

Schultz, J.-H. (2026). Tryggere læring: Pedagogisk ivaretagelse av barn og ungdom som har opplevd kriser og traumer. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 175–202). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701008>

8

Tryggere læring

Pedagogisk ivaretagelse av barn og ungdom som har opplevd kriser og traumer

Jon-Håkon Schultz

Innledning

Det har vært store endringer i den barnefaglige forståelsen av hvordan barn og ungdom reagerer på kriser og traumatiske hendelser, og hvilken hjelp de trenger i etterkant. Lenge trodde en at barn ikke ble særlig påvirket, at de var beskyttet fordi de var barn. Dersom de fikk reaksjoner, ble det anbefalt å vente til det gikk over av seg selv. I dag ser vi helt annerledes på dette. De faglige rådene tilsier at det er behov for en proaktiv tilnærming, og at hjelpen bør flyttes nærmere barn og ungdom. Dermed er barnehagelærere og lærere i en særlig god posisjon til å bidra med en traumesensitiv pedagogisk tilnærming, også fordi vi vet at traumatisk stress kan påvirke barns og elevers læring, trivsel og atferd.

Dette kapitlet presenterer noen sentrale historiske vendepunkt som har endret vår forståelse av barn og unges reaksjoner og behov i etterkant av kriser og traumatiske hendelser. Det gis en oversikt over den forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag, samt eksempler på hvordan denne kunnskapen kan omskapes til pedagogiske tiltak i barnehagen og skolen.

Historiske vendepunkt i forståelsen av barns behov og sårbarhet

2025: Traumesensitiv opplæring for barn og elever som har opplevd krig og flukt

I et omfattende angrep i februar 2022 invaderte russiske styrker Ukraina. Våren 2022 kom de første ukrainske flyktningene til norske barnehager og skoler. Det er noe ulikt hvordan kommunene organiserer opplæringen; i Tromsø går nyankomne elever i mottaksklasser for å motta intensiv språkopplæring.

Marianna var 9 år da hun kom til Tromsø sammen med mamma. Pappa var soldat og ble derfor igjen i Ukraina og kriget ved frontlinjen i Donbas. Bestemor ble også igjen, og hun måtte flytte til en helt annen by der hun ikke kjente noen. I mottaksklassen traff

Marianna flere fra Ukraina, og de hadde en egen morsmåslærer. Marianna trivdes på skolen, hun kom raskt i gang og syntes det var spennende å lære norsk. Gjennom programmet Trygg læring lærte de om stressreaksjoner – om hvordan de kjennes i kroppen og i hodet, og hva en kan gjøre med dem for at det ikke skal bli så ubehagelig. De lærte ulike avslapningsøvelser og pusteøvelser, og de lærte at stressreaksjonene er helt vanlige reaksjoner på uvanlige hendelser – slik som en opplever i krig og flukt – og når en bor i et annet land, når pappa kriger i hjemlandet, og når bestemor har det vanskelig. Det var vanlig at elevene gjorde avslapningsøvelser sammen og at de snakket om stress, og de markerte hvor stressede de var på en «stresskala» fra 1–10. Kontaktlæreren fortalte at hun hadde rask fremgang i både skoletrivsel og akademisk fungering. Etter fire måneder endret dette seg gradvis. Marianna tok selv initiativ til en samtale med kontaktlæreren: hun gråt da hun fortalte om pappa som var i krigen og at hun var redd for at han skulle dø. I løpet av samtalen ble det klart at det var ekstra utfordrende at de to hadde fast telefontid om morgenen for en samtale eller tekstmelding. Selv om det var godt å høre pappas stemme, ble hun alltid urolig, og det førte til at hun ikke klarte å konsentrere seg på skolen. Marianna og kontaktlæreren diskuterte frem og tilbake, og ble enige om å foreslå for pappa at de heller skulle snakke sammen etter skolen og forklare pappa at det ikke er lov med telefon på skolen i Norge. Dette forstod pappa. Og Marianna ble veldig lettet. Marianna og læreren fortsatte med jevnlig samtaler. De snakket om stressreaksjoner: hvilke stressreducerende metoder som virket best, prøvde ut nye metoder, diskuterte hvordan stress påvirket læring og skoletrivsel, og de diskuterte hvilke læringsstrategier som passet best akkurat nå.

I 2025 mottok de første norske skolene programmet *Trygg læring – Traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever* (NAFO, 2025). De pedagogiske målene er at elevene skal lære å identifisere, håndtere og regulere egne stressreaksjoner, slik at de kan være i en skolekontekst med trygg læring. Programmet er opprinnelig utviklet av Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) UiT Norges arktiske universitet, i nært samarbeid med

Flyktninghjelpen: Better Learning Program (NRC, 2025). Programmet er laget for elever som har opplevd krig og flukt. Flyktninghjelpen gjennomfører programmet i 35 land. I Norge er det Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2025) som står for implementeringen.

For bare 20 år siden var det ikke vanlig at en lærer hadde slike samtaler som Marianna hadde med sin lærer. Dersom barn i barnehagen og på skolen hadde opplevd krig, traumer og overgrep, snakket de ikke om dette med barnehagelærere og lærere. Slike samtaler var reservert for psykologer, skolehelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien. Det var spesialistene som skulle håndtere traumer og traumatisk stress. Hvorfor har dette endret seg? Hvordan kom vi dit vi er i dag? Hvordan gikk det til at barnehagelærere og lærere nå er i ferd med å spille en så sentral rolle overfor barn og elever med langvarige stressreaksjoner?

De neste eksemplene er historiske vendepunkt som bidro til å endre vår barnefaglige forståelse av barns stressreaksjoner og deres behov for beskyttelse. Første september 1939 ble et slikt vendepunkt.

1939: Barn og ungdom må beskyttes mot krigen

Første september 1939 invaderte Tyskland Polen, og andre verdenskrig var i gang. Samme dag startet en massiv evakuering av barn fra London, som var utsatt for bombing, til landlige områder som ble regnet som tryggere. Helsedepartementet hadde planlagt evakueringen i mer enn ett år, og i løpet av de tre første dagene ble 1,5 millioner evakuert. Barn under 5 år fikk med seg mor, mens de andre, hvorav 827 000 barn i skolealder, ble assistert av 103 000 lærere som også skulle drive skole. Barn og ungdom ble innkvartert i private hjem og på barnehjem. Om lag én million skolebarn ble værende i London.

De første dagene ble det rapportert om «glade» barn som trivdes på «ferie» på landsbygda, godt beskyttet mot krigen. Det tok ikke lang tid før meldingene fra landsbygda bar preg av andre beskrivelser: Det gikk ikke bra med barna. De sov dårlig, tisset på seg om natten, var redde og ville hjem. Disse reaksjonene var uventede for de ansatte i helsedepartementet, og den barnefaglige ekspertisen undret seg over at barna som var på landsbygda, i trygghet for krigen og kunne gå på skole, hadde større helseplager enn barna som ble igjen i London og andre byer med stor utrygghet og fare for å bli bombet. Barna i byene gikk heller ikke på skolen fordi lærerne var på landsbygda.

Figur 8.1

Faksimile *Aftenposten* torsdag morgen 7. september 1939: fly-alarm i London
(*Aftenposten*)



I dag vet vi at hovedproblemet for barna på landsbygda var at de ikke hadde tilgang til mamma og pappa; de hadde ingen nære omsorgsgivere som kunne gi dem en grunnleggende trygghet i kaoset. Historiene om barna på landsbygda gjorde betydelige inntrykk. Boken *Fluenes Herre* var inspirert av barna som var uten tett voksenoppfølging, og boken *Bjørnen Paddington* er inspirert av en Teddy-bjørn som ble gjenglemte av et barn på Paddington jernbanestasjon under evakueringen. Forskere stilte spørsmål, og psykologen Anna Freud observerte foreldreløse barn for bedre å forstå hvordan barna kan nyttiggjøre seg omsorg fra andre. Hun og hennes kollegaer var opptatt av stressreaksjoner og å gi barna mulighet for å bygge relasjoner over tid. Denne forskningen ble starten på det vi i dag kaller for tilknytningsforskning, og den er relevant for stress- og traumeforskningen.

Den neste hendelsen er fra California i 1979, også dette ble et vendepunkt som gjorde et betydelig inntrykk i samtiden og endret vår forståelse av barns sårbarhet.

1979: «Det går over av seg selv»

Den 15. juli 1976 var 26 barn i alderen 5–14 år på vei til en sommerskole da skolebussen deres ble kapret av tre bevæpnede menn med nylonstrømper over hodene. En av kaprerne holdt en pistol mot hodet til bussjåføren, mens den andre tok over rattet og kjørte bussen til et sandtak. Barna og bussjåføren ble holdt fanget i 27 timer. I 16 av disse timene var barna nedgravd under bakken inne i en lastebiltilhenger. De måtte gå gjennom en luke i bakken og ned en stige mens de tre mennene holdt pistolen rettet mot fangene. Stigen ble dratt opp og luken ble dekket av en stor jernplate og gravd over. Nede i tilhengeren hadde barna og bussjåføren en lommelykt, men de sparte på batteriene så mesteparten av tiden var det helt mørkt. Etter 16 timer nedgravd, klarte bussjåføren, Ray, og Michael på 14 år å løfte på jernplaten slik at de fikk gravd frem og åpnet luken og tilkalt hjelp. Politiet hjalp til med mat og drikke, avhørte barn og sjåfør, og sørget for medisinsk kontroll før barna endelig ble gjenforent med sine foreldre.

Den rådende holdningen blant fagfolk i 1976 var at barn i utgangspunktet var rimelig godt beskyttet mot kriser og katastrofer nettopp fordi de var barn – de fikk ikke med seg alt som skjedde, og dersom de fikk reaksjoner, gikk det over av seg selv. Erfaringene fra evakueringen av London var nå integrert i den barnefaglige kunnskapen: Så lenge barna ble gjenforent med trygge omsorgspersoner, vurderte fagfolkene at barna var godt og forsvarlig ivaretatt.

Barnepsykiateren Leonore Terr hadde allerede erfaring med klinisk oppfølging av barn som hadde opplevd skremmende og livstruende hendelser. Hun startet et forskningsprosjekt der hun over tid fulgte de 26 barna med forskningsintervjuer. Etter intervjuene kunne hun dokumentere at barna fikk så mange og sterke reaksjoner at de hadde behov for terapeutisk oppfølging. Det var ikke tilstrekkelig å få barna ut av den farlige situasjonen og gjenforene dem med omsorgspersoner; de sterke reaksjonene fortsatte selv om barna strengt tatt var i trygge omgivelser. Forskningsarbeidet ble presentert i forskningsartikler i 1979–81 og senere i boken *Too Scared to Cry* (Terr, 1990). Hun argumenterer mot den rådende forståelsen om at så lenge barna er i trygge omgivelser, så «går det over av seg selv bare en tar tiden til hjelp». Hun skriver at for disse barna er ikke livet langt nok til at dette skal gå over av seg selv.

Figur 8.2

Barna frigis og blir gjenforent med sine omsorgspersoner

(Los Angeles Times Photographic Collection. Foto: Rick Meyer)



Det var altså ikke slik at barn var beskyttet mot kriser fordi de er barn. Det kunne snarere være motsatt: Barn er sårbare overfor kriser nettopp fordi de er barn – de mangler livserfaring og kognitiv kapasitet til å kunne bearbeide, forstå og håndtere, slik at de blir trygge.

Forskningen til Leonore Terr var blant de første vitenskapelige arbeidene som beskrev hvordan barn påvirkes av traumatiske stressreaksjoner. Det er i seg selv oppsiktsvekkende, sett i lys av at en langt tidligere hadde etablert

en forståelse av at voksne kunne bli sterkt preget av livstruende hendelser. Hvorfor trodde vi at det ikke gjaldt barn? En årsak var at barn har et noe annet reaksjonsmønster enn voksne; eksempelvis kan barn gå inn og ut av sorgen, slik at reaksjonene deres ikke alltid blir så synlige. Samtidig var det en forståelse av at det beste var å «la det ligge», og «ikke røre» i fare for at det ble verre – den forståelsen fremmet en tilnærming med taushet.

Et sentralt vendepunkt i vår forståelse av barns reaksjoner på kriser og traumer kom da forskerne begynte å intervju barna. Tidligere gjorde vi som Anna Freud: Vi observerte barna, siden observasjon fremstod som den beste og mest «troverdige» forskningsmetoden. Når vi så gjorde som Leonore Terr, virkelig snakket med barna, kunne de fortelle om sine egne opplevelser, og vår forståelse av barn ble langt mer nyansert. Vi forstod at de hadde sterke reaksjoner på livstruende hendelser, og at slike reaksjoner kunne vare over tid – det vi kaller post-traumatiske stressreaksjoner.

Etter hvert som det barnefaglige kunnskapsgrunnlaget ga mer bevissthet om barns sårbarhet og behov for beskyttelse, ble det arbeidet med å få på plass rettigheter for barn – barnekonvensjonen presenteres i 1989.

1989: Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen består av 54 artikler som gir barn under 18 år rettigheter innen *beskyttelse, omsorg, utvikling og deltakelse*. Arbeidet var drevet frem av en forståelse av barnet som et selvstendig rettssubjekt. De nye rettighetene bidro til å befeste et nytt syn på barnet med større grad av selvstendighet og egne rettigheter – og behov. Det juridiske perspektivet ble supplert med ny og oppdatert barnefaglig kunnskap om barns utviklingsbehov og betydningen av trygge oppvekstvilkår – særlig beskrevet ved hjelp av utviklingspsykologi og pedagogikk. Det var særlig erfaringer med barns lidelse i krig som hadde gitt ny innsikt i barns behov for beskyttelse. Barnekonvensjonen støttet seg på et bredt faglig grunnlag for at barn var sårbare og trenger beskyttelse fordi de var særlig utsatt for krig, vold, utnyttelse og fattigdom.

Barnekonvensjonen ble ratifisert i 1991 og dermed innlemmet i norsk lov. Konvensjonen har hatt, og fortsetter å ha, en betydelig innvirkning – både juridisk og barnefaglig. Det er interessant å merke seg forskjellen mellom de juridiske rettighetene og de barnefaglige vurderingene som utformer tiltakene slik at rettighetene kan oppfylles. Eksempelvis skal det ved alle handlinger som

berører barn, gjennomføres vurderinger som innebærer at *barnets beste* skal være et grunnleggende hensyn (artikkel 3). Slike *barnets beste-vurderinger* vil da være avhengige av barnefaglig kunnskap, ofte ut fra forståelse av barns utvikling og behov for beskyttelse.

På 1990-tallet var det imidlertid fortsatt et noe uavklart kunnskapsgrunnlag for å vite hvor mange barn som opplever kriser og traumer, hvor mange av disse som får reaksjoner, og hvilke skader krise- og traumereaksjoner kan føre til over tid – men her stod forskningen overfor et gjennombrudd.

1997: Skadede barn kan bli syke voksne

Legen Vincent Felitti var i ferd med å gjøre en betydelig oppdagelse som utvidet og endret vår forståelse av barns sårbarhet. Felitti arbeidet som lege i San Diego, California, der han hadde spesialisert seg på å hjelpe overvektige voksne med å gå ned i vekt. I fem år rekrutterte han klienter til et effektivt program for vektreduksjon. Det ble tidlig klart at mange droppet ut av programmet – og det til tross for at de oppnådde vektreduksjon og ønsket å gå ytterligere ned i vekt. Felitti undret seg over at de sluttet når de opplevde så betydelig fremgang. Gjennom samtaler og intervjuer fikk han tilfeldig innblikk i at flere hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, og at det å overspise hadde utviklet seg som en mestringsstrategi, på samme måte som overbruk av rusmidler. Når flere av pasientene gikk ned i vekt, mistet de en viktig mestringsstrategi og fikk derfor andre problemer som angst og depresjon. For disse klientene var det overgrep i tidlig barndom som var det underliggende problemet.

Felitti var på sporet av en sammenheng mellom stressende og traumatiske opplevelser og fysiske helseplager som kunne oppstå senere i livet. Sammen med forskeren Robert Anda planla han en storstilt befolkningsstudie som ble gjennomført mellom 1995 og 1997 med over 17 000 voksne deltakere: studien ble kalt Adverse Childhood Experience (ACE). Resultatene viste at det var mange barn som erfarte belastende opplevelser: 60 prosent rapporterte en hendelse, og 20 prosent rapporterte tre eller flere. Dersom en hadde opplevd *en* hendelse, var det høyere sannsynlighet for at en hadde opplevd flere hendelser. Studien kunne videre dokumentere at det var en «dose-effekt» – desto flere belastende hendelser, jo større sannsynlighet for helseplager i voksen alder. Med fire eller flere hendelser var det høy sannsynlighet for å utvikle kroniske sykdommer. Helseplagene var både psykiske og fysiske, som eksempelvis

hjerterproblemer, diabetes, rusbruk, depresjon og selvmordsfare (Edwards mfl., 2003). Med vitenskapelig presisjon hadde forskerne etablert en sammenheng mellom stressende og traumatiske barndomserfaringer, sosiale forhold og helse. De viste at kronisk stress og traumatisk stress i barndommen kan gi negativ påvirkning på stress-systemene i kroppen, som i voksen alder kan føre til fysiske og psykiske plager.

Forskningen ble et gjennombrudd. Vi fikk utvidet barnefaglig forståelse: barn er *sårbar for langvarig stressbelastninger*, og *belastningene er kumulative* ved at hver belastning øker sannsynligheten for *alvorlig helseproblemer senere i livet*. Denne nye forståelsen viser oss nødvendigheten av å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tidlig avdekking, tiltak og forebygging vil kunne gi en bedre oppvekst med mindre smerte, mer livskvalitet – og betydelige samfunnsøkonomiske innsparinger.

2010: Barns rettigheter som pårørende ved alvorlig sykdom

Helsepersonelloven 10A er et godt eksempel på hvordan barnekonvensjonen spiller på lag med oppdatert barnefaglig kunnskap i å utforme forebyggende tiltak for å redusere mulige skader fra stressbelastninger. Denne loven ble vedtatt i 2010 og gir barn rettigheter som pårørende når foresatte eller søsken har alvorlig sykdom som vil kunne påvirke barna. Da har helsepersonell plikt til å bidra med forebyggende tiltak gjennom informasjon og oppfølging – eksempelvis å hjelpe barna til å forstå og håndtere at far er psykisk syk eller at mor har fått alvorlig og kanskje dødelig kreft. Et naturlig tiltak vil kunne være at sykepleier veileder familien og snakker direkte med barna, og legger en plan for involvering av barnehagelærer eller lærer slik at de kan ha samtaler med familien og barn/eleven. En faglig begrunnelse for denne loven ligger blant annet i kunnskapen fra ACE-studien om at barn påvirkes negativt av langvarig stress, og at de derfor trenger hjelp i form av forebyggende tiltak.

Det neste vendepunktet er terroren og massedrapene den 22. juli 2011. I et omfattende forskningsprosjekt gjennomført av Nasjonalt kunnskapssenter om traumatisk stress (NKVTS) ble de overlevende fra Utøya fulgt opp over tid, og ett av temaene de ble spurt om, var hvordan de fungerte på skolen.

2011: Utøya-terroren skapte langvarige skoleproblemer

Før skolestart i august 2011 ba Kunnskapsdepartementet alle skoler om å undersøke om de hadde elever som var omkommet eller hadde overlevd massedrapene på Utøya. Skolene ble deretter oppfordret til å ta kontakt med overlevende for å planlegge skolestart. Majoriteten av grunnskoler og videregående skoler hadde kontaktet elevene på forhånd for å forberede skolestart, og de fleste rapporterte også at det var en ansatt på skolen de kunne snakke med dersom de trengte det. På spørsmål om hvorvidt skole- eller studietrivsel hadde endret seg sammenlignet med forrige skoleår eller studieår, svarte 30 prosent at det var blitt verre, mens hele 70 prosent rapporterte at skoletrivselen var uendret eller bedre. Disse tallene indikerer at elever og studenter ble tatt godt imot ved skole- og studiestart. Tre til fire måneder etter skole- eller studiestart rapporterte nærmere 70 prosent av elevene og studentene at skoleprestasjonene hadde endret seg til det verre sammenlignet med året før (Schultz & Langballe, 2016; Stene mfl., 2018). Dette samsvarer med internasjonal forskning som viser at traumereaksjoner kan føre til *midlertidig kognitiv svikt* med *nedsatt oppmerksomhet* og *konsentrasjon* (APA, 2013). Det er derfor ikke uventet at sterke opplevelser fra Utøya påvirker læringskapasiteten. Det er heller ikke overraskende at nedsatt læringskapasitet kan vare over tid.

Mot slutten av det tredje skole- eller studieåret etter massakren oppga 56 prosent av elevene og studentene at deres skole- eller studieprestasjoner fortsatt var negativt påvirket. Totalt var det så mange som 23 prosent som oppga at prestasjonene i høy grad eller meget høy grad var negativt påvirket – noe som viser at de fortsatt hadde betydelige problemer med konsentrasjon og læring i det tredje skole- eller studieåret. Spørsmålet vi må stille, er om det er mulig å korte ned tiden med redusert læring. Ved å sette inn målrettede pedagogiske tiltak, kan vi da kompensere for den reduserte læringen og raskere gjenvinne tapt læringskapasitet?

Gjennom forskningen så vi flere gode eksempler på at nettopp dette var mulig: Majoriteten opplevde betydelig reduserte skoleprestasjoner, men dersom de fortsatte på skolen, kom de fleste elevene tilbake til sitt tidligere karakternivå (Strøm mfl., 2023), og elever nyttiggjorde seg tilpassede pedagogiske tiltak (Skarstein & Schultz, 2022). Det overordnede inntrykket var likevel at det var tilfeldig hvem som mottok støtte, hvordan støtten var utformet, og hvor lenge den varte (Strøm mfl., 2016; Røkholt mfl., 2016). Disse funnene

gir oss likevel et positivt perspektiv – det er mulig å gi målrettede pedagogiske tiltak for elever rammet av kriser og traumer, og vi kan gjøre det innenfor det skolesystemet vi allerede har.

Det siste vendepunktet i denne komprimerte historiske oversikten er eksemplifisert gjennom pedagogisk hjelp for elever under Gazakrigen, 2023–2025.

2023–25: pedagogikk som nødhjelp under Gazakrigen

Gjennom store deler av Gazakrigen ble det gitt et «skoletilbud» i Gaza gjennom midlertidige læringsentre drevet av Flyktningshjelpen. De elevene som hadde mulighet, kom to ganger i uken til et telt eller møttes ute. Hver gang var de samlet i en time. Lærerne gjennomgikk ulike stressregulerende øvelser og la til rette for at elevene kunne dele erfaringer om utfordringer og hvordan de håndterte utfordringene (NRC, 2025; Better Learning Program). I tillegg ble det tilrettelagt for lek, gruppeoppgaver og innslag av tradisjonelle skolefag. Målet med skoletilbudet var å gi elevene psykososial støtte og bygge fremtidshåp mens krigen pågikk. Prosjektet ble finansiert av Education Cannot Wait (ECW), et internasjonalt fond som finansierer skoletiltak i krig og katastrofer. Fondet ble etablert i 2016 og samarbeider tett med FN om å prioritere skole og utdanning som nødhjelp.

Både under den første og andre verdenskrig ble det argumentert og kjempet for viktigheten av at elever skal gis et skoletilbud også under krig. Dette arbeidet ble videreført av FN-organisasjoner som UNICEF og UNESCO. I år 2000 ble det etablert en internasjonal organisasjon for å fremme arbeidet med utdanning i kriser, Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), og samtidig ble utdanning i kriser tydeligere definert som et eget forskningsfelt. Likevel er det først i løpet av de siste ti årene at barnehage og skole har blitt vurdert som så viktig at det defineres som psykososial nødhjelp for barn og elever som er fanget i krig og konflikter. Better Learning Program (BLP) gir denne typen pedagogisk ivaretagelse.

2025: alvor, optimisme og et nytt mandat for barnehagelærere og lærere

De ulike eksemplene har gitt en grovkornet oversikt over sentrale vendepunkt i vår barnefaglige forståelse av hvordan langvarig stress kan påvirke barn i barnehagen og elever i skolen. Den forskningsbaserte kunnskapen om stressbelastninger har tydeliggjort skadepotensialet, men også gitt optimisme ved å identifisere prinsipper for effektiv forebygging. Forebyggende tiltak og hjelp anbefales å flyttes nærmere barn og ungdom gjennom traumesensitive pedagogiske tiltak i barnehage og skole – det er denne relativt nye kunnskapen som har gitt lærere i barnehage og skole et nytt mandat. Siden de forebyggende prinsippene for å redusere skadelig stress er så tett knyttet til pedagogikken, er det hensiktsmessig at systematisk forebygging gis i barnehage og skole. Ofte er det mindre justeringer som skal til for at pedagogiske tiltak ivaretar de forebyggende prinsippene som bidrar til å redusere og forebygge problemer for barn og elever som lever med skadelig stress.

Barnehageloven omtaler ikke stresshåndtering spesielt, men loven er tydelig på at det skal arbeides forebyggende for å fremme et trygt psykososialt miljø ved å fremme helse, trivsel, lek og læring (Lov om barnehager, 2005). I skolen vil stressrelaterte tiltak forankres i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, som ble introdusert i den nye læreplanen i 2020 (LK20). Det er disse endringene i synet på pedagogikk og på lærerrollen som har gjort det lettere for Marianna, i 2025, å snakke med læreren sin om hvordan det er å ha en pappa som er i krigen og hvordan det påvirker henne.

Hvilken kunnskap er det så barnehagelærere og lærere trenger for å ta dette nye mandatet? Og hva bør lærerutdanningene undervise nye generasjoner lærere i, for at de best mulig skal kunne gi pedagogisk tilrettelegging for Marianna og de andre barna og elevene med stressbelastninger?

I de neste to avsnittene gis det en sammenfatning av kunnskapsgrunnlaget for hvordan det skadelige stresset – stress som har blitt kronisk og ikke gir seg – kan forebygges gjennom pedagogiske tiltak. Dette kunnskapsgrunnlaget gir et teoretisk rammeverk for utforming av pedagogiske tiltak i barnehage og skole for elever med stressbelastninger. Videre gis det praktiske eksempler på hva de pedagogiske tiltakene kan inneholde.

Et pedagogisk rammeverk for å identifisere og redusere stressreaksjoner

Naturlige reaksjoner på unaturlige hendelser

Vi mennesker er «laget» for å håndtere fare på en fleksibel og tilpasningsdyktig måte. Når hjernen oppfatter en livstruende situasjon, blir vi automatisk aktivert og kroppen settes i alarmtilstand ved å øke stressnivået slik at vi er klare til kamp eller flukt. Pusten og hjerterefrekvensen øker for å tilføre mer oksygen i blodet, og blod sendes til musklene, slik at vi kan bevege oss raskt. Vår sensoriske bevissthet økes, noe som muliggjør raske reaksjoner. Dette er en normal overlevelsesrespons. Når faren er over, slår kroppen normalt av alarmen og gjenoppretter en hviletilstand. Noen ganger klarer ikke kroppen å slå alarmen helt av, og hjernen fortsetter å reagere som om vi befinner oss i fare, selv om faren er over. Når alarmen fortsetter å være på, kan vi forbli i en tilstand med kronisk høyt stressnivå. Denne «falske alarmen» gir oss stressreaksjoner og en følelse av kaos – og påvirker vår daglige fungering (Schultz mfl., 2024: Trygg læring).

Det er vanlig å skille mellom to overordnede forhold av stressbelastninger: *kriser* og *potensielle traumatiske hendelser*. En krisehendelse medfører en opplevelse av å bli overveldet slik at de vanlige mestringstrategiene ikke er tilstrekkelig eller tilgjengelig. Kriserammede barn og elever trenger hjelp og veiledning som et direkte tiltak og som et forebyggende tiltak. En potensiell traumatisk hendelse er strengere definert ved at det må ligge til grunn en hendelse som oppleves som livstruende eller kan gi alvorlig skade.

Reaksjonene beskrevet nedenfor er vanlige stressreaksjoner ved kriser og potensielt traumatiske hendelser:

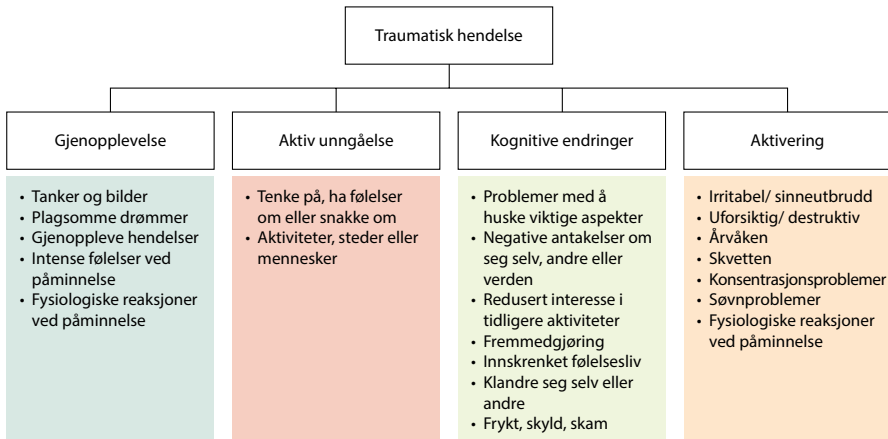
Kriser

- Følelsesmessige reaksjoner:
 - Uro, tristhet, sinne, frykt og håpløshet.
- Fysiske reaksjoner:
 - Hjerterbank, rask pust, muskelspenninger, tap av energi, søvnproblemer.
- Atferdsmessige reaksjoner:
 - Isolasjon fra sosiale aktiviteter, rastløshet.

Traumatisk stress fra potensielt traumatiske hendelser

Figur 8.3

Oversikt over traumatiske stressreaksjoner (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5, 2013*)



En potensiell traumatisk hendelse, som innebærer livsfare eller alvorlig skade, kan utløse traumatiske stressreaksjoner. Dersom disse reaksjonene vedvarer over tid, omtales de som posttraumatiske stressreaksjoner. Hvis reaksjonene varer mer enn fire uker og har et omfattende omfang, slik det er definert i diagnosemanualen, kan et helseteam fastsette diagnosen posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Dette omtales også som et «traume», som beskriver reaksjonene i etterkant av en traumatisk hendelse. Barn og elever som ikke får diagnosen PTSD, kan likevel oppleve plagsomme symptomer på traumatisk stress, som konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker samt søvnforstyrrelser. Barn og ungdom som har vært utsatt for overgrep, kan også kjenne på sterke følelser av skam og skyld.

Tre faktorer er særlig avgjørende for hvordan en potensiell traumatisk hendelse oppleves over tid: 1) graden av eksponering og sanseintrykk, 2) kvaliteten på støtten som gis etter hendelsen(e), og 3) tidligere livserfaringer. Eksempler på potensielt traumatiserende hendelser er elever som har opplevd vold i hjemmet, seksuelle overgrep, mobbing, uventet død, ulykker, krig, flukt og terror. Til sammen utgjør dette en relativt stor gruppe norske elever som

bærer med seg så dramatiske opplevelser til skolen at det kan gå ut over både trivsel og prestasjoner.

Flere studier viser at de fleste som utsettes for traumatiske hendelser, klarer seg uten å utvikle posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Det anslås at opptil 15–30 prosent vil få problemer av en slik art at de varer over tid og gir betydelig nedsatt funksjonsevne (Norris mfl., 2002; Alisic mfl., 2014).

Forskere har lenge undersøkt hvorfor de fleste klarer seg rimelig godt, til tross for at de har opplevd svært belastende hendelser. Hva gjør at noen klarer seg? Hvilke faktorer er til stede? Er det slik at de klarer det helt alene? Går reaksjonene over av seg selv?

Det korte svaret er at en ikke klarer seg helt alene – det er som regel noen som har hjulpet til. Og reaksjonene går ikke over av seg selv, det er noen betingelser som må være til stede.

Prinsipper for traumesensitiv tilnærming i barnehage og skole

Forskningen har identifisert fem betingelser eller prinsipper som ofte er til stede hos dem som klarer seg godt. De to første prinsippene for å håndtere en skremmende opplevelse er å gjenopprette og bygge en *følelse av trygghet* og å kunne *roe seg ned*. Det tredje prinsippet handler om *mestringstro* – vissheten om at du kan påvirke din egen situasjon og vite at du kan få hjelp dersom du ber om det. Det fjerde prinsippet innebærer å *knytte kontakt* med, eller gjenoppta kontakt med, andre slik at du blir en del av et sosialt fellesskap og har mulighet til å motta sosial støtte. Det siste prinsippet er å *gjenopprette håp* for fremtiden (Hobfoll mfl., 2007).

De fem prinsippene fungerer hver for seg, men bygger også på hverandre. For barn og ungdom er det ofte en forutsetning at en eller flere voksne bidrar til å legge til rette for at prinsippene skal bli virksomme i hverdagen. Den som tilrettelegger kan være lærere i barnehage eller skole, eller foreldrene – aller helst begge. Dette er de fem prinsippene:

1. Etablere en følelse av trygghet og stabilitet

Frykt og utrygghet gjør det vanskelig å konsentrere seg, leke og lære. Det er mulig å redusere fryktfølelsen og gjenvinne en opplevelse av stabilitet og trygghet ved å komme tilbake til barnehage eller skole og gjenoppta rutiner. Barnehage og skole kan gi et nytt fokus og stimulere til sosial aktivitet. Rutiner bidrar til å skape trygge og forutsigbare rammer, og gir mulighet til å justere og nyansere fareoppfatninger – å erfare at det ikke er farlig og at det er trygt, både i dag og i morgen.

2. Indre ro og selvregulering

Indre ro kan oppnås ved hjelp av ulike teknikker, som puste- og avslapningsøvelser. Når vi utsettes for fare, er det naturlig å bli redd, stresset og anspent – dette er normale reaksjoner på unormale situasjoner. Det er viktig å forstå hvorfor disse reaksjonene oppstår, hvordan de kjennes i kroppen, og hvordan en selv kan bidra til å redusere stressnivået.

3. Mestringstro – kraft til å endre situasjonen

Å ha mestringstro innebærer at barnet eller eleven opplever å kunne påvirke sin egen situasjon. De har da tiltro til at de kan gjøre noe som fører til positive resultater, for eksempel å roe seg ned når de er redde og stresset. En viktig del av mestringstroen er også å vite, eller være rimelig trygg på, at de kan få hjelp av andre dersom de selv ber om det. Dette kan for eksempel være barnehagelærer, lærer, morsmåslærer eller andre på skolen.

4. Koble seg på sosial aktivitet – slik at en kan motta sosial støtte

Sosial støtte er kanskje den viktigste enkeltfaktoren som hjelper mennesker med å komme seg etter kriser og ekstreme hendelser. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å bare være tilbake i barnehagen og skolen – lærere må aktivt legge til rette for inkludering og deltakelse i sosial aktivitet som muliggjør sosial støtte, altså at barna eller elevene får positive sosiale opplevelser.

5. Gjenopprette håp

Fremtidshåp er avgjørende for å skape mening i hverdagen og i livet. Håp er også nødvendig for å skape trivsel og tilrettelegge for læring. I etterkant av kriser og traumatiske hendelser er det vanlig at fremtidshåpet reduseres – og kanskje forsvinner helt. Å gjenopprette håp handler om å bygge mestringstro, lære å håndtere stress, trives i barnehagen og på skolen, og bli engasjert i lek og læring. Mye av skolearbeidet er i sin natur fremtidsrettet, ved at læringen forbereder elevene på veien videre – til å bli ungdom og kvalifisere seg til en jobb.

En kan argumentere for at de fem prinsippene bør danne et pedagogisk rammeverk for psykososial støtte i barnehagen og på skolen. Etter kriser og traumatiske hendelser har barn og elever gode forutsetninger for å klare seg rimelig godt dersom de kan nyttiggjøre seg prinsippene. Det er her barnehagelærere og lærere har unike muligheter til å gjøre prinsippene virksomme gjennom pedagogiske tiltak.

Å komme tilbake til barnehage og skole regnes som det mest effektive forebyggende tiltaket for barn som har opplevd kriser eller potensielle traumatiske hendelser. Her får de struktur og stabilitet i hverdagen – og de får tilgang til de fem prinsippene. I en god barnehage og skole vil gjerne prinsippene være en naturlig del av hverdagen. Prinsippene er i stor grad innebygd i aktivitetene og i pedagogikken. Likevel, for at barna og elevene lettere skal kunne nyttiggjøre seg prinsippene, er det fordelaktig om barnehagelærere og lærere kjenner prinsippene og er klar over hvor nødvendige de er for å etablere trygghet og redusere stressreaksjoner. Trygghet og trivsel er imidlertid ikke tilstrekkelig i seg selv for skoleelever. Elevene trenger også å lære. Derfor er det viktig at lærere følger tett opp og snakker med eleven om hvordan stressreaksjonene påvirker læringsprosessen.

I de to neste avsnittene gis det eksempler på hvordan det teoretiske rammeverket omskapes til pedagogisk praksis i barnehage og skole. Det første avsnittet omhandler skolen og hvordan vi kan gi nyankomne elever med erfaring fra krig og flukt en traumesensitiv pedagogisk tilnærming.

Tryggere læring for elever som har opplevd krig og konflikt

Et traumeinformert skolesystem med en traumesensitiv tilnærming innebærer at det tas hensyn til at traumatisk stress kan påvirke elevens læring, trivsel og atferd og at det settes i gang forebyggende tiltak (SAMHSA, 2014). I traumesensitiv opplæring hjelper læreren elevene til å identifisere traumatisk stress og lære hvordan det oppleves kroppslig og mentalt. Det handler om å forstå reaksjonene, lære hvordan en kan forholde seg til dem, og finne frem til effektive pedagogiske metoder som reduserer stressreaksjonene slik at elevene kan få en bedre og tryggere læring. Slike pedagogiske tiltak betegnes gjerne som sosioemosjonell læring (SEL) og som psykososial støtte, og er en del av hva læreplanen (LK20) benevner som *folkehelse og livsmestring* – det å gi elever kompetanse til å håndtere utfordringer i livet. Dette er gode læringsmål som gjelder for alle elevene, og de er særlig relevante for flyktninger som har kommet til Norge og er preget av høyt stressnivå fra krigsopplevelser.

I 2025 startet Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) en nasjonal oppskalering av programmet Trygg Læring: traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever. Programmet består av fire undervisnings-temaer, som er detaljert beskrevet i en håndbok (NAFO, 2025). Undervisningen adresserer traumereaksjoner og forklarer at dette er naturlige reaksjoner på unaturlige hendelser. Programmet er imidlertid utformet slik at det ikke er traumeopplevelsene i seg selv som står i fokus. Det skilles ikke nødvendigvis mellom traumatisk stress og andre typer stress. Nedenfor presenteres læringsmålene i Trygg Læring.

Spesifikke læringsmål

- Kunnskap om hvorfor stressreaksjoner oppstår.
- Gjenkjenne egne stressreaksjoner.
- Kunne bruke metoder for stressregulering.
- Eleven skal bli aktiv i å forsøke ulike strategier og bli nysgjerrig på hvordan disse virker.
- Bygge mestringstro ved å erfare at eget stressnivå kan reduseres og at de selv kan være aktive i den prosessen.

- Lære om hva du kan få hjelp til, hvem som kan hjelpe og hvordan hjelpen kan etterspørres.
- Elever skal fortsette å diskutere stresshåndtering med lærere, klassekamerater og foresatte/familiemedlemmer.

Overordnet læringsmål

- *Fleksibel tilnærming til stress:* Elevene utvikler eller viderefører en aktiv og fleksibel tilnærming i å identifisere, håndtere og regulere egne stressreaksjoner. De skal skaffe erfaring med ulike strategier slik at de selv aktivt kan prøve, feile og prøve på nytt inntil de lykkes.
- *Trygg læring:* Eleven får bedre forutsetninger for skolefungering – skoletrivsel og læring.

God stressregulering handler om å øke bevisstheten om hvordan stress oppstår, hvordan det kjennes i kroppen, og gradvis ta mer kontroll over uønskede tanker og stressreaksjoner. Stressregulering kan forklares som ulike måter å kommunisere med hjernen og kroppen på. Å « snakke » til hjernen er en effektiv måte å få hjernen til å slå av den falske alarmen. Det er hjernen som har slått på alarmen – og da må vi fortelle hjernen at det ikke er farlig nå, det er falsk alarm. Vi kan snakke til hjernen gjennom tre forskjellige måter:

- Avslapningsøvelser
- Pusteteknikker
- Selvinstruksjon (snakke til deg selv)

Gjennom selvinstruksjon kan en prate høyt til seg selv, eller du kan si det inne i deg selv uten lyd. Når du « snakker » gjennom avslapningsøvelser og pusteteknikker, kommuniserer du til hjernen gjennom kroppen. En avslappet kropp « forteller » hjernen at alt er OK og at hjernen også kan slappe av.

Anbefalinger for gjennomføringen

Å snakke om frykt og stress med elever som tidligere har opplevd dramatiske og skremmende hendelser kan frembringe emosjonelle og sterke minner.

Elever som har fremtredende stressreaksjoner basert på tidligere hendelser, har gjerne hyppige påtrengende tanker om de skremmende hendelsene. Det betyr at de er vant med reaksjonene og har erfaring med at det skjer. Mange har imidlertid ikke fortalt om dette til voksne. Når elever har traumatisk stress, betyr det at det ikke er vi som påfører elevene disse tankene og reaksjonene – de er der hele tiden, uten at vi vet det. I *Trygg Læring* er det likevel ikke slik at vi skal legge til rette for at elever skal fortelle om sine skremmende opplevelser eller om potensielt traumatiske hendelser. Dette er et pedagogisk program som bidrar til stressregulering og som skal fremme læring. I læringsprosessen oppfordrer vi elevene til å gi eksempler på ulike typer *skremmende hendelser*, hvilke *stressreaksjoner* som kan oppstå, og hvordan reaksjonene kan *håndteres og dempes*.

Læring – ikke terapi: Målet er å lære om naturlige stressreaksjoner, hvordan de kjennes i kroppen og om stressregulering. Vi legger til rette for å dele eksempler på skremmende hendelser og hvilke stressreaksjoner de skaper – dermed har vi et generelt fokus der vi unngår samtaler som beskriver hendelser elevene selv har opplevd. Dersom en elev begynner å fortelle om sine personlige opplevelser, veiledes de i retning av mer generelle observasjoner. I håndboken gis det et konkret forslag til hva du kan si:

Det er ikke farlig å snakke om det som skjedde, men det er ikke hensiktsmessig nå fordi det kan bli ubehagelig for deg og for de som hører på. Her og nå er vi opptatt av stressreaksjonene, hvordan de kjennes og hvordan vi kan redusere dem. Så kan en legge til: Det er fint at du vil fortelle. Kanskje du og jeg kan snakke sammen om det etterpå.

Normalisering og forståelse: De fleste stressreaksjoner er automatiske – de kommer uten at vi tenker over det. Når elevene har et høyt stressnivå, kan vi hjelpe dem ved:

- å identifisere reaksjoner og forstå hvorfor de oppstår. For eksempel:
 - Jeg blir redd for høye lyder fordi de minner meg om skyting.
 - Jeg mister konsentrasjonen fordi jeg blir påminnet om skytingen.
 - Jeg har problemer med å sove fordi jeg er redd for å ha mareritt.
- å forklare at dette er vanlige reaksjoner,

- å forklare at det å være redd gjør det vanskelig å konsentrere seg og lære på skolen,
- å forklare at de kan lære øvelser for å redusere frykt og stress,
- å trene på forskjellige øvelser gjør at du har flere øvelser å velge mellom for å finne den øvelsen som passer best akkurat nå.

I det neste avsnittet gis det eksempler på hvordan barnehagelærere og lærere kan beskytte barna og elevene mot skremmende nyheter – slik at de ikke trenger å være unødvendig redde.

Skremmende nyheter om krig og konflikt

Kriger, kriser og katastrofer blir gjenstand for omfattende og intens medie-dekning. Vi ser skremmende bilder og hører grusomme historier gjennom intens dekning av krig i Ukraina og Gaza. Norske politikere styrker vår militære og sivile beredskap, og vi er inne i en ny våpenopprustning – en ny kald krig med Russland. Hvordan skal vi forholde oss til alt dette? Og hva skal vi si til barna i barnehagen og til elevene på skolen?

I Barnekonvensjonens artikkel 17 gis barn rettigheter til å få tilgang til informasjon fra massemedia gjennom nasjonale og internasjonale kilder, og samtidig oppmuntres det til å utvikle retningslinjer som skal beskytte barn mot innhold fra massemedia som er skadelig for dem. Tilgangen til massemedia er dermed en juridisk rettighet, men strategien for beskyttelse er en barnefaglig utfordring. NRK Supernytt, etablert i 2010, og Aftenposten Jr., som kom noe senere, er profesjonelle redaksjoner som lager nyheter tilpasset barn og ungdom – helt i tråd med å gi tilgang til alderstilpassede nyheter. Men hvordan beskytter vi barn mot de andre mediene som sender skremmende voksen-nyheter i alle kanaler til alle tider?

De barnefaglige rådene til foreldre var lenge at barn ble best beskyttet mot skremmende nyheter ved å skjerme dem fra nyhetene. Dersom en fikk barna i seng før Dagsrevyen, var «mye» gjort. I dag har vi en medievirkelighet hvor vi må tenke annerledes – vi beskytter barn mot skremmende nyheter gjennom involvering, ved å hjelpe dem til å forstå.

Dersom vi overlater barna til seg selv for å forstå hva som skjer i Ukraina og i Gaza, risikerer vi at de blir unødvendig engstelige og redde. Barn mangler livserfaring og kognitive forutsetninger for å skape forståelse, slik at krigen kan bli mindre skremmende ved at informasjonen blir mer begripelig og håndterbar. Spesielt krevende er det for barn å få en forståelse av et pågående hendelsesforløp som strekker seg over tid og som er i stadig utvikling, som en pågående krig.

Det er med ord og begreper vi bygger forståelse og mening, slik at det vanskelige kan bli håndterbart. Det kan være en god regel at jo skumlere inntrykkene er, jo viktigere er det å snakke med barna om det.

Det er urettferdig at barn skal være redde når de ikke trenger å være det. Ofte skyldes barnas frykt at vi voksne ikke har tatt oss tid til å snakke med dem. Det finnes flere grunner til at slike samtaler uteblir. Noen ganger vegrer vi oss for å innlede samtaler fordi vi er usikre på hvordan vi skal formulere oss, og vi er usikre på hvordan barna vil reagere – om de faktisk blir enda mer redde hvis vi snakker om det skumle. Via QR-koden får du tilgang til en film som gir mer kunnskap om hvordan barn påvirkes av skremmende nyheter.

Skremmende
nyheter



Trygghetsskapende læringssamtaler

For å kunne gi barn trygghet i møte med en krisepreget verden, trenger vi en mer systematisk tilnærming som bidrar til at de skremmende hendelsene blir forklart, slik at de i større grad blir begripelige og håndterbare. Veien dit går gjennom trygghet og læring – som kan skapes gjennom *trygghetsskapende læringssamtaler* i barnehagen og i skolen. I slike samtaler tilrettelegges det for undring og erfaringsdeling. Både trygghet og læring er selvstendige mål, samtidig som de er gjensidig avhengige av hverandre. En trenger en viss trygghet for å lære, og en blir tryggere gjennom kunnskap. Gruppesamtalen blir et pedagogisk verktøy for å skape trygghet og læring om sensitive temaer som skremmende nyheter – kriser, krig og katastrofer.

Et praktisk eksempel på en trygghetsskapende læringssamtale er samtalene som kan følge i etterkant av høytlesning av boken *Albert Åberg og soldatpappaen*.

Å sette ord på det som ikke kan sies

Albert Åberg og soldatpappaen hjelper oss til å sette ord på det som ikke kan sies og å finne mening i det meningsløse. Albert Åberg viser vei for hvordan vi kan bygge vennskap med dem som har opplevd krig, og hvordan vi kan snakke om krigen.

Albert Åberg bor sammen med faren sin i en høyblokk på et sted som kan være hvor som helst i verden. Albert er seks år og har fått en ny venn. Hamdi er også seks og bor i huset tvers over gata. Hamdis' pappa har vært soldat. I en ordentlig krig i det landet han bodde i før. Hamdis' pappa vil helst ikke snakke om krigen. Det er for vondt og vanskelig. Men en dag forteller han likevel noe.

Boken inviterer til to overordnede temaer – å lære om hva krig er, og hvordan vi kan snakke om krig med hverandre og med dem som har opplevd krig. Et tredje tema er at når barn er redde for krig eller andre skumle ting, så hjelper det å snakke med voksne om det.

Albert Åberg er skapt av Gunilla Bergström for mer enn 50 år siden, men han er fortsatt mellom fire og syv år gammel. Den siste boken om Albert Åberg handler om krig og vold. Boken ble skrevet i 2006, men er kanskje enda mer aktuell i dag. Gunilla Bergström utfordrer oss voksne på hvordan barn best kan beskyttes mot skremmende bilder og ekstreme nyheter om krig. Hennes eget bidrag var å lage en bok for barn som inviterer barna med i en dialog der krig forklares. Målet er at samtalene og forklaringene skal fungere som en «motgift» mot redsel og utrygghet. Dermed viser hun at den beste måten å beskytte barn mot skremmende nyheter om krig, konflikt og vold er å involvere dem i en dialog med trygghetsskapende forklaringer.

Figur 8.4

Soldatpappaen i samtale med Hamdi og Albert
(© Bok-Makaren AB)



© Bok-Makaren AB

Det er skrevet en oppdatert veileder til boken som gir eksempler og råd for hvordan en trygghetsskapende læringsamtale kan gjennomføres i barnehage og skole for barn i alderen 5–8 år (Schultz, 2022). Veilederen er skrevet med utgangspunkt i krigen i Ukraina, men er relevant også for andre kriger og konflikter – og andre skremmende hendelser som skaper store oppslag i media. Ett sentralt tema omhandler hvordan vi kan ivareta elever som selv har opplevd krig og konflikt. Veilederen er tilgjengelig gjennom QR-koden.

*Albert Åberg
viser vei*



Ansatte i barnehage og skole har god trening i å tilpasse forklaringer til barnas alder og modenhet. Men selv for profesjonelle kan det være krevende å finne hensiktsmessige ord og begreper, samtidig som en skal kartlegge hvor barna er i sin forståelse: Hva de lur på, og hva som skal til for å tilføre trygghet og forståelse. For å lese mer om trygghetskapende læringsamtaler, se boken *Krisepedagogikk* (Raundalen & Schultz, 2026).

På vei mot en etablert pedagogisk praksis

Albert Åberg kan være til hjelp når vi skal komme i gang med samtaler i barnegruppen og klassen. For barn og elever med krigserfaringer kan det være nødvendig med individuelle samtaler om skoletrivsel og læring. Samtalene mellom Marianna fra Ukraina og hennes lærer fortsatte gjennom hele skoleåret.

Marianna hadde jevnlig samtaler med læreren sin om pappa som kriget hjemme i Ukraina. Mange av samtalene var korte og noen ganger var det læreren som bare spurte hvor hun var på stressskalaen. Marianna kunne svare «fire», som er relativt rolig. Og da var de ferdig med den samtalen.

Da pappa noen måneder senere ble alvorlig skadet, sendte mamma en melding til læreren. Marianna, mamma og læreren hadde et møte på skolen der de sammen snakket om hvordan pappa ble skadet og hvilken hjelp han får på sykehuset. Marianna ønsket å være hjemme med mamma de neste to dagene. Likevel møttes Marianna og læreren på fredagen og diskuterte hva de skulle si til de andre elevene i mottaksklassen. Læreren sa at det nok kunne bli vanskelig en tid fremover, og at det også kunne være utfordrende å konsentrere seg på skolen. Læreren sa:

Husk på det Marianna, at jeg er ekspert på skoletrivsel og læring – det betyr at jeg har en del forslag vi kan diskutere og prøve ut dersom det blir vanskelig. Og når du begynner på mandag så tar vi jevnlig møter da vi oppsummerer dagen sånn at vi kan justere og prøve ut nye metoder om det er behov for det.

Samtalene mellom Marianna og læreren hennes er et eksempel på samtaler som er i ferd med å bli etablert i barnehager og skoler som pedagogisk praksis. Det er også blitt vanligere at lærere i barnehage og skole, på en systematisk måte, aktivt undersøker hva barna og elevene har fått med seg av skremmende nyheter, slik at de kan innlede trygghetsskapende læringssamtaler. Dermed legger vi til rette for at barn og elever skal slippe å være redd når de ikke trenger å være det. Dette er den nye pedagogiske ivaretagelsen av barn og elever som har opplevd kriser og traumer.

Referanser

- Alisic, E., Zalta, A. Z., van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorder (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Edwards, J. V., Holden, G. W., Felitti, V. J. & Anda, R. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: Results from the adverse childhood experiences study. *American Journal of Psychiatry*, 160(8): 1453–60. DOI:10.1176/appi.ajp.160.8.1453
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J. & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D. & Schultz, J. H. (2015). Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011 *Psychology Research and Behavior Management*, 8: 51–61. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64). (2005). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2025). *Trygg læring – Traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever*. NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E. & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65, 207–239.
- Norwegian Refugee Council. (2025). *Better Learning Programme 1: Supporting students' recovery in emergencies, classroom sessions* (5. utg.). Department of Education, UIT the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (1 revisjon). *Krisepedagogikk – hjelp til barn og ungdom i krise* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Røkholt, E. G., Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: Parents' contributions to supporting students' school functioning after exposure to trauma. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, s 81–93. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S97229>
- SAMHSA: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. <https://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4884/SMA14-4884.pdf>
- Schultz, J.-H. (2022). *Albert Åberg viser vei – invitasjon til trygghetsskapende læringsamtaler om krig og konflikt*. Bok-Makaren AB.
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). *Læringsamtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever*. I C. Øverlien, M.-I. Hauge J.-H. & Schultz (Red.) *Barn, vold og traumer* (s. 220–236). Universitetsforlaget.

- Schultz, J.-H. & Skarstein, D. (2021). I'm not as bright as I used to be – pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9 (4). s 265–279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>
- Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2017). Identity at risk: Students' identity configuration in the aftermath of trauma. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 798–812. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307273>
- Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2022). «Terror victims are probably not the easiest to follow up»: Students' perception of learning and teaching in the aftermath of trauma. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3) s. 416–430. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148276>
- Stene, L. E., Schultz, J. H. & Dyb, G. (2018). Returning to school after a terror attack: A longitudinal study of school functioning and health in terror-exposed youth. *European Child and Adolescent Psychiatry*. s. 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1196-y>
- Strandbu, A. & Schultz, J.-H. (2015). Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*. 33(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3449>
- Strøm, I. F., Dyb, G., Wentzel-Larsen, Schultz, J.-H., Stene, L. & Stensland, S. (2023). Terror leaves adolescents behind. Identifying risk and protective factors for high-school completion among terror survivors. *Journal of Traumatic Stress* 36(4), 750–761. <https://doi.org/10.1002/jts.22935>
- Strøm, I. F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2016). School performance after experiencing trauma: A longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. *European Journal of Psychotraumatology*, 7. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.31359>