper hentet fra Grounded Theory i en tematisk analyse av datamaterialet. Jeg benyttet prinsippene for å systematisere data og ikke for å skape ny teori. Likevel er opplevelsen, at en datadrevet metode var rett for min studie. Først lyttet jeg gjennom intervjuene etter endt arbeidsdag i intervjuperioden. Det jeg hørte tok jeg med meg inn i neste samtale, i form av oppfølgingsspørsmål. Litteraturen på Grounded Theory anbefaler at man skal gjøre analysen parallelt og underveis i datainnsamlingen for å unngå å få overflødig materiale, som ikke tjener til å besvare forskningsspørsmålene (Charmaz, 2008). På denne måten står man fritt til å endre intervjuguiden underveis i datainnsamlingen for å spisse den mot det man er interessert i. Dette var ikke mulig i denne studien da innsamlingsperioden kun varte i 10 dager og tidspresset var betydelig. Jeg endret ikke de faktiske forskningsspørsmålene underveis slik Charmaz, (2008) anbefaler.

Det ferdige datamaterialet ble nærlest og i denne fasen benyttet jeg prinsippet om *åpen koding* (Charmaz, 2008). Dette går ut på å gi så små tekstenheter som mulig navn på bakgrunn av innhold, slik at hver ide får sin plass (Charmaz, 2008). På denne måten er tanken at man ikke går glipp av noe vesentlig i den videre analysen. Deretter ble de åpne kodene gruppert i forhold til tema. Disse ble studiens *fokuserte koder* som således består av flere temasammenfallende åpne koder. De fokuserte kodene fikk navn som også her var deskriptive og knyttet til tema. I neste runde utformet jeg analysens *kategorier*. Disse består igjen av flere fokuserte koder og har fått navn i forhold til hvordan de relaterer seg til forskningsspørsmålene mine. Fem kategorier med tilhørende undertema ble til slutt presentert i denne oppgaven. Hvilke kategorier som dannes og presenteres er påvirket av min lesing og tolkning av materialet. Jeg har valgt å presentere resultatene uten for mye tolkning. Nedenfor foreligger en grundigere gjennomgang av analyseprosessen, med noen forhåpentligvis klargjørende eksempler.

### **Analyseprosessen**

Det første steget i mitt analysearbeid skjedde på reise. Etter endt arbeidsdag, da jeg var tilbake i Betlehem, lastet jeg opp lydfilene i krypteringsprogrammet og lyttet. Jeg støttet arbeidet med personlige notater tatt mens intervjuet pågikk, og tok disse tilfølge når samtalen var avsluttet, slik at det neste intervjuet kunne bli bedre og mer fokusert. Det var nyttig å ta

noen notater underveis slik at det var mulig å forfølge tema og også be om eksempler der det virket oppklarende uten å avbryte deltageren direkte. Jeg opplevde selv en gradvis forbedring i intervjuene underveis i studien.

Da intervjuene var blitt til nedskrevet materiale leste jeg gjennom ett og ett intervju, samtidig som jeg noterte og merket av det jeg synes var spennende eller overraskende. Det ble naturlig å stille spørsmål til teksten underveis. På et tidspunkt var det nesten som om teksten hadde sitt eget liv og vi hadde en samtale. Spørsmål som ”Hva skjer her?” og ”Hva mener deltageren?” var spørsmål jeg stilte til stadighet jobbet med. Analyseprosessen hadde ulike faser eller stadier og for hvert stadium ble det opprettet et nytt dokument slik at det var mulig å gå tilbake til det opprinnelige for å kontrollere at ingenting gikk tapt.

### **Åpen koding**

Ett av prinsippene i Grounded Theory er ifølge Charmaz (2008) å basere analysen på, og rotfeste den i, datamaterialet og ikke fokusere utelukkende på litteratur man må ha lest i forkant av arbeidet. Tanken er å møte datamaterialet med undring og la det lede analysen delvis fritt samtidig som man holder seg nær og forankret i datamaterialet. En måte å gjøre dette på er å dele opp hele datamaterialet i små enheter, for deretter å kode disse. Ved å dele opp materialet sikrer man at ens egne meninger og innflytelse får så liten plass at det faktisk er deltagerens bidrag som kommer til syne.

Charmaz (2008) anbefaler at man koder materialet linje for linje. Dette vurderte jeg som uhensiktsmessig. Deltagerne illustrerer ofte sine oppfatninger med eksempler som er sammenhengende og ikke naturlig å dele opp så detaljert. Jeg forsøkte likevel å dele opp teksten i mindre enheter og gi dem navn basert på innholdet i den konkrete tekstbiten. Eksempler fra intervjuene viser at svarene om hvordan deltagerens arbeid ble påvirket av situasjonen i området kunne inneholde referanser til politiske, samfunnsmessige, og personlige hinder. Disse referansene kunne igjen inneholde konkrete fysiske hinder, deltagerens følelser, barnas opplevelser eller følelser, samt historiske beskrivelser. Der deltagerne skiftet tema eller gikk fra konkrete til overordnede beskrivelser ble et nytt navn satt. En kode er ifølge Charmaz (2008) en betegnelse opprettet for å beskrive innholdet i det som kodes. Min nærlesing resulterte i mange ulike koder. For eksempel ”Mobilitet” eller ”nye elevene ikke forstår”. Kodene skal være så korte og konkrete som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012)

Jeg valgte å kode hele materialet, det vil si alle intervjuene, fra start til slutt. Jeg opplevde at hele materialet var relevant for oppgavens problemstilling og for mine

forskningsspørsmål. Det var en positiv opplevelse å se at materialet var veldig rikt. Alle intervjuene ble i første omgang viet lik oppmerksomhet. For å kunne få oversikt over de ulike tekstbitene som var kodet likt måtte jeg finne på ”noe lurt”. Til dette formålet ble en vegg av kontoret omformet til en ”analysevegg” hvor det ble mulig å visuelt se sammenhenger, streke opp og forklare. Målet om en modell for emosjonell utvikling i kontinuerlig krise tok form. Alle kodene fra denne første runden ble med videre. På stignens neste trinn var jobben å samle kodene til større og mer fokuserte enheter.

### **Fokusert koding**

På neste nivå opplevde jeg at jeg hadde mange koder og lite oversikt. På dette stadiet sammenfatter man de kodene man har fra første runde og ser på dem i lys av hverandre. De fokuserte kodene benyttes så til å sette navn på større tekstbiter i materialet (Charmaz, 2008). Dette er en mer selektiv prosess enn den åpne kodingen, og det er opp til forskeren å avgjøre hvilke av de åpne kodene som er av størst betydning for forskningsspørsmålene og derfor får være med videre i analysen. Likevel er det viktig å fremdeles holde analysen på et deskriptivt nivå. Siden prosessen ikke er mekanisk er forskerens kunnskap og forforståelse med på å prege den fokuserte kodingen. På samme tid får man bedre oversikt ved å sammenfatte kodene og slå noen sammen på grunnlag av deres felles meningsinnhold.

Jeg opplevde det som vanskelig å gruppere kodene siden flere av de åpne kodene hadde noe overlappende innhold og viste til mye av det samme. Jeg forsøkte å finne språklige synonymmer som kunne passe på flere av de åpne kodene, og dette var til hjelp. Eksempelvis ble de åpne kodene ”vanskelig pensum” og ”få ressurser” slått sammen til den fokuserte koden ”utfordringer i skolen”. Senere ble denne igjen slått sammen med liknende fokuserte koder til kategoriene ”Mål for å lære” og ”tiltak for å vokse”. På samme måte ble de åpne kodene ”rettigheter” og ”kontrollpost” slått sammen med ”kulturelle krenkelsener” og sammen danner de underkategorien ”et liv uten rettigheter”.

### **Kategoriene - slik ble de til**

Her er målet å løfte de deskriptivt fokuserte kodene opp og analysere hva de inneholder. Man slår dem sammen, som beskrevet ovenfor, i kategorier for så å beskrive sammenhengen mellom dem (Charmaz, 2008).

Intervjuguiden besto av tre tema (utfordringer, erfaringer og tiltak). Disse presenteres innenfor hver sin kategori under resultater. I tillegg ble ”mål for å lære” og ”tanker om emosjonell vekst og skolens betydning” egne kategorier. Hver av kategoriene fikk egne undertema basert på hva som var mest fremtredende og gjennomgående i deltagerens

fortellinger. På ”analyseveggen” limte jeg opp alle intervjuene og fargekodet de fokuserte kodene i forhold til tema og innhold. Deretter samlet jeg alle de ”fiolette” utsagnene for seg og alle de ”gule” for seg, og så videre. I tillegg laget jeg egne elektroniske dokument for hver kategori slik at det skulle være enklere å gå tilbake om noe var uklart.

Det var tidvis vanskelig å skulle trekke ut meningen og analysere den, i henhold til prinsippene i Grounded Theory uten å legge til for mye av mitt eget. Kategorienes navn er det Malterud (2011) kaller utvikling av nye beskrivelser, hvor jeg tok utgangspunkt i datanære navn som fint oppsummerte kategoriens innhold.

På siste trinn av analysearbeidet hadde jeg mange kategorier og mye informasjon. Valget av kategorier som presenteres i oppgaven ble gjort med hensyn til hvordan de kunne bidra til å belyse problemstillingen som er reist. Jeg forsøkte å favne bredt og få med deltagerens ulike syn innenfor hver av de endelige kategoriene, som var:

- 1) Utdrag i en kontinuerlig krise
- 2) Erfaringer fra arbeidet med barnas følelser
- 3) Mål for å lære
- 4) Tiltak for å vokse
- 5) Tanker om emosjonell vekst og skolens betydning.

Ingen av kategoriene er isolert fra hverandre. I den første kategorien sammenfattes deltagerens fortellinger fra arbeidet under okkupasjonen og hindringer de opplever relatert til å sikre at barna får utdanning. Kategori to omhandler erfaringer med barnas emosjoner, uttrykk, stemninger og regulering hos barna. Lærernes observasjoner av disse blir også sammenfattet her. Kategori tre er en beskrivelse av skolens generelle akademiske mål og kategori fire dreier seg om hvilke tiltak som benyttes for å fremme barnas utvikling. Til sist kategori fem, som omfatter deltagerens refleksjoner omkring sitt arbeid og skolens betydning for barnas emosjonelle vekst.

### **Kaken har ikke biter før du deler den: en sirkulær prosess**

Analyseprosessen har vært sirkulær, selv om den her presenteres som en stige med ulike trinn og nivå. Selv om jeg i denne prosessen har gått fra små tekstenheter over i større mer komplekse og overordnede begrep har jeg i hele prosessen gått i ring. Det har vært vanskelig å vite hvor det var naturlig å skille temaene fra hverandre og hvilke kategorier som kunne stå på egne ben. Det har også vært vanskelig å kutte i materialet, siden jeg da fikk fornemmelsen av å miste noe eller ikke å vise studiens deltagere den respekt de fortjener.



Samtidig som resultatene blir presentert i separate kategorier vil jeg presisere at de henger sammen. Flere av kategoriene har noe overlappende innhold og kan ses i lys av hverandre. Spesielt opplever jeg at historiene om okkupasjonen rammer inn dagliglivet og at de historiene som presenteres i denne oppgaven kun er noen få av utallige slike vonde og krenkende opplevelser for barna.

### **Etiske refleksjoner**

Det er viktig å reflektere over hvorfor man foretar empirisk forskning, da det å delta kan skape forventninger om endring og bedring av situasjonen for de som deltar (Hay-Yahia, 2007). Det ble satt av tid til spørsmål både i forkant og i etterkant av selve intervjuet. Alle deltagerne fikk min og veileders kontaktinformasjon og beskjed om å ta kontakt om noe skulle dukke opp. I tillegg fikk de mitt midlertidige palestinske mobilnummer om de hadde behov for å nå meg før jeg var kommet tilbake til Norge. Alle intervjuene ble innledet med ønske om at deltageren skulle ha en positiv opplevelse og at vedkommende kunne velge å trekke seg, eventuelt ikke svare om det skulle komme spørsmål som han eller hun av ulike årsaker ikke ønsket å besvare.

Utvalget i studien ble til som et resultat av flere faktorer. Kontaktpersonen var godt kjent i området og han hadde igjen kontakter som kunne sette opp møter med utdanningsministeriene. Skolene på sin side koordinerte hvilke lærere som skulle delta. Dette var en god løsning i en til tider hektisk og noe uoversiktlig situasjon. I ettertid kan det stilles spørsmål ved om det kunne vært en ide å kontakte deltagerne på forhånd. På denne måten hadde de hatt mulighet til å forberede spørsmålene og reflektere over deltagelsen før møtet.

Bruk av tolk kan være usikkert. Fordi man ikke snakker språket kan nyanser og underliggende betydninger gå tapt. Jeg forsøkte hele veien å fokusere på å oppfatte hele betydningen av det som ble meddelt og har arbeidet med dette i transkriberingen og analysearbeidet i ettertid.

I møte mellom kulturer skjer det fantastiske ting. Jeg opplevde som nevnt en varm mottagelse og enorm gjestfrihet under mitt arbeid. Som jeg vil komme nærmere inn på i analysen, fantes det kulturelle trekk som skiller seg ut og som er spennende i en sammenheng der man diskuterer hva som ligger i ulike psykologiske termer og begrep. Videre foreligger en presentasjon av studiens resultater.

## Resultater

*”Man må alltid løfte dem opp, og bære dem opp opp opp.”*

Resultatene presenteres innenfor fem kategorier: Hver kategori har noen underkategorier for å gjøre presentasjonen mer oversiktlig. Fremstillingen er en systematisk sammenfatning med vekt på gjenfortelling av deltagerne utfordringer, erfaringer og refleksjoner omkring sitt arbeid og sin situasjon. Jeg har valgt å bruke sitater fra det transkriberte materiale for å presentere de spennende og lærerike samtaler jeg fikk ta del i. Samtidig gir fremstillingen på ingen måte et fullstendig bilde av deltagerne erfaringer eller refleksjoner. I diskusjonen vil trådene samles og resultatene løftes opp for å ses opp mot teoretisk bakgrunn og tidligere funn. Det anses som avgjørende, for forståelsen, å se sammenhengene for å se hele bildet, først delene hver for seg.

### 1) Utfordringer i en kontinuerlig krise

Alle deltagerne hadde mye å dele under dette tema. Historiene de forteller relaterer seg til samtlige av de andre kategoriene og undertemaene på flere måter. Kategorien er derfor både konkret og overordnet. Utfordringene varierer også noe i de ulike områdene A, B og C, men mye er likevel felles.

*”Vi kan ikke isolere livet i Palestina og okkupasjonen. De to er sammenfiltret og ett. Man kan ikke isolere en fra den andre.”*

Mange av deltagerne understreket nettopp dette. Krisens varighet og kontinuerlige framtidsutsikter gjør det vanskelig å ha håp om å se livet uavhengig av okkupasjonen. De daglige påminnelsene om okkupasjonen og konkrete berøvelser av grunnleggende rettigheter gjør det komplisert å planlegge for fremtiden.

**Et liv uten rettigheter.** Når rettigheter brytes systematisk er det lett å glemme hva man har rett til. Det såre og vanskelige omkring opplevelsen av ikke å ha menneskerettigheter var et tema som gikk igjen hos flere av deltagerne. Gjentakende brudd på grunnleggende rettigheter setter spor.

*”Vi har ikke mange rettigheter her, de aller fleste mangler, eller er fraværende. Så dette er hovedproblemet.”*

Å måtte vise identitetskort i kontrollposten hver morgen når du skal på arbeid er et av problemene knyttet til rettigheter. Deltagerne kan ikke ferdes eller reise hvor, når eller på den

måten de ønsker. Transport og fremkommelighet er et stort problem. Grunnet faste og flygende (mobile) kontrollposter, gjerder, gitter og forbud mot å ferdes på enkelte veier eller områder. På flere ulike måter blir identiteten og bevegelsesfriheten krenket på daglig basis. Deltagerne i alle områdene forteller at de regelmessig blir hindret i å komme på jobb. Noen dager kommer de frem, andre dager ikke. Mange av lærerne opplever at dette, forsinker og uroer arbeidsdagen og barnas undervisning.

Videre fortelles det i flere av samtalen om gjentatte kulturelle krenkelser og ydmykende behandling i kontrollpostene:

*”Og også for barna og meg personlig er det grusomt med hundene. Det er skummelt for meg, jeg er redd dem og ønsker ikke treffe dem. Og jeg har spurt soldatene hvorfor de har disse hundene, daglig, daglig. Også for elevene er dette et stort problem.”*

Brudd på rettigheter og daglige møter med okkupasjonen er noe lærerne har felles med barna. De fokuserer også på at dette gjelder alle palestinere, i hele regionen. Et eksempel fra barnas hverdag i område C:

*”På lørdager kan de ikke gå ut fordi det er helligdag/feriedag for soldater og jøder. Så noen unge bosettere angriper barna. Så de får ikke lov å leke på lørdager. Det er helligdag både for dem og oss.”*

Særlig i område C fortalte alle lærerne om direkte angrep og vold mot seg selv og sine elever. Et tema som går igjen er fokus på barnas sikkerhet: til og fra, men også når de er på skolen. Flere av lærerne har opplevd at elevene deres er blitt arrestert.

*”Noen ganger arresterer soldatene barn fra min skole, det skjedde med en fra fjerde klasse da er man altså 10 år gammel, et barn.”*

Dagliglivet varierer noe fra område C til område A. Flere av deltagerne som bodde i område A understreket i samtalen at nå er du i område A og vi er under de palestinske selvstyremyndighetene. Likevel er mangel på frihet og brudd på rettigheter, kravet om ID-kort og innskrenket bevegelsesfrihet et faktum også hos disse deltagerne. Barna påvirkes av det de ser soldatene gjøre, og gjenskaper dette i form av voldsom lek. På spørsmål om dette er vanlig, svarer flere at det var slik de også lekte da de var små. Krisen er kontinuerlig.

*”Etter Osloavtalen er valgmulighetene svært begrensede og jobbmarkedet lite. Man kan ikke reise gjennom Vestbredden lengre, man kan ikke søke seg jobb i Israel eller*

*reise dit. Det ble veldig vanskelig. Siden elevene ikke kan velge med tanke på arbeid blir det palestinske samfunnet utarmet og vender seg utover med ønske om støtte og hjelp. Vi ser til utlandet.”*

En utfordring mange er opptatt av som en direkte følge av okkupasjonen er fattigdom. Når valgmulighetene er få, påvirkes økonomien og arbeidsmarkedet, og mange er arbeidsledige. Flere av barna får ikke dekket basalbehov hjemme på grunn av familiens trange økonomiske situasjon. I en presset situasjon som denne blir kulturell forankring og identitet viktig.

**Kulturell påvirkning av barnas emosjoner.** Flere av deltagerne forklarer barnas reserverte emosjonelle uttrykk med kulturen. Flere av dem er opptatt av at det er lite kunnskap hva angår psykologi og emosjoner i befolkningen, og at innstillingen er at man ikke skal føle så mye fordi det vil være for vanskelig.

*”Vi har ikke råd til psykologi her.”*

Manglende kunnskap og aksept for emosjonelle vansker i kulturen gjør det komplisert for lærerne å ta dette opp i undervisningen. Likevel er mange klar over problemet, og etterlyser mer kunnskap og informasjon til kolleger og foreldre. Noen av lærerne arrangerer kurs der foreldrene kan delta for å lære hvordan å håndtere og ivareta barnets emosjoner. Egne møtedager er et eksempel på et slikt tiltak. En av deltagerne ordlegger seg slik om den arabiske kulturen:

*”Hovedproblemet er ikke kun for palestinere men for alle arabere er at vi ikke har respekt for vår egen humanitet. I mitt arbeid som sosialarbeider, ser de meg som sosialarbeider. Jeg sier til dem, først er jeg menneske så er jeg sosialarbeider. Men dette er et hovedproblem vi har her, vi har ikke grunnleggende menneskerettigheter. Det andre problemet for arabere (oss her) er at vi ikke har grenser for våre liv. Jeg mener vi eier alt. Når noen røyker, slipper de bare stumpen på bakken. Han tenker ikke på at bakken ikke bare er for han, men også for andre mennesker.”*

Flere av deltagerne fremhever denne mentaliteten i kulturen og forklarer det med okkupasjonen. Når man lever under press, vil man søke å ta seg friheter der man kan finne dem. Eksempler som blir nevnt er: Å parkere der man ønsker, kaste søppel der man står, kjøre uten sikkerhetsbelte og flere andre. Likevel er manges liv forankret i religion. Det finnes mange ulike trosretninger i området.

**Tro gir håp.** Religion er et tema som tas opp av flere av deltagerne som en beskyttende faktor for barna. Likevel er det tidvis vanskelig å akseptere at krisen vedvarer og utgjør deres hverdag. Noen av deltagerne opplever at religionen kan gi barna håp og styrke.

*”Alle lærerne underviser barna og forteller dem at dette er vår situasjon og vi må håndtere dette. Gud sier at det er dette vi har nå, og derfor må vi være sterke og ikke være redde.”*

En annen kulturell utfordring som belyses av flere av deltagerne spesielt i de mer landlige områdene er at man gifter seg ung. Mange foreldre, men også barna, ser ikke poenget med å gå på skole når man skal gifte seg snart likevel. Dette gjelder ikke alle og er ikke felles, men likevel noe flere av deltagerne trekker frem som en utfordring ved kulturen.

**Den palestinske kraften, i barnet.** Kulturell identitet er et viktig tema i mange av samtalene. Det palestinske folk har lange og stolte tradisjoner og en klar felles identitet. Kulturell stolthet og standhaftighet kommer tydelig frem i samtalene som en styrke hos barna. En av deltagerne bruker disse ordene:

*”Vi er sterke nok. På tross av okkupasjonen og den harde situasjonen vi lever under er vi sterke nok. Også barna her er sterke nok selv om vi har en vanskelighet eller det skjer noe leit. Ja, vi vil være fortvilet en liten stund og så vil vi ha det bra igjen. I utlandet om noe som er litt trist skjer, vil de kanskje dø og blir suicidale. Dette har vi ikke her. I utlandet har man også avhengighet. Her er det mye mindre av slike problemer. Dette er bra for vårt samfunn og fellesskap. Vi kan reise oss og fullende livet på en god måte. Vi kan vokse på tross av okkupasjon og situasjon, vi er sterke nok.”*

Flere omtaler barnas styrke som noe iboende og standhaftig, varig og felles. I kategori fire vil tiltak som har til hensikt å styrke denne kraften presenteres. Kraften til tross, har barna flere emosjonelle vanskeligheter. Den aktuelle historiske og politiske situasjonen var et kontinuerlig bakteppe i alle samtalene og preget alle deltagernes fortellinger.

## **2) Erfaringer fra arbeidet med barnas emosjoner**

I denne kategorien er deltagernes erfaringer med barnas følelser i fokus. Hvordan deltagerne observerer og håndterer ulike følelser hos seg selv og barna, og hvordan de opplever at mange av barna har det.

**Emosjonsuttrykk og regulering.** Mange av deltagerne var opptatt av at barna hadde vanskelig for å uttrykke sine følelser, at de er usikre og redde eller reserverte. Lærerne er svært

opptatt av hvilke konsekvenser den politiske, sosiale og kulturelle situasjonen har på barnas emosjoner og deres emosjonsregulering.

Et tema som går igjen hos flere av deltagerne er som nevnt barnas samspill og lek. Voldsom lek og vold er ord som går igjen i historiene. En av deltagerne snakker om det på følgende måte:

*”Barna lider under dette og tyr til vold. Noen gutter bokser, angriper andre barn. Løper, de er triste og føler seg nede. Selv i pausen bare løper de løper, løper, løper. Angriper, slår hverandre. De er meget støyende, man kan føle det. Se det i øynene deres når man ser på dem. Man kan føle og se at han er meget sint. Man kan se det i øynene deres.”*

Aggresjon, depresjon, anspenhet og frustrasjon er gjentakende betegnelser på elevenes vanlige emosjonelle uttrykk på skolen. Det er likevel ulike synspunkt som kommer frem her litt avhengig av område og kjønn. Felles for alle er deres oppfatning av et stort akademisk press som legger ekstra vekt på barnas emosjonelle liv. Dette vil belyses nærmere under tema, mål for å lære. For alle lærerne var deres personlige relasjon til barna, og det de konkret gjorde for barnas utvikling, viktig.

*”(...) de kan forklare og uttrykke sine følelser og fortelle at jeg så en soldat med en pistol og jeg var redd han skulle skyte meg så jeg ventet på broren min så vi kunne gå sammen fordi jeg var redd for at bosetterne skulle angripe meg. De forteller meg slike ting og mitt arbeid som lærer er å fortelle dem at de kan slappe av, være stille og at det ikke er noe problem.”*

Å roe og skape trygghet for barna er en viktig prioritering for samtlige av lærerne. Mange av barna er utrygge og engstelige for hvordan det skal gå å komme seg hjem om ettermiddagen. En generell følelse av utrygghet hos barna går igjen i beskrivelsene. Barnas sikkerhet prioriteres høyt.

*”De må se på vinduene, for å forsikre seg om at de er trygge. De føler seg utrygge mesteparten av tiden.”*

Flere forteller at de står ved kontrollpostene når barna skal hjem for å forsikre seg om at de kommer frem uten vansker. De forteller at for at barna skal kunne motta undervisning og utvikles, må de ha ro i sinnet og være avslappet. Barna har ofte vanskelig for å konsentrere seg og tankene deres er et annet sted. Det er gjennomgående vanskelig å fange barnas oppmerksomhet. Flere tiltak benyttes for å hjelpe barna med å få utløp for følelsene sine.

*”Vi har et program for å lette på indre trykk (self-pressure) som vi har fått fra den røde halvmåne. Det er kalt kjærlighetsbroen og det er for at barna skal få utløp for trykket de har inne i seg. Trykket er også inne i meg som lærer, men for meg er det annerledes, og for barn er det en stor og svært kompleks situasjon.”*

Å behandle barna med vennlighet, omsorg og tilstedeværelse er gjennomgående verdier mange av deltagerne tar opp. Samtidig fokuseres det på at barna skal behandle hverandre med vennlighet og danne vennskap, på den måten kan de gi seg selv glede.

**Viktige verdier gis videre.** Kjærlighet er et ord flere av lærerne nevner som en nøkkelfaktor for barnas utvikling. Hvis barna føler seg elsket vil de prestere høyere og gi læreren sitt beste. Emosjonell forutsigbarhet og omsorg er kjerneverdier for flere av deltagerne. Det er også viktig for alle at elevene får uttrykke seg. Noen nevner estetiske fag som tegning, dans og musikk som spesielt helsefremmende. Samtlige av lærerne har fokus på barnas individuelle ferdigheter og talent, selv om det grunnet tidspress og situasjon tidvis kan være vanskelig. Det arrangeres ulike talentkonkurranser og sportslige arrangement som barna kan delta på. De barna som er virkelig gode får delta i mesterskap. Lærernes oppfatning er at sportslig aktivitet gir barna glede. En av deltagerne deler det han mener er noen av de viktige verdiene man kan lære barna på skolen:

*”Diskusjon istedenfor vold, sport istedenfor vold. Vi kan lære barna mange viktige ferdigheter som ærlighet og hvordan studere på en god måte, hvordan være organisert, oppføre seg pent. Og mange andre ting som er viktig å vite. At man må være ren, ha en sterk karakter. Respekt, tillit til hverandre.”*

Om barna har lyktes med noe eller har gjort det spesielt bra i et fag kan de motta ulike belønninger. Eksempelvis kan de få navnet sitt hengt opp på en hedersvegg eller få det lest opp i åpen mikrofon på morgensamlingen. Å gi barna glede er viktig. Det er også viktig å lære barna verdier som vennlighet og vennskap.

**Samarbeidet mellom skolen og familien.** Gjennomgående er samarbeidet med barnas foreldre og familie et tema som deltagerne er svært opptatt av. Flere opplever at samarbeidet er vanskelig. De som forteller om dette oppgir flere årsaker som forklaringer på hvorfor. Ofte har foreldrene mange barn å forsørge og lite tid til å delta i sine barns utdanning. En annen årsak er at foreldrene kanskje arbeider langt unna og barnet er mye overlatt til seg selv. Manglende utdanning og kunnskap hos foreldrene er også en av forklaringene som går igjen. En av deltagerne forteller på følgende måte:

*”Palestinske elever først er de mennesker. Elevene her lider av mange ting forårsaket av situasjonen. De palestinske elevene har ikke lidenskapen for å gå på skolen. Andre*

*steder ser man dette, men ikke her i Palestina. Ingen har lidenskap for å gå på skolen eller studere. Dette skyldes situasjonen og likegyldigheten til foreldre og familien her. Ca. 88% av foreldrene bryr seg ikke om sine barns utdanning. Noen ganger vet ikke foreldrene hvilken klasse sønnen deres går i. Årsaken til at lidenskapen og lærerysten er så lav hos palestinske barn er at de er deprimert. Grunnen til dette igjen er at de ikke har trygghet, foreldrenes likegyldighet, den politiske situasjonen vi lever i. Hele pakken. Når barna er ferdig med å studere, finnes det uansett ingen jobber.”*

Samtidig finner man også her forskjeller, og flere fremhever at foreldrenes engasjement er stigende sammenliknet med hvordan det var tidligere. Noen er opptatt av at foreldrenes negative innstilling til skolen kan være fundert i egne negative erfaringer.

Religion er også et tema som går igjen her. Et par av deltagerne forteller at foreldre kan benytte religion for å holde barna hjemme fra skolen om det er aktiviteter de føler ikke er nødvendig for barnet eller som de ikke ønsker at barnet deltar på i regi av skolen. Sportslige aktiviteter er eksempel på en slik aktivitet.

*”Ja, her har vi et ordtak som sier: Dine fingre er ikke like. Dette betyr at alle har sin egen kultur eller sin egen oppfatning. Noen ganger når de ikke ønsker å sende barna sine henviser de til vår religion, islam og profet Mohammad”.*

Det er en tydelig bevissthet og oppmerksomhet på barnas følelser og behov blant deltagerne. Lærerne ønsker et tettere samarbeid mellom hjemmet og skolen og understreker at dette ville hjulpet barnas læring og generelle velvære.

### **3) Mål for å lære**

Hvordan er arbeidsforholdene til lærerne og hvilke utfordringer har de når de skal lære barna det de faktisk skal kunne, samtidig som de ivaretar den enkeltes behov og spesielle ferdigheter. I det følgende beskrives de faktiske forholdene på en konkret måte slik disse ble formidlet av lærerne.

**Akademiske mål.** Samtlige av lærerne forteller om høye akademiske læreplanmål i skolen. Disse høye målene mener flere av lærerne at ikke er gjennomførbare av ulike årsaker, som jeg vil komme nærmere inn på nedenfor.

*”Utdannelsen jentene får nå er en av de vanskeligste vi noen gang har hatt. Jentene lider av dette. Pensum er meget vanskelig. Mengden informasjon og kunnskap i disse bøkene er for mye. Noen ganger når elevene 10.klasse uten å kunne lese og skrive. Dette reflekter tilbake på de ekstreme mengdene med informasjon elevene ikke forstår.”*



Mange av deltagerne beskriver at de høye læreplanmålene resulterer i et betydelig akademisk press. Dette presset påvirker barna og legger ifølge lærerne ekstra last til byrden. Presset er høyt på tross av at barna går på barneskolen og for mange blir dette overveldende.

En annen deltager illustrerer poenget nedenfor:

*”For eksempel når barnet kommer til skolen om morgenen har han eller hun 11 bøker i sekken. Dette er et problem.”*

Lærerne har flere forklaringer på hvorfor barna føler press. Læreplanene er utarbeidet fra utdanningsministeriene og er svært omfattende. De er ikke i tråd med hva som kan forventes av barn på barnetrinnet. Flere av lærerne fortalte at fokus og retningslinjene fra ministeriene tenderte mot at det skulle legges mest vekt på realfag som matematikk, fysikk og kjemi. Dette kravet går ut over skolens kapasitet til å prioritere fag som musikk og gym. Akademiske og vitenskapelige ferdigheter er som nevnt ovenfor høyt verdsatt i kulturen.

For eksempel har barn med ulike særbehov samme pensum som i vanlig skole. Ved flere av skolene er lærebøkene skrevet i andre land og kulturer. Dette henger sammen med de ulike politiske styresmaktene Palestina har vært underlagt gjennom historien. Mye av skolens materiale er fra Storbritannia og USA. Dette gjør pensum vanskeligere tilgjengelig for barna.

*”Den største utfordringen her er et svært vanskelig pensum. Jeg føler som lærer at læreplanene her i Palestina er svært vanskelig. For eksempel når vi lager ferdighetstester opplever vi at 10-15 elever av 40 håndterer pensum, mens resten forstår ikke, de vet ikke hva de skal gjøre med det. Det er så vanskelig for dem. Pensum er altså en utfordring. En annen ting er, som jeg har nevnt tidligere, den politiske situasjonen og den sosiale situasjonen. Jeg mener at dette er meget viktige faktorer som påvirker barnas følelser og deres følelser om seg selv.”*

Faglig påvirker det særlig historiepensum som er skrevet fra et ukjent perspektiv og uten å inkludere deres arabiske historie. Historiepensum kan heller ikke inneholde enkelte tema fra Palestinas nyere historie. Eksempler på dette er at det ikke er lov til å forelese over tema som den første og den andre intifada eller Naqba. Dette gjelder i alle områdene jeg besøkte.

Restriksjonene kommer fra israelske myndigheter. Det ble fortalt at om disse restriksjonene skulle overprøves og det blir gjort forsøk på å undervise over disse temaene står skolene i område C i fare for å bli stengt eller at de ansatte og elever utsettes for vold og trakassering, enten fra det israelske militæret (IDF) eller de jødiske bosetterne i område C.

**Begrensede psykososiale ressurser i skolen.** Store klasser og liten tid er felles for alle deltagerne beretninger. En av deltagerne beskriver det slik:

*”Vi har klasser på 40 elever og timen varer i 40 minutter. Så hver elev har ett minutt til rådighet. Dette er en av utfordringene på min skole og som elevene opplever. Ikke alle elevene vil ta sin rett. Vi gjør det vi kan.”*

Antallet elever opplever flere av deltagerne fører til uro og konkurranse blant elevene for å få lærerens oppmerksomhet. Det er også vanskelig å holde kontakten med hver enkelt elev, og å være bevisst den enkeltes behov når tiden er knapp og målene mange.

Samtlige av deltagerne var opptatt av begrensede materielle ressurser og høy arbeidsbelastning på seg selv og elevene. Et av områdene jeg besøkte hadde 1000 elever fordelt på fem ulike skoler, uten en eneste sosialarbeider. Et annet eksempel fra område C der det nærmest er umulig å få tilgang til det de behøver av basalmateriell som stoler, pulter og skrivesaker, fordi det ikke er mulig å frakte disse gjennom kontrollposten foran skolen, enda de har tillatelsene i orden.

På samme tid var det stor variasjon hva angår materielle ressurser på de ulike skolene jeg besøkte. Jevnt over var det lite, men noen hadde ingenting. Gjennomgående er det et ønske om mer avanserte verktøy for å kunne gi barna en høyere kvalitet på undervisningen. Flere forteller at slik det er nå holder ikke undervisningen det nivå som kreves for å nå målene i læreplanen. På spørsmål om hvordan de begrensede ressursene påvirker undervisningen er et av svarene slik.

*”Du vet jeg underviser om chat og internett. Om de ikke ser det, vil de ikke forstå det. Om jeg sier email, sier de hva er email? Om man ikke har det, hvordan skal man forklare det? Flyplass, billett, ingenting. Ingen kjenner noen som har vært utenlands, så hvordan skal jeg forklare det, dette er et problem for meg.”*

Mange av deltagerne opplevde det vanskelig å sette barna i stand til å håndtere et moderne samfunn når de ikke hadde de nødvendige verktøyene og når barnas hverdag er begrenset. Noen av deltagerne fortalte at det kunne være lurt å relatere undervisningen til tema eller popkulturelle fenomen som barna var opptatt av. På denne måten fikk de mer oppmerksomhet og engasjement fra elevene:

*”Barna leter hele tiden etter ting som kan underholde, og jeg tenker på hva som kan gi dem glede. Noen ganger i engelsktimen relaterer de noe de har lært i andre fag, for eksempel arabisk eller noe de har sett på mbc3 eller mbc-action eller noen barneprogram. ”Lærer vi så dette på tv.” Det som er nær dem i tankene eller følelsene vil de oppleve som lett. Lett og gi dem og lett å huske om man relaterer det til noe de husker fra før. Min erfaring er at det jeg gjør med dem i fri undervisning som gruppearbeid eller liknende i sirkel. Da går det fint, de behandler hverandre som brødre.”*

I hverdagen er det store klasser, vanskelig pensum, og høye læreplanmål som preger lærernes arbeid. De forsøker å avlaste barnas generelle og emosjonelle behov med begrensede ressurser.

#### **4) Tiltak for å vokse**

Med tiltak for å vokse tenkes her på hvilke konkrete tiltak som benyttes for å hjelpe barna med å lette på det emosjonelle trykket som ble nevnt i kategori to.

**Selvtillit gir vekst.** Samtlige av lærerne har fokus på elevenes generelle og emosjonelle utvikling. Å bygge barnas selvfølelse og karakter står i fokus. På spørsmål om hvorfor dette er viktig, vises stort engasjement. En sterk indre mestringsfølelse og tro på egne ferdigheter vil gi barna den styrken de trenger for å håndtere sin hverdag. Ulike tiltak brukes for å nære barnas utvikling. Et kvarter i frihet eller åpen mikrofon er et psykososialt tiltak som benyttes ved flere av skolene jeg besøkte:

*”Før vi går til klasserommet har vi 15 minutter hvor elevene kan snakke om ord, eller noe viktig, syng en sang på engelsk. Foran hele skolen”.*

Her har elevene et kvarter i frihet. Hvor de kan uttrykke seg. Noen av lærerne fremhever at det her er mulig å vise frem et talent eller å utvikle taleferdigheter og bygge selvfølelse. Barna opplever anerkjennelse for egen person og blomster. Ved noen skoler holdes åpen mikrofon innendørs av sikkerhetsmessige årsaker.

Andre tiltak som nevnes som viktige av flere av lærerne er piknik, aktivitetsdager, frokostdager og interaktiv undervisning. Her er det viktig å understreke at ikke alle lærerne av sikkerhetsmessige hensyn eller plassmangel har mulighet til å ta barna ut av skolen. I område C må det søkes tillatelse for å ta elevene på skoletur. Noen av deltagerne er bekymret for å ta barna med på tur, da de vet at de må dra tilbake igjen. Likevel er fortellingene om disse turene preget av glød. Barna gleder seg over å få oppleve nye ting og se fremmede steder. Mange av deltagerne fremhevet skoleturer som et positivt avbrekk i skolehverdagen.

**Emosjonell støtte gir styrke.** Felles for alle deltagerne er at de understreker viktigheten av aktiviteter og tiltak i skolen. Sosialarbeider er et annet tiltak mange av skolene har. Noen av deltagerne i min studie arbeider som dette. En av dem sier følgende om sitt arbeid:

*”Min visjon eller mitt mål som sosialarbeider, den strategiske planen er å forbedre den psykologiske, emosjonelle tilstanden til barna. Dette er målet først og fremst.”*

De fleste skolene har sosialarbeider en til to dager i uken, men med den psykososiale belastningen elevene ofte har, er det flere som ønsker at dette tilbudet utvides eller opprettes. Deltagerne som arbeider som dette forteller om et betydelig arbeidspress og vansker med å følge opp de barna som ikke har problemer som er alvorlige nok. Eller å følge opp de sakene de allerede har.

*”De har møter med rådgiveren, den psykologiske rådgiveren her ved skolen og snakker med han for å uttrykke seg. Vi har også piknik for å bli kvitt de vonde tingene og de vonde følelsene. De har også filmer som avleder. Dette er noen av de tilbudene vi bruker for å hjelpe barna.”*

Flere av lærerne er opptatt av hva de selv kan gjøre, og har gjort, for at barna skulle vokse og mestre under deres omsorg.

*”Det er viktig at jeg forteller dem at det er ikke noe problem. Få dem til å puste dypt (puster dypt inn og ut) og lette på trykket, gå i skolegården og løpe. Rett og slett for å lette på trykket slik at de kan akseptere meg som lærer og ta imot min undervisning og den informasjon som jeg ønsker å gi dem. På daglig basis må vi gjøre slike øvelser med barna, dette er situasjonen.”*

Mange er opptatt av å gi barna en følelse av forutsigbarhet og at de skal la seg avlede fra hverdagen. En av dem beskriver hva hun forsøker å gjøre for å fremme barnas utvikling:

*”Vi gjør det vi kan, alt vi kan, men samtidig er vi også som dem redde. Vi gjør alt vi kan for å endre deres hverdag eller hjelpe dem å uttrykke sine følelser. I timene, i undervisningen. Vi mangler aktiviteter fordi vår tid er svært begrenset, vi har ingen pauser. Timene følger rett etter hverandre. Fordi vi starter før bosetternes barn går på skolen og avslutter før de kommer tilbake. Så tiden er svært begrenset, derfor ingen pauser. For meg er det også slitsomt, jeg har 5-6 timer om dagen.”*

Uten pauser blir tiden og egenskapene ved den enkelte lærer avgjørende. Mange av de tiltakene deltagerne forteller om er selvstendige initiativ utenfor pensum og læreplanen.

**Tiltak som ikke står i boken.** Samtlige av lærerne forteller at de forsøker å gjøre alt de kan og enda litt for barnas utvikling. Trangt budsjett og store klasser begrenser handlingsrommet lærerne har. Derfor brukes pauser og fritid for å fremme barnas potensiale. Flere forteller at de deler av sin egen lunsj med de barna som ikke har spist hjemme eller at de gir dem en liten penge slik at de kan kjøpe seg et smørbrød. Fattigdom er et problem på flere av skolene.

*”Har du spist frokost i morges? ”Nei det har jeg ikke fordi min mor ikke sto opp.” Da kan vi gi dem mat, eller shekel fra egen lomme. Dette handler om egen innstilling. Noen ganger hjelper jeg dem på denne måten.”*

Et annet tiltak er ekstra øvingsoppgaver til de barna som faller utenfor i undervisningen. Egne arbeidsgrupper for de barna som har behov for veiledning og støtte for å lære. Flere av lærerne driver undervisning av kolleger om barns psykiske helse og emosjonelle behov. Det er ikke nødvendigvis slik at alle har kunnskap eller prioriterer dette i sin undervisning. Hjemmebesøk hos elever som er syke eller som har vært utsatt for tap eller traumatiske hendelser er også vanlig, under forteller en av deltagerne om da en av elevene ble arrestert:

*”Vi ringte foreldrene og rektor kommuniserte med dem. Når han kom hjem igjen dro vi på besøk. Dette er et eksempel. Et annet er hvis barna er syke, da hender det også at vi drar på besøk, når vi kan. Vi føler at de føler seg lykkelige når vi gjør dette(...).”*

Noen vektlegger egenskaper ved den enkelte lærer som viktig for hva og hvor mye barna deler av sine følelser. Lærerne fremheves som viktige rollemodeller for barna og spesielt er gymlærer og sosialarbeideren slike nøkkelpersoner. Grunnen til dette er at de tilbyr barna fysisk aktivitet og emosjonell tilstedeværelse. Det fremheves at mental adspredelse, fysiske aktiviteter og øyeblikk av velvære og lykke er sentralt for at barna skal mestre og klare å utnytte sitt potensiale. Samtlige av deltagerne går utover det som normalt kan forventes for å fremme barnas utvikling.

## **5) Tanker om emosjonell vekst og skolens betydning**

Den siste kategorien omhandler deltagerens refleksjoner og overordnede oppfatninger, verdier og tanker knyttet til sitt arbeid, og skolens betydning for emosjonell vekst i en situasjon preget av kontinuerlig krise.

**Egen rolle.** Lærernes personlige engasjement og arbeidsstolthet er lett å legge merke til. Flere forteller at de har inntatt en foreldrerolle overfor sine elever for å skape en trygg og stabiliserende atmosfære i sitt klasserom. Hvis elevene tenker på læreren som sin mor eller far vil det være lettere for dem å dele vonde ting og utvikle god selvfølelse. Fordi de har en trygg voksenperson utenfor hjemmet. Det er også et faktum at mange barn vokser opp uten mamma eller pappa. Skolen blir da ekstra viktig:

*”Nå skal jeg gi et eksempel: Noen av barna her opplevde at moren deres døde og faren var i fengsel, så de hadde ikke foreldre. Jeg fortalte da til de andre lærerne at vi må fungere som en familie for disse barna. Vi må være deres mor og far. De må ikke føle seg alene og ensomme. Jeg fortalte lærerne hvordan de skulle gå frem og behandle disse barna. Etterpå vil barna føle seg mer komfortable med meg og de andre lærerne når de blir behandlet på en god måte. Dette er det jeg gjør, jeg forsøker å gi lærerne råd i forhold til hvordan de kan håndtere disse spesielle problemene vi har her.”*

Deltagernes fortellinger preges også i noe grad av ambivalens. Frykten og det emosjonelle trykket er noe flere av deltagerne opplever at de deler med barna. Konkret vold er også et faktum for lærerne. En av dem forteller om sin ambivalens på følgende måte:

*”Når elevene ser at en lærer blir slått og angrepet av soldatene, hva vil da bli deres syn på læreren? Man kan se dette på to måter: enten vil jeg bli en helt ellers vil jeg bli en feiging fordi jeg lot meg ydmyke. På denne måten er okkupasjonen den vanskeligste av våre lidelser.”*

**Arbeidspress og egen psykisk helse.** Arbeidspress er gjennomgående for alle deltagerne; et stort antall elever og liten tid går igjen som tema. Samtidig forteller mange at de er redde når de er på jobb. Frykten gjør at det kan være vanskelig å holde fokus på undervisningen. I Hebrons område 2 er dette særlig et tema. Samtlige av deltagerne har hatt sin barndom under de samme forholdene og forteller at mye er likt. Noen uttrykker frustrasjon over nettopp det at ingenting endres til det bedre med tanke på situasjonen. Snarere sier flere at det vil bli verre, før det blir bedre. En av deltagerne sier det slik:

*”Prosentmessig dekker vi kanskje 20% av de totale psykologiske behovene barna har og hva skal vi gjøre når lærerne har like store psykiske vansker? Begge har store problemer og hvordan skal de da kunne hjelpe barna?.”*

Flere forteller om høyt trykk og sinne på et personlig plan. Redsel, frustrasjon og konsekvenstenkning er noe mange er opptatt av. Hvordan vil det de gjør, eventuelt unnlater å gjøre, påvirke barna? Ulike synspunkt hva angår skolens betydning for barna kommer frem.

**Skolens betydning for barnas utvikling.** At utdanning er viktig for barnets utvikling er alle deltagerne enige om. Mange forteller at det gjennomgående er en høyt utdannet befolkning i Palestina og at mange tar utdanning på universitetsnivå. En av dem forteller hva hun tenker skolen kan bidra med:

*”Skolen vil være det første steget der barnet kan utvikle seg selv, og velge sin framtid. Hva han ønsker seg, hvilke evner han har og støtte han. Dette vil være det første steget for hans fremtidige utvikling.”*

Deltagerne er enige om at skolen er et sted hvor barnet kan utvikle seg og lære å mestre hverdagen. Alle var enige om at klasserommet ideelt sett skal være et fristed og et pusterom for barna, og mange opplevde at det nettopp er slik. Det er også enighet om at de tiltakene de bruker hjelper og støtter barnas generelle og emosjonelle utvikling. Å fremme barnets indre styrke og talent er i fokus her. Hvis barnet har en styrket karakter og kjerne av stolthet vil det bli enklere å takle livet og situasjonen.

Et annet tema mange er opptatt av er tilstedeværelse, det å være sammen med barna og forsikre at de er trygge ser flere på som en av de viktigste funksjonene skolen har. En av deltagerne ordlegger seg slik:

*”Det eneste som er lett er at vi er sammen med dem, kun dette. Men alt er vanskelig. Når de vil leke, er det et bur, (en plass med gjerder og tak). Det er et bur, et fengsel. Også når de sparker ballen utenfor gården, kan de ikke hente den igjen.”*

En annen beskriver skolens rolle i barnas emosjonelle utvikling på følgende måte.

*”At de fortsatt puster, at de puster er det viktigste. Kanskje du hører at i dette øyeblikket skytes det i gaten, hører du? (vi hører flere skuddsalver). De skyter rett utenfor her og driver med mange andre typer vold.”*

Samtidig kommer andre stemmer frem som mente at skolen ikke er et sunt sted for barnet, og at den ikke evner å være den ressursen den er ment å være. Flere forteller at de tror barna ønsker å forlate skolen og at de opplever at barna ikke trives:

*”For to år siden når vi kom på skolen hadde noen av elevene skrevet på skoleporten, Guantanamo fengsel. Hvis barna tenker at det er dette skolen handler om, tror de ikke at det er trygt. De er ikke i det hele tatt komfortable her. Skolen er ikke kvalifisert, barna kommer fra et fattig område så skolen må være bedre enn det de kommer fra, men det er nesten det samme. Skolen må bli mer kvalifisert. Den må ha helsetilbud.”*

**Vekst uten hverdag.** Flere understreker at det er mange ting ved deres arbeidsforhold og barnas oppvekst som ikke er normalt. Den er blottet for hverdager. Hver eneste dag kan det potensielt skje noe som forstyrrer deres utvikling og denne overhengende usikkerheten føler lærerne på.

*”Også noen ganger føler jeg at de som kommer hit tenker på dette som hverdagen vår og at dette er det normale livet, at dette er vanlig men det er ikke normalt.”*

De er gjennomgående veldig stolte av ”barna sine” og flere understreker at om man støtter barna utfolder de seg og blir vakre, selvstendige voksne med evne til å ta egne valg. Det enighet om at det er en viktig egenskap å kunne ta egne valg og stå stødig i livet. Barna kan nå sitt potensial.

*”Når jeg jobber løser jeg mange problemer, jeg lærer barna å velge og viser dem veien slik at de kan velge sin jobb i fremtiden. Jeg gjør det lettere for dem å velge veien sin i fremtiden.”*

Alle verbaliserer et ønske om større fokus, kunnskap og utvikling av tiltak for å støtte og lette barnas oppvekst i en situasjon som selv om den varierer er preget av en kontinuerlig krise. En setning fra en av deltagerne sier det hele:

*”Jeg tror på at hvis barna hadde hatt det bra psykisk og emosjonelt, ville dette overføres til deres akademiske prestasjoner og læring.”*

Økt støtte fra foreldre og selvstyremyndighetene er på toppen av listen over drømmer for arbeidet fremover. Bevisstgjøring rundt menneskets psyke og å få familien med på laget er kjerneelementer her. Likevel er slutt på okkupasjonen alles håp. Ambivalens preger deltagerens fortellinger om skolens betydning da det er flere av deltagerne som synes å være av den oppfatning at slik skolen er i dag dekker den ikke barnas behov. Like fullt er alle lærerne svært bevisste på sin rolle ovenfor barna og tar ansvar for deres sikkerhet og velferd.

### **Diskusjon**

Arbeidet med denne studien lærte meg utrolig mye, i løpet av alle fasene, særlig samtalene og analysen av disse i etterkant. Mye var overraskende, noe vanskelig og annet oppløftende. I den påfølgende diskusjonen vil resultatene ses i lys av hverandre, av presentert teori og tidligere funn. Målet har vært å drøfte på hvilken måte skolen får betydning for barnets emosjonelle utvikling i konfliktpregete situasjoner, med særlig oppmerksomhet på erfaringer som kan være nyttige i andre tilsvarende situasjoner. Tidligere i oppgaven presenterte jeg noen utviklingspsykologiske perspektiver og forskningsresultater knyttet til barn med sin oppvekst i usikre omgivelser. I det følgende vil jeg trekke inn noen av de sentrale ideene herfra og se dette i forhold til egne funn. Jeg vil også diskutere begrensninger ved metoden. Avslutningsvis oppsummeres noen av de viktigste punktene og behovet for videre forskning innen dette feltet blir beskrevet.

#### **Barn, skole og krig - et nett av utfordringer og tiltak**

Hvilke utfordringer man står overfor når man vil sikre barn tilgang til skole og utvikling i kontinuerlige kriser, er i følge resultatene kjennetegnet ved utfordringer på alle nivå i samfunnet. Dette innebærer hele spekteret fra politikk til individ og fra rettigheter til kulturelle utfordringer og ressurser i skolen. Ut fra resultatene kan det se ut til at alle disse ulike nivåene påvirker skolen og barnas utvikling.

Gjentatte brudd på rettigheter er som beskrevet i innledningen et problem i krig og konfliktområder og også i Palestina. Når kriser vedvarer kan det være vanskelig å holde fast



ved håpet om en bedre fremtid. Lærerne i studien vokste selv opp under liknende forhold. Brudd på rettigheter innebærer for deltagerne at det tidvis er komplisert å komme på jobb. De kan bli holdt tilbake i kontrollposter, ransaket og hindret i form av plutselige veisperringer. Mangel på forutsigbarhet og redsel for krenkelser og vold er noe deltagerne har felles med barna således er alles psykiske helse påvirket av livsvilkårene, dette samsvarer med funn gjort av Thabet et al. (2002) og Punamäki et al. (2005). UNICEF (2013) rapporterer om arrestasjon av barn på Vestbredden og opplevelsen gjengis av flere av deltagerne i studien. Denne praksisen er i strid med barnekonvensjonen. Hvis man legger dette sammen får vi det Rutter (2000) definerer som erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.

**Hvordan er det med barna?** Ifølge Gilbert (2012) og Qouta et al. (2003) er det høy forekomst av PTSD på Vestbredden. I resultatene presenteres deltagerens erfaringer med barnas emosjoner. Aggresjon, frustrasjon, reservasjon og depresjon er stemninger som går igjen i samtale. Mange av elevene er redde og utrygge, flere ønsker ikke å gå på skolen. Dette er i overensstemmelse med funn gjort av Dyregrov et al. (2002) etter krigen i Irak. Det er grunn til å anta at flere av elevene har emosjonelle vansker, selv om dette ikke er konkret beskrevet eller kartlagt i dette arbeidet.

En av de eventuelle konsekvensene av at barna lever i kontinuerlig krise, er en tendens til voldsom lek. Barna observerer soldatene og hva de gjør og legger dette til i sitt samspill. Det er mulig at dette kan ses som det Gross og Thompson (2007) i sin modell beskriver som emosjonsutplassering (emotional deployment). Den voldsomme leken kan være et resultat av et ønske om å endre egne følelser ved å la de negative følelsene komme til uttrykk. Ut fra denne antakelsen får barna redusert de negative følelsene de opplever iboende i situasjonen og dette kan være positivt. De handler for å endre sin situasjon. Samtidig er den voldsomme leken tosidig da den kan være fysisk farlig for barna. Fortellingene om denne formen for lek understreker viktigheten av gode rollemodeller og veiledere rundt barnet fremhevet av Punamäki et al. (2001; 2005; 2011). Resultatene fra denne studien viser at lærerne er bevisste sin rolle og barnas behov og strekker seg langt for å finne alternative måter å være tilstede for sine elever.

Mangel på sikkerhet og trygghet gjør barnets verden usikker. Gode reguleringsstrategier kan under slike forhold bli ekstra viktig da det vil gi barnet mulighet til å skjerme seg selv fra fysisk så vel som psykisk fare ved responsmodulering (Gross og Thompson, 2007). På samme tid kan det være svært komplisert å finne tilflukt i en situasjon hvor man har begrensede muligheter. Sterke inntrykk kombinert med situasjonen barnet lever

i kan bli for tøff og resultere i PTSD og utviklingstraume (Braarud & Nordanger, 2011; Gilbert, 2012; Teauge, 2013; Van der Kolk, 2005).

Her kommer også andre stemmer til orde i resultatene; de mener at barna klarer å uttrykke sine følelser og at det er opp til hver enkelt lærer å skape allianse med barna slik at de lettere kan komme med sine bekymringer og fortelle om disse til læreren. Disse funnene er i tråd med (Punamäki et al., 2001; Punamäki et al., 2011; Qouta et al., 2007; Punamäki et al., 2005) og støtter opp om betydningen av gode veiledere rundt barnet. Ro, trygghet, vennlighet, omsorg og tilstedeværelse trekkes frem som viktig for at barna skal kunne tilegne seg kunnskap. Barnas følelser og opplevelser blir tatt på alvor av deltagerne og det er tydelig at deres tilstand påvirker undervisningen slik Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2014) fremhever i sin forskning. Det at situasjonen vedvarer setter spor i kulturen og hvordan man kollektivt forholder seg til emosjoner.

**Kultur og emosjoner.** Deltagerne forklarer barnas emosjonelle uttrykk med nettopp kulturen. Det er stedvis lite kunnskap om psykologi, og uansett ville det kanskje blitt vanskelig om man skulle føle på, det som er vondt, hele tiden. Om man ser på dette i lys av Gross og Thompsons (2007) modell, er det mulig at en manglende kulturell aksept for psykologi og emosjoner er et resultat av et langvarig behov for å skjule sine følelser, en kollektiv responsmodellering. Slik en av deltagerne sier det *”vi har ikke råd til psykologi her”*. En annen kulturell utfordring er manglende respekt for egen menneskelig verdi. Når begrensningene er mange og rettighetene få søkes, de små frihetene. Et eksempel som trekkes frem er å kjøre uten bilbelte. Det er åpenbart at kulturen vil påvirke barnets emosjonelle utvikling og kanskje også hvordan de forholder seg til sine egne og andres følelser. På en annen side ses kulturen som samlende og beskyttende. Barnas familie er en del av kulturen.

**Livet i familien.** Familielivet og barnets hjemmesituasjon påvirker dets utvikling (Punamäki et al., 2001). Samarbeidet mellom familien og skolen er for flere av deltagerne komplisert. Foreldrene har kanskje selv dårlige erfaringer med skolen og vegrer seg for å sende barnet dit. Skoleveien er ofte risikabel. Erfaringene til deltagerne når det gjelder arbeidet med barnas emosjoner tilsier at mange familier er store og mange barn mangler en av sine omsorgspersoner. Likevel er det optimisme blant deltagerne og flere mener at foreldrenes engasjement er stigende. En mulig årsak til dette kan være at lærerne i studien har tiltak som retter seg direkte mot foreldrene med den hensikt å skape åpenhet om barnas behov. Det å ha et nært forhold til mor og et kjærlig miljø i familien er funnet å være beskyttende og resiliensfremmende (Punamäki et al., 2001). Noe som gir gjenklang i resultatene fra denne studien.

## **I skjæringspunktet mellom krav og behov, tiltak i skolen**

Hvilke tiltak benyttes i skolehverdagen for å støtte barnets emosjonelle mestring og vekst? Spørsmålet var en del av arbeidets utgangspunkt og mange gode svar ble gitt. I tråd med forskning på skolens betydning for barns utvikling presentert tidligere, er skolen i Palestina med på å strukturere barnas hverdag og gi dem en opplevelse av normalitet (Alfsen & Media, 2013; Nguyen-Gillham, et al. 2008). Lærernes refleksjoner tyder på at skolen er avgjørende for barna og til nytte både praktisk og emosjonelt i hverdagen, deres syn støttes av Alfsen og Media (2014) og Aldo (2013).

Som vist til tidligere i resultatene er det viktig med en aktiv skolehverdag for å avlede og oppmuntre barna. Lite ressurser ble beskrevet som en av hovedårsakene, sammen med konteksten, til at det opplevdes som komplisert å dekke alle barnas ulike behov. Tiltak i grupper var derfor å foretrekke også for å skape felleskap og vennskap blant barna. Dette er i samsvar med funn gjort av Sveaass og Castillo (2000), samt Peltonen et al. (2012). Begrenset utstyr og undervisningsfrihet kombinert med et høye krav til resultater, gjør at skolen ser ut til å havne i en situasjon hvor man må være kreativ for å integrere tiltak i undervisningen.

Det er bra for barna å lære, og samtlige av deltagerne var opptatt av utdanning som betydningsfullt for elevenes utvikling. Derfor presenteres mange ulike tiltak, både konkrete og mer overordnede, i undervisningen, samt selvstendige initiativ fra den enkelte lærer. Flere av tiltakene kan ses i lys av tidligere forskning (Loughry et al., 2006; Peltonen et al., 2010; Punamäki et al., 2001). Strukturerte aktiviteter i undervisningen, som tegning, musikk, gymnastikk og annen formgiving gir, i følge deltagerne, barna glede og avledning. I tillegg gir fysisk aktivitet og rollespill utløp for aggresjon og redsel. Gjennom rollespill lærer barna å regulere sine følelser (Gross & Thompson, 2007) og utplassere, vurdere og forberede seg på situasjoner de møter i hverdagen. Gruppeaktiviteter er, som nevnt ovenfor, noe som legges vekt på fordi lærerne da kan hjelpe mange barn samtidig. Samtidig bekrefter samtlige at de forsøker å fokusere på barnas individuelle styrker i undervisningen. De barna som utmerker seg innen sport eller språk får delta i konkurranser og mesterskap. De skolene som hadde et psykososialt tilbud i form av sosialarbeider, så på dette som veldig nyttig og de ønsket seg ytterligere assistanse når de gjaldt dette, samt muligheter for kurs om barnas utvikling. På samme tid fremgikk det at sosialarbeiderne selv hadde et meget stort arbeidspress og ønsket seg endringer og flere ressurser. Ved de skolene der et slikt tilbud ikke var til stede, ble dette påpekt som noe de savnet. Felles for alle deltagerne, menn som kvinner, var at de var bevisst på barnas vanskeligheter og ønsket dem vekst. Som presentert i resultatene gjorde flere av dem mye på eget initiativ for å få dette til.

## **Felles løft for barnets emosjonelle vekst**

Slik det fremgår av diskusjonen omkring kontekstuelle utfordringer og tiltak i skolen finnes det flere tegn på standhaftighet hos barna og lærerne. Resultatene og presentert empiri viser at resiliens, mestring og styrke er viktig i en kontinuerlig krise, slik som i Palestina. Deltagerne fremhevet betydningen av barnets resiliens som særlig viktig i denne sammenhengen.

Det at det skapes en felles kulturell forståelse av barnet som noe kraftfullt eller som et individ med iboende kraft, kan kanskje i seg selv forstås som noe beskyttende. Den kontinuerlige krisen ligger som en ramme (rundt tilværelsen) og påvirker alle delene av livet. Innenfor konflikten ligger kulturen. Ifølge Hammack (2010) er et sterkt masternarrativ tilstede, en felles palestinsk lidelseshistorie om tapt fedreland. Dette masternarrativet vises også i mine resultater. Det er ikke vanskelig å se behovet for felleskap og felles historie i Palestina når krisen er kontinuerlig og det emosjonelle presset konstant.

Familien, skolen og barnet selv påvirkes av situasjonen, men blir også gjensidig påvirket av hverandre og derfor er det kanskje avgjørende at barnet også kan finne beskyttelse i seg selv (Borge, 2010; Rutter 2000). Det er mulig å anta følgende: For å få til emosjonell vekst hos barn i kontinuerlig krise er man avhengig av god emosjonell regulering i samarbeid, så vel som samspill. Dette vil igjen være avhengig av engasjerte lærere og foreldre som rammer inn barnets utvikling. Et felles løft for emosjonell vekst, mellom skolen og hjemmet, kan kanskje bidra til å motvirke krisens konsekvenser for barnet. I samfunn preget av ustabilitet og gjentatte brudd på grunnleggende rettigheter, blir skolen som fast struktur ekstra viktig. Fokus på utvikling av en positiv selvfølelse og resiliens i skolen, blir fremhevet av deltagerne som sentralt for å beskytte barna innenfra. Dette kan være avgjørende i en situasjon som potensielt kan være svært belastende og skadelig for barna (Borge 2012).

## **Oppsummering av funn, lære for fremtiden**

Når arbeidet går mot slutten er det fint å tenke på hva som kan læres, fortelles og videreutvikles. Studiens deltagere har fremhevet en rekke ting som de anser som viktige for barnets utvikling. Både i form av konkrete fysiske tiltak, men også mer grunnleggende emosjonelle verdier. Først og fremst trenger barnet sikkerhet. Deretter en opplevelse av voksen tilstedeværelse og trygghet.

Egenskaper ved den enkelte lærer, at læreren viser vilje og engasjement for barnets utvikling er viktig. Ved at man deler det man har både materielt og emosjonelt kan emosjonelle bånd skapes, mellom lærer og elev, men også elevene imellom. Vennskap og

vennlighet, lykke og kjærlighet er kjerneemosjoner i deltagerne fortellinger om viktige verdier og egenskaper de ønsker å se i seg selv, sine kolleger, samt å gi videre til barna, lærerne tar ansvar og har vilje.

Av konkrete tiltak for å løfte barnets utvikling fremheves sport, rollespill og generell fysisk aktivitet som viktig. Gjennom sport kan barnet få utløp for det flere av deltagerne karakteriserer som et emosjonelt trykk som kan komme til aggressive uttrykk, om det ikke gis fysisk eller kreativt rom. Mange av lærerne etterlyser steder der barna kan være utendørs. Lekeplasser og idrettsbaner kan mulig gi barnet et fristed til nettopp å være fri.

At barna får bruke sin kreativitet fremheves som viktig. Ved hjelp av musikk, dans, tegning og forming får barna slappe av. De estetiske fagene avleder dem fra hverdagen. Samtlige av tiltakene er ment for å få dem til å tenke på det å være barn.

På et resiliensfremmende plan er emosjonell støtte og det å bygge barnets selvtillit og mestringstro i fokus. Barnet er kanskje avhengig av at kraften kommer fra innsiden når andre strukturer er sårbare. Skolen er stabil, samtidig viser resultatene at også skolen er sårbar for angrep og uro. Derfor er det viktig at barnet får en trygg kulturell overordnet tilhørighet som kan bidra til å gi barnet selvtillit og styrke til å ta egne valg. Det kan tenkes at barnets evne til å velge og tro på seg selv kan gi dem en større tro på fremtiden, slik at de legger planer for sitt eget liv. Planer gir håp og kan mulig beskytte deres emosjonelle utvikling.

I følge Thabet et al. (2002) er det viktig med opplæring av lærere, helsepersonell og andre. Mange av deltakerne er opptatt av at det må være en bevissthet knyttet til barnas psykiske helse og deres behov, og at fravær av dette kan være problematisk. Både Peltonen og Punamäki, (2010) og Barron et al. (2013) viser til at det ville vært nyttig med et psykososialt intervensjonsprogram som omhandlet flere arenaer av barnets liv til bruk i skolen. Dette kunne potensielt ha brakt hjemmet og skolen tettere sammen, og skapt en mer stabil ramme rundt barnets utvikling. Aldao (2013) fremhever betydningen av situasjonen barnet omgis av som spesielt viktig.

Målet er å skape et pusterom for barna preget av fred og frihet på skolen. Noen av deltagerne mente at de langt på vei hadde lykket med dette, mens andre igjen følte at skolen ikke var i stand til å skape dette fristedet. Men alle ga uttrykk for et ønske om å få dette til. Det er viktig å skape et stille sted når man er omgitt av krise på mange fronter. Om man finner det i seg selv, i familien, på skolen eller i kulturen er avhengig av hvilke ressurser og muligheter som finnes for å skape dette stedet. Det viktigste er ikke hvor, men at barnet i det hele tatt finner ro et sted og at skolen kan bidra til dette. For å kort oppsummere noen av de viktigste forholdene som er beskrevet må det skapes ulike former for adspredelser i barnets

hverdag. Videre er trygghet, forståelse, tilrettelegging for lek, estetikk, musikk, vennskap og fysisk utfoldelse viktig for emosjonell vekst hos barn, og dette er forhold som kan skapes på skolen. Studiens metode diskuteres nedenfor.

### **Metodediskusjon, arbeidets begrensninger**

Studien har flere begrensninger og metodiske utfordringer. Det å arbeide i en fremmed kultur, samtale gjennom tolk, og på et sted med stor usikkerhet innebærer at forskeren har begrensninger i forhold til forståelsen av normer og uskrevne regler. Rent metodisk foretas mange valg som vil ha konsekvenser. Nedenfor skisseres noen av studiens utfordringer og begrensninger.

Reliabilitet handler om i hvilken grad resultatene er konsistente og kan repliseres (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er spesielt relevant med tanke på rekruttering, gjennomføring og analysen av resultatene. Det at intervjuene ble foretatt av meg og at analysen i ettertid ble støttet av mine notater, vil naturlig nok gjøre at mine holdninger, tanker og verdier har påvirket analysen i ettertid og også hva jeg faktisk oppfattet og stilte oppfølgingsspørsmål om under selve intervjuet. Dette kan være begrensende, men også i følge Toma (2000), en fordel.

**Datainnsamling og utvalget.** Ved en eventuell senere datainnsamling ville reisens varighet vært forlenget, slik at innsamlingen av datamaterialet hadde foregått over et lengre tidsrom. Da hadde det vært mulig å inkludere flere deltagere i arbeidet, og ved flere deltagere ville ytterlige synspunkt kommet frem. Hadde oppholdet i regionen vært av lengre varighet hadde det åpnet for å fullføre transkripsjonen av materialet der, i stemningen deltagerne lever i. Dette ville mulig bidratt til mindre tap av detaljer. Samtidig ville et større utvalg mulig ha ført til mindre oppmerksomhet rettet mot hver og en av deltagerne. I forhold til problemstillingens ordlyd hadde det vært mulig å intervju barn om deres forhold til skolen. Dette ble vurdert, men funnet etisk vanskelig. Barn trenger i følge Tetzchner (2003) voksen veiledning for å oppnå en best mulig emosjonell utvikling. Derfor ble lærerne valgt da de veileder barna og observerer deres utvikling over tid.

Hvert enkelt intervju varierte i lengde. At tiden var begrenset kan ha påvirket deltagerne med tanke på hvilken måte de delte sine erfaringer. At den som intervjuer er fra en annen kultur kan også ha påvirket deres bruk av ord og dybde i svarene. Likevel er det mulig å se for seg at nettopp det at jeg tilhører en annen kultur gjør informasjonsdelingen mindre truende og at tilliten i samtalen øker. Flere av deltagerne uttrykket takknemlighet for å bli intervjuet.

**Bruk av skriftlig samtykke.** I ettertid ville jeg ikke ha benyttet skriftlig samtykke da det som nevnt tidligere var vanskelig for noen av deltagerne som hadde dårlige erfaringer med å undertegne dokumenter. Dette ble likevel løst på en tilfredsstillende måte. Ved fremtidige arbeider i regionen eller andre konfliktområder kan opptak av muntlig samtykke som dokumentasjon benyttes. Deltagerne er anonyme og ingen egennavn omtales i resultatene. Dette ble gjort for å sikre deres anonymitet. I følge Cieurzo og Keitel (1999) kan det være komplisert å skulle love fullstendig anonymitet i kvalitativ forskning. Som skissert tidligere ble samtykkeskjemaene makulert, og direkte etter innlevering av oppgaven vil fotografiene av disse slettes.

**Tolk og transkribering.** Som tidligere beskrevet ble flere møter og intervjuer gjennomført med hjelp fra arabisktalende tolk. Tolken var også tilstede i de intervjuene hvor deltagerne snakket engelsk, for å bidra om det skulle være noe som var uklart i samtalen. Det ble tolket fra engelsk til arabisk og motsatt. Det er vanskelig å anslå hvor mye av meningen som kan ha gått tapt i tolkingen. At samme tolk ble benyttet i alle intervjuene bidro til et godt samarbeid. I etterkant ble lydfilene transkribert til norsk. I denne prosessen er også faren for tap av mening og endring av betydningen stor. At hele prosessen ble foretatt av meg kan ha forebygget noe tap av mening i henhold til Charmaz (2008). En annen mulighet for å forebygge tap av mening ville være å skrive oppgaven på engelsk, eventuelt benyttet arabisk-norsk tolk. Det første skyldes preferanse, sistnevnte var ikke mulig å komme i kontakt med da intervjuene skulle finne sted. Samtidig ville det ikke ha vært mulig å gjennomføre intervjuene uten tolk.

**Generaliserbarhet.** Dette er et gjennomgående tema hva angår kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). Utvalget er lite og resultatene kan ikke kvantifiseres. Dette var heller ikke målet for dette arbeidet. Det som derimot var, og er, målet er å rette oppmerksomheten mot en på verdensbasis stor gruppe barn, som har store deler eller hele sin barndom og oppvekst i konfliktområder, for å se hvordan man kan hjelpe dem der de er, i det som er deres hverdag. Som det fremgår av resultatdiskusjonen, er ønsket at noen aspekter kan brukes, utvikles og bidra til å skape ny og utvidet bevissthet omkring skolens bidrag i kontinuerlige krisesituasjoner. I utgangspunktet er det ikke mulig å si om funnene kan benyttes i arbeid med barn som lever i liknende situasjoner andre steder, uten å gjennomføre intervjuer også der. Samtidig er det samsvar mellom oppgavens teoretiske perspektiv og mine funn, og derfor grunn til å tro at langvarige konflikter oppleves noe likt på et emosjonelt plan uavhengig av geografi.

**Personlig og epistemologisk refleksivitet.** Personlig refleksivitet handler om hvordan egne verdier, erfaringer, interesser eller politisk ståsted kan bidra til å forme forskning (Broom, Hand & Tovey, 2009). Epistemologisk refleksivitet omhandler hvordan de spørsmålene som stilles former resultatene (Malterud, 2011; Willig, 2008). Analysens påvirkning på data er av betydning, og ved bruk av en annen metodisk tilnærming er det sannsynlig at resultatene ville være noe annerledes. De spørsmålene som ble benyttet i intervjuguiden var et resultat av tidligere erfaringer og lesing av andre liknende studier fra området. Omgangen med disse erfaringene og forskningsfunnene påvirket utformingen av intervjuguiden og således studiens resultater. Det kan tenkes at spørsmålene i seg selv, eller deres formulering hindret deltagerne i å fortelle fritt det de ønsket om tema. Analysen i ettertid og utvelgelsen av kategoriene som ble presentert i oppgaven søker å besvare forskningsspørsmålene, og kan dermed virke begrensende.

**Validitet.** Studiens validitet dreier seg om hvorvidt den sier noe om det den var ment å undersøke. Et arbeids validitet dreier seg ikke bare om metoden. Spørsmål om validiteten kan også generere teoretiske spørsmål om forskningsspørsmålenes gyldighet, analysens riktighet og rapporteringen av arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne sammenheng har deltagerne ikke foretatt noen validering av transkriberingen eller analysen i etterkant av samtalene. Dette kan være en begrensning ved arbeidet.

Deltagerne hadde avslutningsvis i alle intervjuene anledning til å komme med tanker og perspektiver de opplevde som viktige eller som jeg hadde glemte å inkludere. Underveis i samtalene ble det benyttet og etterspurt mange eksempler slik at kommunikasjonen skulle bli så tydelig som mulig og hindre språklige misforståelser.

**Relasjonalitet.** Ifølge Hall og Callery (2001) handler relasjonalitet om forholdet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Maktbalansen i relasjonen kan i følge forskerne innvirke på resultatene. Studiens deltagere var eksperter på sitt felt og jeg møtte dem på deres arena. Noen på arbeidsplassen og noen i deres hjem. I begge situasjoner som gjest, både i landet og i huset. Refleksjoner rundt min rolle i arbeidet ble present for meg tidlig, da kulturforskjeller gjør at møtene blir annerledes enn de ville vært i Norge. Dette er berikende og interessant fordi man i slike møter får mulighet til å se sine egne perspektiver fra en annen vinkel. I konklusjonen oppsummeres funnene og implikasjoner for fremtidig psykologisk forskning presenteres.



## Konklusjon

### Implikasjoner for arbeid i skolen

Resultatene viser at noe av det som kjennetegner emosjonell utvikling hos barn i kontinuerlig krise er barnets potensiale, kapasitet og indre kraft. Kulturell stolthet og oppfattelse om at ”den palestinske kraften” er iboende i barna er felles og gir en ramme av verdighet og fellesskap. Samtidig er det vanskelig, for deltagerne, ikke å ha mulighet til å undervise egen kulturell arv. Ytringsfrihet så vel som kulturell frihet er viktig for å kunne gi god undervisning for barn i kriseområder. De kontekstuelle hindringene og utfordringene ligger på mange plan i barnets liv og det er viktig å huske at samtidig som barn er fleksible og sterke, tar mange barn alvorlig skade av en oppvekst under slike forhold. Resultatene antyder at en forutsetning for at skolen skal kunne fungere som en resiliensbygger er læreres bidrag til å dempe de voldsomme inntrykkene, og barnet må i noe grad skjermes fra omverdenen. Trygghet er viktig for at en liten «boble» av normalitet kan skapes i skolen. Tiltak som måltider, utflukter, tegning, sport og åpen mikrofon kan bidra til at barnet oppnår best mulig emosjonell utvikling. Ved å vise og lære barna om kjærlighet, omsorg og vennlighet gis viktige verdier videre samtidig som barnet blir sett og ivaretatt.

Det kreves mye av den enkelte lærer i en kontinuerlig krise. Bevissthet og forståelse for barnets psykiske helse er viktig på flere nivå i samfunnet, både kulturelt, i familien, og på skolen. Det kan synes å være avgjørende å forstå barnas reaksjoner og behov for å kunne møte dem der de er. Bedre samarbeid med foreldre og økt ressursbruk tillegges stor vekt. Det ser ut til å være enighet om at får barnet bygget sin selvtilitt og karakter og får utløp for sine følelser, er han eller hun bedre rustet for å lykkes med egne valg i en hverdag hvor grunnleggende rettigheter ikke respekteres.

Utgangspunktet for arbeidet var å se på skolens betydning for emosjonell vekst hos barn i en kontinuerlig krise. Overordnet kan man slå fast at skolen er utrolig viktig for barns utvikling når krisen rammer eller vedvarer. Det fremstår som helt avgjørende for barnas videre utvikling at man faktisk sikrer at barna kommer på skolen, at en kan støtte lærernes arbeid i deres daglige utfordringer og at denne støtten bør komme både fra lokalsamfunnet og fra det internasjonale samfunn, i form av internasjonale organisasjoner og liknende. Hvis man lykkes med dette vil man også legge til rette for bedre å oppfylle forpliktelsene i barnekonvensjonen, om barnets rett til utdanning, til trygghet, til lek, til hvile og til forhold som kan gi det en best mulig utvikling. Og kanskje kan også psykologisk forskning bidra her.

## **Implikasjoner for videre psykologisk forskning**

Det som er presentert ovenfor i resultater og diskusjon reiser også noen teoretiske spørsmål: Hvis ikke PTSD er dekkende som diagnose for barn som får påvist utviklingstraume kan det tenkes da at post traumatisk vekst heller ikke er dekkende for denne gruppen? Er det slik at man bør utvikle et nytt psykologisk begrep som bedre dekker den psykososiale og emosjonelle utvikling som barn uten trygghet, stabilitet og forutsigbarhet erfarer? For disse barna synes ikke å rekke å komme til en situasjon som kan beskrives som post-traumatisk, altså en form for normalitet der traumene ligger bak en i tid. Flere av deltagerne understreker dette fraværet av «normalitet», og fraværet av hverdager. Og at dette er slik over lang tid. Økt psykologisk forskning og kunnskap kan bidra til å beskytte barn gjennom utvikling av manualer, kurs og veiledning til omsorgspersoner, til lærere og andre voksne som er i kontakt med barn i kriseområder.

Samtidig kan kunnskap på dette feltet hjelpe det enkelte barn med å eie, uttrykke og utvikle sine egne følelser. Her er det behov for mer forskning for på den måten å bidra til at disse barnas behov og ressurser får rom til å utfolde seg. Kunnskap er bra, men det er gjennom handling og faktiske tiltak at forandring skjer. Og sist men ikke minst, kunnskap om barna og konsekvenser av vold kan kanskje spille en aldri så liten rolle i fredsprosesser også.

Det har vært vanskelig for meg å avslutte dette arbeidet da det stadig kommer informasjon om nye brudd på barns rettigheter og betydningen av skolegang for barn både på Vestbredden og ellers i verden. I dag sliter barna i Syria, Sudan og Sentral-Afrikanske Republikk med mange av disse problemene, og hjelpeorganisasjoner ber verden om hjelp til å gjøre noe med forholdene for barna (UNICEF, 2014). Helt til slutt er det tydelig for meg at i krig kan alt skje, men at kjærlighet, vilje og håp gir vekst. Barna er det viktigste vi har, også i fremtiden, og alle barn har rett til en barndom i fred og sikkerhet, preget av kunnskap og muligheter.

## Referanser

- Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Alfsen, M., & Media, F. (2014). Barn på flukt fra krig. Lære for livet. *Perspektiv*, 01, 10-19.
- Amnesty International. (2014). *Trigger – happy. Israel's use of excessive force in The West Bank*. London: Amnesty International Ltd. Peter Benenson House.
- Barne- og Familiedepartementet, FNs konvensjon om barnets rettigheter. Revidert oversettelse 2003 med tilleggsprotokoller. Lesedato, 3. april, 2014 fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barron, I. G., Abdallah, G., & Smith, P. (2013). Randomized control trial of a CBT trauma recovery program in Palestinian schools. *Journal of Loss and Trauma*, 18(4), 306-321.
- Bayer, J. K., & Sanson, A. V. (2003). Preventing the development of emotional mental health problems from early childhood: recent advances in the field. *International Journal of Mental Health Promotion*, 5(3), 4-16.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag a/s.
- Broom, A., Hand, K., & Tovey, P. (2009). The role of gender, environment and individual biography in shaping qualitative interview data. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(1), 51-65.
- Braarud, H. C., & Nordanger, D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, 968-972.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. I L. G. Calhoun. & R. G. Tedeschi (red.). *Handbook of*

- posttraumatic growth. Research and Practice* (s.3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAT (1984). Lesedato 20. januar, 2014 fra <http://www.un.org/documents/ga/res/39/a39r046.htm>.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory. I J. A. Smith (red.), *Qualitative Psychology, a practical guide to research methods* (s.81-110). London: Sage Publications Ltd.
- Cieuzo, C., & Keitel, M. A. (1999). Ethics in qualitative research. I M. Kopola & L. A. Suzuki (red.). *Using qualitative methods in psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., Kolk, B. V. D., Pynoos, R., Wang, J., & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of traumatic stress*, 22(5), 399-408.
- Dyregrov, A., Gjestad, R., & Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal study. *Journal of traumatic stress*, 15, s. 59-68.
- Egeland, J. (2014). Sitat hentet fra tale. Lesedato 26. Mars 2014, fra <http://www.flyktinghjelpen.no>
- Eskeland, S. (2011). *De mest alvorlige forbrytelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Garbarino, J., & Bruyere, E. (2013). Resilience in the Lives of Children of War. In *Handbook of Resilience in Children of War* (pp. 253-266). Springer New York.
- Gilbert, M. (2012). Verdighet og motstand. I S. Gilbert, E. Stänicke., & F. Engelstad (red.) *Psyke, kultur og samfunn. Perspektiver på indre og ytre virkelighet*. (s.379-392). Oslo: Abstrakt Forlag a/s.
- Gross, J. J. (red.). (2009). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007) Emotion regulation conceptual foundations. I J. J. Gross, (red.). (2007). *Handbook of emotion regulation* (s. 3- 26). New York: Guilford Press.
- Haj-Yahia, M. M. (2007). Challenges in studying the psychological effects of Palestinian children's exposure to political violence and their coping with this traumatic experience. *Child abuse & neglect*, 31(7), 691-697.
- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11(2), 257-272.
- Hammack, P. L. (2010). The cultural psychology of Palestinian youth: A narrative approach. *Culture Psychology*, 16 (4), 507-537.
- Isdal, P. (2002). Vold og psykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 1, 1-2.
- Lavik, N. J., & Sveaass, N. (2005). *Politisk Psykologi*, Oslo: Pax Forlag A/S.
- Loughry, M., Ager, A., Flouri, E., Khamis, V., Afana, A. H., & Qouta, S. (2006). The impact of structured activities among Palestinian children in a time of conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1211-1218.
- Kilmer, R. P. (2006). *Resilience and posttraumatic growth in children*. I L. G. Calhoun. & R. G. Tedeschi (red.). *Handbook of posttraumatic growth. Research and Practice* (s.264-288). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Massad, S., Javier Nieto, F., Palta, M., Smith, M., Clark, R., & Thabet, A. A. (2009). Mental health of children in Palestinian kindergartens: Resilience and vulnerability. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(2), 89-96.

- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431.
- Montgomery, E. (2008). Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health. *Social Science & Medicine*, 67, 1596-1603.
- Montgomery, E. (2010). Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and psychopathology*, 22(02), 477-489.
- Nguyen-Gillham, V., Giacaman, R., Naser, G., & Boyce, W. (2008). Normalizing the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict. *Health & social care in the community*, 16(3), 291-298.
- Norsk Folkehjelp & Fagforbundet. (2012). *Farlige forbindelser, norske bånd til den israelske okkupasjonen*. Oslo: TS trykk AS.
- Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, mal for informasjonsskriv og samtykkeskjema. Lastet ned 24. mai 2013 fra [www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)
- PCBS (2014). Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS). Lesedato 20. mai 2014 fra [http://www.pcbs.gov.ps/Portals/\\_Rainbow/Documents/hebrn.htm](http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/hebrn.htm)
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli schoolbooks. Ideology and propaganda in education*. London: I.B. Tauris & Co Ltd.
- Peltonen, K., & Punamäki, R. L. (2010). Preventive interventions among children exposed to trauma of armed conflict: A literature review. *Aggressive Behavior*, 36, 95-116.
- Peltonen, K., Qouta, S., El Sarraj, E., & Punamäki, R. L. (2010). Military trauma and social development: The moderating and mediating roles of peer and sibling relations in mental health. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 554-563.

- Peltonen, K., Qouta, S., El Sarraj, E., & Punamäki, R. L. (2012). Effectiveness of school-based intervention in enhancing mental health and social functioning among war-affected children. *Traumatology, 18*(4), 37-46.
- Punamäki, R. L., Qouta, S., & El-Sarraj, E. (2001). Resiliency factors predicting psychological adjustment after political violence among Palestinian children. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 256-267.
- Punamäki, R. L., Komproe, I., Qouta, S., El-Masri, M., & De Jong, J. T. V. M. (2005). The deterioration and mobilization effects of trauma on social support: childhood maltreatment and adulthood military violence in a Palestinian community sample. *Child abuse & neglect, 29*(4), 351-373.
- Punamäki, R. L., Qouta, S., Miller, T., & El-Sarraj, E. (2011). Who are the resilient children in conditions of military violence? Family-and child-related factors in a Palestinian community sample. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 17*(4), 389-416.
- Qouta, S., Punamäki, R. L., & El Sarraj, E. (2003). Prevalence and determinants of PTSD among Palestinian children exposed to military violence. *European child & adolescent psychiatry, 12*(6), 265-272.
- Qouta, S., Punamäki, R. L., Montgomery, E., & El Sarraj, E. (2007). Predictors of psychological distress and positive resources among Palestinian adolescents: Trauma, child, and mothering characteristics. *Child abuse & neglect, 31*(7), 699-717.
- Raaheim, A., & Raaheim, K. (2004). *Psykologiske fagord. Fra engelsk til norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (red.). *Handbook of early childhood intervention* (s.651-683). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sveaass, N., & Castillo, M. (2000). From war hero to cripple: An interview study on psychosocial intervention and social reconstruction in Nicaragua. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6(2), 113.
- Sveaass, N. (2013). Gross human rights violations and reparation under international law: approaching rehabilitation as a form of reparation. *European journal of psychotraumatology*, 4.
- Tetzchner, S. von (2003). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag a/s.
- Thabet, A. A. M., Abed, Y., & Vostanis, P. (2002). Emotional problems in Palestinian children living in a war zone: a cross-sectional study. *The Lancet*, 359(9320), 1801-1804.
- Teague, C. M. (2013). Developmental Trauma Disorder: A Provisional Diagnosis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(6), 611-625.
- Toma, J. D., (2000). How getting close to your subjects makes qualitative data better. *Theory into Practice*, 39(3), 177-184.
- UNHCR (2002). UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), *Declaration of States Parties to the 1951 Convention and or Its 1967 Protocol relating to the Status of Refugees*, 16 January 2002, HCR/MMSP/2001/09, Lesedato, 30. april 2014 fra <http://www.refworld.org/docid/3d60f5557.html>
- UNHCR (2013). UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), *Syria Crisis: Education Interrupted. Global action to rescue the schooling of a generation*. Lesedato 30. april 2014, fra <http://www.unhcr.org/52aaebff9.html>
- UNICEF (2013). *Children in Israeli Military Detention. Observations and Recommendations*. United Nations Children's Fund (UNICEF).



UNICEF (2014). United Nations Children's Fund. Lesdato 14. mai 2014 fra

<http://www.unicef.org>

Occupied Childhoods: Impact of the actions of Israeli soldiers on Palestinian children in H2 during February, March and April 2013. Documentation of the mistreatment of children, compiled by international observer teams in the Old City and H2 (occupied) neighborhoods of Hebron. Lesdato 27. November, 2013 fra

<http://cptpalestine.files.wordpress.com/2013/04/occupied-childhoods-impact-of-the-actions-of-israeli-soldiers-on-palestinian-children-in-h2-during-february-march-and-april-20131.pdf>

Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.

Waage, H. H. (2013). *Konflikt og stormaktspolitikk i Midtøsten*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Berkshire, UK: Open University Press.

## Vedlegg 2

### **Request for consent to participate in the research project:**

## ***”Project Hebron, emotional growth in a state of continuous crisis”***

### **Background and objectives**

This study’s objective is to gain insight into your insights, gained through the teaching of children in a challenging context. Which challenges you meet and which steps are taken to create the best possible emotional development in school. The study’s theme is emotional development among children growing up in conflict areas. The basis for the conversation will be your experiences as a teacher and the role of the school for children’s emotional development. The study is part of a master’s degree in developmental psychology at the University in Oslo, Norway.

Participation in this study is voluntary, and you are receiving this request because of your profession.

### **What does participation in the study imply?**

Participation in the study implies a personal interview. The interview will take approximately 45 minutes and will be conducted by Ida Sofie Karlsrud (student) with the assistance of a translator. Questions will address your experiences teaching children in the West Bank. The interview will take place in working hours and will be recorded using an audio recorder.

If you agree to participate in the study, you can request to be sent the questions ahead of time, so that you can prepare for the interview.

### **What happens to the information about you and the information you communicate?**

All personal information will be treated confidentially. The master student (main researcher) and student advisor will have access to the data. The names of participants and recordings will be kept separate in order to secure anonymity. The data will be kept in a closed area (dropbox) until the project's conclusion.

It will not be possible to identify you as a participant in the case of publication, and the information you provide will not provide a basis for identifying your students.

The project is set to conclude [05.05.14]. Data from the study will then be deleted and will not be used in further research or other publications.

### **Voluntary Participation.**

Participation in the study is voluntary, and you may at any time revoke your consent to participate without providing any reason. If you do withdraw your participation, all information about you will be anonymized. If you choose not to participate in the project or wish to withdraw your consent at a later point, this will not affect your workplace or the relationship with your students.

If you wish to participate or have questions regarding the study, please contact (student) Ida Sofie Jensen Karlsrud, [ida\\_karlsrud@hotmail.com](mailto:ida_karlsrud@hotmail.com). Telephone: + 47 4146 93 59 or (advisor) Nora Sveaass, [nora.sveaass@psykologi.uio.no](mailto:nora.sveaass@psykologi.uio.no) telephone +4795809001.

The study has been notified to the Data Protection Official for Research, Norwegian Social Science Data Services

## **Consent to participate in research**

I have received information regarding the study and am willing to participate.

---

(Signed by participant, date)

## Vedlegg 3

### Interview Guide

#### Introduction

Thank participant for their having devoted time to participate in the interview and express a wish that the experience is positive. Explain the study's objective and the interview structure. The objective is a desire to illuminate children's emotional development in situations of continuous crises and the function of school in this context.

#### Background information and research objectives

Applies to all teachers working in Hebron with students between 8-12 years.

The objective of this study is to illuminate how activities in school can contribute to the best possible emotional development for children growing up in a situation of continuous crisis.

#### Participant Information

Participant information will be collected and stored in a code key during the course of the study. The code key will under no conditions be kept together with research data. At the beginning of the study, participants will be coded according to numbers (i.e.: Participant 1, Participant 2, Participant 3, etc.). The school will also receive its own number 1 and 2. When these are combined, they become codes 1d1, 1d2 and so forth (Kvale & Brinkmann, 2009).

<b>Theme</b>	<b>Research Question</b>	<b>Interview Question</b>	<b>Follow - up Question</b>
Challenges	What challenges does one face when wanting/trying to secure access to normal development among children, including education?	1. How does the situation in H2/Area C affect your workday?	Any examples?

Experiences	In what ways are the child's emotional development affected by the situation?	<p>2. What emotions /feelings do the children display/show on a daily basis?</p> <p>3. Do you feel that it is difficult for the children to talk about their feelings?</p> <p>4. Based on your experience, what emotional challenges, if any, do your students have?</p>	<p>Any examples?</p> <p>Do the students show a lot of anger?</p> <p>Do the students smile often during the school day?</p> <p>If so, how does this show in the children/how do the children express these difficulties?</p> <p>Are there any measures taken to encourage the children to talk about their feelings?</p> <p>Concentration?</p> <p>Feelings of competence?</p> <p>Any examples?</p> <p>Are these challenges connected to the situation in H2/Area C? If so, in what way?</p> <p>How are these challenges expressed in the</p>
-------------	---	--	---

<p>What challenges do children in continuous crisis have in relation to learning?</p>	<p>5. What do your students find easy and what do your students find hard in school?</p>	<p>children? In your opinion, how important is the school and education when it comes to the children's emotional state?</p>
	<p>6. What role does the school play in the child's emotional development?</p>	<p>Significance? Any personal observations?</p>

<p>Measures</p>	<p>What measures are taken in the school to support the child's emotional development?</p>	<p>7. In what ways do you try to help your students understand their feelings?</p> <p>8. What psychosocial skills do the children exhibit in school?</p>	<p>Psychosocial measures? Conversation groups? Medical? Games/roleplaying? In what way does the school play a positive role in strengthening these skills and children's self image?</p>
-----------------	--	--	--

<p>Do these measures contribute to maintaining a normal emotional development in an unpredictable day to day life?</p>	<p>9. Do you focus on individual strengths in your teaching?</p>	<p>How do you emphasize these? Is it difficult for the children to stand out in a positive way?</p>
	<p>10. What services are available for children who are most negatively affected?</p>	<p>Are any support services or medical services available for the group? Examples?</p>
	<p>11. Do you feel that the measures you have mentioned are helping?</p>	<p>Any examples? Based on your experience, how do these measures strengthen the children?</p>
<p>Can school be a breathing room, a free space, for children growing up in continuous crisis?</p>	<p>12. How does the school cooperate with the parents of the students?</p>	<p>Does this strengthen the children's development? If so, in what way?</p>
	<p>13. Are parents involved in the teaching of their children?</p>	<p>Examples? If yes, any examples?</p>
	<p>14. Any thoughts or perspectives you</p>	<p>Thoughts about working as an</p>

feel are important	educator in
before we	H2/Area C?
conclude?	Thoughts about the future?

## Sources

Occupied Childhoods: Impact of the actions of Israeli soldiers on Palestinian children in H2 during February, March and April 2013. Documentation of the mistreatment of children, compiled by international observer teams in the Old City and H2 (occupied) neighborhoods of Hebron.

Gilbert, M. (2012). Verdighet og motstand. I S. Gilbert, E. Stånicke., & F. Engelstad (red.) *Psyke, kultur og samfunn. Perspektiver på indre og ytre virkelighet.* (s.379-392). Oslo: Abstrakt Forlag a/s.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Norsk Forlag AS.

UNICEF, (2013). *Children in Israeli military detention. Observations and recommendations.*



