

ÅBNE SIDER

Undervisning af traumatiserede flygtninge kan belaste lærerens egen psyke

Sprogskoler landet over modtager i denne periode flere og flere flygtninge fra verdens brændpunkter. Mange af disse flygtninge bærer rundt på voldsomme psykiske traumer. Som lærer er det umuligt at undgå at blive påvirket af deres oplevelser og livssituation. Denne artikel vil belyse begrebet sekundær traumatisering i sprogskolesammenhæng og herefter komme ind på, hvilken rolle læreren spiller i den traumatiserede rehabilitering, samt hvilke konsekvenser sekundær traumatisering har for læreren og for hendes måde at møde kursisterne på. Endelig giver artiklen bud på, hvordan læreren selv såvel som sprogskolens ledelse kan være med til forebyggelse (Bie & Skadhauge 2008; Svendsen 2013; Vedel 2005).

Sekundær traumatisering

Som begreb har sekundær traumatisering eksisteret i traumeforskningen i over 35 år, og det bliver især brugt i forbindelse med børn af traumatiserede forældre, men sekundær traumatisering er også en arbejdsrelateret risiko for professionelle, der til daglig er i tæt kontakt med traumatiserede mennesker – herunder også sprogskolere. Og det er i denne sammenhæng, jeg i det følgende vil belyse sekundær traumatisering.

Der tales forholdsvis sjældent om sekundær traumatisering i sprogskolesammenhæng. Men i takt med at antallet af traumatiserede flygtninge stiger på landets sprogskoler¹, og flere og flere lærere



PERNILLE SEJDELIN

Pædagogisk konsulent, Varde Kommune
Kursusholder, DPU, Aarhus Universitet
Master i dansk som andetsprog
Pernille.sejdelin@gmail.com

derfor møder dem som kursister i deres daglige undervisning, aktualiseres begrebet, og man må som lærer og skoleledelse være meget opmærksom på, hvordan traumer påvirker kursisters læringsforudsætninger, og hvordan det kan influere på sprog lærerne.

I vores undervisning møder vi dagligt mennesker, der har været tæt på krigshandlinger eller har følt sig truet på livet, mænd og kvinder, der har mistet deres ægtefæller, forældre, der har måttet forlade deres børn, mennesker, der har været fængslede eller udsat for tortur. Vi oplever også mennesker, der har kunnet flygte i tide, men hvor selve flugten har været særdeles langvarig, vanskelig og i mange tilfælde livstruende. Fælles for alle disse mennesker er, at de voldsomme oplevelser, de har været udsat for, præger deres nutidige liv i en sådan grad, at det kan være meget vanskeligt for dem at indgå i undervisning, og de vil typisk have en meget langsom progression. I klassen kan den traumatiserede kursist på grund af gentagne, invaderende tanker om traumatiske begivenheder reagere med øget stress, udpræget tilbageslæthed, håbløshed og meget svingende læringsforudsætninger fra dag til dag.

Uanset om kursisterne deltager på særlige traumehold eller er inkluderet i sprogskolens helt almindelige undervisning, kan undervisning af kursister med psykiske traumer være en stor udfordring for læreren. Og mødet med traumatiserede mennesker og vanskelighederne ved at undervise dem kan slide voldsomt på lærerens egen psyke.

Læreren rolle

I moderne sprogundervisning sættes kursisters aktuelle, personlige sprogbehov i centrum. Men den traumatiserede kursists voldsomt svingende læringsforudsætninger kan gøre det yderst vanskeligt for læreren at planlægge en 'passende' undervisning. Nogle dage vil den planlagte undervisning måske slet ikke kunne gennemføres, fordi kursisterne er 'et andet sted'. Som lærer skal man derfor være god til at tage fat i emner, der lige nu er aktuelle for kursisterne, og som fylder, for at undervisningen skal give mening både sprogligt og indholdsmæssigt. Det kræver, at læreren må engagere sig i kursisterne og være empatisk og åben i forhold til deres situation og kan 'gribe bolden', hvis kursisterne selv bringer et emne på banen. Mødet mellem lærer og kursister kræver således ikke kun faglig viden, men også inddragelse af personlige erfaringer og færdigheder.

Mange traumatiserede er yderst tilbageholdende i undervisningen. De isolerer sig og undgår samarbejde med de andre kursister.

I sådanne tilfælde er lærerens personlige egenskaber helt afgørende for at skabe en åben og tillidsfuld relation til kursisterne og et trygt klasserum, hvor kursisterne tør ytre sig.

I klasserummet eksisterer der ofte en asymmetri mellem lærer og kursister, hvor læreren er den vidende og den, der har magten over, hvem der skal tale, hvor længe og om hvad. Da mange traumatiserede nærer mistillid til systemer og autoriteter, bliver denne asymmetri en særlig udfordring, og undervisningen kan i nogle tilfælde minde kursisterne om forhør. For at få de traumatiserede kursister til at deltage mere aktivt i undervisningen, må læreren derfor arbejde med metoder, der bløder op på den asymmetriske kontekst. Det kunne fx være igennem såkaldte off-task-samtaler, hvor læreren undlader at introducere et nyt emne, men i stedet 'giver slip' på kontrollen over indholdet i undervisningen. I det tilfælde bliver lærer og kursist mere ligeværdige som samtalepartnere. Det lyder måske let, men kan være yderst udfordrende og kræve meget af læreren som person. Læreren har fortsat ansvaret for undervisningen og for at spore samtalen i en ressourcefyldt retning – en opgave, der kræver både personlige kompetencer og erfaring.

En anden metode, der bløder op på asymmetrien i undervisningen, er at bevæge sig ud i emner, læreren ikke ved så meget om som kursisterne. Hvis en kursist således fortæller om sit arbejde, sin familie eller sit hjemland, fremstår han som den vidende, og lærerens spørgsmål bliver opfattet som oprigtige og ikke blot som aftjekning af kursistens sprog. Mange gange er en kursist således meget mere motiveret til at svare på, hvor gamle hans børn er, hvis læreren rent faktisk ikke ved det, end hvis lærerens spørgsmål blot handler om at tjekke, om kursisten kan huske tallene på dansk.

Ud over opgaven med at skabe et trygt og tillidsfuldt læringsrum fungerer mange lærere som en vigtig støtteperson for de traumatiserede kursister, der oplever læreren som den eneste stabile figur. Derudover er vi som andetsprogsundervisere gode til at forstå indhold, selvom det bliver præsenteret i en mangelfuld form, og det er derfor naturligt for kursisten at stille forskellige spørgsmål og bede læreren om hjælp til at løse nogle af hverdagens udfordringer. En god og positiv relation mellem lærer og kursister danner yderligere basis for, at den traumatiserede kursist kan føle sig tryk i klassen og få mod på at indgå i samspil med de andre kursister.

Det relationelle aspekt mellem lærer og kursister spiller således en stor rolle i kursisternes muligheder for sprogtilegnelse såvel som for deres rehabilitering, og på flere områder overlapper det sprog-pædagogiske arbejde faktisk den rehabiliterende indsats.

Andetsproglærere besidder en særlig viden om den proces, man gennemgår, når man skal lære et andetsprog. En proces, der kan være meget kompleks og modsætningsfyldt, og som i høj grad vedrører identitet. I forhold til koblingen mellem sprog og identitet er mange traumatiserede dobbelt udfordrede. De psykiske traumer medfører en følelse af at have tabt sig selv, en følelse, som den mangelfulde beherskelse af dansk forstærker.

Men selvom vi som lærere spiller en meget vigtig rolle i at understøtte den traumatiserede kursists rehabilitering, og selvom undervisningen af traumatiserede mennesker uden tvivl kan være både fagligt stimulerende, menneskeligt givende og meningsfyldt, kan det også være utroligt følelsesmæssigt belastende og personligt udfordrende for lærerne.

Traumer 'smitter'

Lærerens empati og hendes ønske om at hjælpe gør hende sårbar, og kursisternes oplevelser og deres vanskeligheder med at lære det nye sprog og få fodfæste i det nye land udfordrer lærerens syn på, at der findes en verden med mening. Selvom en kursist ikke nødvendigvis delagtiggør læreren eksplicit i sine traumatiske oplevelser, tanker og følelser, kan man som lærer ofte mærke den traumatiserede kursists frustration og magtesløshed, og det er umuligt at undgå at blive berørt. Det er i denne forbindelse, risikoen for sekundær traumatisering opstår, hvor de symptomer, som de traumatiserede kursister har, overføres til deres lærere, som over tid kan gennemgå en forandring mht. deres verdensbillede, deres holdning til sig selv og til deres kursister (Bang 2008). Yderligere kan de komme til at lide af nogle af de angst- og tilbagetrækningssymptomer, som man kender fra posttraumatisk stress syndrom (PTSD).

Faresignaler i forhold til sekundær traumatisering

Der findes en række forskellige signaler, man bør være opmærksom på i forhold til sekundær traumatisering. De kan bl.a. vise sig, hvis læreren oplever PTSD-symptomer, der ligner kursistens. Læreren har måske oplevelsen af at være i permanent alarmberedskab². Man bliver eksempelvis stresset, kan ikke sove, har svært ved at koncentrere sig, glemmer ofte ting og aftaler og føler sig truet i det daglige. Læreren kan også opleve, at helt almindelige begivenheder nu vækker irrationel ængstelse og uro – fx en uniformeret betjent eller to mennesker, der diskuterer, eller en brødkniv på et bord.

På det sociale plan har man måske ikke længere ressourcer til at forholde sig til nye problemstillinger; man bliver konfliktsky, trækker sig, og lunten bliver kort. En lærer, der er ved at udvikle sekundær traumatisering, begynder derfor gradvist at trække sig fra sine omgivelser. Det kan eksempelvis komme til udtryk ved, at læreren ikke længere orker at holde pauser sammen med sine kolleger. Men tilbageskrækningen kan også vise sig i lærerens private liv, hvor man måske begynder at trække sig fra sin egen familie. Et andet faresignal er en begyndende ændring i selvopfattelsen. Læreren føler sig eksempelvis ikke længere kompetent som underviser, og også den ændrede selvopfattelse kan vise sig i lærerens private liv, så man fx ikke længere føler sig som en god forælder eller ægtefælle. Læreren vil typisk også opleve en voksende mistillid til andre mennesker og stoler måske ikke længere på, at kolleger eller andre samarbejdspartnere gør deres arbejde godt nok. Fysiske symptomer som fx spændinger og hovedpine er også tydelige signaler om, at læreren er presset og i en negativ udvikling. Derudover vil læreren måske føle en overvældende tristhed og have lettere til gråd.

Over tid fører sekundær traumatisering til fysisk og psykisk udmattelse, hvilket på sigt kan få indflydelse på lærerens evne til at være nærværende, omsorgsfuld og professionel over for sine kursister. Læreren behøver ikke nødvendigvis selv at være bevidst om, at der er ved at ske noget, men kursisterne mærker helt sikkert, at lærerens empati og professionalisme er væk. Læreren begynder enten at trække sig fra kursisterne eller at overinvolvere sig. Begge fænomener er forsvarsmekanismer.

Tilbagestrækning eller overinvolvering

Hvis man som lærer reagerer ved at trække sig tilbage, begynder man typisk at bagatellisere kursisters problemer og oplevelser; man intellektualiserer og forvrænger billedet af dem. Man bliver køligere, distanceret og undgår for megen kontakt med dem. Det er naturligvis u hensigtsmæssigt, hvis man som lærer gang på gang afviser sine kursister, negligerer deres problemer og sætter spørgsmålstejn ved deres historie. Læreren afvisninger bekræfter blot kursisters mistillid til autoriteter. Kursisterne har derimod brug for en lærer, der er empatisk og forstående over for deres problemer og udfordringer. En lærer, der har øje for deres særlige behov, og som formår at skabe et trygt og varmt undervisningsmiljø, hvor kursisterne har lyst til at deltage og byde ind med egne erfaringer.

Hvis læreren har udviklet sekundær traumatisering, kan det imidlertid også vise sig som en ubevidst overinvolvering i kursisten. Nogle lærere ønsker så brændende at gøre en forskel, og nogle kan blive helt opslugt af at ville løse kursistens problemer. Læreren begynder måske at opsøge kursisten ekstraordinært, og relationen kan udvikle sig til gensidig afhængighed. Undervisningens formål kan til sidst blive helt overskygget af lærerens følelser for kursisten.

For lærere, der reagerer med overinvolvering, opstår der store vanskeligheder med at adskille det professionelle jeg fra det private jeg. Forholdet til kursisten kan også udarte sig til eftergivenhed, forstået på den måde at læreren kan føle sig så overvældet og magtesløs over for kursistens historie, at han lader kursisten være styrende og selvbestemmende – også i tilfælde, hvor det ikke tjener kursisten. Det kan fx dreje sig om at vende det blinde øje til høj fraværspcent eller manglende indgriben over for kursistens ubehageligheder over for andre kursister.

Forebyggelse af sekundær traumatisering

Det er vigtigt, at lærere og ledere er bevidste om, hvad arbejdet med traumatiserede mennesker kan medføre, og hvilke faresignaler de skal være opmærksomme på, og det er afgørende, at lærerne er fagligt rustede til at undervise og omgås traumatiserede kursister.

Graden af kursistkontakt har naturligvis stor betydning for risikoen for at udvikle sekundær traumatisering. Jo tættere kontakt man har til kursisterne, både i hyppighed og i intensitet, desto større er risikoen. Derudover er man som lærer særligt sårbar, hvis man mangler teoretiske og metodiske værktøjer omkring traumer og redskaber til at bearbejde følelsesmæssige reaktioner i mødet med traumatiserede mennesker. Grundlæggende kræver det en faglig viden om symptomer på PTSD og viden om, hvordan disse symptomer vanskeliggør kursistens læring. Ydermere skal læreren naturligvis være i stand til at se, hvilke pædagogiske implikationer det medfører.

Som lærer skal man være i stand til at arbejde med emner som psykoedukation, følelsessprog, søvn og døgnrytme, reminiscensarbejde med fokus på det ressourcefyldte, koblingen mellem hukommelsestræning og ordforrådstilegnelse samt have et blik for, hvordan klassens fysiske miljø kan skabe plads til fordybelse, ro og tryghed, gentagelser, synliggørelse af mål og evalueringer for blot at nævne nogle af de aspekter, der har stor betydning for den traumatiseredes mulighed for sprogtilegnelse og rehabilitering. Disse mange i nogle tilfælde komplicerede og mangefacetterede aspekter af

undervisningen gør, at en høj grad af samarbejde er nødvendig. Det er afgørende, at lærerne sparrer med hinanden, støtter hinanden og italesætter både det gode og det besværlige.

Men erfaringer peger også på, at det ikke kun er lærerens faglige forhold, men også personlige forhold som fx skilsmisse eller alvorlig sygdom, der øger lærerens risiko for sekundær traumatisering. Forebyggelse af sekundær traumatisering begynder derfor hos læreren selv og kræver, at læreren har et godt kendskab til egne styrker og svagheder.³ Læreren må have en lyst og en vilje til at arbejde med sig selv, til selvudvikling, til at fylde sit liv med nærende aktiviteter som motion, socialt samvær, naturoplevelser etc. Hvis man vil blive ved med at være en fagligt dygtig, nærværende og medmenneskelig lærer, er man således nødt til at passe på sig selv, psykisk og fysisk.

Ledelsens muligheder for at forebygge sekundær traumatisering hos lærerne

Det er afgørende i forebyggelsen af sekundær traumatisering, at lærerne føler sig fagligt klædt på til denne krævende undervisningsopgave. Skolerne bør derfor tilbyde undervisning om psykiske traumer og traumereaktioner samt undervisningsfaglig vejledning. Derudover er det vigtigt, at lærerne har mulighed for at modtage supervision og specifik undervisning om sekundær traumatisering. Mange lærere påtager sig et ansvar, som kan blive for stort at bære. Supervision kan være med til at præcisere og afgrænse lærerrollen og dermed lærerens ansvar i pressede situationer. Hvis lærerne ikke får støtte til denne svære opgave, risikeres langtidssygemeldinger eller arbejdsophør.

Sidst, men ikke mindst, skal det understreges, at risikoen for sekundær traumatisering øges i forbindelse med uklarhed mellem læreren og arbejdspladsen som organisation med uklare mål og roller. Følelsen af ikke at lykkes fagligt øger lærerens sårbarhed betydeligt. Det er derfor vigtigt, at både lærer og ledelse har et klart overblik over, hvad der egentlig er lærerens arbejdsopgave, og hvad det er muligt at opnå. Hvis ledelsen opfatter lærerens opgave på én måde, men læreren selv opfatter det anderledes, øges lærerens risiko for sekundær traumatisering.

Det er vigtigt at legitimere, at vi som lærere kan blive påvirkede i negativ retning i mødet med de traumatiserede kursister. Begrebet sekundær traumatisering understreger nødvendigheden af, at lærere, der underviser denne kursistgruppe, får støtte. Hvis vi som lærere kan tage vare på os selv, støtte os selv og hinanden såvel som få

den daglige støtte fra skolens ledelse til at klare denne særligt krævende undervisningsopgave, så er der udsigt til, at lærerne kan blive ved med at føle sig kompetente og yde den professionelle undervisning, som er helt afgørende i forhold til den traumatiseredes andetsprogstilegnelse og rehabilitering.

Noter

1. Undersøgelser peger på, at op imod en tredjedel af de flygtninge, der kommer til Danmark i disse år, lider af psykiske traumer (traume.dk).
2. Krybdyrhjernen forbereder kroppen på kamp eller flugt.
3. Man skal være meget opmærksom på, om man som lærer selv har uløste konflikter og ubearbejdede traumer, som man søger 'helet' i kontakten med mennesker, der har oplevet lignende. Tilbagetrækning såvel som overinvolvering er forsvarsmekanismer, man bl.a. bruger til at holde sin egen angst på afstand.

Litteratur

- Bang, S. (2008). *Rørt, ramt og rystet – supervision og den sårede hjælper*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bie, C. & Skadhauge, J. (2008). *Det gælder om at rydde sten af vejen: Undervisning af kursister med særlige undervisningsbehov i danskuddannelser og i samarbejde med specialundervisning – status og inspiration*. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet, UC2Traume.dk.
- Svendsen, G. (2013). *Traumatiserede flygtninge og socialt arbejde*. (2. udgave ved Mette Blauenfeldt og Sara Priskorn). København: Hans Reitzels Forlag.
- Vedel, P.V. (red.) (2005). *Undervisning af traumatiserede flygtninge og indvandrere*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.