



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Therese Hanssen Bratås

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal- Sørby

Tittel på masteroppgaven: ***Ser du meg? De store svikene***

Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?
Sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

Engelsk tittel: ***Do you see me? The major betrayals***

How can teachers in school best encounter students with developmental trauma?
Judging from a student perspective, focusing on the importance of understanding, relations and expedient handling.

Emneord:

Utviklingstraume – Toleransevinduet– Lærer-
elev relasjoner – Håndtering i skolen –
Traumebevisst omsorg – Reguleringsvansker –
Kvalitativ metode – Elevperspektiv

Antall ord: 34 378

+ vedlegg: 1467

Stavanger, 13.06.2016

Det er vanskelig å sette fingeren på nøyaktig når jeg fattet interessen for barn i store livsutfordringer, men det har igjennom studiene og i arbeidet blitt et tydelig felt av interesse for meg. Jeg tror det handler mye om ønsket om å gjøre en forskjell, parallelt med at jeg ser at en kan gjøre en forskjell bare en har de rette verktøyene, evnen til nestekjærighet og mellommenneskelig kompetanse kombinert med kunnskap vedrørende vanskelige temaer og tilhørende hensiktsmessig handlingskompetanse. Det handler mye om mot til å se, mot til å handle og forståelse for barns ulike livssituasjoner.

I prosessen med å skrive denne forskningsoppgaven har lesing av litteratur utvidet min teoretiske kunnskapsbase mye, hvor en også har fått innsyn i hva det vil si å forske. Imidlertid har motet til informantene, som har delt av sine erfaringer og opplevelser, imponert meg enormt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig, en stor takk til informantene for at dere gav så mye av dere selv, dere er råtøffe!

Jeg vil også takke veilederen min, Liv Jorunn Byrkjedal- Sørby for god støtte underveis i prosessen, i form av konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord på veien.

Videre vil jeg takke min søster, Andrea for vakkert dikt benyttet i oppgaven. Øvrig familie og venner fortjener også en takk for stadig oppmuntrende ord underveis. Kjære Torbjørn, takk for all teknisk hjelp og kanskje viktigst av alt, takk for dine heiarop på veien. Det skal bli fint at denne prosessen nå er over og livet tar en ny vending, forhåpentligvis litt bedre rustet for min fremtidige yrkeskarriere og med litt mer klokskap i bagasjen.

Stavanger 30.05.2016

Therese Hanssen Bratås

Barn som er blitt utviklingstraumatisert- er barn hvis tillit ofte er brutt, hvor forventningene om svik er mange, relasjon til andre mennesker er utfordrende, de strever ofte med læring og fungering i skolen.

Følgende problemstilling vil bli besvart i dette forskningsprosjektet: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering. Studiens formål er å undersøke hvordan læreren møter disse elevene, for på den måten å bidra til økt kunnskap om fenomenet utviklingstraumer i tillegg til hva som hjelper i skolen. Dimensjonen og fokuset vedrørende elevperspektivet ser ut til å være lite berørt i forskning tidligere, viser litteratursøk. Et annet formål er å beholde og styrke den spesialpedagogiske kompetansen i den norske skolen i dag.

Begrepet utviklingstraume har i de senere årene fått mer oppmerksomhet, blant annet med bakgrunn i ny kunnskap vedrørende barnehjernen, og konsekvensene tidlig vedvarende traumeeksponering har for hjernens utvikling (Siegel, 1999; Shore, 2003; Perry, 2006). Forskningsoppgaven tar også utgangspunkt i teorier som anerkjenner den gode relasjonen til læreren som enormt betydningsfullt (Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012). Hvor en videre vektlegger forståelsesmodeller for handlingsrom, sentrale er Baumrind (1991) det autoritative perspektivet, Siegel (2012) med toleransevinduet og Bath (2008) i forhold til traumebevisst omsorg.

Med bakgrunn i problemstillingen er det valgt å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode, intervjuundersøkelse er valgt med utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Utvalget er bestående av fire unge voksne med bakgrunn fra barnevern og/eller behandlingssystemet.

Funn fra dette forskningsprosjektet peker på store mangler i forhold til lærerens forståelse for deltakernes utfordringer. Den generelle opplevelsen av skolen knyttes i stor grad til utfordringer, lav grad av mestring og manglende tilrettelegging. Hvorav drop- out ser ut til å være en stor risiko. Videre finner en av funnen at relasjonen til lærer har en enorm betydning for deltakernes opplevelse av trygghet, motivasjon og mestring i skolen. Ett funn som ble rapportert gjentatte ganger av samtlige av deltakerne, «*hadde lærerne bare tatt seg tid og spurt*». Funn som overrasket mer er at disse elevene ønsker å lære, hvor de ytrer et ønske, interesse og behov for fag.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn og tidligere forskning..... | 2 |
| 1.2 | Problemstilling og avgrensning..... | 4 |
| 1.3 | Begrepsavklaring..... | 4 |
| 1.4 | Studiens formål..... | 5 |
| 1.5 | Oppgavens struktur..... | 6 |
| 2 | Teoridel | 7 |
| 2.1 | Forståelse..... | 7 |
| 2.1.1 | Utviklingstraume..... | 8 |
| 2.1.2 | Tilknytningsteori..... | 9 |
| 2.1.3 | Hjernens struktur og oppbygning..... | 11 |
| 2.1.4 | Resiliens..... | 15 |
| 2.1.5 | Mestring og mestringsstrategier..... | 16 |
| 2.2 | Relasjoner..... | 18 |
| 2.2.1 | Reaksjoner etter traumet, symptom og atferd..... | 19 |
| 2.2.2 | Indre arbeidsmodeller..... | 21 |
| 2.2.3 | Mentalisering..... | 22 |
| 2.2.4 | Lærer-elev relasjonen..... | 24 |
| 2.2.5 | Elev – elev relasjon..... | 26 |
| 2.3 | Håndtering..... | 28 |
| 2.3.1 | Toleransevinduet..... | 29 |
| 2.3.2 | Traumebevisst omsorg..... | 31 |
| 2.3.3 | Den autoritative voksenrollen..... | 34 |
| 3 | Forskningsmetode | 37 |
| 3.1 | Kvalitativ metode..... | 38 |
| 3.2 | Intervju som metode..... | 38 |
| 3.3 | Innsamling og bearbeiding av intervjudata..... | 39 |
| 3.3.1 | Utvalg og rekruttering av deltakere..... | 39 |
| 3.3.2 | Intervjuguide og prøveintervju..... | 40 |
| 3.3.3 | Gjennomføring av intervju..... | 41 |
| 3.3.4 | Transkribering og analysing av data..... | 42 |

| | | |
|--|---|---------------|
| 3.4 | Tolkning av datamaterialet | - 44 - |
| 3.5 | Forskningsetiske vurderinger | - 46 - |
| 3.6 | Reliabilitet og validitet | - 47 - |
| 3.7 | Generaliserbart..... | - 49 - |
| 3.8 | Mulige feilkilder | - 49 - |
| 4 | Presentasjon og analyse av funn/drøfting av data | - 50 - |
| 4.1 | Forståelse | - 51 - |
| 4.1.1 | Den generelle opplevelsen av skole | - 51 - |
| 4.1.2 | Særlig utfordrende i forhold til skolens forventninger og faglige krav..... | - 53 - |
| 4.1.3 | Mestringsstrategier | - 56 - |
| 4.2 | Relasjoner | - 59 - |
| 4.2.1 | Relasjon til lærer | - 60 - |
| 4.2.2 | Relasjon til medelever | - 64 - |
| 4.3 | Håndtering av atferd | - 67 - |
| 4.3.1 | Se og handle. Hadde de bare spurt. | - 67 - |
| 4.3.2 | Uhensiktsmessig håndtering av atferd..... | - 69 - |
| 4.3.3 | Åpenhet og forståelse | - 72 - |
| 4.3.4 | Rom for tilrettelegging | - 76 - |
| 4.4 | Overraskende funn..... | - 79 - |
| 4.5 | Oppfordringer til lærere der ute..... | - 81 - |
| 5 | Avslutning/Konklusjon..... | - 84 - |
| 5.1 | Refleksjoner og videre forskning | - 86 - |
| 6 | Litteraturliste | - 88 - |
| 6.1 | Figurer | - 93 - |
| Vedlegg | | I |
| Vedlegg 1 – Prosjektgodkjenning NSD..... | | I |
| Vedlegg 2 – Intervjuguide | | V |
| Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring | | VIII |

Figur liste

| | |
|--|--------|
| Figur 1 Hjernen organiseres nedenfra og opp, 2015. | - 12 - |
| Figur 2 Traumesensitive hjernestrukturer, 2015 | - 13 - |
| Figur 3 Mentalisering, misforståelser og atferd, 2014. | - 24 - |
| Figur 4 Model of aggression and adaptive functioning using concepts of self and other, 2007. - 28 - | |
| Figur 5 Toleransevinduet, 2014 | - 30 - |
| Figur 6 The Three Pillars of Trauma- Informed Care, 2008..... | - 33 - |
| Figur 7 De tre pilarene for traumebevisst omsorg..... | - 33 - |
| Figur 8 Baumrinds modell (1991). Foreldrestiler, 2013. | - 35 - |

Ser du meg?

*Ser du meg, du som allerede har levd et liv,
ser du mørket i meg,
ser du min ideoende tvil, ser du savnet mitt eller min lengsel,
kan du redde meg ut fra mitt fengsel.*

*Ser du frustrasjonen min,
frustrasjonen når jeg ikke forstår,
ser du hvorfor jeg bråker, hvorfor jeg går.*

*Ser du de andre barna peke og le,
ser du hva det gjør med meg,
hvordan hodet mitt senkes ned.*

*Ser du masken min, smilet bak alt det vonde,
ser du ønske om å ikke bli forlatt,
ser du lengselen etter kjærighet,
stabilitet.*

Ser du meg, finnes det håp.

1 Innledning

Norge er et godt land og vokse opp i, en rik velferdsstat hvor alle barn har rett til å gå på skole. Det er skoleplikt i Norge. Flere timer hver ukedag møter de opp, små barn og store barn, men fortsatt barn. De er ulike disse barna, alle og enhver, egne identiteter som enkeltindivider på denne jorda. I hele Norges klasserom sitter ansikter og ser opp mot deg der fremme, der fremme ved tavlen, forventningsfulle, eller? Ser du dem? De utadvendte og kjekke barna som alltid smiler og en lett får kjemi med, de tøffe med glimt i øyet, de som sitter stille og er flinke. Noen er høyt og lavt, forstyrrer, andre følger ikke med, gjør ikke som de skal, skravler, kommenterer og diskuterer. Se en gang til, alle er forskjellige, ta en ekstra titt, hva betyr atferden. Det beveger seg som en usynlig kappe i mange klasserom, det er noe som kan gli forbi mellom fag, aktiviteter, støy, planlegging og møter i en travel hverdag. Mange er flinke til å se, virkelig se, disse har muligheten til å endre liv til det bedre.

En rapport fra folkehelseinstituttet viser at mellom 135.000- 290.000 barn i Norge er rammet av omsorgssvikt i ulik form. Det vil si at omtrent minimum 1 av 10 barn rammes, hvorav mørketallene antas å være store, og antallet barn anslås å være høyere (Torvik & Rognmo, 2011). Alle barn i opplæringspliktig alder går på skole, 5 dager i uken, i 38 uker, i 10. skoleår, ser du dem?

I jobben som lærer blir en dratt inn i andre menneskers liv, barns liv, og med det følger et stort ansvar. De aller fleste barn i Norge lever under gode omsorgsforhold i trygge hjem (Kvello, 2010), dette gjelder dessverre ikke alle og det er disse barna en fokuserer på i denne forskningsoppgaven, da påvirkningen utviklingstraumer ofte har på barns fysiske- og psykiske utvikling er graverende. Kaffman (2009) benytter seg av ordene «*silent epidemic*», oversettes til den tause epidemien, for å beskrive omfanget av barn i store livsutfordringer og det blotte øyes manglende evne til å se, det kan ofte gli forbi. Det er uhorvelig vanskelig å se alle, mange vil si umulig. Men med økt kunnskap om de mekanismer som påvirkes og henger sammen med utviklingstraumer, i forhold til hvilken atferd en fremviser og hvordan en kan håndtere dette i skolen, vil en kunne se flere.

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Temaet i denne masteroppgaven er *utviklingstraumer*, elever i skolen som er blitt utviklingstraumatisert.

En skal ikke lengre tilbake enn til begynnelsen av 1980- tallet før en finner holdninger som, barn er naturlig robuste og resistente, de har en medfødt evne til å klare seg. Forskere var ikke særlig opptatte av hvilken påvirkning traumer kunne ha på et barn, det var lite oppmerksomhet rundt det og ble enda ikke regnet som relevant (Perry & Szalavitz, 2006). Med årene økte kunnskapen og det ble tydelig at barnet ikke bare klarer seg av seg selv. En av de som tidlig startet forskning på feltet var Dr. Bruce D. Perry, hvor han begynte sin forskning med en rekke dyreforsøk som viste at ulike nivå av stresspåføring kunne ha permanent påvirkning på hjernens oppbygning og derav dyrenes atferd. Når Perry startet sitt arbeid som barnepsykiater ble det tydelig at dette kunne overføres til mennesker da barn med traumatiske opplevelser fremviste sterke atferdsmessige reaksjoner hvor deres utvikling, kognitivt, fysisk, psykisk og sosialt ble sterkt påvirket og svekket i slik grad at det ikke bare, løser seg med tiden (Perry & Szalavitz, 2006).

Litteratursøk på tidligere artikler og masteroppgaver på emnet presenterer i hovedsak utviklingstraume som fenomen, ellers hvor lærer/behandler perspektivet er i fokus. I denne oppgaven tilføres en ny dimensjon, elevperspektivet. Her har en gått direkte til kilden, eller hovedpersonen om en vil, for å se på hvilke erfaringer elever som er blitt utviklingstraumatisert hadde i møte med læreren og skolen. Hvilken betydning læreren hadde for deres utvikling og hvorvidt skolen opplevdes som en trygg arena i en kaotisk hverdag preget av streben etter å tilpasse seg til et traumatiserende miljø (van der Kolk, 2005).

Den senere tiden har ulike ungdomsorganisasjoner tatt til mæle i forhold til å fremheve barnets, ungdommens, stemme som en viktig bidragsyter i forhold til hvordan en skal møte barn og unge i vanskeligheter, blant annet i skolen. I tiltaksplanen (2014- 2017), *En god barndom varer livet ut*, utgitt av Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet (2014) står det i tiltak 10, *Livsmestring i skolen*, at departementet vil lytte til innspill fra ungdommer som kan vurderes brukt i skolen. Dette i forhold til å bedre hverdagen for barn og unge i utfordrende livssituasjoner. Innspill fra ungdommer i organisasjoner som Mental helse Ungdom, Barnevernsproffene, Landsforeningen for barnevernsbarn, Ungdom og Fritid i samarbeid med Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). Det er altså et

økende fokus på å lytte til den unges stemme, hvorav deres erfaringer kan bidra til å hjelpe andre i lignende situasjoner. Dette er også noe av bakgrunnen for valg av tema.

Sigmund Freud skrev i 1915 «(...) We must select first one and then another point of view, and follow it up through the material as long as the application of it seems to yield results.» (Referert i Bowlby, 1969, s. 3). Bowlby trekker dette til at en stadig ender opp tilbake i den tidlige barndommen når en søker forklaringer om barnets personlighetsutvikling, videre trekker han tråden til tilknytningsteorien. Tilbake til Freuds «point of view» kan en trekke tråden til hvorav tidligere studier i all hovedsak har presentert funn basert på informanter i offentlige posisjoner, enten som lærer eller som del av et behandlingssystem. Synspunktet en presenterer i denne studien er elevperspektivet, unge voksne som har vært/er en del av det offentlige behandlingssystemet, «another point of view». Kanskje er det på tide å se på deltakere som har vært der, deres viktige stemme i arbeidet for å skape en bedre skole også for barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Hvem er bedre kvalifisert for å uttale seg om deres opplevelser av hva de har/hadde behov for, «as long as the application of it seems to yield results».

Elever med utviklingstraumer vil presentere ulike former for atferd i skolen, der listen over symptom vil være utømmelig, symptomene oppsummeres ofte som reguleringsvansker. Dette medfører ofte vansker i blant annet det sosiale samspillet, relasjonelle forhold, med kroppslig spenningsnivå, emosjonsregulering, som igjen påvirker både den psykologiske-, kognitive-, biologiske og sosiale utviklingen (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Et flertall forskere slutter seg til betydningen den gode relasjonen til minst en voksen for elever vis liv preges av flere risikofaktorer, dette både i forhold til motivasjon, engasjement, utvikling og akademiske prestasjoner (National Research Council, 2004; Sabol & Pianta, 2012). Læreren kan være denne voksne, en voksen som er sensitiv i forhold til elevens behov, er empatisk, forståelsesfull og tilrettelegger for gode læringsmuligheter (Pianta, 1999). Det handler mye om å være traumebevisst i omsorgen for disse elevene hvor en skaper trygge miljø, bygger gode relasjoner, med støtte til emosjonsregulering ved behov (Bath, 2008). En god felles forståelsesramme fremheves av Braarud & Nordanger (2011) som et nødvendig middel skal en fungere som en beskyttende faktor for elever med utviklingstraumer som bidrar til en positiv utvikling, dette fordrer kunnskap.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med dette som bakgrunn er følgende problemstilling valgt: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

1.3 Begrepsavklaring

«**Utviklingstraume**» refererer til når barn utsettes for vedvarende traumatiske stressbelastninger, kombinert med sviktende andre- regulering av affekten belastningen vekker (Nordanger & Braarud, 2014). I betegnelsen utviklingstraume ligger det at barnets utvikling skades og påvirkes (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Dette er barn som innenfor rammene av sitt omsorgssystem og/eller nære nettverk blir utsatt for omsorgssvikt, neglisjering, fysisk og/eller psykisk vold, vitne til vold, seksuelle overgrep (van der Kolk, 2005). De forskjellige formene for omsorgssvikt vil ikke vektlegges i denne forskningsoppgaven.

Når det i oppgaven benyttes begrep som belastende bakgrunn, vanskelig livssituasjon, barn i risiko, traumeeksponering refererer en til barn som er blitt utviklingstraumatisert. Elever som er blitt utviklingstraumatisert viser ofte utfordrende atferd i skolen, disse oppsummeres ofte som reguleringsvansker. Dette innebærer vansker i relasjon til andre, vansker med å regulere og forstå egne følelser, vansker med å styre egen aktivering i tillegg til manglende forståelse for egne reaksjoner og seg selv som individ (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

«**Hvordan kan lærere**», formålet er å se på hva en som lærer kan ha behov for av kunnskap for å best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert.

Systemperspektiv er viktig, da de færreste hensiktsmessig klarer å forholde seg til elever med store reguleringsvansker over tid uten god kollegial støtte (Nordanger & Braarud, 2014), i tillegg til at arbeidet lettere kan falle fra hvis det bare er enkeltpersoner med kunnskap. Systemperspektivet nevnes, og trekkes frem som betydningsfullt men vies ikke eget kapittel på grunn av oppgavens omfang. God klasseledelse må med fordel ligge i bunn, men nevnes ikke eksplisitt.

«**best mulig**» knyttes til avgrensningen i problemstillingen i forhold til betydningen av lærerens forståelse, evne til å bygge gode relasjoner og hensiktsmessig håndtering som grunnlag for å best mulig møte disse elevene.

«**Elevperspektivet**» refererer til at deltakerne intervjuet i denne forskningsoppgaven er unge voksne med bakgrunn fra barnevern og/eller behandlingssystemet, som deler sine erfaringer i møte med læreren og skolen, fra egen skolegang. Hvor da forskningsoppgavens fokus og perspektiv er fra elevsiden, en tenker å kan frembringe nyttig kunnskap i forhold til hvordan en som lærer best mulig kan møte utviklingstraumatiserte elever i fremtiden, ved å lære av deltakernes erfaringer i forhold til hva som kan hjelpe/er hensiktsmessig og uhensiktsmessig.

1.4 Studiens formål

Formålet med denne studien er å bidra til økt kunnskap vedrørende temaet utviklingstraumer, satt i sammenheng med elever i skolen. Øke kunnskapen om hvordan en som lærer kan forstå og hensiktsmessig møte elever med utviklingstraumer på den arenaen de ferdes mest, skolen. Kunnskap og god teoretisk forståelse sies å øke lærers motivasjon for å hjelpe eleven, en blir flinkere til å se, i tillegg opplever mange større grad av trygghet i egen rolle. Ved at en tar på seg andre «briller» vil en også kunne sørge for at elever får hjelp også av andre faginstanser og blir henvist der en ser behov (Raundalen & Schultz, 2006).

Videre er det av interesse å trekke frem et andre formål, beholde og styrke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. I de nye forskriftene om rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen tas det en annen retning, hvor en mer ukritisk ser ut til å bygge ned kompetansen på det spesialpedagogiske området i opplæringssektoren. Dette kan underbygges med blant annet, at det i den nye lærerutdanningen vil bli vanskelig å ta en mastergrad i spesialpedagogikk, oppgaver av spesialpedagogisk form overføres til helsesektoren, spesialpedagogiske oppgaver blir satt utført av ufaglærte, i lovverk og planverk vil ordet spesialundervisning forsvinne (Regjeringen, 2015). Det finnes elever med spesifikke behov, hvor de behøver spesifikk kompetanse og spesifikke tiltak. Det kan se ut som av forslagene presentert at hovedfokuset nå er å se bort i fra dette faktum. I Utdanningsforbundets høringsvar (2016) til forskriftene om rammeplan for den femårige grunnskolelærerutdanningen blir det blant annet skrevet at pedagogfaget må styrkes, det understrekes ytterligere betydningen av den spesialpedagogiske kompetansen i lærerutdanningen. Videre står det i høringsvaret hvordan inkludering og tilpasset opplæring forutsetter spesialpedagogisk kompetanse hos læreren (Utdanningsforbundet, 2016).

En kan stille seg spørrende til hvorvidt dette får konsekvenser for elever som er blitt utviklingstraumatisert, svikter en de som behøver det mest? Braarud & Nordanger (2011) beskriver hvordan utviklingstraumer, som medfører store psykososiale og utviklingsmessige konsekvenser, både i forekomst og kraft, utgjør et folkehelseproblem. Det er mange voksne mennesker som i dag sitter i norske fengsel, er innlagt ved psykiatriske sykehus, klienter på NAV, i rusomsorgen som aldri ble sett og hjulpet i sin barndom. Det er dessverre slik at disse barna ofte utvikler store vansker før de identifiseres (Braarud & Nordanger, 2011). Van der Kolk (2005) trekker frem hvordan traumatisering i tidlig barndom har dramatisk og kraftfull betydning for den psykiske og fysiske helsen et tiår senere, som voksen. Særlig for dem som ikke får tidlig hjelp og støtte til bearbeiding og nye gode relasjoner.

1.5 Oppgavens struktur

Forskningsoppgaven begynner med en teoridel hvor en har tre fokusområder, *forståelse, relasjoner og håndtering*. Hensikten er å bygge en god struktur for oppgaven hvor en starter med å redegjøre for utviklingstraumet som fenomen hvor en i tillegg presenterer teori for av ulike dimensjoner betydningsfullt for en dypere forståelse. Videre står relasjonen i fokus hvor en ser områder av teorien med implikasjoner for det relasjonelle samspillet. Til slutt i teoridelen presenteres ulike forståelsesmodeller som kan gi handlingsrom, og støtte til hensiktsmessig håndtering av atferd i skolen hvor en tilrettelegger for gode mestringsopplevelser.

I metodedelen vil en redegjøre for, og begrunne valg av kvalitativ metode. Her blir intervjuundersøkelse anvendt, hvor en videre gjør forskningsmessige overveielser knyttet til intervjuprosess og analysearbeid for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?*

Videre vil resultatet av intervjuene presenteres, hvor de blir slått sammen med drøftingen av funnene. Funn og drøftingsdel vil henge sammen, da dette viser seg å presentere en strukturert analyse i forhold til funnene. Funnene vil bli drøftet opp mot anvendt teori.

Avslutningsvis i forskningsoppgaven vil en forsøke å svare på problemstillingen, hvor en oppsummerer og presenterer sentrale funn. En peker også på områder for videre forskning.

2 Teoridel

Teori tilfører en ramme og struktur for å kritisk forstå ulike fenomen, teorien skaper en grunnlinje i forhold til hvordan det som er ukjent kan organiseres (Silverman, 2011).

Teoridelen vil bestå av tre hovedkapittel; Forståelse, relasjoner og håndtering. Valg av kapittel grunner i problemstillingen: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

Skal en møte elever med utviklingstraumer på en god måte er det av stor betydning med grunnleggende kunnskap rundt hva utviklingstraumer er og hvordan det kan forstås, videre vet en at gode relasjoner er forandringsagenter og kan bidra til en mer positiv utvikling, særlig for elever i vanskelige livssituasjoner (Sabol & Pianta, 2012). Det tredje hovedkapittelet, håndtering, er valg på grunn av problemstillingen, «Hvordan kan læreren best mulig møte (...)», det vil altså være sentralt å se på håndteringen av disse barna i skolen, tilrettelegging, hvordan møte og støtte på en hensiktsmessig måte.

Ved denne oppbygningen av kapittel er det som mål å skape en helhetlig forståelsesramme for hvilke følger utviklingstraumer har for barn og ungdom i skolen, ved en felles verdibasert forståelsesramme vil en også lettere gå inn i relasjoner og håndteringen av atferd på en hensiktsmessig måte.

2.1 Forståelse

Perry et. al (1995) beskriver at traume er en opplevelse. Hvordan denne opplevelsen og erfaringen kan forvandle et barns livsverden til et terror- fylt, forvirrende kaos som dramatisk endrer et barns utviklingsbaner er noe en ser på i denne delen av forskningsoppgaven. Dette på grunn av betydningen traumepåvirkningen kan få for barns sosiale, psykologiske, biologiske og kognitive utvikling og fungering. Ved manglende forståelse for fenomenet utviklingstraume vil en i møte med barn og unge i stor grad kunne misforstå, håndteringen vil kunne bli uhensiktsmessig og barnet kan bli sittende igjen uten at noe egentlig forsto, som taper i en verden der konsekvensene kan være særdeles alvorlige. Skal en støtte og møte elever med belastende livshistorier på en hensiktsmessig måte i skolen, skape en god skolehverdag, i tillegg til å gi dem gode relasjonelle opplevelser og god tilrettelegging, starter det hele med en god felles verdibasert forståelsesramme. Braarud og Nordanger (2011)

belyser nødvendigheten av et integrert felles faglig perspektiv hvor traume psykologi og utviklingspsykologi kommer sammen for å skape en mer helhetlig forståelse av langvarig traumatisering og dens konsekvenser. Ved en felles forståelsesramme i skolen vil dette kunne bidra til både identifisering av elever i utfordringer og støtte til elever en ser har det vanskelig. Ansvar til skolen stopper ikke så snart en utfordring er identifisert, identifiseringen skal bidra til å enda bedre øke kvaliteten på tilretteleggingen.

Skal en se og forstå elevens atferdsmessige signaler som noe mer enn faste diskurser som pøbelunger, lærevansker, flinke, irriterende, late, eller giddeløse barn og unge er en nødt til å utvide sfæren og ta ansvar for tilegnelse av ny kunnskap. Er en for lite oppmerksom på andre årsaksforhold?

Atferdsmønstre og vansker som blir presentert i teoridelen vil ikke utelukkende bare kunne forklares med traumeeksponering, det vil være elever med like vansker hvor det er andre forklaringer for deres atferd. I dette forskningsprosjektet er det imidlertid utviklingstraume som fenomen og de vansker det ofte presenterer som er i fokus, en vil derfor ikke gå inn på andre forklaringer her.

2.1.1 Utviklingstraume

Det kan begynne i de tidlige barneårene, skremmende og/eller krenkende opplevelser i kombinasjon med manglende eller ikke eksisterende oppfølging av barnets sentrale behov. *Utviklingstraume*, i betegnelsen ligger det implisitt at barnets utvikling påvirkes og skades. Begrepet *komplekse traumer* benyttes også ofte som synonym til utviklingstraume (Jørgensen & Steinkopf, 2013), men en vil i denne forskningsoppgaven benytte seg av begrepet, utviklingstraumer. Ved vedvarende belastning fra tidlige barneår er ikke det tradisjonelle traumbegrepet tilstrekkelig for å beskrive de skader, både sosialt, psykologisk og utviklingsmessig som påføres barnet av sine omsorgspersoner og/eller i sitt nære nettverk. Dette da det tradisjonelle traumbegrepet omfatter enkeltstående traumer. Med vedvarende belastning mener en ikke nødvendigvis høy frekvens av for eksempel voldsepisoder eller overgrep, men handlinger i barnets hjem som fører til at barnet lever i konstant beredskap og frykt for nye episoder (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Begrepet «Kompleks traumatisk eksponering» benyttes av Herman (1992) for nettopp å beskrive de multiple traumatiske hendelsene barnet eksponeres for innenfor rammene av sitt omsorgssystem. Barn kan innenfor rammene av sitt omsorgssystem bli utsatt for omsorgssvikt i form av neglisjering, fysisk

og/eller psykisk vold, vitne til vold, seksuelle overgrep i tillegg til at de kan frarøves muligheten til å lære og utvikle seg i forhold til ens potensial (van der Kolk, 2005).

Ved tidlige og vedvarende traumebelastninger er det påvist at fundamentale områder i hjernens oppbygging og struktur påvirkes og endres (Siegel, 1999; Schore, 2003; Perry, 2006). Områder som særlig påvirkes og endres som konsekvens av tidlige traumebelastninger er barnets tilknytningssystem, strukturer i hjernen som systemet for krisehåndtering, emosjonsregulering, refleksjon og selvforståelse. I tillegg vil også hukommelsen påvirkes (Siegel, 1999; Schore, 2003; Perry, 2006). Et flertall av andre studier viser til lignende funn, hvor en finner kroniske og gjennomtrengende endringer av både sosiale, psykologiske, kognitive og biologiske faktorer/evner som resultat av tidlig og vedvarende eksponering for traumebelastninger (Cook et al., 2005).

På grunn av den komplekse og sammensatte påvirkningen tidlige traumebelastninger gir er det her hensiktsmessig å mer inngående presentere disse områdene i delkapittel for å få et sammensatt bilde av utviklingstraume som helhet.

2.1.2 Tilknytningsteori

I forhold til problemstillingen er det hensiktsmessig å presentere noe i forhold til tilknytningsteori da elevens tilknytning til sine omsorgspersoner forteller noe om elevens atferdsmessige signal. For eksempel vil elever med utrygge tilknytningsmønstre ofte kunne ha vanskeligheter med å knytte relasjonelle og nære bånd til andre.

Bowlby (1969) presenterer et bilde på hvordan hans nåtid så på barns utvikling av personlighet og egenskaper, datidens psykoanalytiske teori, med første fokus på kliniske symptom eller syndrom. Endringen i perspektiv på denne tiden er radikal, Bowlby er her sentral i den nye tolkningen av årsak til utfordrende atferd. Fokuset er nå flyttet til traumatiske hendelser eller erfaringer ansett å være potensielt symptomfremkallende og skadelig for et menneskets personlige utvikling, emosjonelt, kognitivt og sosialt. Bowlby utvikler tilknytningsteorien, en utviklingspsykologisk teori som beskriver hvordan barnet fra fødselen av knytter seg til sine omsorgspersoner, særlig mor, for å overleve og mestre verden. I tillegg beskriver teorien de utviklingsmessige virkningene av omsorgspersonenes omsorg og påvirkning (Bowlby, 1969). I dag er *tilknytning* studert og undersøkt av en rekke profesjoner på verdensbasis, og knyttes blant annet til både hjerneforskning og traumeforskning. Tilknytningsteorien bidrar til økt forståelse for hvordan et barn utvikler seg i samspill med

sine omgivelser, ikke utelukkende med sine omsorgspersoner men også med andre i barnets nettverk (Killén, 2013).

Barn vil knytte seg ulikt til sine omsorgspersoner, dette avhenger av hvordan omsorgen blir utført. På tross av kvaliteten på omsorgen vil barnet likevel søke til og knytte seg til sine omsorgsgivere, dette er de nødt til for å overleve (Killén, 2013). Hart & Schwartz (2009) beskriver det samme ved at tilknytningen er en medfødt tilbøyelighet hos barnet. Ved trygge relasjonelle erfaringer og opplevelser vil barnet oppleve forutsigbare sammenhenger, via stabilitet og regularitet som gjør det rustet til å utforske omverdenen. Ved å skape en trygg og forutsigbar base gir en barnet verktøy for all sosial læring videre i livet (Wismer Fries et. al., 2005). Erfaringen om at omsorgspersonene er følelsesmessig tilgjengelige, handlende og oppmerksomme på ens behov vil føre til at barnet utvikler *trygg tilknytning* til sine omsorgspersoner (Siegel, 1999). Barn med et trygt tilknytningsmønster vil lære seg å stole på egne emosjoner i tillegg til hvordan de forstår omverdenen. Dette utrunder barnet med evnen til å stole på egne følelser og reaksjoner i enhver situasjon, i de situasjonene som er utfordrende for barnet vil det stole på at andre hjelper en til å finne en løsning. Trygge barn utvikler et komplekst vokabular for å beskrive sine emosjoner, som for eksempel kjærlighet, hat, nytelse, glede, sinne, avsky og anger. Dette er enormt betydningsfulle verktøy som utrunder barnet med evnen til å kommunisere til omverdenen hvordan de har det i tillegg til å formulere effektive respons strategier (van der Kolk, 2005).

Barn som er blitt utviklingstraumatisert vil ha erfaringer som tilsier at omsorgspersonene ikke er tilgjengelige og sensitive overfor deres behov, utrygghet i forhold til om omsorgspersonene vil trøste og beskytte dem. De kan sitte med opplevelsen av omsorgspersonene som passive/uresponderende, uforutsigbare og/eller kontrollerende/invaderende. På grunn av at fysiologiske og/eller emosjonelle behov ikke blir møtt vil disse barna utvikle ulike former for utrygg tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Killén, 2013). Kjernen i eksponeringen for traumatisk stress er et sammenbrudd i kapasiteten til å regulere ens indre tilstand. Som et resultat av dette vil barnet i eksponeringen for traumet miste fatteevnen i forhold til hva som skjer og vil ikke være kapable til å utarbeide eller gjennomføre nødvendige handlingsplaner. I situasjoner hvor barn er ute av stand til å oppnå en form for kontroll og stabilitet vil en kortslutte og bli hjelpeløs (van der Kolk, 2005). I skolen vil en kunne se at elever som viser utrygge tilknytningsmønstre ofte har store problemer med å stole på andre mennesker for hjelp og støtte, i tillegg vil de i varierende grad være ute av stand til å regulere egne emosjoner og tilpasse seg aldersadekvat til ulike situasjoner. Som et resultat av dette vil disse

elevene oppleve stor grad av stressaktivering, angstfølelser og sinne, i tillegg vil mange kjenne på en lengsel etter å bli tatt hånd om (van der Kolk, 2005). Ved en forståelsesramme for hvilke konsekvenser barnets tilknytningserfaringer har å si for atferd vil en på en mer hensiktsmessig måte kunne møte disse elevene med noe mer enn kun fortvilelse, usikkerhet og faste diskurser forbundet med den atferden de presenterer.

Barnets relasjonelle erfaringer og samspill med sine omsorgspersoner skaper det Kvello (2010) beskriver som minnespor. Minnesporene til barnet vil ofte generaliseres og overføres til alle relasjoner barnet trår inn i videre i livet, og knyttes til mennesker generelt. Bowlby (1980) presenterer dette som barnets indre arbeidsmodeller. Begrepet indre arbeidsmodeller vil mer utdypende presenteres senere i kapittel 2.2.2.

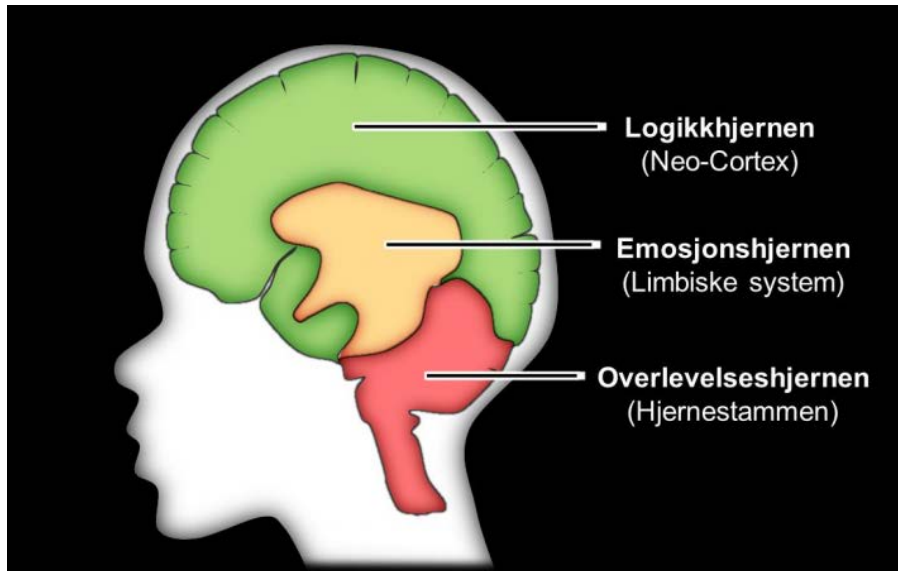
Hvor store brudd et barn får i den biologiske, sosiale og kognitive utviklingen henger tett sammen med hvor tidlig eksponering. Jo tidligere start, desto vanskeligere å behandle/reversere, og jo større skade vil det som regel gi (Perry & Szalavitz, 2006).

2.1.3 Hjernens struktur og oppbygning

For å forstå hva utviklingstraumer er og kan føre med seg, er det nyttig å ha med seg noe grunnleggende kunnskap om hjernen og hvordan den utvikles, hvor den i stor grad påvirkes av kvaliteten på tilknytningen (Siegel, 2001). I tillegg til i hvilken grad vedvarende eksponering for traumer påvirker hjernen. Dette vil være svært betydningsfullt i møte med elever i skolen som er blitt utviklingstraumatisert, da en kan få forståelse for at en del av atferden de presenterer henger sammen med manglende stimulering i enkelte senter av hjernen hvorav de senter som er blitt stimulert, som amygdala/hjernens alarmsentral, vil være aktivert i større grad.

Elever med utviklingstraumer vil ofte leve under så stor belastning hvor stress, frykt og behov for kontroll i stor grad preger deres hverdag. En ser derfor ofte stor grad av aktivering i *overlevelshjernen*, hvor en har nok med å håndtere hverdagen. Dette vil i stor grad kunne gå på bekostning av *læringshjernen*, som krever at en tar i bruk de mer komplekse deler av hjernen. På grunn av vedvarende eksponering for traumer vil elevens kapasitet ofte fokusere på overlevelse heller enn læring. Dette betyr ikke at disse elevene har lavere IQ enn andre elever, men de har lavere forutsetninger for blant annet læring (Perry, 2002; Ford, 2009). I skolen må en altså hjelpe eleven til å minke stresset og skape så trygge omgivelser som mulig for å øke kapasiteten.

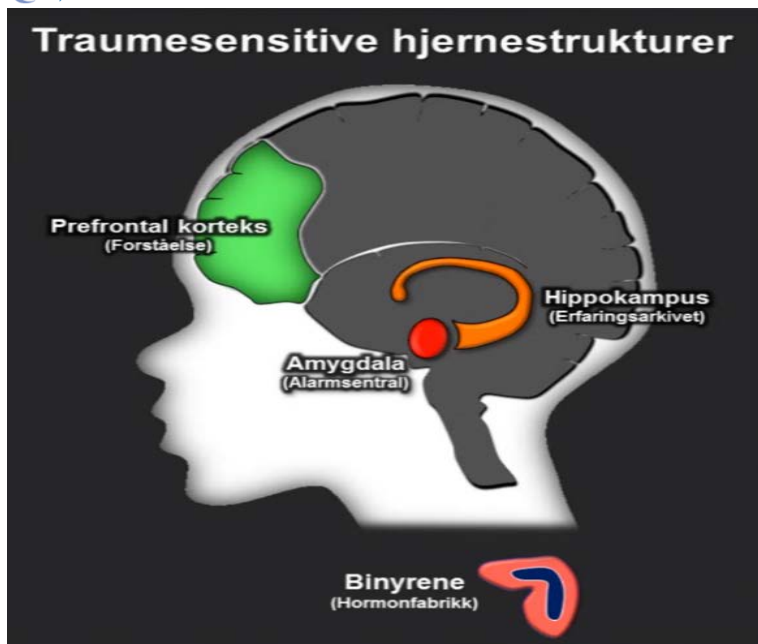
Hjernen organiseres og utvikles nedenfra og opp, fra den minst komplekse delen (hjernestammen), til de mest komplekse delene av hjernen (limbiske system og neo- cortex). Disse delene av hjernen organiseres og utvikles på ulike tidspunkt i løpet av barndommen, det er altså perioder i hjernens utvikling som er mer kritiske eller sensitive for de ulike delene av hjernen (Perry & Pollard et. al., 1995).



Figur 1 Hjernen organiseres nedenfra og opp, 2015.

Fra fødselen av og inn i de første leveårene har hjernen sin vekstspurt, det er i denne fasen av livet den er aller mest formbar og følsom overfor opplevelser og inntrykk, gode så vel som dårlige (Hart, 2006; Perry & Szalavitz, 2006). Hjernen er bruksbetenget, skal den utvikles for å nå sitt potensial kreves det stimulering. Med dette menes at de neurale systemene i hjernene som blir tatt i bruk vil utvikles og dominere, mens de neurale systemene som får lite eller ingen stimulering ikke vil utvikle seg i samme grad. En kan altså slutte seg til at hvis denne sensitive perioden i de første leveårene ikke utnyttes, vil en ikke kunne nå det fulle potensialet i de berørte systemene i hjernen (Perry & Szalavitz, 2006).

Utviklingstraumer vil bidra til å forme et barns hjerne, særlig de områdene som er sensitive for stress og traumatiske belastninger. Figuren nedenfor viser et bilde av de strukturer i hjernen som er særlig sensitive og påvirkes ved utviklingstraumer.



Figur 2 Traumesensitive hjernestrukturer, 2015

Midt inne i hodet, over hjernestammen ser en *amygdala* som er hjernens alarmsentral, her fanges opp potensielle trusler i våre omgivelser. Signal sendes også videre til blant annet binyrene hvor stresshormonet skilles ut (Nordanger, 2015). I amygdala reguleres frykt og aggresjon. Mye tyder på at amygdala vil ha stor betydning for all følelsesmessig innlæring de første barneårene, i tillegg til å være den strukturen i hjernen som gjør det mulig å intuitivt fornemme følelsesreaksjoner (Hart, 2006). *Prefrontal korteks* kan beskrives som hjernens reguleringssystem. Dette senteret vil blant annet hjelpe oss å forstå egne og andres reaksjoner med bakgrunn i den sosiale konteksten en er en del av (Nordanger, 2015).

Kompleksitetsnivået her er enormt og er hjernens mest komplekse system. Prefrontal korteks er forbundet med samtlige av de reaksjonsveier hjernen rår over og er derfor avgjørende for reguleringen av følelsesmessig stabilitet. Det er når disse dyptgående områdene av prefrontal korteks modnes en blir i stand til å begrense amygdalas aktivering av «på vakt» posisjonen (Hart, 2006). *Hippokampus* kan beskrives som hjernens erfaringsarkiv, det er her ens tidligere erfaringer blir lagret (Nordanger, 2015). Hippokampus spiller en særlig rolle for innlæring og hukommelse, her vil stimuli lagres og kategoriseres (Hart, 2006). På denne måten vil en bli i stand til å vurdere nye situasjoner på grunnlag av tidligere erfaringer, eksempelvis vil mine tidligere erfaringer tilsi at situasjonen jeg er inne i ikke er farlig. På denne måten vil hippocampus sende signaler til amygdala som bidrar til å roe ned alarmsystemet, dette i likhet med prefrontal korteks som vil hjelpe oss å forstå og vurdere den eventuelle situasjonen i sammenheng til kontekstuelle forhold og grad av fare (Nordanger, 2015).

Alarmsystemet til et barn vil kunne alarmeres av stimuli som ikke nødvendigvis er ment truende, for eksempel ved brå bevegelser, mørk stemme, lek og andre kroppslige bevegelser og ubehag som oppleves intense overfor barnet. I slike situasjoner vil en god omsorgsperson tre inn og hjelpe barnet med å forstå disse uttrykkene slik at barnet slipper å oppleve dette som skremmende. På denne måten bidrar en til å regulere disse inntrykkene slik at stressnivået går ned. Blir en derimot eksponert for multiple traumatiske hendelser innenfor rammene av sitt omsorgssystem, vil denne eksponeringen bidra til å styrke hjernens alarmsystem. Dette på grunn av at hjernen er bruksbetinget, tidligere erfaringer med reelt livstruende eller skremmende opplevelser vil føre til at det skal mindre til i etterkant før alarmen går. Dette kan forklare noe av atferden et barn presenterer i møte med andre mennesker, ved tilsynelatende harmløs stimulering kan alarmsentralen gå av og trigge reaksjoner på grunn av tidligere vonde opplevelser (Nordanger, 2015). I møte med elever med utviklingstraumer i skolen kan en for eksempel oppleve at eleven mister besinnelsen ved at lærer klapper elev på skulderen, ved støy og uro i klasserommet eller ved enkle beskjeder som å ta opp boken i timen.

Barn i slike livssituasjoner vil ofte gå med en følelse av angst og frykt for at noe lignende skal skje igjen. Reguleringsystemet hos små barn er ikke ferdig utviklet og alarmsystemet er i tillegg veldig sensitivt (Nordanger, 2015). Barn som blir utsatt for traumatiske belastninger av sine omsorgspersoner eller i sitt nære nettverk vil her bli doble tapere. Dette fordi deres alarmsystem store deler av tiden vil være i fight, flight modus hvor en opplever høy psykisk spenning/høy aktivering, og setter kroppen i stand til å flykte eller bekjempe trusselen

,i tillegg til at de ikke får hjelp av sine omsorgspersoner til å regulere sine alarmreaksjoner, andre- regulering. Barn som er blitt utviklingstraumatisert og har levd i redsel med traumatisk eksponering over tid vil ofte ha et hypersensitivt alarmsystem. I tillegg vil de kunne ha et underutviklet reguleringsystem da de har blitt overlatt til seg selv i håndteringen av sine reaksjoner på frykt. Dette resulterer ofte med at disse barna lett havner i en alarmtilstand i intens affekt hvor de ofte blir sittende fast, nettopp på grunn av deres manglende nevralt forutsetninger for å regulere seg tilbake (Nordanger, 2015). I skolen kan en for eksempel se elever som bryter ut i sinne og aggresjon uten at de klarer å roe seg ned igjen uten hjelp. Den kjærlige omsorgen og støtten til regulering som er tilstede ved en trygg tilknytning stimulerer altså blant annet to viktige neurale senter i hjernen, *prefrontal korteks* og *hippokampus* (Perry & Szalavitz, 2006). Ved utviklingstraumer, der hjernen fortsatt er under utvikling, vil dette kunne medføre en rekke endringer i hjernens reseptorer og følsomhet som kan resultere i

dysfunksjon i hele hjernen. Det er blant annet i prefrontal korteks de komplekse funksjoner som språk og tale, planlegging, abstrakt tenkning og evnen til bevisste beslutningsprosesser reguleres (Perry & Szalavitz, 2006). Noe som kan vise seg i skolen som vansker med blant annet lesing, skriving, løse matematiske problem og vansker med perspektivtaking (Greenwald, 2000). For å hjelpe en «skadet» hjerne er det mest sentrale repeterte gode samspillsopplevelser (Steinkopf, 2014).

2.1.4 Resiliens

Tidlig eksponering for traumatiske opplevelser vil alltid være smertefullt, til tross klarer noen barn seg bedre i livet enn andre. Barn takler eksponering av skremmende opplevelser ulikt, stressopplevelsene til barn vil variere i grad og varighet. Det viser seg at de barn som blir flyttet over i trygge, omsorgsfulle miljø hvor en klarer å skape gode og meningsfulle relasjoner både i hjemmet, med jevnaldrende og i skolen mestrer livet bedre i etterkant av de traumatiske opplevelsene en hadde i barndommen (Perry & Szalavitz, 2006). Rutter (2000, referert i Borge, 2010, s. 14) definerer resiliens slik «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik». Resiliens må altså sees ut fra barnets faktiske fungering på tross av erfaringer av betydelig risiko (Luthar & Cicchetti, 2000).

Innenfor fagfeltet er resiliens et omfattende emne som kan utbroderes svært inngående. I dette delkapittelet vil fenomenet kort presenteres med hovedvekt på å belyse hvilken beskyttelsesfaktor skolen kan være i forhold til en mer positiv utvikling for elever som er blitt utviklingstraumatisert. I oversettelsen av resiliens til norsk bruker en ofte ordet motstandskraft, grunnlaget for motstandskraft er her avhengig av både barnets egenskaper (eks. temperament) og omgivelsene rundt (Borge, 2012). I fokuset på omgivelsene kan skolen være av stor betydning. Dersom barnet ikke danner trygg tilknytning til sine omsorgspersoner kan gode relasjoner til for eksempel en lærer fungere kompensierende og beskyttende overfor videre negativ utvikling da læreren kan skape trygge rammer, og legge til rette slik at barnet opplever mestring i eget liv. Resiliens knyttes ofte til positiv mestring. Ved at en i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert etterstreber å styrke deres kognitive, sosiale og atferdsmessige karakteristika vil en som lærer kunne bidra til å gjøre elevene mindre sårbare i møte med en rekke utfordringer (Borge, 2012). Støtten i skolen kan ligge i lærerens reaksjoner overfor elevens atferd, lærerens bruk av tid med eleven og tilrettelegging i forhold til elevens behov. Kunnskap og forståelse rundt fenomenet

utviklingstraume vil godt på vei kunne bidra til å skape kompenserende forhold og utviklingen av motstandskraft, resiliens. Det krever imidlertid ofte mye jobb hvor mange faktorer spiller inn på resiliens, men ved kunnskap og forståelse kan troen på at *det nytter* stå sterkere.

2.1.5 Mestring og mestringsstrategier

I følge Lazarus (2009) handler mestring om hvordan en administrerer stressende livsbetingelser. Stress og mestring kan innenfor en viss dimensjon se ut til å være i et gjensidighetsforhold, når mestringen er effektiv vil stressnivået være lavt, er imidlertid mestringen ineffektiv vil stressnivået være høyt. Sammenhengen kan på den annen side ikke presenteres som et entydig prinsipp da noen har større håndteringsevner for stress enn andre. Mestring vil uansett under alle omstendigheter være et avgjørende aspekt for stress og følelsesreaksjoner (Lazarus, 2009). Elever som har blitt utviklingstraumatisert har ofte et veldig høyt stressnivå hvor de kan ha stort behov for hjelp til å regulere egne følelser. På grunn av mestringsperspektivets nærhet til stress og følelser er det av betydning å knytte dette til hvordan en i skolen mest hensiktsmessig kan møte disse elevene og støtte dem til flere og effektive mestringserfaringer.

I forhold til mestringsprosessen beskriver Lazarus og Folkman (1984, s. 141) følgende, «vi definerer mestring som kognitive og adferdsmessige bestræbelser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser» (Referert i Lazarus, 2009, s. 139). En kan altså si at mestring knyttes til bestrebelsen i å håndtere psykologisk stress. Normalt sett vil det alminnelige mennesket håndtere stress uten å bryte sammen eller få alvorlige problemer med å tilpasse seg. En kan bli sliten og trøtt men i tilfellet hvor mennesker utviklingstraumatiseres vil de bli «løpt over ende» av disse stressopplevelsene, en vil kunne bli så overveldet over mangel på kontroll hvor belastningen kan bli så stor at en ikke fungerer, altså ikke mestrer påvirkningen. Krav i barnets miljø, for eksempel i skolen, kan overstige elevens individuelle ressurser som resulterer i en usikker og stressende situasjon, som igjen kan utløse uønsket atferd hos eleven (Lazarus, 2009). Nyere forskning trekker frem betydningen av gode, støttende relasjoner for effektiv mestring og stresshåndtering. Med bakgrunn i dette kan en se en side ved hvor særlig viktig relasjonen til lærer kan være for elever utsatt for traumatisering (Lazarus, 2009).

I streben etter å unngå påminnelser og følelser forbundet med tidligere traumatiske opplevelser, kan barnet ubevisst eller bevisst ta i bruk ulike strategier for å mestre og gjenvinne kontrollen over tilværelsen (Breidvik, 2003). En skal derfor være klar over at atferden kan være en mestringsstrategi og vil ikke bare kunne endres uten at den kan erstattes med noe annet, eleven vil ha behov for støtte til læring av bedre strategier. De fleste forskere slutter seg til tap av kontroll som en av de mest sentrale psykologiske traumefaktorene når det gjelder stressforskning (Cassidy, 1999), gjenvinnelse av kontroll er derfor høyst sentralt. Når elever kjenner på tap av kontroll vil dette påvirke ens menneskelige atferd i ulike forhold, emosjonelt, fysisk, økt stress, ved motivasjon, på prestasjonsnivå og ved evnen til problemløsning (Cassidy, 1999).

I skolen kan mestringsstrategiene hos elever som er blitt utviklingstraumatisert vise seg i både innagerende og utagerende format. En innagerende mestringsstrategi kan være sosial tilbaketrekking, hvor en kan isolere seg og fremvise unngåelsesatferd for eksempel i forhold til manglende engasjement i læringssituasjoner. Ved innagerende atferd viser det seg mer utfordrende for læreren og legge merke til eleven, dette da det ofte er andre som lettere fanger lærerens oppmerksomhet (Cole et. al., 2005). Utagerende mestringsstrategier kan vise seg ved aggressiv, hyperaktiv eller kontrollerende atferd for å takle de følelser og den uro som forbindes med traumet. Da disse elevene i stor grad har en generell mistillit til den voksne hvor en har vanskeligheter i relasjonen, kan elever med utviklingstraumer forsøke å gjenoppta kontrollen ved å utfordre læreren. Eleven vil her være lite samarbeidsvillig og responderende i forhold til lærers normative krav og forventninger, eleven kan vise direkte uvilje hvor en hele tiden vil skal ha kontroll over situasjonen og egen atferd (Perry et. al., 1995). Som lærer kan en tenke seg at frustrasjonsnivået vil være høyt, og eleven blir ofte møtt med sanksjoner og «kjeft» knyttet til atferden (van der Kolk, 2005). Uvitenhet i forhold til elevens behov for stressmestring vil kunne føre til en negativ effekt da eleven kan føle seg mer truet og urolig, hvorav atferden kan komme ut av kontroll (Perry et. al., 1995).

Eleven vil ofte benytte seg av strategier effektive for å holde traumet på avstand, imidlertid etter erfaringer gjort i skolen vil eleven mer bevisst kunne velge ut strategier som også fører med seg en fordel, altså en ytterligere positiv forsterkning for eleven der og da. Erfarer eleven for eksempel at ved utageringer ender en opp med å få det som en vil, hvor en slipper unna oppgaver som en ikke ønsker gjennomføre, kan dette forsterke den negative atferden (Smith, 2004). Som lærer i møte med eleven vil det her være hensiktsmessig og hjelpe med å avlære den negative mestringsstrategien, da det etter en tid kan bli en vane som fungerer destruktivt.

Dette vil også være gjeldende ved tidligere nevnte mestringsstrategier, som fungerer lite hensiktsmessig ved at de skaper avstand mellom seg selv og andre i tillegg til at en ikke er nærmere en god håndtering av egne stressreaksjoner (Lazarus, 2009).

2.2 Relasjoner

I håndteringen av elever som er blitt utviklingstraumatisert vil relasjonen mellom lærer og elev være av særlig betydning. Skal læreren komme i posisjon til å hjelpe eleven er det nødvendig med kvalitet over relasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013).

En kan definere profesjonell relasjonskompetanse som «evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Definisjonen summerer opp mye som er viktig i møte med elever med utviklingstraumer. Han skriver; *evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser*, dette er særlig viktig og forutsetter i stor grad den forståelse og kunnskap en tar med seg inn i samspillet. Videre poengteres *lederskap og å være autentisk i kontakt*, særlig barn med belastende bakgrunn vil ha behov for en trygg lærer, *lederskap* - en som hjelper til med regulering av atferd, en som legger opp faste rammer hvor det er forutsigbart, en som har forventninger til deg på ditt nivå. Men også *autentisk i kontakt* – en lærer som viser at «jeg liker deg», en lærer som er tilstede og som ser deg, en lærer som er ekte.

Begrepene tilknytning og selvregulering er begrep nært relatert til begrep som relasjon og sosialt samspill (Braruud & Nordanger, 2011). De er fenomen som på mange områder påvirker hverandre, i tillegg til at samtlige begrep bidrar til å skape en forståelse for et barns atferd og utvikling. Dette kan en se for eksempel ved at gjentatte tidlige samspillserfaringer med omsorgspersonene vil påvirke kvaliteten på barnets tilknytning, som igjen får innvirkning på barnets evne til selvregulering. Videre vil en se at barnets tilknytning og evne til selvregulering i stor grad påvirker barnets evner til å skape nye relasjoner med kvalitet i det sosiale samspillet (Braruud & Nordanger, 2011). For å forstå elevers uttrykk i møte med skolen er det hensiktsmessig å se nettopp denne sammenhengen, derfor vil en i dette kapitlet fokusere på begrepet relasjon satt i sammenheng til barn som er blitt utviklingstraumatisert, da de ofte har utfordringer i det sosiale samspillet.

Mange lærere i skolen er ikke er klar over, eller har kunnskaper om elevers behov for å tilpasse seg til et traumatiserende miljø. Men har i stedet forventninger om at eleven skal oppføre seg i forhold til akseptable rammer. Forventninger som selvregulering i tillegg til at

de klarer å fatte autonome og rasjonelle valg. Når elevens atferd ikke stiller til forventningene kan en i de tilfeller hvor læreren ikke forsto ofte bli sittende igjen med opplevelser som avsky og avvisning fra læreren. Uvitenhet i forhold til de mekanismene som jobber sammen for at elever i traumatiserende omsorgssituasjoner skal overleve og takle hverdagen kan føre med seg mye misforståelse og stigmatisering (van der Kolk, 2005). En må tenke seg at atferden er lik de forsvarsmekanismer og mestringsstrategier (smerteuttrykk) hjernen konstruerer for å holde traumet på avstand (Perry & Szalavitz, 2006). En vil i dette kapittelet presentere teori som påvirker det relasjonelle samspillet til læreren, men også til medelever.

2.2.1 Reaksjoner etter traumet, symptom og atferd

En velger å presentere vanlige reaksjoner, symptomer og atferd i etterkant av traumeeksponering på grunn av dets betydning for læreren i møte med eleven. Hvordan en tilnærmer seg eleven og hva ulik atferd kan være en indikasjon på, kan videre fortelle noe om hva eleven har behov for av tilrettelegging i skolen, noe som er særlig viktig.

Stressopplevelser med varighet på bare noen minutt tidlig i livet vil i ytterste konsekvens medføre varig endring i stressrespons, hva så med vedvarende belastninger over år (Perry & Szalavitz, 2006). Det er valgt å presentere *reaksjoner etter traumet* her da det har stor betydning for relasjonen og relasjonsbyggingen.

Når en som lite barn blir overlatt til seg selv i håndteringen av traumatiske erfaringer, hvor omsorgspersonen som i utgangspunktet skal hjelpe barnet i reguleringen av sine emosjoner er fraværende, får dette ofte store atferdsmessige konsekvenser (van der Kolk, 2005). Dette underskuddet på emosjonell andre-regulering fører ofte med seg dårlig affekt regulering/selvregulering og impuls kontroll, dette inkluderer aggresjon rettet mot seg selv og andre. Barn som er blitt utviklingstraumatisert kan sitte med erfaringer (indre arbeidsmodeller/minnespor) som tilsier at en ikke kan stole på noen, særlig ikke en voksen. Denne mistilliten, usikkerheten og mistenksomheten i forhold til menneskers intensjoner og skjulte agendaer følger mange av disse barna inn i fremtidige relasjoner og i det sosiale samspillet (van der Kolk, 2005). Symptombildet vil ofte være komplekst og misforstås lett som tegn på helt andre vansker/diagnoser, for eksempel Attention Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD eller autisme med flere. Symptombildet kan vises gjennom atferdsvansker, manglende impuls kontroll, avhengighet, vansker i relasjoner, engstelse og uro, somatiske plager og/eller ekstrem sosial tilbaketrekking, isolasjon. Barn vil reagere ulikt og listen med symptom vil være utømmelig, symptomene oppsummeres ofte som reguleringsvansker

(Jørgensen & Steinkopf, 2013). Dyregrov (2010) påpeker de vanligste etterreaksjonene blant barn; frykt og angst, sterke minner, søvnforstyrrelser, unngåelsesatferd, skyld/selvbebreidelser, anspent (på alerten), konsentrasjonsvansker, sinne, tristhet, kroppslige reaksjoner, regresjon, misforståelser, feiloppfatninger, vansker i det sosiale samspillet og menings- og verdiendringer.

Ved at et barn utsettes for vedvarende traumatisering påvirkes også ofte hukommelsen, det er ikke uvanlig med utelatelse av minnet, forskyvning eller feiloppfatninger i forhold til hendelsesforløp og vansker med tidsaspektet. En kan huske noen aspekter ved traumet svært tydelig mens andre igjen vil kunne være glemt. Noen barn vil bevare svært detaljerte og nøyaktige minner av hele hendelsesforløpet. Forskyvninger og utelatelse av minner kan fungere beskyttende mot barn i forhold til sterke, utålelige følelser (Dyregrov, 2010). En kan skille mellom *eksplisitt hukommelse*, hvor en bevisst og viljestyrt kan gjenkalle informasjon og *implisitt hukommelse* her hentes informasjon ubevisst frem basert på egen kunnskap og erfaringer. Et undersystem av den eksplisitte hukommelsen er *semantisk hukommelse* eller kunnskapshukommelsen (Tulving, 2002). Den semantiske kunnskapen ligger i det mest komplekse system i hjernen, prefrontal korteks/logikkhjernens. En vet at utviklingstraumer kan føre til endringer i hjernens reseptorer som kan resultere i dysfunksjon, dette med bakgrunn i at hjernen er bruksbetenget (Perry & Szalavitz, 2006). Elever som er blitt utviklingstraumatisert kan derfor ha en labil semantisk hukommelse, som medfører at elevens evne til å huske sammenhenger, forklaringer og avtaler reduseres. I skolen kan en for eksempel se at elever forstår skoleoppgaver den ene dagen, men totalt mangler forståelse den neste (Møllseter et. al., 2013). Et annet undersystem av eksplisitt hukommelse er *episodisk hukommelse*, lokalisert midt inne i hjernen. Her bevares de personlige minnene koblet til en tid og et sted (Tulving, 2002). På grunn av at elever som er blitt utviklingstraumatisert kan ha intakt episodisk hukommelse, altså evnen til å huske tidligere episoder lagret, ofte vonde episoder, vil eleven i liten grad lære av sine «feil». Hvor en kan fortsette å gjøre samme «feil» om igjen hvor lærerens forklaringer og instruksjoner ikke nødvendigvis kan hentes frem fra hukommelsen ved behov (Møllseter et. al., 2013).

Ferdigheter som lesing, skriving, ta del i diskusjoner og løse matematiske problemer krever blant annet forståelse, oppmerksomhet, konsentrasjon, tillit, god hukommelse og motivasjon. Dette er ferdigheter som lett kan undergraves av traumatiske opplevelser (Greenwald, 2000). For elever som er blitt utviklingstraumatisert vil en av de største hindringene i læringsmiljøet være å skille mellom ikke- truende og truende situasjoner, noe som får konsekvenser for deres

evne til å regulere egne følelser og danne gode relasjoner til lærere og medelever (Cole et. al., 2005).

Flere elever som er blitt utviklingstraumatisert har tidligere fått diagnosen PTSD, post traumatic stress disorder, i mangel på en annen diagnose. En velger å ikke gå nærmere inn på beskrivelser av diagnosen her, men nevner at det nå er aktuelt å inkludere diagnosen developmental trauma disorder/utviklingstraume for barn og unge i DSM-V (van der Kolk & Pynoos, 2009).

2.2.2 Indre arbeidsmodeller

Er barnet utelukkende eksponert for voksne som ikke er tilgjengelige, ikke trøster når det er trist, ikke hjelper når det behøver hjelp, men som kanskje skremmer barnet med sin atferd, vil barnet bygge opp *indre arbeidsmodeller* (Bowlby, 1980) av hva en kan forvente seg av en voksen i fremtiden. Et barns indre arbeidsmodeller er definert av internaliseringen av de kognitive og affektive egenskapene til sine primære relasjonelle forhold (van der Kolk, 2005). Elevens indre arbeidsmodeller vil kunne få stor betydning for lærerens møte med eleven i skolen da elevens bilde av den voksne ofte er negativt. Like som barnet bygger opp indre arbeidsmodeller av andre, vil et barn i situasjonen hvor den voksne ikke dekker ens omsorgsbehov ofte konstruere en representasjon av seg selv som uverdigg og inkompetent. Barnets indre arbeidsmodeller av seg selv og andre får konsekvenser for det sosiale samspillet (Bretherton, 1992). Disse prosessene grunner i de erfaringene barnet tar med seg fra sine omsorgsgivere. Er ryggsekken fylt med skuffelse vil troen på et annet voksent menneske være enormt svekket (Killén, 2013). For lærere i skolen vil det kreve mye relasjonsbygging for å oppnå og fortjene tillitten til elever med en ryggsekk full av skuffelser. Tillit er drivkraften i systemisk forandring, og tillit bygges opp i dannelsen av sunne relasjoner (Perry & Szalavitz, 2006).

Hvis en vokser opp i et omsorgsmiljø som ikke eller delvis responderer på de signalene barnet sender ut i forhold til behov, vil det bli uklart for barnet hvordan en skal interagere med andre mennesker. Denne mangelen på sosial stimulering vil føre til at barnet kan ha utfordringer med å tolke kroppsspråk og sosiale signaler, som trygge barn og voksne tar for gitt at alle forstår (Perry & Szalavitz, 2006). Barn og voksne flest tar dette for gitt nettopp på grunn av at deres omsorgspersoner har respondert på deres signal, vært tilgjengelige, kjærlige, i tillegg til å ha regulert deres atferd ved behov. På denne måten har de lært å kjenne igjen kroppslige signaler og regulere interne følelser. Denne atferden og deres evne til å tolke og respondere på

sosiale signal er internalisert og automatisert, faller dem naturlig (Braruud & Nordanger, 2011). Når en møter elever med svake relasjonelle ferdigheter skal en være klar over at mennesker utvikles i relasjon til andre. Skal en forstå et annet menneske må en etterstrebe innsikt i deres levde relasjoner, med levde relasjoner menes de relasjonelle erfaringene et menneske har hatt og lever i (Kvello, 2010). Ved denne innsikten vil en som lærer bedre forstå en elevs atferd, som igjen vil kunne føre til bedre støtte og hjelp til barnet. I likhet med at trygge barns atferd tilpasses og automatiseres til det sosiale samspillet i forhold til nonverbal kommunikasjon, kroppsspråk, avlesing og respons vil også utrygge barns indre arbeidsmodeller og forventninger til andre menneskers atferd ubevisst internaliseres og automatiseres (Bretherton, 1992). Sitter eleven igjen med år hvor lærerne ikke har sett, støttet eller tilrettelagt for mestring og læring ut fra elevens behov vil tiltroen til en ny lærer være særdeles svekket. Dette selv om den nye læreren har økt forståelse og kunnskap om relasjoner, hensiktsmessig håndtering og tilrettelegging, det krever tid å bygge opp noe som aldri tidligere har vært reist.

I forhold til indre arbeidsmodeller vil det være aktuelt å peke på SIP (*Sosial Information Processing*)- modellen, en kommunikasjonsmodell som kan benyttes for å forstå barns ulike samspillsreaksjoner (Crick & Dodge, 1994). Denne modellen er kompleks og vil på grunn av oppgavens omfang ikke utbroderes videre.

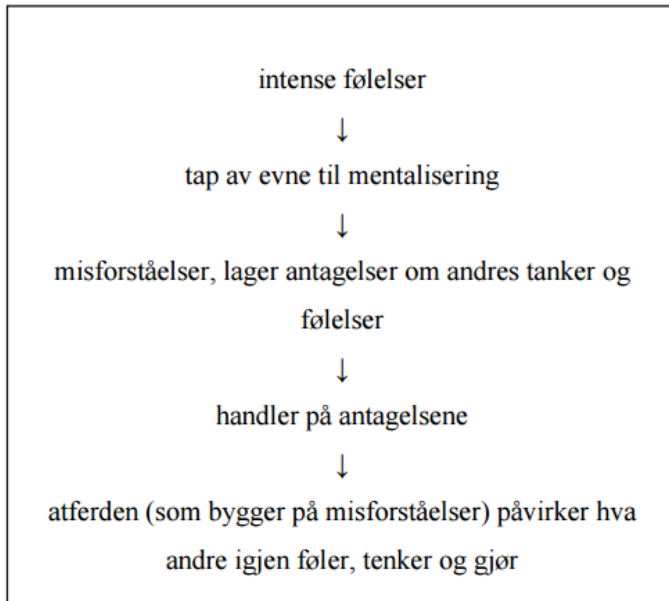
2.2.3 Mentalisering

Begrepet mentalisering er mye brukt i forbindelse med arbeid og studier som omhandler omsorgsperson- barn samspill. Mentalisering beskriver en forutsetning for å kunne forstå og lese barnets indre verden, og forstå barnets emosjonelle og mentale tilstander, nettopp det fundamentale i forhold til å gi god omsorg (Kvello, 2010). Barn og unge som i stor grad fikk denne omsorgen byttet ut med skremmende opplevelser, i tillegg til manglende andre-regulering vil selv kunne ha manglende evner i forhold til mentalisering. Dette da evnen til balansert (indre-ytre) mentalisering utvikles via kongruent og markert speiling (Bateman & Fonagy, 2012). Manglende evne til mentalisering vil få store relasjonelle konsekvenser og by på utfordringer i samspill med andre mennesker. «Mentalisering er menneskets evne til å fortolke seg selv og andre som intensjonale vesener som drives av følelser, ønsker, begjær, forestillinger, selvbedrag, løgn, etc.» (Karterud, 2008, vol. 45, nr. 11). Mentalisering er komplekst og beskriver flere mentale prosesser, her vil det på grunn av oppgavens omfang knyttes til elever som er blitt utviklingstraumatisert og på hvilken måte sviktende mentalisering kan gjøre seg gjeldene i skolen. I tillegg til hvordan det kan påvirke det sosiale

samspillet og få konsekvenser for lærerens møte med eleven. En påpeker også at lærerens evne til mentalisering er betydningsfullt for samspillet, derav viktig med forståelse for elevens utfordringer for å lettere kunne møte elevene hensiktsmessig og bygge gode relasjoner.

I skolen kan utviklingstraumatiserte elever ha særlig utfordringer knyttet til sosiale og faglige oppgaver som krever at de må ta et annet menneskets perspektiv. Dette kan føre til utfordringer med å hente og bearbeide informasjon fra tekster, løse problemet fra flere synsvinkler, det vil lettere medføre misforståelser hvor en kan tilegne andre intensjoner som (eksempel: læreren ser stygt på meg/synes jeg er dum/gjorde det med vilje- tolker negativt) ikke egentlig er tilstede, utfordringer i sosiale situasjoner og evnen til empati i ulike forhold (Cole et. al., 2005). Det kan være ubalanse mellom evnen til å mentalisere seg selv og evnen til å mentalisere andre. Noen kan ha relativt gode evner til å fortolke og forstå andres indre tilstander, hvor en har lite kontakt med eget følelsesliv. Andre kan i motsatt tilfelle være svært opptatt av egne indre tilstander men vise liten interesse og forståelse for andres sinnstilstand (Fonagy et. al., 2012; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Det skal påpekes at ved et visst stressnivå vil alle kunne oppleve bortfall eller begrensninger i evnen til å mentalisere. Det en vet er at mange barn og unge med en belastende bakgrunn kan ha et høyt stressnivå store deler av deres hverdag, når en da i tillegg vet at stress og emosjonell opphisselse, særlig i relasjonelle sammenhenger, i stor grad påvirker mentaliseringsevnen er ikke sammenfallet lenger så overaskende (Bateman & Fonagy, 2012).

For læreren i møte med elever med manglende eller lav grad av mentaliseringsevne er det sentralt å nevne at evnen til mentalisering er påvirkelig og dynamisk, en kan altså ved blant annet positiv speiling, støtte til regulering og ved opprettholdelse av trygge relasjoner øke elevens mentaliseringskompetanse (Smith, 2004). Ved manglende eller lav evne til mentalisering vil en i flere sammenhenger kunne få negative og uønskede atferdsmessige reaksjoner som resultat av blant annet vansker med å håndtere sterke emosjoner og misforståelser av ytre signal. For å illustrere dynamikken mellom mangelfull mentalisering, misforståelser og atferd har T. Rossouw utviklet følgende modell:



Figur 3 Mentalisering, misforståelser og atferd, 2014.

Kunnskap i forhold til mentaliseringsprosesser kan også gi en nyttig forståelsesramme i forbindelse med barnets atferdsmessige signal, hvorav lærers opplevelse av samspillet ikke nødvendigvis oppleves likt for eleven. Forskning peker på tydelig sammenheng mellom tilknytning, nevropsykologisk utvikling, traumeerfaringer og mentaliseringsferdigheter (Hagelquist & Skov, 2014).

2.2.4 Lærer-elev relasjonen

Relasjonen til læreren er avgjørende, særlig i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert. Det vil ikke være nok med kunnskap om utviklingstraume som fenomen for å hensiktsmessig kunne møte og tilrettelegge for disse elevene, kunnskap om den enkelte elev er vel så betydningsfullt. Et flertall forskere slutter seg til betydningen den gode relasjonen til minst en voksen har for unge menneskers positive utvikling, engasjement, motivasjon og akademiske prestasjoner, særlig for de der livet preges av flere risikofaktorer (National Research Council, 2004; Sabol & Pianta, 2012). Denne voksne behøver ikke nødvendigvis være en av omsorgspersonene, læreren er for mange barn denne voksenpersonen (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Sabol & Pianta, 2012). Her kan en trekke inn Meads speilingsteori som beskriver hvordan selvet utvikles og dannes i relasjon til andre mennesker. Læreren kan for barn i belastende livssituasjoner være en såkalt «signifikant andre», altså en som betyr svært mye og som igjen vil ha størst påvirkningskraft (Mausethagen & Kostøl, 2010). Det viser seg også lettere å komme med betroelser til

mennesker en har tillit til, dette er noe alle kan kjenne seg igjen i, men som kan bli av særlig betydning for barn og unge i belastende livssituasjoner (Breidvik, 2003).

En vet av blant annet delkapittel 2.2.2 at et barns indre arbeidsmodeller om eksempelvis voksne mennesker legger føringer for deres interaksjon med andre, deriblant læreren. Som lærer står en her i en posisjon til å bekrefte eller avkrefte elevens antagelser og forventninger, dette er ikke gjort på en dag. Er en imidlertid en sensitiv lærer som gir tydelig inntrykk av at «jeg ser deg, du betyr noe, du er noe» på tross av at eleven kan forsøke å skyve en unna ved ulike former for negativ og uønsket atferd, har en mulighet til å reforme disse indre arbeidsmodellene. Dette vil kunne bidra til å skape tro på andre menneskers intensjoner i tillegg til et mer proaktivt interaksjonsmønster i samspill med andre. En ser også den positive effekten når det kommer til sosial kompetanse, akademiske prestasjoner og en synkende grad av eksternalisert atferd (Sabol & Pianta, 2012). Som lærer sitter en altså i en posisjon til å skape nye og bedre utviklingsbaner for sine elever, dette er en unik mulighet til å fungere som en buffer/beskyttelse for barn med utrygge tilknytningshistorier (Sabol & Pianta, 2012). En empatisk, forståelsesfull og støttende lærer som tilrettelegger for gode læringsmuligheter vil kunne oppmuntre og motivere sine elever positivt inn i ulike akademiske læringsprosesser. Den positive effekten her bidrar også til elevens opplevelse av mestring, som videre kan styrke troen på at «jeg kan» også i flere sammenhenger enn det akademiske (Pianta, 1999).

Et hinder for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev kan fra et psykoanalytisk perspektiv beskrives som *splitting*. Ramvi (2007) beskriver splitting som at læreren velger å dele opp lærerrollen i enten person eller fag. Dette kan læreren gjøre for å bygge opp et forsvar for seg selv da en lettere kan glemme det utfordrende i forhold til både det emosjonelle og sosiale aspekt, og i stedet fokusere på det viktige, undervisning og fag. Å dele opp lærerrollen slik er særlig uheldig for elever i belastende livssituasjoner som har særlig behov for sosial og emosjonell støtte. Læreren vil i stor grad gjøre seg «blind» for yrkets emosjonelle kompleksitet ved å ikke ønske å vite noe særlig om eleven, ikke ønske å vite noe særlig om klassen, i tillegg til manglende interesse eller anerkjennelse for å lese seg opp på spesialpedagogikk eller søke annen relevant litteratur eller kollegial støtte på andre områder enn det faglige (Ramvi, 2007).

Å arbeide med elever som er blitt utviklingstraumatisert kan være svært utfordrende for læreren, da eleven kan presentere ulike former for uønsket atferd, de kan være ambivalente, uforutsigbare og krevende. Økt forståelse for de mekanismer som arbeider sammen kan for

mange lærere bidra til å lette arbeidet, hvor en kan få klarhet i hvordan en kan bygge relasjoner og bedre tilrettelegge for disse elevene. På den måten kan en som lærer gå tryggere inn i samspillet, noe elever som er blitt utviklingstraumatisert har stort behov for. Nordanger og Braarud (2014) trekker blant annet frem betydningen av *systemkompetanse*, uten god støtte rundt seg vil de færreste hensiktsmessig klare å håndtere og forholde seg til barn og unge med store affektreguleringsvansker. Læreren er også «bare» et menneske, med behov for å bli sett, støttet og anerkjent for den jobben en gjør. Dette vil være av stor betydning for lærerens evne til å fungere som den regulerende voksne, en vet elever i vanskelige livssituasjoner ofte trenger, altså vil det gagne eleven. Nordanger (2015b) trekker videre frem at mot til å se og handle berår mye på trygghet i at en ikke blir stående alene i en krise, men at det er et fellesskap på arbeidsplassen i tillegg til klare retningslinjer for handling. Dette i tillegg til at kompetansen, altså forståelsen av hva en ser, «brillene» en ser med også er særlig viktig.

«Relationer er forandringsagenter, og den mest effektive terapi er kærlighet mellom mennesker» (Perry & Szalavitz, 2006, s. 257). Jo større antall velfungerende relasjoner et barn har, desto bedre er sjansene for positiv mestring og utvikling både sosialt, psykologisk og akademisk. Som lærer kan en uheldigvis ikke gjøre mye med barnets tidligere traumeopplevelser, imidlertid kan en gjøre mye for å bedre den nåværende situasjonen med tanke på å gjenoppbygge tillit, trygghet og elevens tro på seg selv og livet generelt (Perry & Szalavitz, 2006).

2.2.5 Elev – elev relasjon

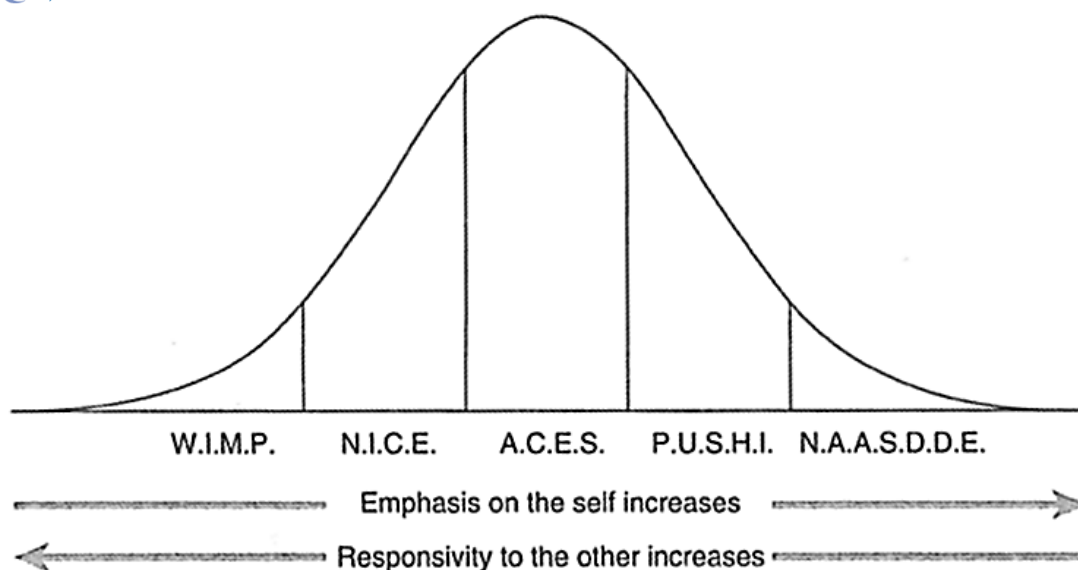
For barn og unge er vennskap utvilsomt en av de viktigste sosialiseringensagentene, mislykkes en i å utvikle gjensidige og positive vennskap er dette en av de store predikatorene for ens psykososiale fungering senere i livet (Kvelling, 2010). For barn som er blitt utviklingstraumatisert kan en forstå at dette blir ekstra sårbart, vitende om deres relasjonelle utfordringer kan avvisning også lett forekomme. Det vil være en ekstra belastning i skolen med mangel på vennskap, det vil derfor være av betydning at læreren i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert forsøker å legge til rette for gode relasjoner også til medelever. I tillegg til å holde fokus på et godt klassemiljø hvor en legger til rette for inkludering. Undersøkelser viser indikasjon på at medelever spiller en stor rolle i forhold til elevens opplevelser og handlinger i skolen (Nordahl, et. al. 2003). Relasjonen læreren har til sine elever påvirker også forholdet mellom medelever, det er derfor av betydning at læreren er vennlig, tålmodig og viser respekt for elever med utfordrende atferd, noe elever som er blitt

utviklingstraumatiserte ofte kan ha. For viser læreren det motsatte vil også øvrige elever i klassen respondere på dette (Nordahl, et. al., 2003).

Ved å bryte emosjonelle skjema/normer i det sosiale samspillet kan en ofte bli møtt med sanksjoner fra andre jevnaldrende, et eksempel er utestenging fra det sosiale fellesskapet (Bjørkelo et. al., 2013). Mennesker er redde og usikre på det en ikke forstår, særlig barn, dette kan ofte medføre den umiddelbare responsen at en holder seg på god avstand. Streben etter status, popularitet og tilhørighet preger skolehverdagen til mange unge barn, denne tilleggsfaktoren kombinert med manglende eller ingen forståelse for den «merkelige» eller «unormale» atferden barn med utviklingstraumer ofte presenterer, kan skape avstand mellom medelever (Perry & Szalavitz, 2006). Avvisning kan prege hverdagen til elever med atferdsproblemer da elever med en mer prososial atferd heller knytter kontakt og sosiale bånd til mer likesinnede elever. Dette vil også gjelde for elever med atferdsproblemer, de trekker til likesinnede, hvor atferdsavvikende handlinger kan bli positivt forsterket og hvor en ytterligere kan oppføre til mer negativ atferd. Slike «destruktive» vennskap vil i stor grad øke risikoen for skjevutvikling og en vanskelig livssituasjon (Nordahl, et. al., 2003; Smith, 2004; Kvello, 2010).

Dyregrov (2010) trekker frem åpenhet som viktig for stimulering av vennekontakt, ved å gi informasjon som skaper mer forståelse vil avstanden mellom medelever kunne minke, da en tar bort mye av usikkerheten og redselen for det ukjente, det en ikke forstår.

Nedenfor presenteres en skjematisk representasjon av sammenhengen mellom aggresjon og evnen til tilpasning til sine medelever (Hawley et. al., 2007). Modellen kan knyttes til elever som er blitt utviklingstraumatisert og si noe om hvorfor vennskap og forhold til medelever kan bli utfordrende.



Figur 4 Model of aggression and adaptive functioning using concepts of self and other, 2007.

På grunn av de store psykososiale og utviklingsmessige konsekvensene traumeerfaringen fører til, ser en ofte at disse elevene atferdsmessig befinner seg i ytterkantene av skalaen skjematisert. Altså ved W.I.M.P (Without Immediate Means of Protection) og N.A.A.S.D.D.E (Negative Actions and Attitudes, Smug self- involvement, Destructive, Dysregulated, and Externalizing). Elever som befinner seg i W.I.M.P enden av skalaen viser ingen aggressive tendenser, de kan synes engstelig i nærvær av andre og vil ofte vise passiv tilbaketrekking. I skolen blant medelever vil disse elevene være i stor risiko for å bli kontrollert rundt av andre, «pushed around». Er de medlemmer av en gruppe vil de ofte følge strømmen, unnlate å hevde seg selv og helst la andre snakke for seg (Hawley et. al., 2007). I den andre enden av skalaen finner en gruppen, N.A.A.S.D.D.E. Her vil fokuset i stor grad være på seg selv foran den andre, elever her kan ha et mer nedlatende syn på andre. Handlingene til elever i denne gruppen regnes som antisosiale hvor mye av handlingene i negativ forstand er rettet mot andre. Begge formene fører ofte i stor grad til avvising fra sine medelever da en i lengden ikke gidder å være med dem (Hawley et. al., 2007). Når en som lærer ser at elever havner utenfor, gjør noe. Gi dem nye handlingsalternativ, hjelpe dem med å avlese sosiale signaler.

2.3 Håndtering

Utviklingstraumer kan bidra til å skygge over et barns potensial for personlig utvikling og læring. Læreren kan ved god forståelse, relasjonsbygging og hensiktsmessig håndtering og tilrettelegging skape endring, positiv endring i elevens utviklingsbaner. I dette kapittelet vil ulike forståelsesmodeller bli presentert i forbindelse med håndtering og tilrettelegging for elever som er blitt utviklingstraumatisert. En nøkkelfaktor i samtlige av forståelsesmodellene

er den gode relasjonens betydning, i tillegg til hvordan en kan komme i posisjon til å bygge gode relasjoner. En vet av tidligere kapittel noe om hvordan tidlige, vedvarende, traumatiske opplevelser kan påvirke et barn, og hvilke utfordringer dette kan føre med seg i skolesammenheng. Disse barna har også rett til læring i skolen, rett til en akademisk grunnutdannelse, men de behøver ofte stor grad av tilrettelegging med forventninger plassert etter deres nivå for å lykkes og gjenvinne mestringstroen. Dette støttes oppunder av Opplæringsloven §1-3 som sier «Opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev og skolen skal sette inn tidlige tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Dette er elever som er redde for å bli avvist, og av den grunn kan de tenke at det er best å være avvisende mot deg som lærer, slik at ikke det er du som avviser meg. De grunnleggende spørsmålene disse elevene ofte lurer på er, «er jeg noe verd?», «kan jeg våge å stole på deg?». For å besvare disse spørsmålene er det viktig at en som lærer «holder ut» over tid, for å vise at «jeg ser deg, du betyr noe, du er noe» (Sabol & Pianta, 2012).

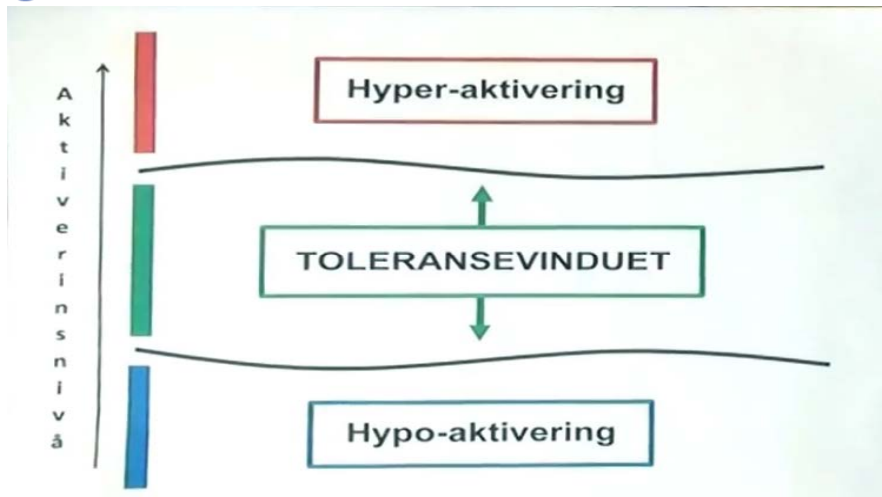
Det er viktig å poengtere at skolen må også se sine begrensninger og vite noe om når en henviser til andre instanser for hjelp og støtte (Breidvik, 2003). En går ikke inn på gangen i forhold til meldeplikt her, men en skal vite at alle har meldeplikt.

2.3.1 Toleransevinduet

Når en ser hvordan hjernens utvikling påvirkes av eksponeringen av traumatisk stress over tid kombinert med sviktende andre- regulering av affekt bidrar dette til å forstå begrepet utviklingstraume. Begrep som *regulering* og *toleransevinduet* har tidligere i all hovedsak tilhørt utviklingspsykologien, nå presenteres begrepene som nøkkelbegrep også innenfor traumepsykologien. Modellen toleransevinduet benyttes i dag både som en forståelsesmodell og som et verktøy for handlingsrom (Nordanger & Braarud, 2014). Ved at læreren benytter seg av og forstår denne modellen vil dette kunne skape gode forutsetninger i møte med elever i utfordrende livssituasjoner.

Siegel (2012) beskriver toleransevinduet som det optimale spennet av aktivering for et individ, med dette menes at aktiveringen hverken er for lav eller for høy. Det er innenfor dette vinduet/spennet en er mest oppmerksom og til stede, hvor en forholder seg fokusert i ulike relasjoner og situasjoner. Det er innenfor dette spennet en lettest lærer.

Toleransevinduet kan illustreres slik:



Figur 5 Toleransevinduet, 2014

Figuren overfor illustrerer enkelt modellen toleransevinduet. Her ser en at kroppen har et aktiveringsnivå delt inn i tre soner. Sonen *toleransevinduet* viser til kroppens optimale spenn av aktivering, hvor en er mest konsentrert, mottakelig for læring og til stede i situasjoner. Sonen *Hyper-aktivering* er når en ligger over toleransevinduet sitt og aktiveringen er for høy. Ligger en i sonen *hypo-aktivering* ligger en under toleransevinduet sitt og aktiveringen er for lav (Nordanger, 2014). Normalt sett vil alle mennesker være innom alle sonene fra tid til annen, men en har ofte gode strategier for å regulere seg tilbake til toleransevinduet når det kreves, og før ubehaget blir for stort. Har en vært utsatt for vedvarende traumatiske opplevelser i barndommen vet en av hjernens utvikling at disse barna har utfordringer i forhold til regulering. Slike belastninger vil ofte kunne føre til at en raskere utløser en hyper-aktivering eller fight, flight, reaksjon, hvor en opplever høy psykisk spenning/høy aktivering, og setter kroppen i stand til å flykte eller bekjempe trusselen (Nordanger, 2014). Når kroppen er i denne tilstanden reagerer en med forhøyet aktivitet i det sympatiske nervesystemet (gjør det mulig for kroppen å reagere målrettet og hurtig på fare) dette resulterer blant annet i forhøyet hjerterate, muskelspenning og respirasjon (Perry & Pollard et. al., 1995).

For et lite ubeskyttet barn vil ikke denne aktiveringen alltid være mulig, og en kan falle ned på den mest grunnleggende overlevelsesstrategien mennesket har, hypo-aktivering. Her vil en trekke seg inn i seg selv hvor aktiveringen når et minimum, som et skremt dyr livløst i øyeblikket det blir angrepet. Her går mer inn i freeze modus (Nordanger, 2013). En blir her det en refererer til som immobilisert, hvor en har redusert hjerterate, muskelspenning og respirasjon (kan kobles til dissosiasjon). Spennvidden til toleransevinduet vil påvirkes av tidligere erfaringer fra det tidlige samspillet med ens omsorgspersoner og til ens emosjonelle

tilstand, her kan også konstitusjonelle faktorer som temperament spille inn på om aktiveringen blir for høy eller for lav (Nordanger & Braruud, 2014).

I arbeidet med disse elevene gir denne modellen en nyttig innfallsvinkel i forhold til når eleven er best mottakelig for læring, og når eleven har behov for reguleringsstøtte. Det er altså ikke hensiktsmessig med typisk faglig læring når eleven er over (hyper) eller under (hypo) toleransevinduet sitt, da eleven med stor sannsynlighet ikke er mottakelig for ny informasjon. Ved følelsesmessig aktivering utenfor toleransevinduet vil barnets evne til refleksjon og fornuft ofte overkjøres av impulsivitet hvor evnen til mentalisering blir særlig svekket. Her vil eleven ha behov for støtte av læreren for å gjeninnnta kontroll, struktur og trygghet (Perry & Szalavitz, 2006). Det er når eleven er innenfor sitt toleransevindu en kan arbeide videre faglig og med eventuell ny informasjon. På grunn av at toleransevinduet til barn som er blitt utviklingstraumatisert ofte er veldig smalt er det viktig at læreren hjelper til med å utvide det, i tillegg til å hjelpe eleven med å finne gode strategier for å regulere seg tilbake (Nordanger, 2015b). Læreren kan blant annet forsøke å identifisere hva som skjedde rett før eleven gikk ut av toleransevinduet sitt og på denne måten forberede eleven bedre, eller unngå situasjoner som blir for belastende i en tid fremover. Er det noen triggere som går igjen, er det for mye på timeplanen denne dagen, er det situasjoner som oppleves ekstra stressende, hvordan har denne morgenen vært før eleven kom på skolen? (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Elever som er blitt utviklingstraumatisert vil kunne utvise en overfølsomhet (sensibilisering) i forhold til de neurale reaksjonsmønstrene assosiert med sine traumatiske opplevelser, en kan beskrive det som en forsterkning av respons til enkelte typer stimuli. For eksempel kan en ved eksponering for repetitiv smertefull stimulering bli overfølsom for høye lyder, berøring eller lukt som assosieres med traumet. Denne overfølsomheten vil kunne resultere i responsmønstre som hyper-aktivering eller hypo- aktivering av tilsynelatende mindre stressfaktorer (Perry et. al., 1995).

2.3.2 Traumebevisst omsorg

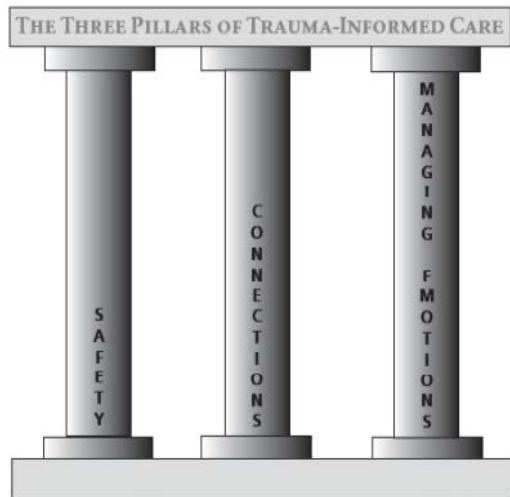
For å stabilisere følelser, gjenskape trygghet og bygge relasjoner har barn som er blitt utviklingstraumatisert behov for traumebevisst omsorg. De indre sårene kan en ikke ta helt bort, men en kan gi barnet styrke og verktøy til å leve med dem. Det er ikke slik at skolen og lærerne alene nødvendigvis heler alle sår, men skolen kan på lang vei bidra til å endre de strukturene som er satt i eleven i forhold til at voksne er uforutsigbare, verden er et farlig sted,

ingen bryr seg. Læreren kan gjøre en forskjell i styrkingen av eleven på veien mot trygghet, helhet og troen på egen mestring (Bath, 2008).

Utviklingstraumer, avhengig av tidspunkt/alder, varighet, alvorlighetsgrad og form for krenkelse, vil kunne påvirke barns biologiske, emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling. Den *traumebevisste omsorgen* tar utgangspunkt i hvordan påvirkning krenkelser og psykologiske traumer har på barnets fungering og utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Traumebevisst omsorg (TBO) har fått stor internasjonal interesse for modellens verdiforankrede tilnærming til livsproblemene barn og unge gjennomgår. Modellen skaper en forståelsesramme som bidrar til utviklingsfremmende metoder i møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner (Bath, 2008; Perry, 2006; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Som en leser av de tidligere kapitler om hjernens oppbygning og videre hvordan tidlige traumeerfaringer påvirker sentrale system som tilknytningen, krisehåndtering (alarmsystemet), evnen til refleksjon og selvforståelse (pre.fr.korteks), emosjonssystemet og hukommelsen ser en den enorme konsekvensen det kan ha for et barns utvikling. utfordringer innenfor disse områdene manifesteres ofte i generelle reguleringsvansker, dette innebærer vansker i relasjon til andre, vansker med å regulere og forstå egne følelser, vansker med å styre egen aktivering i tillegg til manglende forståelse for egne reaksjoner og seg selv som individ (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Howard Bath (2008) presenterer tre grunnpilarer i arbeidet med traumatiserte barn og unge, *The Three Pillars of Trauma- Informed Care*:

1. Safety/trygghet
2. Connections/relasjoner
3. Managing emotions/følelsesregulering



Figur 6 The Three Pillars of Trauma- Informed Care, 2008.

Figur 7 De tre pilarene for traumebevisst omsorg

De tre grunnpilarene baserer seg på det faktum at mye av den positive utviklingen en kan oppnå i etterkant av traumeeksponeringen skjer i ikke- kliniske settinger. Herav er læreren nevnt som en av de som er i posisjon til å hjelpe eleven i denne prosessen (Bath, 2015).

Pilar 1, *safety/trygghet* beskrives av utviklingsteoretikere som Maslow, Erikson og Bowlby som barnets utviklingsmessige kjernebehov. Barn med tidlige traumatiske opplevelser har ikke fått deres kjernebehov for trygghet realisert. De kan av den grunn utvikle en generell mistillit til voksne mennesker. Det vil være avgjørende å starte arbeidet med disse barna ved å finne et trygt sted, skape en trygg atmosfære for dem (O'Neill et. al, 2010). Begrepet trygghet kan innebære så mye, i tillegg til emosjonell og fysisk trygghet er det flere faktorer som spiller inn på å skape trygge miljø, blant annet tilgjengelighet, forutsigbarhet, åpenhet og ærlighet. Perry (2006) fremhever også betydningen av barnets medbestemmelse i forhold til livene sine og situasjonen de er i, når det angår dem. Barnets opplevelse av trygghet er viktig når en ser på hvordan deres stressreaksjoner er mange hvor alarmen går ofte på grunn av deres ofte hypersensitive nervesystem, barnet kan gå ut av sitt toleransevindu og atferden kan vises uforståelig, urimelig og utfordrende. Her er det utfordrende for læreren å se bak atferden og møte den istedenfor den umiddelbare reaksjonen som er straffende og kontrollerende, dette på grunn av fare for å skape ny smerte og utrygghet i miljøet. Imidlertid når eleven igjen er innenfor sitt toleransevindu kan en ta opp hva som skjedde, dette på grunn av at mer utviklede områder av hjernen hvor evnen til refleksjon og konsekvenstenkning er lokalisert, og nå til stede. Forståelse i forhold til at en del av atferden ikke styres av planlegging og fornuft vil være sentralt i arbeidet (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Pilar 2, *connections/relasjoner* henger tett sammen med den første pilaren safety/trygghet.

Positive relasjoner mellom elev og lærer er av særlig betydning skal eleven oppnå et sunt forhold til skolen i forhold til det sosiale, læring, motivasjon og opplevelse av mestring. Blir en av et barn møtt med sinne, er det viktig at en som lærer ikke blir med opp, men beholder roen da det er lite hensiktsmessig å speile sinnereaksjonen med sinne. Det handler om å opptre respektfullt, anerkjennende og sensitivt selv når det er naturstridig (Bath, 2008).

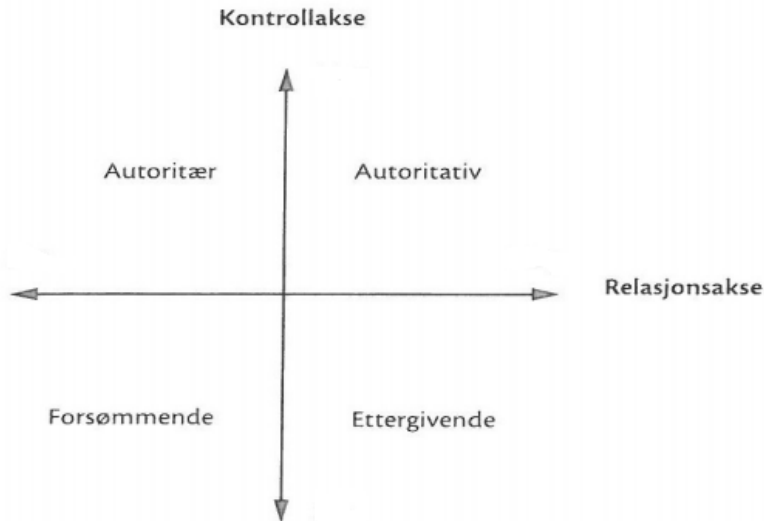
Pilar 3, *managing emotions/følelsesregulering* er noe en som barn lærer av sine omsorgspersoner ved at de opptre oppmerksomt, trøstende og beroligende med bruk av kroppsspråk, stemmeleie og berøring, videre får barnet støtte til regulering av emosjoner ved at omsorgspersonene setter ord på dem, «jeg ser at du er lei/redd/sint nå», ved trøst, bekræftelse og ved fysisk å stoppe barnet i aggressive handlinger vil det etter hvert oppnå en integrert forståelse av egne emosjoner og hvordan disse kan reguleres. Her har barn som er blitt utviklingstraumatisert ofte store mangler, og vil kunne ha liten grad av evner til å regulere egne følelser da det aldri har lært det. Her er det læreren må støtte eleven i situasjoner der eleven selv ikke klarer å regulere sine emosjoner, så i stedet for å straffe barnet for sine tilsynelatende urimelige handlinger kan en anerkjenne at «Jeg skjønner at det kan være vanskelig nå i en situasjon hvor det skjer mye rundt oss» (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Sentralt innenfor TBO tenkning er at en tolker barnets atferd som smerteuttrykk, altså er det alltid en følelse bak handlingen (Jørgensen & Steinkopf, 2013). De tre pilarene er i et gjensidighetsforhold til hverandre, hvor en forutsetning for trygghet er gode relasjoner. Adaptiv mestring og selvregulering vil utvikle seg gjennom trygghet i gode relasjoner med en voksen som støtte i reguleringen av ens emosjoner (Bath, 2015).

TBO presenterer prinsippet om «Time- in», at en tar en pause sammen med barnet. I skolen kan dette være når en ser situasjoner hvor eleven blir særlig frustrert, for eksempel ved arbeidsoppgaver. «Time- in» betyr at læreren her viser at en forstår ved å for eksempel si «Nå ser jeg at du er oppgitt og sliten, vi går ut og lufter oss litt i sola». Hensikten er å få frem budskapet overfor eleven at læreren ser frustrasjonen, forstår den eventuelle nederlagsfølelsen og vil hjelpe til med reguleringen av denne følelsen. En vil vise eleven at en står sammen i dette (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

2.3.3 Den autoritative voksenrollen

Det autoritative perspektivet presenteres først av Baumrind (1971;1991) som en av fire foreldrestiler. Baumrinds fire foreldrestiler presenteres i følgende modell:



Figur 8 Baumrinds modell (1991). Foreldrestiler, 2013.

Modellen tar utgangspunkt i to dimensjoner presentert i følgende hovedakser, *kontrollaksen* og *relasjonsaksen*. En ser på hvordan foreldre kombinerer og balanserer grensesetting og omsorg overfor sine barn. *Kontrollaksen* uttrykker hvordan en grensesetter, grad av forventninger og krav som settes til barnet, *relasjonsaksen* beskriver utøvelse av varme, omsorg og støtte som igjen fordrer kvaliteten på relasjonen mellom foreldre og barnet (Ertesvåg & Roland, 2013). Fra modellen kan en lese fire oppdragsstiler; autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende, disse delt inn med utgangspunkt i de to dimensjonene, kontroll og relasjon (Baumrind, 1991). Den *autoritative* oppdragerstilen er hva en bør etterstrebe som voksen for barn, da den blir sett på som den mest ideelle. I dag knyttes teorien om de fire foreldrestilene også til voksenrollen i opplæringssektoren, dette på grunn av overførbarheten til eksempelvis lærerrollen. Mye tyder på at den autoritative lærerrollen, med en balanse mellom kontroll og varme (relasjon), fremmer akademisk talent og sosial tilpasning, i tillegg fungerer den autoritative læreren forebyggende mot uønsket og negativ atferd hvor en på samme tid forsterker positiv og prososial atferd (Baumrind, 1995; Pianta; 1999; Hughes; 2002 referert i Ertesvåg & Roland, 2013).

Ettergivende voksne kombinerer høy grad av varme med lav grad av kontroll, selv om den voksne kan være støttende og responderende vil den manglende grensesettingen og mangel på aldersadekvate krav kunne føre til vansker ved å forholde seg til normer og regler, hvor en i skolen kan reagere aggressivt eller usikkert når en blir møtt med grenser og krav.

Kombinasjonen av liten grad av interesse for relasjonsbygging og manglende grad av kontroll beskriver den *forsømmende* voksenrollen, denne stilen vil være utelukkende negativ for barn

hvor en utviser liten omtanke og manglende evner til perspektivtaking. Foreldre med denne stilen forbindes ofte med omsorgssvikt (Ertesvåg & Roland, 2013). Den *autoritære* voksne setter klare rammer for atferdsstandarder hvor kontroll preger samspillet, en tar i liten grad hensyn til barnets medvirkning og perspektiv. Dette kombinert med liten grad av varme og støtte inn i relasjonen. Ved høy grad av kontroll og lav grad av varme kan dette gi grunnlag for økt aggresjon, motstand og frykt hos barnet (Nordahl et. al., 2005, referert i Ertesvåg & Roland, 2013).

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet, (...) *best mulig/mest hensiktsmessig møte barn og unge med utviklingstraumer* (...), er det den autoritative stilen en som lærer bør etterstrebe å være, varm og responderende kombinert med tydelige krav til akseptabel atferd. Relasjon og kontroll kan sies å være svært viktig for hverandres funksjoner, skal en komme i posisjon for grensesetting som også får gjennomslag er relasjonen mellom lærer og elev svært viktig (Ertesvåg & Roland, 2013).

Elever som er blitt utviklingstraumatisert har ofte få og dårlige relasjoner, i tillegg har mange opplevd avvisning i søken etter å bygge en god relasjon. En må som lærer derfor ha forståelse for at det å bygge relasjon til disse elevene ofte vil være tidkrevende hvor en gang på gang kan oppleve avvisning fra eleven. Det betyr imidlertid ikke at en skal gi opp, en må fortsette å drive med aktiv relasjonsbygging selv når det er naturstridig. Tillit er svært viktig for relasjonen mellom elev og lærer, en kan hverken kreve eller forvente at tillit skjer automatisk, eleven må oppleve at læreren er til å stole på, en trygg voksen. Det handler mye om å holde avtaler, lytte, være troverdig, ærlighet, positivt innstilt og oppmuntrende i forhold til arbeidsoppgaver, imøtekommer og tilrettelegger for elevens behov. Tillitt er noe læreren må gjøre seg fortjent til, den er vanskelig å oppnå og til gjengjeld lett og bryte. Eleven kan føle svik på flere områder, som lærer må en her kunne vise forståelse, innrømme at «jeg håndterte den situasjonen feil, det var ikke det som var min hensikt», be om tilgivelse (Nordahl et. al., 2011). Baumrind sin modell er ingen fasit med tanke på hvordan forhold mellom krav og relasjonsbygging skal være, imidlertid gir den en klar prinsipiell retning (Ertesvåg & Roland, 2013).

For å styrke relasjonen mellom lærer og elev presenterer Pianta (1999) «banking time» som en metode. «Banking time» er når læreren setter av alenetid til eleven, kvalitetstid, det behøver ikke nødvendigvis være mer enn 5- 15 minutt. Denne tiden skal i prinsippet fokusere på elevens interesser, ønsker og behov, imidlertid skal de samme normer og regler fortsatt

være gjeldende. Det er hensiktsmessig å sette av konkret tid til «banking time», dette da den avsatte tiden ikke skal komme som et resultat av den atferden eleven fremviser (straff eller belønning). Ved at læreren i denne tiden opptrer trygg og med en oppriktig interesse og engasjement for eleven vil en kunne bli bedre kjent og danne en god relasjon. Læreren vil kunne komme i posisjon til å tydelig signalisere at "jeg ser deg, og bryr meg om hvordan du har det", "jeg er her for å støtte/hjelpe deg", "slike reaksjoner er det forståelig at du får" (Pianta, 1999).

Som en kort sammenfatning kan en peke på at fokuset må være å møte eleven der den er, å presse på med fag nytter ingenting om eleven er utenfor toleransevinduet sitt (Siegel, 2012), en må bygge opp trygge miljø, gode relasjoner med støtte til emosjonsregulering (Bath, 2008), for hjernen er bruksbetinget og vil ikke utvikles etter andre prinsipper selv om en blir eldre (Perry & Szalavitz, 2006), en må stå i det, ikke gi opp (Nordahl et. al, 2011).

3 Forskningsmetode

I denne delen av den pedagogiske forskningsoppgaven vil metodiske valg og tilnærminger bli presentert. Hvor det vil bli gjort rede for valg av forskningsmetode og tilnærming, etterfulgt av beskrivelse av forberedelser og gjennomføring av intervju, videre vil forskningsetiske vurderinger vil bli presentert i tillegg til tolkning av datamaterialet/analyseprosessen. I slutten av kapittelet vil en se på forskningsoppgavens reliabilitet og validitet i tillegg til å se på muligheten for generalisering og presentere mulige feilkilder.

Pedagogisk forskning har som mål å bidra til økt forståelse og kunnskap knyttet til individuelle og samfunnsmessige vilkår for opplæring, sosialisering og læring. Dette innebærer at den pedagogiske forskningen har et særlig ansvar i utviklingen av kunnskap om forhold som fremmer livslang læring, skaper gode oppvekstvilkår for barn og unge i tillegg til å forme trygge og inkluderende fellesskap (Norges forskningsråd, 2006). I denne forskningsoppgaven er det å øke forståelsen og kunnskapen i forhold til barn og unge som er blitt utviklingstraumatisert sentralt da en ser det som et mål å formidle hvordan en på en god måte kan møte disse elevene i skolen, og skape gode rammer for utvikling, trygghet og inkludering.

Følgende problemstilling vil bli besvart i dette forskningsprosjektet: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Forskningsoppgaven

avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

3.1 Kvalitativ metode

Med bakgrunn i forskningsoppgavens problemstilling som tar for seg et sensitivt emne der en er ute etter en dypere forståelse, hvor individets subjektive opplevelse er sentralt, er det valgt å benytte seg av en kvalitativ metode. Dette da den kvantitative metoden viser seg ulik i form fra den kvalitative metoden da den ofte begynner med en hypotese som videre blir testet, dette ved bruk av aksepterte statistiske målinger utført på et langt større utvalg for innsamling av data hvor utvalget ofte kan være trukket ut tilfeldig (Silverman, 2011). En vil her kunne gå glipp av informantens egenrefleksjoner, detaljerte beskrivelser og informantens egen forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Vektleggingen i den kvantitative og den kvalitative metoden skiller de i stor grad fra hverandre, dette da den kvantitative metoden fokuserer på antall og utbredelse og den kvalitative metoden fokusere på å gå i dybden (Thagaard, 2013). Den ene metoden er ikke nødvendigvis bedre enn den andre, men avveiningen i forhold til valg av metode berår på problemstillingens egenart.

Den kvalitative forskningsmetoden preges av målet om å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener. Her er en ofte i nær kontakt med de personene en studerer. Denne tilnærmingen gir en mulighet til å oppnå nettopp denne forståelsen ved fyldig datainnsamling om personer og situasjoner. Når sensitive og personlige tema hvor menneskers private liv blottlegges som i denne forskningsoppgaven, da deltakerne er unge voksne med traumbakgrunn, er det særlig egnet med en kvalitativ tilnærming. Dette da en ved direkte kontakt kan bygge opp et tillitsforhold og komme nært innpå mennesket som deler av sine erfaringer (Thagaard, 2013). Intervju er valgt som metode for innhenting av data, da det ser ut til å være hensiktsmessig ut i fra problemstillingen.

3.2 Intervju som metode

Med utgangspunkt i problemstillingen er en ute etter hvordan det enkelte individ opplever og reflekterer over sin egen livssituasjon i møte med skolen som arena, her er bruken av intervju som metode hensiktsmessig (Thagaard, 2013). Søken etter å se verden fra intervjupersonens side i tillegg til målet om å økt kunnskap er det som preger det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkman, 2015). Det finnes ulike former for forskningsintervju, valget vil avhenge av studiens tema og problemstilling (Thagaard, 2013). Dette forskningsprosjektet vil inneha

elementer fra både narrative-, begreps og diskursive intervju. En søker i intervjuene etter informantenes erfaringer og historier fra egen skolegang med fokus på informantenes opplevelser av om en ble møtt med forståelse, ble det dannet gode relasjoner og var håndteringen av deres atferd hensiktsmessig. Det er også av interesse å se hva informantene legger i begrepene *forståelse*, *gode relasjoner* og *hensiktsmessig håndtering* da dette kan fortelle mye om hvordan en best mulig kan møte elever med utviklingstraumer i skolen. Informantene har alle selvsagte antagelser i forhold til hva som er normalt, passende eller typisk. Disse diskursmodellene kan en ved bruk av begrepsintervju lettere gjennomskue (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med bakgrunn i problemstillingen er det valgt å bruke et *semistrukturert livsverdenintervju*. Det er nærliggende en samtale i dagliglivet, men preges imidlertid av en hensikt og en viss struktur, det går dypere enn ordinær, spontan konversasjonsutveksling (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten i dette forskningsintervjuet er å få dypere innblikk i hvordan informantene opplevde møte med skolen i forhold til forståelse, relasjoner og håndtering av utfordringer. Som forsker har en et tema klart hvor en i tillegg definerer og kontrollerer samtalen, med bakgrunn i de forhold er det av den grunn ikke en samtale mellom likeverdige deltakere. Ved semistrukturerte intervju er tema og forslag til spørsmål utformet i en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015).

Metodetriangulering kan være fristende for mange forskere, hvor en anvender flere metoder sammen. Ved å tilføye et nytt perspektiv har en mulighet til å se et fenomen fra ulike sider (Silverman, 2011). Det ble ikke aktuelt i dette forskningsprosjektet da en må forholde seg til et tidsaspekt, i tillegg til at det ikke vil være gjennomførbart og gjøre eksempelvis observasjoner av informantenes skolegang.

Videre i forskningsoppgaven er det valgt å referere til informantene som deltakere.

3.3 Innsamling og bearbeiding av intervjudata

3.3.1 Utvalg og rekruttering av deltakere

Ved valg av intervjuformen som datainnsamlingsmetode sto spørsmålet på hvem en kunne få informasjon fra. En kvalitativ studie som dette inneholder et sensitivt, personlig og til dels nærgående tema, dette gjorde rekrutteringen av informanter noe mer utfordrende. En hensiktsmessig måte for rekruttering ble i dette tilfellet å etablere kontakt med en andrepert hvor en forespurte kontakt med deltakere med bakgrunn fra barnevern og/eller

behandlingssystemet (Thagaard, 2013). På denne måten fikk potensielle deltakere informasjon om forskningsprosjektet via en etablert kontaktperson. Videre bekreftet kontaktpersonen at det var fire unge voksne som ønsket å delta i forskningsprosjektet, forsker ble så satt i kontakt med deltakerne. En benytter seg av betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg* ved tilfeller der utvelgingen skjer med denne fremgangsmåten. Deltakerne velges ut strategisk med bakgrunn i deltakernes egenskaper eller kvalifikasjoner knyttet til fenomenet og problemstillingens egenart. Dette begrunnes i kvalitative studiers søken etter å innhente dypere informasjon og kunnskap om det fenomenet en studerer (Thagaard, 2013).

Utvalget i denne studien består av fire unge voksne med bakgrunn fra barnevern og/eller behandlingssystemet. Organisasjonen disse deltakerne er medlem av har deltakere på landsbasis, de fire deltakerne bor ulike steder i Norge. I forhold til størrelsen på utvalget blir dette begrenset av oppgavens omfang, hvor blant annet tidsbegrensningen ble en faktor. Kriterier for utvalget var deltakere med utviklingstraumebakgrunn, alder over 18 år der en ønsket så unge deltakere som mulig på grunn av kortest mulig tid siden skolegang, noe som antas å øke relevansen til dagens skolesamfunn, i tillegg til skolegang. Dette ble videreformidlet til kontaktpersonen i organisasjonen som videre satte forsker i kontakt med disse fire unge menneskene.

3.3.2 Intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden kan sammenlignes med et manuskript for intervjuet. Den kan tilføre struktur i form av en detaljert oversikt over spørsmål eller en lett skisse av tema i mer eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er i denne forskningsoppgaven tematisk utformet i kategorier med spørsmål utformet med ønske om å få innblikk i hvordan barn og unge med utviklingstraumer erfarer og opplever møte med skolen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er tematisk inndelt i følgende hovedkategorier basert på den teoretiske oppbygningen av forskningsoppgaven: Forståelse, Relasjoner og Håndtering. En søker altså innblikk i deltakernes erfaringer og lærerens betydning for skolehverdagen. Her kan en likevel fritt veksle mellom tema og spørsmål i den overordnede intervjuguiden underveis.

I forkant av selve intervjuundersøkelsen ble det utført ett prøveintervju, dette gjennomført med en medstudent. Det gav nyttig informasjon og lærdom i forhold til strukturen i intervjuguiden og hvorvidt spørsmålene var tydelige og forstå. I etterkant ble noen av spørsmålene i intervjuguiden omformulert, da noen kunne være tvetydige. Det dukket også opp nye potensielle oppfølgingsspørsmål som en noterte seg ned. Forsker ble også mer bevisst

egen tilnærming i intervjusituasjonen, eksempelvis at en ikke behøver å fylle stillheten med en gang, men gi rom for tenkepauser.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det gjort forberedelser, dette innebar ikke bare rekruttering av deltakere men også planlegging av selve intervjuet i sin helhet.

En faktor en skal vurdere er konteksten intervjuet foregår i, hva blir viktig i forhold til det fysiske miljøet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette forskningsprosjektet vil det kunne dukke opp informasjon av personlig og sensitiv art, det ble derfor viktig å finne en arena som var forholdsvis privat slik at ingen utenforstående kunne lytte til. De to første intervjuene blir holdt på et grupperom, dette for å holde intervjuet privat. De to neste intervjuene foregikk på en restaurant etter forespørsel fra intervjupersonene om å møtes mer sentralt. Her ble utfordringen å finne et sted privat nok for gjennomføringen, dette viste seg å være uproblematisk da en fikk sitte usjenert og privat på formiddagen. Forsker opplevde alt i alt intervjusituasjonen som behagelig og lett. Stemningen opplevdes imidlertid lettere og mer avslappet ved de to siste intervjuene, noe som kan handle om det fysiske miljøet men også at det var forskers to siste intervju. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke i mars, 2016. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40- 60 minutt.

I forkant av intervjuet ble det sendt ut et informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samtykkeerklæringsskjema og intervjuguide til deltakerne, hvor forskers kontaktinformasjon lå vedlagt ved eventuelle spørsmål. Dette for å sørge for fritt informert samtykke i forhold til deltakelse i forskningsprosjektet. De første minuttene etter at deltakeren er på stedet er viktige, og kan sette stemningen for resten av intervjuet. Før deltakeren begynner å prate fritt og åpent om sine erfaringer danner de seg en oppfatning av deg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble det av intervjuer særlig reflektert over, det ble derfor viktig å starte intervjuene med litt «smalltalk» for å lette på stemningen. Videre gikk en igjennom samtykkeerklæringen sammen, her ble det gitt rom for spørsmål i tillegg til å sørge for klarhet i prosjektets formål. Båndopptaker ble så skrudd på hvor intervjuer forklarer at det kun er hun som har tilgang til lydfilen. Intervjuer etterstreber å oppnå god kontakt i tillegg til å skape en komfortabel ramme rundt intervjuet, det vil bli lagt vekt på oppmerksom lytting i tillegg til å vise respekt, forståelse og interesse for det intervjupersonen forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). I ønske om å få tak i deltakernes subjektive opplevelser kreves det sensitivitet og gode teknikker. Betydningen av sensitiviteten er overførbart til datainnsamlingen en gjør ved

intervjuene, risikoen er at deltakerne lukker seg og unnlater å fortelle sannheten eller ønsker å trekke seg fra studien (Kvale & Brinkman, 2015).

I likhet med «smalltalken» i forkant av intervjuet ble intervjuet avsluttet med en form for metasamtale/debriefing hvor intervjuer skrudde av båndopptaker og spurte hvordan denne situasjonen opplevdes i tillegg til å sjekke om det er noe intervjupersonen sitter igjen med som en ønsker å dele eller noe en er usikker på. På denne måten gir en intervjupersonen muligheten til å stille eventuelle spørsmål eller ta opp temaer en har vært usikker på underveis i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble også viktig for intervjueren og å takke for at deltaker stilte opp, deres bidrag betyr alt da deltaker sitter på verdifull kunnskap, for så å ønske dem lykke til videre. I tillegg til å skape rom for å ta kontakt i etterkant om de skulle ha noen spørsmål eller noe de ønsket å legge til. Ved at en som intervjuer var oppmerksom på egen utfordring i forhold til å gi pauser og ikke fylle stillheten, skjedde det at deltaker brøt tausheten og kom med ytterligere beskrivelser.

I intervjusituasjonen må en forsøke å sette deler av forhåndskunnskap til side hvor en skal fokusere på presise beskrivelser og søker etter essensielle betydninger i disse beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan for forskere vise seg å være utfordrende da en gjerne sitter inne med mye kunnskap og meninger om et fenomen, desto viktigere å være oppmerksom på å sette «parentes» rundt egne forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.4 Transkribering og analysering av data

Etter gjennomføringen av intervjuene kom arbeidet med transkribering. Når en transkriberer skifter en fra en form (talt språk) til en annen form (skriftlig språk), en transformerer språket. Ved transkripsjon er det mye som kan falle bort i linjene mellom det muntlige og det skriftlige språket. I en intervjusituasjon er en i direkte interaksjon med deltaker, hvor blant annet kroppsspråk, mimikk, bruk av blant annet ironi og stemmeleie bidrar til forståelse. Dette vil falle bort ved skrevet tekst hvor en ikke får direkte innsyn i konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene i dette forskningsprosjektet ble tatt opp ved bruk av båndopptaker, i etterkant av intervjuene ble lydfilene overført og lagret i dataprogrammet NVivo.

Båndopptakeren gav tydelig lyd kvalitet, det ble derfor ingen problemer med å forstå lydfilene og gjennomføre transkriberingen i etterkant. Datagrunnlaget for analyse og tolkning vil i dette forskningsprosjektet være de transkriberte intervjuene.

I transkriberingen fra muntlig til skriftlig språk vil intervjusamtalen egnes bedre for analyse, dette på grunn av oversikten og strukturen tekstform tilfører. I transkriberingen av intervjuene

i dette forskningsprosjektet er alle transkribert av forsker, det er valgt å transkribere uttalelser ordrett, ord for ord med alle gjentakelser hvor en har registrert bruk av «eh, mm» og liknende. Ved lengre pauser er også dette registrert i tillegg til fremtredende bruk av gestikulering. Det ble valgt å transkribere ordrett for å få en så nøyaktig skriftlig gjentakelse som mulig. Det er også etiske overveielser å ta i forhold til transkribering. I dette forskningsprosjektet vil særlige følsomme, og sårbare emner kunne komme opp. Med hensyn til intervjupersonenes anonymitet er sitatene benyttet i dette forskningsprosjektet skrevet på bokmål, for å sikre at en bevarer intervjupersonenes integritet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I ordningen av data går en gjennom en analyseprosess som bidrar til å strukturere data slik at de blir lettere tilgjengelig for tolkning. Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er:

Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?

Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

Ut fra dette forskningsspørsmålet er en interessert i å oppnå en dypere forståelse av elevenes erfaringer. Her benytter en seg av en *fenomenologisk* analyse da fenomenologien søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer med utgangspunkt i individets subjektive opplevelser. Videre etterstreber en å beskrive verden slik individet opplever den, ut i fra forståelsen om at den virkelige virkeligheten er slik deltakeren oppfatter den og ser sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015) Ved bruk av en fenomenologisk analyse vil fenomenet, *utviklingstraume*, hos elever kunne forstås i tilknytning til konteksten, *skolen*, det foregår i. Dette med utgangspunkt i elevenes/deltakernes egne erfaringer fra sin skolegang i forhold til fokusområdene *forståelse, relasjoner og håndtering*. Den fenomenologiske tilnærmingen til analysen har i dette forskningsprosjektet bidratt til å holde fokus på deltakernes subjektive opplevelser og erfaringer i datainnsamlingen. Her har en forsøkt å sette forhåndskunnskap til side og fokusert på deltakernes detaljerte beskrivelser (Kvale & Brinkman, 2015). I tillegg til elementer fra fenomenologisk analyse vil en også i dette forskningsprosjektet bruke elementer fra diskursanalyse (vil bli presentert i kapittel 3.4).

«Å analysere data betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Det første trinnet i analysen av data var å bruke tid på nøye gjennomgang av datamaterialet slik at forsker ble fortrolig med innholdet. Videre begynte kodingen av data hvor forsker startet med å klassifisere og dele inn data, hvor forståelsen av mønstre for sammenhenger og ulikheter ble mer fremtredende. Koding av data inkluderer refleksjon over hvordan datamaterialet i sin sammenheng kan forstås ved de kodene en anvender. Det vil bli

benyttet begreper som særlig vektlegger å fremheve datamaterialets meningsinnhold (Thagaard, 2013). Neste trinn i analysen ble å dele inn klassifisert data i kategorier, kategorier som gjenspeilet tema med link til problemstillingen og gjeldende teori om deltakernes opplevelse av forståelse, gode relasjoner og hensiktsmessig håndtering av atferd. Men også temaer utviklet underveis i analyseprosessen, som for eksempel funn som særlig overrasket. Ved denne kategoriseringen ble det lettere å identifisere mønstre i deltakernes utsagn som sammenhenger og ulikheter i tillegg til sentrale tema for oppbygningen av analyseteksten. På grunn av at forskers forforståelse bidrar til å styre kategoriseringen ble det viktig å være åpen for endringer underveis i analyseprosessen. Ved å forholde seg fleksibel vil en ved den forståelsen forsker utvikler kunne endre kategoriene slik at prosessen ikke blir for mekanisk (Thagaard, 2013).

3.4 Tolkning av datamaterialet

I tolkningen av data gjør forsker en begrunnet vurdering av datamaterialet knyttet til problemstillingen, dette i forhold til teori som plasserer funn i en større sammenheng. En søker etter et dypere meningsinnhold i deltakernes beskrivelser.

I prosessen hvor deltakernes erfaringer og beskrivelser skal tolkes innenfor de teoretiske rammene for forskningsoppgaven er det nyttig med en hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien retter seg i hovedsak mot å se sammenhenger og felles erfaringer, ved å supplere med en *hermeneutisk* tilnærming vil en søke etter et dypere meningsinnhold enn det som først er instruktivt. Hermeneutikken vektlegger at tolkningen av fenomener kan skje på flere nivå, det er ikke en sannhet (Thagaard, 2013). En kan altså si at hermeneutikken handler om fortolkning og forståelse av meningen bak et fenomen. En av grunntankene i hermeneutikken er at en aldri møter verden uten visse forutsetninger, på den måten har en med seg en forforståelse. I dette forskningsprosjektet har en blant annet startet med å presentere teori som bakgrunn for problemstillingen som er grunnlaget for prosjektet. Skal en tolke meningsfulle fenomen er det en forutsetning at en begynner med noen forslag om hva en skal undersøke (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikken fremhever i tillegg innsikten om at meningsfulle fenomener kun er forståelige i den kontekst eller sammenheng hvor de forekommer (Gilje & Grimen, 1993). Det er altså først når en plasserer fenomenet *utviklingstraumatiserte barn* i konteksten *skole* at en kan undersøke og tilegne mening, i tillegg til å fremskaffe den informasjonen en behøver for å forstå fenomenet i den sosiale

sammenhengen. Uten konteksten vil en ikke kunne forstå eller fortolke fenomenet utviklingstraume hvis det ikke er plassert i en sammenheng.

Silverman (2011) peker på at både den fenomenologiske og den hermeneutiske tilnærmingen er meget kompleks, han ser det også noe unødig å fokusere på. På grunn av kompleksiteten er de ikke utbrodert noe ytterligere i dette forskningsprosjektet, også med tanke på oppgavens omfang.

I dette forskningsprosjektet vil en også benytte seg av elementer fra diskursanalysen, dette i tillegg til elementer fra fenomenologisk og kategoribasert analyse. Diskursanalyse vektlegger på hvilken måte sannhetseffekter konstrueres i en diskurs som verken sann eller usann. Diskurser er vedvarende praksiser og selvsagte antagelser som både kan berøre og krysse hverandre i tillegg kan de også ekskludere og ignorere hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså av interesse å se på hvordan deltakerne ordlegger seg, da en kan få en forståelse for deres virkelighet gjennom deres måte å uttrykke seg på. Igjen kan en bygge en ytterligere forståelse av forholdet mellom individ og kultur, da en kan gjenkjenne etablerte mønster representert i kulturen. Diskursanalysen vektlegger også konteksten som etableres i en samtale, dette da personers oppfatning av verden konstrueres innenfor den interaksjonen personen er en del av. Derfor får også forskers diskurser noe å si, hvor en må være oppmerksom på egen oppfattelse og sannheter underveis i intervju situasjonen og i tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2013). En bør derfor fokusere diskursanalysen på konteksten, mens den på samme tid knyttes til tema og problemstilling, i tillegg til teori anvendt i forskningsoppgaven. En vil i dette forskningsprosjektet benytte en mer generell diskursanalyse, hvor en er åpen for og interessert i ny kunnskap vedrørende hvordan læreren best mulig kan møte elever som er blitt utviklingstraumer i skolen i dag. En er interessert i deltakernes beskrivelser av hva det vil si å forstå og bli forstått, betydningen av relasjonen i tillegg til hva som menes er hensiktsmessig håndtering av atferd. Hvor det her kan dukke opp nye perspektiver, ulikheter og sammenhenger. En naturlig del av tolkningsprosessen vil samtidig være teorien, sammen med det transkriberte intervju materialet vil dette i tillegg til bevissthet rundt kontekst være mye av grunnlaget for tolkningen der en også søker det mer implisitte budskapet (Thagaard, 2013).

3.5 Forskningsetiske vurderinger

I kvalitative studier er etiske overveielser av stor betydning, her en fokuserer på innhold og mening, mer enn omfang og bredde (NESH, 2015). I kvalitative intervjustudier har andre mennesker sagt ja til å la seg intervju i ditt forskningsprosjekt, i dette tilfelle et forskningsprosjekt som søker å innhente informasjon om deltakernes møte i skolen hvor de har flere negative erfaringer i tillegg til en belastende bakgrunn. I Den etiske fordring av K. E. Løgstrup står det «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd (...)». (1999; 1996, s. 25). Dette er et sitat å ta med seg inn i dette forskningsprosjektet hvor deltakerne i stor grad blottlegger seg og viser tillitt, ved å vise tillitt er en også sårbar. Ved denne sårbarheten ligger det at den andre, intervjueren, har makt over meg, deltakeren/intervjupersonen (Løgstrup, 1999, referert i Schei, 2001). Dette medfører et stort ansvar for å beholde deltakernes integritet både underveis i intervjusituasjonen og i etterkant ved presentasjon og analyse av data (NESH, 2015).

Denne studien presenterer etiske utfordringer og hensyn særlig knyttet til fritt informert samtykke, hensyn til personer og utsatte grupper, anonymisering og konfidensialitet (NESH, 2006). Samtykke bygger på prinsippet om respekt for individets bestemmelse over eget liv (Thagaard, 2013), individuell autonomi er hva Marzano (2012) baserer prinsippet på (Kvale & Brinkman, 2015). I forkant av intervjuene vil det bli utlevert et samtykkeerklæringskjema (vedlegg 3) til alle deltakerne hvor det står beskrevet informasjon om forskningsprosjektets formål, hva deltakelse i studien innebærer og hva som skjer med informasjonen om deltakerne (anonymisering og konfidensialitet). I tillegg til informasjon om retten til å trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn.

I denne studien retter problemstillingen seg mot, *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Spørsmål som går direkte på fenomenet utviklingstraumer, som er et tema i studien, vil ikke bli stilt i intervjuundersøkelsen. Dette på grunn av forskers etiske ansvar i forhold til å ikke sette deltakerne i en posisjon som kan være svært skadende og belastende hvor noen kan oppleve re- traumatisering. Forsker skal «beskytte mennesker mot fysiske og mentale integritetskrenkelser» (NESH, 2009). Formålet med forskningsoppgaven er å få tak i hvordan skolen møter disse elevene, sett igjennom elevenes øyne basert på deres erfaringer. Spørsmålene i intervjuguiden baserte seg derfor på deltakernes opplevelser av skolehverdagen i forhold til forståelse, opplevde relasjoner og grad av opplevd støtte/tilrettelegging i håndteringen av atferden. Temaet er sensitivt og tungt, uttrykkelig er det ikke årsaken til traumet forsker vil ha tak i. Hensynet til personer og utsatte

grupper er stort, da en ikke ønsker å krenke noen. Men på den annen side kan en se det som et moralsk ansvar å hente inn informasjon direkte fra utsatte personer da økt forståelse og kunnskap kan bidra til bedre tilrettelegging og håndtering i blant annet skolen (NESH, 2009).

Det er ikke forskers intensjon å henge ut hverken lærere som en gruppe eller deltakerne med sine belastende bakgrunner. Det er slik at deltakernes opplevelser av samspillet med lærer kan avvike fra lærerens opplevelser. Det er derimot ikke slik at den ene parten har rett eller den andre parten feil, men en opplever samspill ulikt og både elever og lærere kan pålegges intensjoner som ikke egentlig er tilstede. Med det sagt er nok flere av deltakernes opplevelser beskrivende for virkeligheten, da det tyder på manglende kunnskap rundt forståelse og håndtering av barn med utviklingstraumer i skolen i dag.

Sitatene presentert i denne forskningsoppgaven er valgt med bakgrunn i nøye betraktninger i forhold til anonymitet, hvor en ikke skal kunne finne tilbake til deltaker. Der utsagn ikke er unik for enkeltpersonen er det derfor valgt brukt. Det er også tatt et valg i forhold til å ikke opplyse deltaker nummer etter sitatene, dette begrunnes i at en ikke skal kunne gjenkjenne sammenhenger mellom utsagn og knytte det til personer. Dette vil ikke få betydning for sammenheng og helheten i forskningsoppgaven.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper som knyttes til forskningens troverdighet og gyldighet (Thagaard, 2013). Begrepet *reliabilitet* knyttes til om studien er tillitsfullt og pålitelig utført, hvor begrepet refererer til spørsmålet om repliserbarhet. Det vil si om en annen forsker ved bruk av samme metode hadde fått det samme resultatet. Spørsmålet om repliserbarhet er imidlertid diskutert innenfor den kvalitative forskningen i forhold til om det er relevant (Thagaard, 2013). Innenfor den kvalitative forskningen kan dette være utfordrende, da en i en intervjusituasjon som i dette forskningsprosjektet vil bli påvirket av den sosiale virkeligheten rundt som vil forandre seg (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette forskningsprosjektet har en benyttet seg av intervjuformen *semistrukturert livsverdenintervju*, hvor en benytter seg av en intervjuguide som en ramme for intervjuet. Det vil altså være utfordrende for en annen forsker å få nøyaktig samme svar da en som oftest har ulike oppfølgingsspørsmål og hvor rekkefølgen kan skifte underveis.

Silverman (2011) påpeker og argumenterer for reliabilitet i den kvalitative forskningen ved å sørge for å gjøre forskningsprosessen transparent, gjennomiktig. Dette gjøres ved detaljerte beskrivelser ved valg av forskningsstrategi og analysemetoder, i tillegg til teoretisk transparens, hvor en i arbeidet med fortolkning av datamaterialet beskriver det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for forskers tolkninger (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet vil altså reliabiliteten berøre intervjuet og transkriberingen i tillegg til prosessen med analysing og tolkning av datamaterialet.

Validitet knyttes til forskningsoppgavens gyldighet i forhold til de tolkninger en som forsker kommer frem til. Altså ved å stille seg spørrende til om forskers tolkninger stemmer overens med den virkeligheten en har studert (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem hvorvidt en intervjustudie undersøker det som er ment å skulle undersøkes, med tanke på studiens validitet. Altså om en ved å bruke intervju som metode undersøker det som er ment å skulle undersøkes. Gir resultatene svar på problemstillingen og vil en få en utvidet forståelse av hvordan læreren best mulig kan møte elever som er blitt utviklingstraumatisert.

En del kritikere til den kvalitative metoden vil antyde at kvantitativ forskning er den eneste metoden i etableringen av validitet. Med dette menes at forskningen kun er valid og generaliserbar hvis den baserer seg på operasjonaliserte definisjoner av variabler, statistiske analyser og eksperimentelle data, hvor utvalget er tilfeldig trukket ut i populasjonen (Silverman, 2011). Kritikere til den kvantitative forskningen ser imidlertid fordelen ved bruk av kvalitative metoder da det i tilfeller er upassende. Det er områder innenfor den sosiale virkeligheten som ikke kan kvantifiseres og måles statistisk. Styrken ved den kvalitative forskningen er muligheten til en dypere meningsbærende forståelse av fenomenen som ikke ellers er tilgjengelig (Silverman, 2011). Valg av metode i forhold til forskningsspørsmålet vil ha stor betydning for validiteten. I tilfellet som ved denne forskningsoppgaven hvor en søker kunnskap om et fenomen på et dypere nivå er det hensiktsmessig å operere med en kvalitativt orientert forskningsmetode i styrkingen av validiteten. Forskningsoppgavens gjennomsiktighet gjelder også i styrkingen av validiteten ved å tydeliggjøre bakgrunnen for ens fortolkninger, og redegjøre for på hvilken måte analysen gir grunnlaget for ens konklusjoner (Thagaard, 2013).

3.7 Generaliserbart

Det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet i den kvalitative forskningen. Hvor en ser på hvorvidt tolkningen i forskningsoppgaven kan være relevant også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Ser en på kvantifiserte intervjuundersøkelser kan en *statistisk generalisere*, da slike undersøkelser vil være mer eksplisitte og formelle med bakgrunn i et representativt utvalg tilfeldig valgt i befolkningen. Den kvalitative intervjustudien kan derfor komplisere generaliseringen av resultatene da en har få, ikke tilfeldig valgte deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015). Imidlertid kan en se på *analytisk generalisering* som en mulighet, hvor en gjør en begrunnet vurdering av funnene fra en studie og ser på graden av rettleiding disse har i forhold til andre situasjoner. Ser en at resultatene vurderes pålitelige og gyldige kan de i andre relevante situasjoner overføres. I intervjuundersøkelser skiller en ofte mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering. Hvor forsker argumenterer for generaliserbarheten av egne resultat, i tillegg til å gi spesifikke og innholdsrike beskrivelser. Lesergeneralisering knyttes til om leseren ser resultatene til å være relevante og de kontekstuelle beskrivelsene detaljerte nok i forhold til å kunne vurdere resultatene som generaliserbare til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dette forskningsprosjektet hvor utvalget ikke er tilfeldig og deltakerantallet er på fire vil en ikke kunne gjøre en statistisk generalisering, hvor en kan si at funnene gjelder for alle elever som er blitt utviklingstraumatisert i populasjonen. Analytisk generalisering vil være mulig ved at leseren kjenner seg igjen, kan overføre resultatene til andre situasjoner og på grunnlag av det gjør den gyldig også i andre sammenhenger. *Lesergeneralisering* vil altså i dette forskningsprosjektet være aktuelt hvor leseren vil bedømme forskningsprosjektets analytiske generalisering. En kan uansett tenke at dette forskningsprosjektet har verdi og vil kunne bidra til økt forståelse for fenomenet utviklingstraume satt i sammenheng til elever i skolen og på hvilken måte en mer hensiktsmessig kan møte dem som lærer. Verdien kan knyttes til forskningsprosjektets kontekst, hvor en får innblikk i elevperspektivets møte med læreren og skolen.

3.8 Mulige feilkilder

Mulige feilkilder vil berøre alle forskningsprosjekt, og vil også være aktuelle ved dette forskningsprosjektet. Feilkilder vil kunne ha betydning for den produserte kunnskapen under hele forskningsprosessen, fra start til slutt. Mulige feilkilder vil bidra til å vurdere

forskningsprosjektets gyldighet/validitet (Befring, 2002). En vil her særlig vektlegge deltakere, intervjuprosessen i forhold til intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene, i tillegg til datamaterialet.

En har tidligere i kapittel 3.5 gjort forskningsetiske vurderinger hvor en beskriver at spørsmål vedrørende utviklingstraumet ikke vil bli stilt. Deltakerne i dette forskningsprosjektet har mottatt informasjon om prosjektet og sagt seg villig til å delta, utover dette kan en ikke med sikkerhet si noe om omfanget av deres traumbakgrunn. Eksempelvis når det oppsto, i hva slags form eller påført av hvem. Det er heller ikke forskningsoppgavens formål, men deltakerne selv kan være en mulig feilkilde.

I forhold til intervjuguiden har en forsøkt å sette så åpne spørsmål som mulig, da en vet at ledende spørsmål kan bestemme innholdet i svaret (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor en svarer det en forventer at intervjupersonen vil høre. Det ble også viktig for intervjuer å være særlig oppmerksom på eget kroppsspråk og mimikk da også kroppslige responser kan fungere ledende, positivt eller negativt forsterkende på svaret angitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forsker opplevde imidlertid at en fikk god kjemi hvor deltakerne pratet mye fritt, hvor forsker responderte mye med «ja, mm, fortell mer» i forsøket på å ikke lede i enten eller retning.

Datamaterialet er primært et resultat av deltakernes besvarelser, og hvordan de erfarte møtet med læreren og skolens forventninger og faglige krav. En kan imidlertid ikke si med sikkerhet at deltakernes svar samsvarer helt med virkeligheten (Silverman, 2011). Forforståelsen kan også nevnes som en implikasjon, forsker har i dette forskningsprosjektet forsøkt å forholde seg nøytral. Dette er tidligere nevnt i kapittel 3.3.3.

4 Presentasjon og analyse av funn/drøfting av data

I denne delen av forskningsoppgaven vil det bli presentert funn ut fra teori og kategorier for analysen som menes å være de viktigste i forhold til forskningsspørsmålet: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?*

Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

Det er ønskelig å fremheve hvordan teoretisk kunnskap kan ha betydning for arbeidet med barn som er blitt utviklingstraumatisert i praksis, altså hvordan kunnskap om fenomenet, relasjonelle mekanismer og forståelsesmodeller som verktøy, kan bidra til å skape en ny dimensjon til den viktige lærerrollen i håndteringen av disse elevene. Funnene er også hentet

fra et elevperspektiv, noe som bidrar sterkt til denne nye dimensjonen da en i tidligere studier sjelden/ikke har presentert dette perspektivet. Funnene vil bli presentert og tolket ut fra kategorier og underkategorier konstruert med bakgrunn i den teoretiske strukturen som også følger intervjuguiden da dette viser seg å presentere en strukturert analyse i forhold til funnene. Det vil være en naturlig rekkefølge i hvordan deltakerne forteller om sin skolegang, hvordan de ble forstått, opplevde relasjoner i tillegg til hvordan de opplevde og beskriver håndteringen av egen atferd- møte med læreren. Funn som kan karakteriseres som overraskende vil bli presentert til slutt.

4.1 Forståelse

Deltakernes beskrivelser i forhold til hvordan de opplevde seg forstått i skolen, for deres utfordringer, preges i stor grad av mangelen på sådan. Imidlertid er beskrivelsene noe av deltakerne kommer med av den ene læreren som forsto og så dem i skolen, på mange måter mer levende da de utviser en takknemlighet hvor betydningen av den ene læreren for deres liv kommer godt frem.

4.1.1 Den generelle opplevelsen av skole

Det ble ønskelig å starte med å få tak i deltakernes generelle opplevelse av egen skolegang da dette sier mye om hvilken grad av forståelse en har blitt møtt med, i tillegg beskriver det hvilke tanker deltakerne ved første dykk i egen minnebank har rundt sin skolegang. Tre av deltakerne gav lignende svar i forhold til at den første umiddelbare tanken rundt egen skolegang knyttes til utfordringer, det som imidlertid en av deltakerne trekker frem som sin første tanke skiller seg fra de andre:

Intervjuer: *«Når du tenker på skole, får du en sånn god følelse eller hvordan?»*

«Nei, det har jeg ikke»

Intervjuer: *“I forhold til skole, hva er det første som slår deg, hvilken følelse får du?”*

«Det var jo greit, men jeg hadde litt problemer med autoriteter».

«Utfordringer (...) har litt utfordringer fra før av så kan det være vanskelig å fokusere».

Et flertall studier viser til funn hvor en finner at eksponering for tidlig og vedvarende traumebelastninger kan føre til gjennomtrengende endringer av både sosiale, psykologiske, kognitive og biologiske evner (Cook et. al., 2005), hvor blant annet fundamentale områder i hjernens oppbygning og struktur påvirkes og endres (Siegel, 1999; Shore, 2003; Perry, 2006). Av dette kan en lese kompleksiteten, disse elevene vil i skolen ofte ha utfordringer i møte med faglige krav og forventninger, sosiale settinger hvor reguleringsvansker ofte forekommer som et resultat av deres belastende livssituasjon. I skolen vil en i stor grad måtte gi fra seg en del kontroll, hvor en blir møtt med forventninger og faglige krav. En av deltakerne overfor sier *«hadde litt problemer med autoriteter»*, dette kan blant annet ha en sammenheng til tap av kontroll. En av de mest sentrale psykologiske traumefaktorene når det gjelder stressforskning er tap av kontroll, hvor gjenvinnelse av kontrollen er høyst sentralt (Cassidy, 1999).

Med bakgrunn i dette er sammenfallet hos deltakerne i forhold til opplevelsen av skolen som utfordrende ikke nødvendigvis så overraskende, da utviklingstraumer kan frarøve eleven muligheten til å utvikle seg og lære i forhold til ens potensial (van der Kolk, 2005).

Elever som er blitt utviklingstraumatisert vil i skolen ofte kunne sitte igjen med at ingen egentlig forsto, ved manglene forståelse for hva tidlig, vedvarende traumeeksponering har å si for elevens utvikling vil en som lærer i stor grad kunne misforstå og håndteringen vil kunne bli uhensiktsmessig. En av deltakernes beskrivelser skiller seg fra de andre hvor det beskrives følgende om hva som er det første som dukker opp i hodet når en tenker på egen skolegang:

«ehm, jeg sitter igjen med (...) jeg komme på to enkeltpersoner som liksom har sett meg (...) det er egentlig det jeg tenker på når det kommer til skole».

På tross av at skolegangen også her har vært preget av store utfordringer, trekker denne deltakeren frem de lærerne som har *«sett meg»*. En kan tolke dette som at den øverste assosiasjonen til skole i minnebanken ikke er like negativt ladet som utfordringer og vansker, men kan knyttes til det mer positive i å bli sett. En beskyttelsesfaktor i skolen kan være god relasjon til en lærer, ved å etablere trygge rammer og legge til rette for at eleven opplever mestring i eget liv kan læreren fungere kompensierende og beskyttende overfor videre negativ utvikling (Borge, 2012). Bath (2008) fremhever også hvordan positive relasjoner mellom lærer og elev er av særlig betydning i opparbeidelsen av et sunt forhold til skolen i forhold til læring, det sosiale aspektet, motivasjon og opplevelse av mestring.

4.1.2 Særlig utfordrende i forhold til skolens forventninger og faglige krav

Felles for deltakerne var ytringer om utfordringer i forhold til skolens forventninger og faglige krav, hvor matematiske og språkfaglige vansker er særlig fremtredende.

«Matte har jeg alltid slitt med (...) når jeg gikk i 10ende klasse fant jo jeg ut dyskalkuli så da fikk jeg en forklaring på det og».

Av tidligere vet en at utviklingstraumer kan skygge over et barns potensial for læring og personlig utvikling. I følge Greenwald (2000) vil ferdigheter som lesing, skriving, ta del i diskusjoner og løse matematiske problem kreve blant annet forståelse, oppmerksomhet, konsentrasjon, tillit, god hukommelse og motivasjon. Samtlige av disse ferdighetene undergraves ofte lett av traumatiske opplevelser. Kan det tenkes at deltakerens vansker med matematikken handler om noe annet enn dyskalkuli, kan det handle om at deltakeren kom til 10. ende klasse og ikke klarte seg særlig bra i forhold til forventet nivå på dette trinnet, hvor en ikke kunne komme med en annen forklaring. Jørgensen & Steinkopf (2013) trekker frem at barn som er blitt utviklingstraumatisert ofte kan bli feildiagnostisert, da symptomene kan passe inn i en rekke andre diagnostiske kriterier om en ser på atferd og vansker i skolen, ikke på bakgrunn. Følgende sitat peker på noe av det samme:

«Jeg hadde veldig problemer med lesing og da ble det litt vanskelig med høytlesing og det å pugge ting (...) matematikk med tanke på at jeg sleit med å lese (...)».

Intervjuer med oppfølgings spørsmål: *«Var det noen gang snakk om en dysleksi diagnose?»*

«De har prøvd i alle år siden jeg var liten men de finner ingenting».

Symptombildet på utviklingstraumer vil være komplekst og kan ofte misforstås som andre vansker (Jørgensen & Steinkopf, 2013), en kan også her stille spørsmålstegn ved om dysleksi diagnosen lærerne har forsøkt å henge på deltaker i «alle år», egentlig handler om eksempelvis konsentrasjonsvansker som resultat av traumeeksponeringen (Dyregrov, 2010). Imidlertid skal en tilrettelegge for de vanskene eleven presenterer, poenget er at bakgrunnen for lesevanskene kan ha andre årsaksforhold enn dysleksi. Hvilket fokus en møter eleven med vil derfor være av betydning, å presse på med fag om eleven er utenfor toleransevinduet sitt (Siegel, 2012) vil ikke være hensiktsmessig. En må bygge opp trygge miljø, gode relasjoner med støtte til emosjonsregulering (Bath, 2008), for hjernen er bruksbetinget og vil ikke utvikles etter andre prinsipper selv om en blir eldre (Perry & Szalavitz, 2006).

Muntlige høringer og presentasjoner trekkes også frem som særlig utfordrende for flere av deltakerne:

«Jeg hadde aldri holdt, eh, sånn presentasjon på skolen, aldri turt å snakke i timen (...) sånn engelsk har jeg aldri, aldri, aldri snakket høyt».

«(...) sånn muntlige (...) for hvis du hjemme eller blant andre ikke har blitt hørt på så kan det være litt vanskelig å bli hørt på høringer (...) vanskelig å snakke høyt når du ikke er vant til å snakke høyt hjemme engang».

Krav og forventninger i skolen som blant annet muntlige presentasjoner kan overstige elevens individuelle ressurser, noe som kan resultere i en usikker og stressende situasjon. I tilfeller hvor elever er blitt utviklingstraumatisert vil en kunne bli «løpt over ende» av disse stressopplevelsene, en kan bli så overveldet over mangel på kontroll hvor belastningen blir for stor slik at en ikke mestrer påvirkningen (Lazarus, 2009). To av deltakerne beskriver at ved tilrettelegging i form av å avholde muntlige presentasjoner først kun for læreren, så videre å ekspandere til en liten gruppe i klassen, har fungert godt for dem. Pianta (1999) fremhever hvordan en ved å være en empatisk, forståelsesfull og støttende lærer, som tilrettelegger for gode læringsmuligheter, vil kunne motivere og oppmuntre elever positivt inn i ulike akademiske læringsprosesser. Mange lærere i skolen er ikke klar over eller har kunnskap om elevers behov for å tilpasse seg til det traumatiserende miljøet de lever i, men har i stedet forventninger knyttet til at eleven skal oppføre seg i forhold akseptable rammer (van der Kolk, 2005). Akseptable rammer som tilsier at alle elever skal gjennomføre muntlige presentasjoner og høytlesning på de klassetrinn det står oppført i læreplanen at skal være gjennomført. Resultatet kan være at kravene overstiger elevens individuelle ressurs hvor usikkerheten og stressaktiveringen stiger, som igjen kan utløse uønsket atferd hos eleven (Lazarus, 2009).

Samtlige av deltakerne opplevde i løpet av sin skolegang liten grad av mestring, at de ikke mestret påvirkningen og belastningen ble for stor (Lazarus, 2009). I tillegg rapporterte deltakerne liten grad av tilrettelegging i forhold til skolens forventninger og faglige krav. Sitatene nedenfor illustrerer to av deltakernes beskrivelser i forhold til opplevelsen av mestring i forhold til krav og forventninger i skolen.

Intervjuer: *«Hvordan opplevdes det å ikke få noen støtte og tilrettelegging?»*

«Veldig dårlig, følte at jeg hang veldig bak alle de andre, åsså følte jeg at jeg kanskje ble sett litt ned på å sann (refererer til læreren) fordi jeg ikke klarte å henge like godt med som de andre».

Intervjuer: *«Hadde du troen på deg selv vil du si?»*

«I mindre og mindre grad egentlig, du ser på en måte at du tror du får det til også får du prøvene og så fikk du en dårlig poengsum på prøvene, så kom du på ungdomsskolen så ble det karakterer i tillegg, spesielt hvis du får dårlige karakterer i tillegg til poengsum, så ble du bare trygt enda mer ned i din egen drit da for å si det rett ut».

Likesom eleven bygger opp indre arbeidsmodeller av andre, vil elever som har blitt utviklingstraumatisert hvis omsorgsbehov ikke dekkes, ofte konstruere en representasjon av seg selv som uverdigg og inkompetent (Bretherton, 1992). Med dette som utgangspunkt kan en reflektere rundt hvorvidt stadig skuffelser over egne prestasjoner i skolen trykker en *«enda mer ned i din egen drit»*. Mestring er under alle omstendigheter et avgjørende aspekt for håndteringen av stress og følelsesreaksjoner. Er mestringen ineffektiv vil stressnivået være høyt (Lazarus, 2009). Det kan derfor tenkes å være særlig sårbart for deltaker å ikke oppleve mestring. Gode støttende relasjoner til læreren trekkes frem som betydningsfullt for effektiv mestring og stresshåndtering (Lazarus, 2009). Deltaker opplevde ikke stort av denne støtten.

En av deltakerne svarer følgende på om det var noen fag en opplevde å være god i, mestre.

«Kunst og håndverk, heh (...) men det var jo ikke akkurat noe lesefag».

Kan konstruere en representasjon av seg selv som uverdigg og inkompetent (Bretherton, 1992), noe som kan være en årsak til den tilsynelatende negative forestillingen om kunst og håndverk som et mindre «viktig» fag, *«ikke akkurat noe lesefag»*. Her kan en kan tolke det som at eleven prater ned sine styrker. Er det kun elevens egen representasjon av seg selv som fører en slik mulig oppfatning eller kan det også ha noe å gjøre med ulike fags status og anerkjennelse av lærere og skolen som fag av betydning. Imidlertid kan en også påpeke at elever som er blitt utviklingstraumatiserte har en tendens til å tolke negativt hvor en kan tilegne andre intensjoner som ikke er tilstede, som eksempelvis at kunst og håndverk ikke er like viktig som lesefag (Hagelquist & Skov, 2014).

4.1.3 Mestringsstrategier

Deltakerne var nok i ulik grad bevisst sine mestringsstrategier, det er kun en av deltakerne som direkte beskriver sin bevissthet rundt handlingene sine. Imidlertid kan deres uttalelser forstås å knyttes til mestringsstrategier med bakgrunn i sammenhengen/konteksten deltakerne beskriver egen atferd. Barn kan ubevisst eller bevisst ta i bruk ulike mestringsstrategier for å unngå påminnelser og følelser forbundet med tidligere traumatiske opplevelser, dette for å mestre og gjenvinne kontrollen over tilværelsen (Breidvik, 2003). Deltakerne beskriver både innagerende og utagerende former for mestringsstrategier. Nedenfor vil flere sitat knyttet til mestringsstrategier bli presentert og drøftet:

«(...) jeg var veldig innadvendt og stille og forsiktig, ja det vil jeg si».

Utviklingstraumer kan føre til at elever får en mer tilbaketrukket atferd, hvor en sosialt eller i faglige sammenhenger viser unngåelsesatferd, dette kan være på grunn av manglende evner til å fastholde faglig materialet over tid og mestre faglige krav. Isolasjon fra andre medelever kan også forekomme, her mer eller mindre frivillig. Det en kan peke på her er blant annet betydningen av å se også de stille og forsiktige elevene. Det viser seg å være mer utfordrende for læreren å se elever med innagerende atferd, da det er andre som lettere krever oppmerksomheten (Cole, et. al., 2005).

En annen deltaker beskriver følgende:

«Jeg var litt sånn lei, deprimert og gjorde egentlig ikke noen ting (...) jeg sov i timen (...) klarte ikke konsentrere meg og gjøre lekser og ting».

En kan som barn ta i bruk mestringsstrategier som hjelper en til å øke avstanden til andre og seg selv (Craig, 1992). Både de faglige og sosiale forventningene i skolen kan bli for store, og stresset for høyt (Lazarus, 2009), hvor en for å gjenvinne noe av kontrollen trekker seg unna (Skinner, 1995; Cassidy, 1999). Det kan tenkes at deltakers belastninger var for store hvor *overlevelshjernen* var aktivert, som igjen gikk på bekostning av *læringshjernen* (Perry, 2002; Ford, 2009), det ble derfor vanskelig og blant annet konsentrere seg.

For å unngå stress som kommer av eksempelvis sosiale eller faglige forventingskrav, en ikke mestrer, kan en også ta i bruk mer utagerende mestringsstrategier (Craig, 1992). Følgende sitat kan beskrive dette:

«Jeg kunne kanskje gjøre det (konfrontere lærerne) litt sånn aggressivt og direkte (...) det er mange som kunne tenke at jeg sa ting bare for å diskutere og kverulere og sånn, men jeg hadde alltid en mening bak det (...) de tok det som at jeg ville kjeft eller krangle og da krangla de kanskje tilbake».

Tenker en seg at deltaker her stadig konfronterte læreren på denne måten, vil dette mest sannsynlig være svært utfordrende for læreren å håndtere (Nordanger & Braarud, 2014). På den annen side er det viktig at en som lærer ikke blir med opp på elevens aggressive nivå, men beholder roen da det er lite hensiktsmessig å speile elever som er blitt utviklingstraumatisert med sinnereaksjoner. Om ikke annet kan dette forsterke stresset, utageringen og misnøyen med læreren (Perry, 1995). En må etterstrebe å opptre respektfullt, anerkjennende og sensitivt selv når det er naturstridig (Bath, 2008). Det finnes også lærere som i liten grad tar hensyn til elevens medvirkning og perspektiv (Nordahl et. al., 2005 i E&R s. 169), som velger å tilegne lærerrollen kun ansvar i forhold til fag og undervisning (Ramvi, 2007), hvor en mener at sanksjoner og «kjeft» er den rette måten å møte og håndtere elever som utviser uønsket atferd (van der Kolk, 2005). Dette vil være uheldig og vil høyst sannsynlig få negativ virkning, hvorav det også beskrives som et negativt møte med læreren av deltaker. Når stresset blir for høyt kombinert med en generell mistillit til læreren kan elever som er blitt utviklingstraumatisert forsøke å gjenoppta kontrollen ved å utfordre læreren (Perry, 1995).

Det fremkommer også andre mestringsstrategier en som lærer må være observante på. Sitatet som følger forteller noe:

«Jeg hadde litt mer sånn, litt sånn, var kanskje litt mer aggressiv på ungdomsskolen, men ikke så veldig (...) jeg tok det utover meg selv, skadet meg selv (...)».

Ved manglende støtte til emosjonsregulering, hvorav utviklingstraumatiserte elever i liten grad har lært å håndtere de sterke følelsene som følger med traumeeksponeringen, manglende andre- regulering, vil de i stor grad ha vansker med å regulere egne følelser (van der Kolk, 2005). I mestringen av det psykologiske stresset og underskudd på hjelp til emosjonsregulering fordrer dette ofte dårlig affekt regulering og impuls kontroll, blant annet kan en inkludere aggresjon mot seg selv (van der Kolk, 2005). Hvorvidt lærere merker selvskading vil variere, ved bekymring har en et ansvar i forhold til å undersøke ytterligere. En kan i samtale med eleven anerkjenne at «jeg ser det er vanskelig for deg nå», «jeg er her for deg», «jeg vil hjelpe deg» (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Læreren må også se sine

begrensninger og koble inn flere instanser for hjelp og støtte der det er behov (Breidvik, 2003).

En av deltakerne kommer med beskrivelser hvor deltaker ser ut til å være seg bevisst en av sine egne mestringsstrategier. Les sitatet som følger:

«fordi når du så mange ganger blir tråkt på tærne så blir du bare sint for du vet at du får ikke viljen din av å spørre på en fin måte, så det endrer vel på en måte strategien din og da blir du sint for som oftest når du blir sint så er det lettere å si ja (...) jeg ble bare et problem så for å slutte å ha meg som et problem så måtte de prøve å finne en løsning, så det ble på en måte en lettere strategi å bare bli sint».

Etter gjentatte erfaringer i skolen vil elever kunne benytte seg av strategier som også fører med seg en ytterligere positiv forsterkning for eleven der og da, «når du blir sint er det lettere å si ja». Erfarer eleven at som i sitatet over at ved å bevisst bli sint får en det som en vil, hvor en slipper unna med oppgaver en ikke vil eller får til å gjennomføre og kanskje får den oppmerksomheten en sårt trenger, kan dette forsterke den negative atferden (Smith, 2004). Som lærer vil det altså være av betydning å hjelpe eleven til å finne bedre mestringsstrategier, hvor en bidrar til å avlære de mer negative. Det handler ikke om å alltid gi eleven viljen sin, men lytt til og spørre i forhold til hvorfor eleven ikke ønsker å gjennomføre, eksempelvis en aktivitet i klasserommet. Negative mestringsstrategier bidrar kanskje til vinning i øyeblikket, men vil over tid skape avstand mellom seg selv og andre, i tillegg til at en ikke er nærmere god håndtering av egne stressreaksjoner (Lazarus, 2009). Ytringen i forhold til å få viljen sin, kan tenkes å henge sammen med opprettholdelse av kontroll (Cassidy, 1999).

Når elever er ute av stand til å regulere egne emosjoner og tilpasse seg aldersadekvat til situasjoner, hvor eleven viser store problemer med å stole på andre mennesker «når du så mange ganger blir tråkt på tærne», kan det tyde på et utrygt tilknytningsmønster. Deltaker kan tenkes å oppleve stor grad av stressaktivering som resulterer i sinne, en oppnår også oppmerksomhet ved en slik strategi. Mange kjenner på lengselen etter å bli tatt hånd om (van der Kolk, 2005).

Det er også valgt å trekke inn funn i forhold til fravær her, da det kan anses å være en mestringsstrategi. En finner av funnene at alle deltakerne rapporterer om nokså store mengder

med fravær, særlig i ungdomsskolen, hvor det i stor grad knyttes til vegring og psykiske vansker. Deltakerne sier følgende ved spørsmål om fravær:

«På slutten hadde jeg ganske mye fravær, niende og tiende klasse (...) det ble lagt merke til men det har ikke blitt gjort noe med det».

Intervjuer med oppfølgingsspørsmål: *«Var det noen som spurte hvorfor du var borte?»*

«Jada, da sa jeg det klassiske som alle, jeg var syk og hadde vondt i hodet (...) så er det ingen som stiller spørsmål "javell så du har hatt vondt i hodet 50 % av skoledagene dette året du", det er det ingen som stiller spørsmål til (...) fikk beskjed om å komme mer på skolen på en måte, ta meg sammen da, komme på skolen, det er lettere sagt enn gjort da. (...) Tror en fra barnevernet eller noe kom en gang på skolen på grunn av skulkingen, men jeg skulka jo den dagen så, jeg så aldri noe til henne».

Læreren ser ut til å være mer opptatt av det problemet vedrørende fraværet, enn å få tak i årsaken og bakgrunnen for at deltaker har så mye fravær. En kan også her nevne at feiltolkning og negativ tolkning er vanlig blant elever som er blitt utviklingstraumatisert, det kan derfor tenkes at læreren har forsøkt å få i gang en samtale (Hagelquist & Skov, 2014).

«Det var ofte at jeg skulket skolen da, men når jeg først var der så var det greit, bare at jeg kunne lett havne i diskusjon med lærerne og sånn (...) jeg følte meg ofte urettferdig behandlet så ble jeg sint og lei meg».

Jo høyere opp i trinn, desto større krav. Ved manglende tilrettelegging vil det bli tøft for mange og resultatet kan bli at en ikke møter opp. Skolen og læreren har mulighet til å være en beskyttende faktor for eleven, hvor en kan bidra til en mer positiv utvikling (Borge, 2012). Ved mangler på forståelse og beskyttelse i skolen, kan det med bakgrunn i deltakernes beskrivelser se ut til at fravær og drop- out er en stor risiko.

4.2 Relasjoner

Dette forskningstemaet tar for seg relasjonens betydning. Her beskriver deltakerne betydningen av relasjonen og på hvilken måte mangel på relasjon kan begrense hvorvidt deltakerne har opplevd trygghet og støtte i skolen. Senere i kapittel 4.3 vil funn knyttet til relasjon som verktøy i håndteringen komme mer i fokus.

4.2.1 Relasjon til lærer

Deltakerne har i denne forskningsoppgaven i stor grad fremhevet relasjonen til læreren som en nøkkelfaktor for trivsel og trygghet i skolen, hvor mye rår på relasjonen mellom lærer og elev i forhold til hvorvidt skolen har vært en positiv og trygg arena eller ikke. Læreren kan for elever i belastende livssituasjoner være en såkalt «signifikant andre», en som betyr svært mye og som igjen vil kunne ha stor påvirkningskraft (Mausethagen & Kostøl, 2010). Følgende sitat beskriver betydningen av relasjonen til lærer i forhold til det helt grunnleggende, motivasjon til å komme på skolen:

«Utrolig viktig å ha kjemi mellom lærer og elev når du skal gå, du skal gå i den klassen ett år, og med en gang du har kjemi med læreren så har du jo lyst til å gå på skolen».

Det andre som kommer frem er hvordan deltakerne har hatt vansker i det relasjonelle samspillet. Deltakerne beskriver både utagerende og innagerende atferd, hvor utagerende atferd beskrives som opposisjon mot lærer, sinne og aggressivitet, særlig i situasjoner hvor deltakerne har opplevd seg selv urettferdig behandlet eller ved mangel på forklaring på hvorfor enkelte oppgaver må gjøres nøyaktig slik lærer sier, i tillegg beskriver deltakerne at slike reaksjoner også forekommer ved for høye krav og forventninger i skolen. Noen av deltakerne beskriver også innagerende atferd mye i form av unngåelsesatferd, hvor en blir svært innelukket, stille, trist og lei. Dette tyder på at relasjonen mellom deltakerne og de respektive lærerne har vært utfordrende.

Utviklingstraumer vil ha stor påvirkning på hvordan et barns hjerne formes. Områder særlig sensitive for traumatiske belastninger er blant annet amygdala, hvor frykt og aggresjon reguleres (Hart, 2006). Med bakgrunn i traumeerfaringene vil denne eksponeringen bidra til å styrke hjernens alarmsystem og overstyre mer komplekse deler av hjernen (prefrontal korteks) som styrer evnen til bevisste beslutningsprosesser (Perry & Szalavitz, 2006). Dette kan forklare noe av atferden deltakerne beskriver i møte med læreren hvor tilsynelatende harmløs stimulering vil kunne trigge reaksjoner med bakgrunn i deltakernes vonde opplevelser (Nordanger, 2015). På den annen side kan en trekke frem at ved økt forståelse kan det tenkes at en som lærer kunne vært på forskudd i noen situasjoner, hvor en unngikk å trigge ytterligere. Grunnlaget ligger i den gode relasjonen (Sabol & Pianta, 2012).

Sammenfallet mellom autoritær lærerstil og lav grad av relasjon til læreren er svært fremtredende i funnene, hvor samtlige av deltakerne trekker frem mellommenneskelig kompetanse som særdeles viktig. Videre poengteres det av deltakerne lærerens tilgjengelighet og ydmykhet ovenfor mer enn bare fag. Sitatene under beskriver hvordan læreren kan stenge for relasjon til eleven:

«Han ene var veldig privat og delte ikke så mye om seg selv, men hadde ekstremt mye kunnskap og var ekstremt flink innen det han holdt på med, men det var ikke slik at folk kunne gå og snakke med han, de fleste var egentlig litt redd han, vi hadde jo respekt for når han underviste, men det var ingen som turte å spørre om vi lurte på noe (...) du må egentlig være god med mennesker og tror jeg hvis du faktisk skal være en god lærer».

«De fleste har jo egentlig bare kunnskaper om sitt fag og det burde jo egentlig bli endret på, atte de burde ha kunnskaper om tilrettelegging mer, for det er jo all slags mulige barn som trenger tilrettelegging (...) vanskelig å vite hva tilrettelegging barnet skal ha hvis de aldri får noen opplæring i det».

Sitatene overfor kan blant annet tenkes å peke på betydningen av pedagogikk og spesialpedagogikk i skolen, hvor det kanskje ikke kun er behov for et faglig fokus.

Et hinder for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev kan beskrives som *splitting*. Ramvi (2007) beskriver dette som når læreren velger å dele opp lærerrollen i enten person eller fag. Læreren kan gjøre dette bevisst eller ubevisst for å beskytte seg selv da en lettere kan lukke øynene for det utfordrende i forhold til både det emosjonelle og sosiale aspektet, hvor en i stedet fokuserer på det «viktige», undervisning og fag. For elever med sterkt behov for sosial og emosjonell støtte vil det å dele opp lærerrollen slik være særlig uheldig. Igjen kan det skje når elevens atferd ikke stiller til forventningene at en bli møtt med sanksjoner og uheldig regulering av atferd hvor eleven kan sitte igjen med opplevelser som avsky og avvising fra læreren (van der Kolk, 2005). En kan tenke seg at *splitting* av lærerrollen berår mye på manglende kunnskap vedrørende emosjonelle og sosiale aspekt. Deltakerne ser ut til å etterspørre kompetanse hos læreren på flere områder enn bare fag.

Juul & Jensen (2003, s. 145) definerer relasjonskompetanse som «evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser». Det handler om å tilpasse egen atferd til barnet, beskrives videre. Ved å være i den autoritære lærerrollen vil en i stor grad kunne skape avstand til

eleven «*egentlig litt redd han*», «*ingen som turte å spørre om noe om vi lurte på noe*», heller enn å bygge relasjon, å se barnet på dets premisser. Den autoritære læreren vil sette klare rammer for atferdsstandarder hvor kontroll preger samspillet, en tar i liten grad hensyn til elevens medvirkning og perspektiv. Denne lærerstilen preges også av liten grad av varme og støtte inn i relasjonen, kombinasjonen av høy grad av kontroll og lav grad av varme kan gi økt grunnlag for aggresjon, motstand og frykt hos elever som er blitt utviklingstraumatisert (Nordahl et. al., 2005 referert i Ertesvåg & Roland, 2013).

Opplever en avvisning og manglende forståelse fra læreren vil dette kunne være særlig sårbart og tungt for elever som er blitt utviklingstraumatisert. En av deltakerne beskriver følgende i forhold til opplevelsen av mangel på god relasjon til lærer, forståelse og tilrettelegging:

Intervjuer: «*De lærerne som ikke forsto, som du hadde en dårlig relasjon til, hvordan følte du deg når?*

«Du føler deg jo dum egentlig, asså du føler deg jo rett og slett ikke menneskelig lengre egentlig når folk ser på deg på den måten, for du føler at de ser på deg som om du ikke er verdig, for de har ikke tro på deg, det er jo egentlig det de sier når de ikke vil tilrettelegge noe. For da tenker de jo at hvis jeg tilrettelegger så vil det ikke hjelpe (...) skolen skal jo ikke dra deg ned, de skal jo dra deg opp, og den følelsen får du ikke når folk ikke kan respektere».

Elever som er blitt utviklingstraumatiserte kan ofte sitte med erfaringer (indre arbeidsmodeller/minnespor) som tilsier at en ikke kan stole på noen, særlig ikke en voksen til å hjelpe seg. Denne mistilliten og usikkerheten i forhold til menneskers intensjoner kan følge disse elevene inn i samspillet og relasjonen til læreren (van der Kolk, 2005). En kan også trekke frem at når en som elev i tillegg opplever manglende eller ingen støtte, forståelse eller tilrettelegging fra læreren kan dette bidra til å bekrefte elevens antagelser om læreren som ikke tilgjengelig (Sabol & Pianta, 2012). Imidlertid kan det tenkes på bakgrunn av deres ofte feiloppfatning og misforståelse av intensjon at læreren ikke tenker at deltaker er «*ikke verdig*». Læreren kan ha gode intensjoner men manglende kompetanse til å se, deltaker kan da mistolke lærerens manglende tilrettelegging hvor en ikke gjør noe som at lærer ikke «*har tro på deg*». Evnen til mentalisering, hvor en fortolker seg selv og andre, omhandler blant annet evnene til perspektivtaking (Karterud, 2008). En kan tenke seg at det kan være mer utfordrende for elever med belastende bakgrunn å ta lærers perspektiv i forhold til at

intensjonen ikke nødvendigvis er å dra eleven ned. Hadde en hatt en lærer som ivaretok deltakerens behov for støtte og tilrettelegging hvor en er sensitiv og tydelig gir inntrykk av at «jeg ser deg, du betyr noe, du er noe» på tross av deltakers mulige forsøk på å skyve læreren unna kunne en hatt mulighet til å reforme deltakers indre arbeidsmodeller og deltakers syn på seg selv (Sabol & Pianta, 2012).

4.2.1.1 Betydningen av de lærerne som har sett

Tre av deltakerne opplevde på noen tidspunkt i løpet av skolegangen å bli sett, anerkjent og støttet av en eller flere lærere. De beskriver selv i følgende sitat betydningen av de lærerne som har sett dem:

«Jeg tror egentlig ikke jeg hadde vært ferdig enda da» - Snakker om videregående skole.

«I forhold til hun (...) så hadde det alt å bety, for hvis ikke det hadde vært for henne så tror jeg ikke engang jeg hadde vært her (...) sånn faglig kunnskapsmessig da tenker jeg mest på henne på videregående, for hvis ikke hun hadde vært der (...) hadde jeg nok droppa ut med en gang, så det har, det har hatt syyyykt mye å si ja»

Her kan en trekke inn lærerens betydning for blant annet drop- out. Enda sterkere er sitatet «så tror jeg ikke engang jeg hadde vært her», læreren kan være avgjørende i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert. En rekke forskere slutter seg til betydningen av den gode relasjonen til minst en voksen for å fremme en positiv utvikling (Sabol & Pianta, 2012).

«Jeg tenker på de ennå den dag i dag på en måte (...) at du kan bli motivert til at, at du kan gå på skolen og tenke at det er kjekt (...) når du har lærere som ser deg og forstår deg liksom».

Sitatene ovenfor peker på lærere som har vært sensitive i forhold til deltakernes behov, som har gitt tydelig inntrykk av «jeg ser deg» (Sabol & Pianta, 2012). Som har bygget trygge miljø, gode relasjoner og med støtte til relasjonsbygging (Bath, 2008), som ikke har gitt opp (Nordahl et. al., 2011), men gitt rom for tilrettelegging og anerkjent deltakernes behov.

En av deltakerne opplevde i liten grad og bli sett, og sier følgende i forhold til om det hadde vært noen som hadde sett:

«(...) hadde jeg blitt mer passet på i skolen, fått mer oppfølging og hjelp og ikke sittet hjemme og grått for at jeg ikke fikk til oppgaver eller ikke fattet noen ting, hadde jeg nok vært en annen enn jeg er i dag, det har påvirket helsen min og, jeg har siden jeg var i tenårene vært i psykiatrien i tillegg på en måte (...) har ikke blitt ferdig med videregående utdanning og alle rundt meg er stort sett ferdig med universitetsutdanning og her sitter jeg med ingenting, har ikke fem øre, har ikke arbeid, har ikke utdanning, ingenting, så det er jo litt sånn surt da, men det er jo sånn det er».

Dette er dessverre ikke unikt for barn som er blitt utviklingstraumatisert og ikke fått hjelp. Det er mange voksne mennesker i dag som blant annet er klienter på NAV og innlagt ved psykiatriske sykehus som aldri ble sett og hjulpet i sin barndom (Braarud & Nordanger, 2011).

4.2.2 Relasjon til medelever

Deltakerne har på ulike måter belyst hvordan deres sosiale liv i skolen var. Tre av deltakerne beskriver vansker i medelevrelasjonen. En av deltakerne beskriver imidlertid at en hadde mange venner. Følgende sitat forteller om deltakernes forhold til medelever:

Intervjuer: *«I forhold til friminutt og sånn?»*

«Ja, nei da har jeg sittet alene».

Intervjuer med oppfølgingsspørsmål: *«Når begynte det, at du var alene?»*

«Nei, det er egentlig hele skolegangen (...) lærerne hadde jo oppdaget det men de har ikke gjort noe med det på en måte (...) jeg fikk tilbakemeldinger på det på sånn elevsamtale at jeg var veldig mye med de voksne (...) men de gjorde ikke noe med det, det var liksom bare et varseltegn, men de gjorde allikevel ikke noe med det».

Vennskap er utvilsomt en av de viktigste sosialiseringensagentene, mislykkes en i å skape gjensidige og positive vennerelasjoner som deltaker forteller i sitatet ovenfor, er dette en av de store predikatorene for ens psykososiale fungering senere i livet (Kvelling, 2010). Det er ikke uvanlig at elever som er blitt utviklingstraumatisert har vansker i det sosiale samspillet, har lav mentaliseringskompetanse (Bateman & Fonagy, 2012; Skårderud & Sommerfeldt, 2013), ikke forstår alle de sosiale kodene og kan lett bryte emosjonelle skjema/normer. Noe som kan

medføre blant annet utestenging fra det sosiale fellesskapet (Bjørkelo et. al., 2013). Læreren har et ansvar i forhold til klasse miljøet og skal være klar over at relasjonen læreren har til sine elever påvirker også forholdet mellom medelever, det er derfor av betydning at læreren er vennlig, tålmodig og viser respekt for alle elever. For viser læreren det motsatte vil også øvrige elever i klassen respondere på dette (Nordahl, et. al., 2003). Er læreren eksempelvis avvisende mot eleven vil dette kunne føre til avvisning fra medelever. Når elever er alene vil det være av betydning at læreren engasjerer seg for å hjelpe eleven inn i samspill med medelever. En mulighet er at lærer i noen grad har forsøkt uten å fortelle det til deltaker.

Hva skjer med tilliten til læreren når *«lærerne hadde jo oppdaget det (...) men de gjorde ikke noe med det»*, i tillegg beskriver deltaker at en fikk tilbakemelding på det men ingen spurte om hvorfor eller hvordan deltaker hadde det. Tillit er av stor betydning for relasjonen mellom lærer og elev, men tillit skjer ikke automatisk (Nordahl, et. al., 2011).

To av deltakerne trekker frem jentegjenger når det kommer til relasjon til medelever, hvorav de selv er/har vært deltakere. Ut i fra deltakernes beskrivelser kan det peke på at fenomenet, jentegjenger, ikke utelukkende knyttes til noe positivt.

«Jeg hadde mange venner, men det var mye drama generelt (...) veldig sånn, jentegjenger og sånn (...)».

«Før jeg ble sånn skikkelig deprimert og sånn så var vi en sånn, veldig sånn jentegjeng som mobbet veldig mye og sånn (...) så gikk jeg ut, klarte ikke å være der mer, det var så mye, vi var så stygge mot andre (...) så ble jeg heller stygg mot meg selv».

Intervjuer med oppfølgings spørsmål: *«Var det andre du kunne være med av medelever, venner på skolen?»*

«Nei (...) hun hadde snakket med en annen jente som også var veldig alene da, så de ville at vi skulle være sammen, så de liksom eller hun presset oss liksom litt sammen så vi ble faktisk venner da, så det var veldig fint at noen tok ansvar der, mm».

Streben etter status, popularitet og tilhørighet preger skolehverdagen til mange elever i skolen, hvis noen trekker seg ut fra en gruppe eller gjeng og ikke lenger følger de regler og normer

som er satt der i tillegg til å fremvise en mer «merkelig eller «unormal» oppførsel kan dette skape avstand mellom medelever (Perry & Szalavitz, 2006). Aggresjon trekkes frem i Hawley et. al. (2007) som av stor betydning for evnen til å tilpasse seg sine medelever. Hvor en modell over aggresjon og tilpasning blant annet presenterer to ytterkanter for atferd. Er eleven i W.I.M.P enden av skalaen kan en som medlem av en gruppe lett styres av andre hvor de ofte følger strømmen og er selv lite aggressive. I andre enden N.A.A.S.D.D.E vil fokuset i stor grad være på en selv foran andre, hvor en kan behandle andre negativ for å selv oppnå sine mål. Dette vil være en mer proaktiv form for aggresjon (Hawley et. al., 2007). I jentegjenger vil en finne begge deler, og hvor på skalaen deltakerne er kan en kun spekulere i. Imidlertid ser en at det i det nederste sitatet ovenfor beskrives stikkord som, deprimert og ytringen om at en ikke ønsket å være stygg mot andre, noe som kan tyde på at deltaker ikke opprettholder et positivt syn på seg selv slik en ser av N.A.A.S.D.D.E gruppen. Aggresjon er imidlertid kompleks og en kan endre atferd ved ytre påvirkning.

Svaret på oppfølgingsspørsmålet til intervjuer viser til at deltaker ikke hadde andre vennerelasjoner utenfor jentegjengen. Hvor deltaker videre forteller hvordan læreren tok ansvar da deltaker falt utenfor sosialt, her tenkes det at læreren har hatt et overblikk over situasjonen og tatt ansvar der en ser elever faller utenfor (Nordahl et. al., 2003), *«det var veldig fint at noen tok ansvar der»*.

En annen av deltakerne trekker frem betydningen av et godt klassemiljø hvor alle opplever trygghet og kommer med følgende uttalelse i forhold til hva som bidro til inkludering i klassen:

«(...) så satt kanskje klassen i en hesteko (...) så alle ble inkludert og det var på en måte ganske gode dager på skolen at vi kunne starte og slutte uken på en positiv måte».

Videre trekkes det frem i et annet sitat hvordan læreren er særlig viktig for det sosiale miljøet i klassen:

«prøvde liksom fra dag en at det ikke skulle bli så gjengete (...) læreren har sykt mye å si, ansvar for hvordan klassen skal bli, fordi atte, hvis du på en måte velger å sette de gjengene ved siden av hverandre, å sånn "du kan velge selv hvem du skal være på gruppe med", fra starten av. Men hvis alle på en måte får bli kjent sånn at det blir en klasse og ikke mange

gjenger, fordi det er så fælt. (...) veldig fint at lærer helt fra starten av tar ansvar, og da ble det til slutt at vi tok ansvar selv også liksom».

Læreren har mulighet til å bidra til å skape et godt klassemiljø, hvor alle elever føler trygghet og aksept (Nordahl et. al., 2003).

Et annet moment som kommer frem av funnene er betydningen av *åpenhet*, dette blant annet for å stimulere til positive vennerelasjoner. Åpenhet vil imidlertid presenteres og drøftes som funn i et senere kapittel, 4.3.3.

4.3 Håndtering av atferd

Følgende kapittel vil se på forskningsspørsmålet i forhold til håndtering av atferd. Det vil her presenteres funn som gir et bilde på hvordan deltakerne opplevde lærerens håndtering av egen atferd. Elever som har blitt utviklingstraumatisert vil ofte leve under så stor belastning hvor stress, frykt og behov for kontroll i stor grad preger deres hverdag (Perry, 2002; Ford, 2009). Hvorvidt, og hvordan deltakerne fikk støtte til å håndtere sine utfordringer forteller noe om hvordan de ble møtt i skolen.

4.3.1 Se og handle. Hadde de bare spurt.

I forhold til håndtering trekker alle deltakerne i første omgang frem behovet for å bli sett, knyttet mye til, om noen bare hadde tatt seg tid og spurt. Sitatet nedenfor beskriver hvordan en av deltakerne forteller om i hvor stor grad noen av lærerne tok grep i forhold til å spørre om noe var galt:

Intervjuer: *«De lærerne som du hadde en til en undervisning med, var det noen som spurte hvordan du hadde det, eller?»*

«Nei, i utgangspunktet ikke, det var ikke det (...) de spurte sånn i forbifarten sånn, "ja det går bra med deg?" ja, sier jeg, så løper de videre. Det var på en måte aldri noen som satte seg ned og faktisk tok seg tid til å spørre, det var bare sånn i forbifarten når de gikk forbi meg. Og da svarer du veldig ofte, ja det går fint, du gidder liksom ikke å bry de når du ser at de allerede er i farta, men jeg tror hadde de satt seg ned og tatt litt tid så hadde de nok fått et annerledes svar da, men det var aldri noe som var viktig det var bare, lærere er på skolen for å lære deg».

En nøkkelfaktor i samtlige av forståelsesmodellene en kan bruke som verktøy for håndtering i skolen er relasjonens betydning og hvordan komme i posisjon til å bygge en god relasjon. «Relationer er forandringsagenter» skriver Perry & Szalavitz (2006), og god relasjon til læreren kan bedre sjansene for positiv mestring og utvikling både sosialt, psykologisk og ikke minst akademisk. Deltaker beskriver i forkant av sitatet overfor hvordan man sitter en til en med lærer og hvor lærerne vet at deltaker blant annet sitter alene i alle friminutt. Deltaker beskriver også at relasjonen for så vidt var god, men. Lærer var altså i posisjon til å tydelig signalisere at «jeg ser deg, og bryr meg om hvordan du har det» (Pianta, 1999) hvor en her kunne ha sagt «jeg ser du er mye alene, hvordan har du det egentlig?».

Det kan tenkes at læreren kun spør i forbifarten på grunn av at læreren bygger opp et forsvar rundt seg selv, da en lettere kan sette til side det som eventuelt kan være utfordrende i forhold til det emosjonelle og sosiale aspektet (Ramvi, 2007). Som resultat blir en «blind» for yrkes emosjonelle kompleksitet og ser ikke deltakerens behov for at noen tok seg «tid til å spørre». De spør i forbifarten, «og da svarer du veldig ofte ja». Mange vil kunne kjenne seg igjen i at en ofte svarer ja her, det kan tenkes å knyttes til å ikke være til bry for andre. Skal en åpne seg er det kanskje uansett ikke i forbifarten når læreren signaliserer at en har det travelt.

En annen deltaker forteller om lignende opplevelser, som presentert i følgende sitat under:

«har de på en måte bare tørt å spørre, og liksom satt spørsmålsteget om å plutselig gå fra å være en av de beste i klassen til å nesten ikke få til noen ting (...) sånn "hva er det som egentlig skjer, du har jo vært så flink å så" (...) de burde tatt den praten med meg, så hadde jeg jo sikkert snakket med de om hva som var vanskelig, men de spurte jo ikke, nei».

Dyregrov (2010) trekker frem regresjon som en av de vanligste etterreaksjonene blant barn som er blitt utviklingstraumatisert. Det er mulig at en uvitende lærer her kan tenke at deltaker er trassig og giddeløs, men en bevisst lærer ville kunne gjenkjenne atferd og iverksette nødvendige tiltak, tatt initiativ til en samtale. Det er lite hensiktsmessig og ikke gjøre noe i det hele tatt, hvem er det en tenker på da kan en stille seg spørrende til (O' Neill et. al., 2010). En kan også heve frem dimensjonen vedrørende stress og mestring, hvorav de komponentene ser ut for å være i et gjensidighetsforhold. Ved effektiv mestring vil stressnivået være lavt, er imidlertid mestringen ineffektiv, «nesten ikke få til noen ting», vil ofte stressnivået være høyt og deltaker ha behov for blant annet emosjonell reguleringsstøtte (Lazarus, 2009). Deltaker

beskriver at en ikke klarte å gjøre noen ting, på grunn av for mye oppi hodet. På den annen side vil en kunne forstå dette som en mestringsstrategi som kan oppleves effektiv for deltaker i den forstand at det bidrar til å håndtere stresspåvirkningen og holde traumet på avstand (Lazarus, 2009). En kan tenke seg at deltaker ligger utenfor toleransevinduet sitt i en mer *hypo-aktivert* tilstand, hvor en går ned på den mest grunnleggende overlevelsesstrategien mennesker har. Her vil en trekke seg inn i seg selv hvor aktiveringen når et minimum, en blir immobilisert (hvor en kan oppleve en mer dissosiativ tilstand) (Nordanger, 2014). Ved en mer tilbaketrukket atferd viser det seg å være vanskeligere for læreren å oppdage disse elevene, da det ofte er andre som i større grad fanger ens oppmerksomhet (Cole et. al., 2005). Nordanger (2015b) trekker blant annet frem betydningen av kompetanse, forståelse av hva en ser og de «brillene» en ser med. Videre pekes det på at mot til å se og handle berår mye på trygghet i at en ikke blir stående alene i en krise, men at det er et fellesskap på arbeidsplassen i tillegg til klare retningslinjer for handling.

En av deltakerne beskriver i sitatet under hvordan en av lærerne i løpet av sin skolegang så at noe var galt:

«Det var ei faktisk før jeg ble syk som sa at jeg kunne snakke med en psykolog om jeg ville, men da ble jeg irritert og sa at det trengte jeg ikke, men så viste det seg jo at jeg trengte jo det, jeg ser jo i ettertid at hun brydde seg jo faktisk og ville egentlig bare hjelpe».

Deltaker var kanskje enda ikke klar for hjelp, men ser i etterkant at hun så meg «ville egentlig bare hjelpe». Her kan det tenkes å være av betydning og forsøke å opprettholde en god relasjon hvor en følger opp om en fortsatt er bekymret.

4.3.2 Uhensiktsmessig håndtering av atferd

I dette delkapittelet vil det bli presentert eksempler på hvordan deltakerne erfarte å ikke bli sett, hvorav håndteringen av deres atferd kan menes å være uhensiktsmessig for deltakerne. Samtlige av deltakerne har ved flere sammenhenger erfart å bli misforstått og det deltakerne anser som uhensiktsmessig håndtert av lærerne sine i løpet av sin skolegang. Sitatene i dette kapittelet fremhever noen av disse nyansene:

«(...) åsså ble ting litt vanskeligere også hadde jeg en lærer da som på en måte ikke helt skjønnte det, skjønnte ikke helt liksom hvorfor jeg ikke klarte å jobbe skikkelig når jeg hadde det vanskelig, og tok liksom ikke hensyn til det, så han gav bare litt opp da (...) satt meg inn på et

grupperom alene liksom, hva hjalp det når jeg bare satt der (...) hvis jeg sov i timene da så var det heller "du kan gå ut på gangen" liksom».

Intervjuer med oppfølgingsspørsmål: *Så det var ingen som spurte hvorfor du sov i timen?*

«Nei, for det var liksom helt greit, og det syns jeg er litt sånn, at de burde tatt tak i».

Igjen kan en påpeke at unngåelsesatferd, konsentrasjonsvansker og søvnforstyrrelser er noen av de mest vanlige etterreaksjonene er ser hos elever som er blitt utviklingstraumatiserte (Dyregrov, 2010). Her kan det tenkes at deltaker på grunn av den emosjonelle stressbelastningen utviklingstraume er ikke har kapasitet til arbeid med faglige oppgaver. Bath (2008) presenterer tre grunnpilarer i arbeidet med traumatiserte barn og unge, trygghet, relasjoner og støtte til følelsesregulering. Av sitatet leser en *«åsså ble ting litt vanskeligere (...) tok liksom ikke hensyn til det»*, her kan det tenkes at deltaker i liten grad opplever trygghet, særlig ved at *«satt meg inn på et grupperom alene»* er nokså motstridende til å skape en trygg atmosfære, et trygt miljø bestående av blant annet forutsigbarhet, åpenhet og ærlighet (O'Neill et. al., 2010). *«han bare gav litt opp da»*, en får inntrykk av at læreren ikke videre forsøker å bygge en god relasjon til deltaker. Det er av stor betydning å arbeide med relasjonsbygging selv når en blir skjøvet unna og det er naturstridig (Bath, 2008). Ved å håndtere atferden med å skyve deltaker fra seg, ut av klasserommet på egen hånd, kan en også anta at deltaker ikke fikk særlig støtte til emosjonsregulering.

Her ser en heller en lærer med andre «briller» på, som kan tenkes å heller straffe deltaker ved sine urimelige handlinger- gjør ingenting og i tillegg sovner i timen. Uvitenhet i forhold til de mekanismer som arbeider sammen for at barn i traumatiserende omsorgssituasjoner skal overleve og takle hverdagen kan føre med seg mye misforståelser og stigmatisering (van der Kolk, 2005).

En av deltakerne er inne på hvordan en kan tenkes å oppleve seg undergravet og avvist av lærerne, hvor deltaker beskriver hvordan lærers respons øker egen oppfattelse av seg selv som stadig dummere:

«Jeg forsto ofte ikke sånn grunnleggende ting, så stiller jeg gjerne dumme spørsmål, og så sier læreren "at det er ett så enkelt spørsmål at det sier du bare for å være morsom". Så er det jo et reelt spørsmål, men for dem virket det så enkelt at det ble dumt, så da trodde de at jeg var ute etter å lage ball og sørenskap».

På grunn av den høye stressbelastningen en ser hos elever som er blitt utviklingstraumatisert vil en ofte se en stor grad av aktivering i det en refererer til som *overlevelshjernen*, hvor en har nok med å komme igjennom hverdagen. Dette vil i stor grad gå på bekostning av *læringshjernen*, som krever at en tar i bruk de mer komplekse deler av hjernen. Dette betyr imidlertid ikke at disse elevene har lavere IQ enn andre elever, men lavere forutsetninger for læring (Perry, 2002). En empatisk og forståelsesfull lærer som tilrettelegger for gode læringsmuligheter, hvor eksempelvis ingen spørsmål er dumme spørsmål, vil dette motsatt fra deltakers erfaring beskrevet i sitatet overfor kunne oppmuntre og motivere eleven positivt inn i ulike akademiske læringsprosesser. Ved positiv effekt bidrar det til økt mestring og tro på seg selv også i flere sammenhenger (Pianta, 1999). Hukommelsen påvirkes også av traumatiserende erfaringer hvor elever som er blitt utviklingstraumatisert kan ha en labil semantisk hukommelse, noe som medfører at elevens evne til å huske blant annet sammenhenger og forklaringer reduseres. I skolen kan en for eksempel se at elever forstår skoleoppgaver den ene dagen, men totalt mangler forståelse den neste (Møllseter et. al., 2013). Særlig sårbart er det da om en blir avvist slik deltaker beskriver.

En annen deltaker beskriver i sitatet nedenfor å i stor grad ha erfart seg urettferdig behandlet av mange av sine lærere, hvorav deltaker også forteller om motstand til dette. Det ble derfor interesse for hvorvidt lærerne lyttet til deltakers ytringer i forhold til opplevelsen av å bli urettferdig behandlet. Følgende sitat beskriver nettopp dette:

Intervjuer: *«Var det noen av lærerne som tok til seg det du sa, kritiserte dem for eller synes var urettferdig, som innrømte at det kanskje var feil måte å gjøre det på eller?»*

«Nei, ikke når det gjaldt dem selv (...) det var ingen som sa der og da at, nå oppførte jeg meg kanskje rart eller, og heller ingen som sa det etterpå».

Det kan være utfordrende for læreren å se bak atferden og møte den, istedenfor den umiddelbare reaksjonen som er kontrollerende og straffende. Eleven er ofte i slike situasjoner utenfor sitt toleransevindu og atferden vil ikke nødvendigvis styres av planlegging og fornuft (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Imidlertid når eleven igjen er innenfor sitt toleransevindu vil det være effektivt for tilliten mellom lærer og elev at en her snakker om hva som skjedde, dette på grunn av at mer utviklede områder i hjernen hvor evnen til refleksjon og konsekvenstenkning nå er tilstede (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Tillit er noe læreren må

gjøre seg fortjent til, den er vanskelig å oppnå og til gjengjeld lett og bryte. Eleven kan føle svik på flere områder, som lærer må en her kunne vise forståelse, kunne innrømme at «jeg håndterte den situasjonen feil, det var ikke det som var min hensikt», be om tilgivelse (Nordahl et. al., 2011).

Deltaker i sitatet under er inne på noe som kan forstås å være i tråd med spørsmålet om tillit, det å føle trygghet til lærere og skolen som arena.

«Jeg var litt sånn, problembarn på skolen så det var derfor jeg møtte på litt sånn, utfordringer, for eksempel en gang merket jeg at det var en lærer som alltid fulgte med på meg i friminuttene (...) gjorde jeg noe så kommenterte han det og jeg visste ikke hvem han læreren var, han hadde visst fått beskjed av rektoren liksom om å følge ekstra med på meg uten at jeg visste om det, så det følte jeg at det var sånn at jeg ble spionert på nesten, så da ble jeg sint».

Tilgjengelighet, forutsigbarhet, åpenhet og ærlighet er alle bidragsfaktorer for å skape trygge miljø (O'Neill et. al., 2010). Elever som er blitt utviklingstraumatiserte vil ofte ha et hypersensitivt alarmsystem, i tillegg til at reguleringssystemet ofte er underutviklet da de ofte har blitt overlatt til seg selv i håndteringen av sine reaksjoner på frykt. Som resultat havner disse elevene ofte i en alarmtilstand i intens affekt hvor de ofte blir sittende fast, nettopp på grunn av sine manglende nevralt forutsetninger for å regulere seg tilbake (Nordanger, 2015). I sitatet sier deltaker «*jeg visste ikke hvem han læreren var*», her kan en trekke frem betydningen av relasjonen mellom lærer og elev for å komme i posisjon til å utføre grensesetting som også får gjennomslag (Ertesvåg & Roland, 2013). Dette er motstridende til hva deltaker beskriver i sitatet over i forhold til relasjonen til lærer, dette kan tenkes å være en forklaring på hvorfor, som deltaker videre sier «*sånn at jeg ble spionert på nesten, så da ble jeg sint*». For elever med utviklingstraumer vil det kunne være vanskelig å skille mellom truende og ikke- truende situasjoner, hvor en lett kan misforstå ytre signal (Cole et. al., 2005). Det kan tenkes at det deltaker oppfattet som «*alltid fulgte med på meg i friminuttene (...) spionert på*», er en mistolkning av lærers signal og intensjon.

4.3.3 Åpenhet og forståelse

Deltakerne har på ulike måter belyst betydningen av lærerens håndtering av seg selv for motivasjon til å komme på skolen og trives der. *Forståelse*, knyttes til å se bak atferden, og

åpenhet, er faktorer som fremheves av deltakerne å være viktige i lærerens håndtering av ens atferd. Noe som også ble nevnt flere ganger og som kan tenkes å henge sammen med åpenhet var at det er viktig at læreren byr på seg selv.

En av deltakerne beskriver i følgende sitat en positiv erfaring i møte med læreren:

«hun sosiallæreren eller sånn spesialpedagogen da, når hun var vikar og litt innom, hun så at jeg ikke gjorde noe også prøvde hun å snakke litt ekstra med meg, men jeg klarte ikke å snakke sånn tilbake til henne da (...) men etter det fortalte hun foran klassen da, at hun hadde slitt selv (...) så snakket jeg litt med henne og så fortalte jeg liksom hvordan det hadde vært hjemme (...) så fikk vi mye bedre kontakt og så skjønnte jo hun at det var en grunn til at jeg ikke gjorde noe i timen og sånn».

Elever som er blitt utviklingstraumatiserte har ofte få og dårlige relasjoner, i tillegg har mange tidligere opplevd avvisning i søken etter å bygge en god relasjon. En må som lærer derfor ha forståelse for at det å bygge relasjon til disse elevene ofte vil være tidkrevende hvor en gang på gang kan oppleve avvisning fra eleven. Det betyr imidlertid ikke at en skal gi opp (Nordahl et. al., 2011). Det kan være overveldende for elever med traumbakgrunn å brått åpne seg for læreren, og en behøver ikke være klar til å prate ved lærers første forsøk på konversasjon utover normal småprat. Ved å fortsette med relasjonsbyggingen vil en kunne oppnå større grad av tillit fra eleven, det viser seg lettere å komme med betroelser til en lærer en har tillit til (Breidvik, 2003).

I intervjuene erfarte forsker flere beskrivelser fra deltakerne hvor en synes å kunne gjenkjenne *åpenhet* som en faktor for både økt forståelse blant lærer og medelever, men også som en faktor for å gjøre deltakerne tryggere i forhold til å åpne seg mer om egne utfordringer. Dette beskrives i sitatet ovenfor *«men etter det fortalte hun foran klassen da, at hun hadde slitt selv (...) så snakket jeg litt med henne og fortalte»*. Åpenhet som faktor for forståelse blant lærere og særlig medelever beskrives i følgende sitat:

«Helsesøsteren kom innom en gang innimellom og pratet om sånn, vi merket med en gang etter vi hadde hatt en slik time at for eksempel så ble det et mye bedre klassemiljø for vi kunne lettere forstå hverandre, for hun snakket veldig mye om problematikk (...) klassen så hverandre litt mer fra andre synspunkt da».

I stimulering av vennekontakt trekker Dyregrov (2010) frem betydningen av åpenhet, ved å gi informasjon som skaper mer forståelse vil avstanden mellom medelever kunne minke, da en

tar bort mye av usikkerheten og redselen for det ukjente, det en ikke forstår. En kan altså tenke seg hvordan åpenhet om vanskelige temaer kan være hensiktsmessig i møte med elever med belastende bakgrunn. Det vil være noe hele klasser kan dra nytte av ikke bare de elevene som er blitt utviklingstraumatiserte, men det kan bidra til at særlig utsatte elever åpner seg.

Sitatet nedenfor beskriver hvordan mangel på åpenhet og forståelse kan være til hindring for kontakt mellom medelever, lærere og hvorvidt det bygger opp nok en negativ «vegg» i deltakers tilværelse. Dette kan forstås å være i tråd med betydningen av åpenhet som en mer positiv og forebyggende faktor for ytterligere stress. Det hører til sitatet under at deltaker har i noen måneder vært borte fra skolen på grunn av store psykiske vansker:

«(...) litt vanskelig for meg å vite hva jeg skulle gjøre med skolen, når jeg kom tilbake fikk jeg veldig mye spørsmål (...) jeg visste aldri hva jeg skulle svare så jeg måtte bare si at jeg hadde vært syk, og da fikk jeg veldig sånn "du skulker bare, du er ikke syk så lenge"».

Intervjuer med oppfølgingsspørsmål: «Fra læreren?»

«Fra klasseelever og lærere (...) så det endte opp med at jeg satt alene hvert friminutt fordi at jeg ikke ville snakke med noen fordi jeg visste det spørsmålet kom (...) jeg var så innelukka etter det (...) ingen som ville være med meg for ingen visste noen ting så det ble på en måte litt skummelt å sitte med meg (...) så det ble på en måte til at jeg var gal».

I en situasjon som i sitatet ovenfor kan en stille seg spørrende til at lærer ikke tar fravær over en såpass lang periode mer alvorlig. Hvor en istedenfor å anklage deltaker for skulk kunne ha håndtert dette med en annen tilnærming. Er en bekymret for en elev, og eleven har som i sitatet over vært borte fra skolen over langt tid uten at en som lærer vet noe er dette bekymringsverdig, en kan ikke stå stille på sidelinjen og ignorere dette faktum. Når en potensielt skal konversere om sårbare emner kan det med øyeblikkelig kontakt være utfordrende, det vil være av betydning å finne en åpen arena hvor miljøet og atmosfæren er trygg (O'Neill et. al., 2010). Lærers kontor er ikke nødvendigvis det beste stedet å føre slike samtaler da stemningen ofte er veldig satt her. Eksempelvis kan en heller gå en kort tur eller gjøre en aktivitet eleven er fortrolig med. Lærer kan så si «jeg er bekymret», og konkret hvorfor en er bekymret. Som i sitatet overfor, hvor deltaker lenge har vært borte fra skolen. På denne måten viser lærer at «jeg ser deg, du betyr noe» (Sabol & Pianta, 2012). La det være en liten pause slik at eleven har mulighet til å prosessere det lærer har sagt, da dette kan være overveldende.

Denne direkte bekymringen kan føre med seg risikoen at stressaktiveringen går i taket og alarmsentralen slår inn på grunn av at belastningen blir for stor, og eleven blir sittende fast i intens affekt (Nordanger, 2015). Dette må en som lærer være forberedt på, når eleven imidlertid er innenfor sitt toleransevindu igjen (Siegel, 2012) er det viktig å beklage hvis en var litt brå her, men påpeke at en som lærer er tilgjengelig og at eleven kan komme til deg som lærer om en har behov for en prat (Breidvik, 2003). Det andre scenarioet er at eleven åpner seg, her vil det være viktig å påpeke at det var tøft av eleven å fortelle, en forstår det må ha vært vanskelig og videre fortelle at dette vil jeg hjelpe deg med. Nordahl et. al. (2005) fremhever at en ikke må gi opp selv om eleven skyver en unna, en må fortsette å vise at en bryr seg, drive med aktiv relasjonsbygging.

Ved å gjøre ingenting vil en heller ikke kunne bidra til en bedring. *«ingen visste noen ting så ble det på en måte litt skummelt å sitte med meg (...) så ble det på en måte til at jeg var gal»*. Mennesker er redde og usikre på det en ikke forstår, dette gjelder særlig barn, av den grunn kan dette utløse den umiddelbare responsen at en holder seg på god avstand (Perry & Szalavitz, 2006). Nordahl et. al. (2003) peker også på hvordan lærerens atferd overfor eleven påvirker elevenes atferd mot sine medelever. Er det slik at deltaker også av læreren blir anklaget for skulk, er det ikke så overraskende at også elevene har samme oppfatning.

Det fremkommer av intervjuene å være svært betydningsfullt å nettopp vise at «jeg ser deg», dette behøver ikke nødvendigvis være tidkrevende eller komplisert. En kan tenke seg at det handler mye om oppfølging, at en ikke ser seg ferdig med håndteringen så snart en utfordring er identifisert. Sitatet under beskriver hvordan en av deltakerne opplevde å få forståelse:

«Jeg fikk forståelse fra en av de (...) hun bare viste at, jeg ser deg, og det var egentlig helt greit, de trenger ikke sitte ved siden av deg å holde deg i hånden, men "jeg forstår, det er greit" (...) hun tok en gang innimellom og spurte "hvordan går det nå?" eller så sa hun "jeg ser du har det bedre nå" bare sånne enkle små ting egentlig (...) hun viste at hun tenkte på akkurat meg da, det tror jeg alle elever trenger uansett om de har slitt eller ikke, å ha den tryggheten på skolen».

Som lærer har en ved å være sensitiv og tydelig gi inntrykk av at «jeg ser deg, du betyr noe, du er noe» mulighet til å gjenskape troen på andre menneskers intensjoner, reforme de indre

arbeidsmodellene, hvorav det kan få positiv effekt i forhold til sosial kompetanse, synkende grad av eksternalisert atferd og øke akademiske prestasjoner (Sabol & Pianta, 2012).

4.3.4 Rom for tilrettelegging

Deltakerne opplevde tilrettelegging i ulik grad, av intervjuene kommer det frem flere uttalelser i forhold til manglende opplevelse av tilrettelegging, hvor det var noe de ønsket det hadde vært mer av. Imidlertid peker noen av deltakerne på tilfeller der det ble gitt rom for tilrettelegging.

To av deltakerne beskriver i de to følgende sitat hvordan en fikk forståelse fra læreren i forhold til at arenaen, klasserommet, antas å noen ganger kunne ha en for intens påvirkning på deres kapasitet for å håndtere stress.

«Hun ene læreren min sa til meg at jeg kunne bare gjøre det (gå ut av klasserommet) så forsto hun det bare jeg gav henne et lite tegn på det, men at jeg ikke gjorde det bare for å gjøre det på en måte, men at jeg presset meg selv litt. Men hvis det ble for mye kunne jeg gå ut, det var bedre enn å sitte i et klasserom og føle seg utrygg og uvel (...) veldig godt å få det lille avbrekket, det gjorde det også lettere å komme til en time å tenke at blir det for vanskelig å sitte eller konsentrere seg for jeg har mye annet å tenke på, så kunne jeg få gå ut å ta meg 10 minutter (...) komme inn igjen og klar til å starte på nytt».

«Hun skjønnte at det ikke alltid var ting som gikk inn her (peker på hodet) så jeg kunne få både skriftlig og muntlig informasjon (...) så fant vi liksom opp hvordan vi skulle jobbe og hva, liksom når jeg på en måte ikke klarte mer, eller når jeg måtte gå ut og sånn, så fant vi løsninger. For når du ikke klarte å være i klassen på grunn av at det er for mange folk, vi var 45 stykker i en klasse, så liksom "okei, istedenfor at du stikker hjem og det blir baluba, kan ikke vi heller finne et eget rom til deg når du trenger det", asså bare sånne ting liksom. (...).

I håndteringen av deltakerne her kan det knyttes til modellen *toleransevinduet*, en forståelsesmodell og et verktøy for handlingsrom (Nordanger & Braarud, 2014). Når eleven er innenfor sitt toleransevindu, det optimale spennet for aktivering, hvor en er mest mottakelig for læring, er oppmerksomt tilstede og forholder seg fokusert i ulike situasjoner og relasjoner (Siegel, 2012). Elever som er påført utviklingstraumer har ofte et veldig smalt toleransevindu, da spennvidden påvirkes av ens tidligere samspillserfaringer (Nordanger & Braarud, 2014). Sitatene her kan indikere at deltakerne refererer til når de har gått ut av sitt toleransevindu,

«Hvis det ble for mye (...) føle seg utrygg og uvel» og «ikke klarte å være i klassen», og ikke lenger er mottakelig for ny informasjon. Videre står det i det første sitatet «jeg kunne bare gjøre det så forsto hun», det andre sitatet sier noe lignende «Hun skjønnte at det ikke alltid var ting som gikk inn her», dette tenkes å representere hvordan lærerne har sett og forstått deltakernes behov for pause. Lærerne har registrert at deltakerne nå er ute av sitt toleransevindu og gitt rom for tilrettelegging ved å la deltakerne trekke seg ut av klasserommet og ta seg en pause. Hvor en av det første sitatet leser at *ta meg 10 minutter (...)* komme inn igjen og klar til å starte på nytt», her har deltaker ved tilrettelegging fra lærerens side klart å finne en god strategi for å regulere seg tilbake og er nå innenfor toleransevinduet sitt igjen. Det begge sitatene også peker på er hvordan læreren har sett og forstått hva konsekvensen av at en ikke hadde fått den pausen, støtten til å gjenoppta kontroll og trygghet (Perry & Szalavitz, 2006), hadde vært, «føle seg utrygg og uvel», «stikker hjem og det blir baluba». Det læreren også oppnår her som er uvurderlig er å skape trygghet i skolen, som er første grunnpilar i traumebevisst omsorg (Bath, 2008), «det gjorde det også lettere å komme til en time å tenke at blir det for vanskelig å sitte eller konsentrere seg for jeg har mye annet å tenke på, så kunne jeg få gå ut å ta meg 10 minutter».

En av deltakerne beskriver også i følgende sitat hvordan en som lærer kan tilrettelegge for både faglig utvikling og aktivt drive med relasjonsbygging, hvor det antas at lærer var sensitiv overfor deltakers behov for å ta pause fra det faglige innimellom. Dette kan sies å vitne om forståelse for de mekanismene som arbeider sammen i deltakers streben etter å mestre sin hverdag.

Intervjuer: «Når du jobbet en til en med sosiallæreren, var det kun fag eller?»

«Vi gjorde begge deler egentlig, vi snakket eller vi kunne for eksempel gå på kafé, eller så jobbet vi med ting, så det».

De tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg baserer seg på at mye av den positive utviklingen en kan oppnå i etterkant av traumeeksponeringen skjer i ikke- kliniske settinger. En av dem nevnt å kan komme i posisjon til å hjelpe i denne prosessen er læreren (Bath, 2015). I styrkingen av relasjonen mellom lærer og elev presenterer Pianta (1999) «banking time» som en metode. Dette er når læreren setter av alenetid til eleven, kvalitetstid hvor en skal fokusere på elevens interesser, behov og ønsker. En kan altså som det fremkommer i

sitatet «*vi snakket eller vi kunne for eksempel gå på kafé*». Ved en trygg og oppriktig interessert og engasjert lærer vil det skape gode forutsetninger for dannelsen av en god relasjon. I situasjoner hvor en er en til en vil læreren komme i god posisjon til å tydelig signalisere «jeg ser deg, og bryr meg om hvordan du har det», «jeg er her for å støtte/hjelpe deg», «slike reaksjoner er det forståelig at du får» (Pianta, 1999). Det er mulig at noen tenker at slike aktiviteter tar bort for mye tid fra det faglige, men en må begynne der eleven er. Et flertall forskere slutter seg også til betydningen av den gode relasjonen til minst en voksen for blant annet akademiske prestasjoner, særlig for dem der livet preges av flere risikofaktorer (National Research Council, 2004; Sabol & Pianta; 2012). En kan altså se på det som en investering i eleven akademiske utvikling, da en kan øke kapasiteten, bygge trygghet, senke stressnivået og utvide toleransevinduet. Det kan også tenkes at en som lærer ser på spørsmålet om tid og ressurser i forhold til gjennomførbarhet, metoden «banking time» behøver ikke nødvendigvis være mer enn 5- 15 minutter (Pianta, 1999).

En kan også trekke inn prinsippet om «Time-in», hvor en også tar en pause med eleven. Imidlertid vil ikke «time-in» i samme grad være planlagt på forhånd, men hvor en går inn i situasjoner en ser eleven blir særlig frustrert, for eksempel over arbeidsoppgaver «Time-in» betyr at læreren her viser at en forstår ved å for eksempel si «Nå ser jeg at du er oppgitt og sliten, vi går oss en tur ut». Hensikten er å få frem budskapet overfor eleven at læreren ser frustrasjonen, forstår den eventuelle nederlagsfølelsen og vil hjelpe til med reguleringen av denne følelsen. Ved at en tilrettelegger slik ved å gi anerkjennende rom for slike pauser vil læreren kunne vise deltaker at vi står sammen i dette (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Et annet funn var at tilrettelegging kan være så mye og behøver ikke nødvendigvis alltid skje utenfor klasserommet. Deltakerne trekker frem det de beskriver som mer alternativ undervisning, hvor de i disse timene beskriver det lettere å holde fokus. Det trekkes også frem at alternativ undervisning også fungerer godt en til en eller i mindre grupper. De to sitatene under er to beskrivelser på hva deltakerne mener med alternativ undervisning:

«Han klarte alltid å skaffe oppmerksomheten da med å gjøre litt sånne her kreative og spennende ting, ikke bare sånn typisk tavleundervisning».

«(...) tok opp en gitar og begynte å synge liksom i undervisningen om faget da, det, alle ble jo kjempe interessert, istedenfor at du står der med en bok eller skriver på tavla eller les det og det, da gjorde jeg ingenting».

4.4 Overraskende funn

Et funn som overrasket mer og er av stor betydning er at disse elevene ønsker å lære. Barn som er blitt utviklingstraumatisert har ofte komplekse og sammensatte vansker, som ofte kan oppsummeres som reguleringsvansker (Perry et. al., 1995). Dette medfører ofte store vansker i forhold til å mestre skolens forventninger og faglige krav, på tross av elevenes kamp mot å håndtere den daglige stressbelastningen det medfører å leve i, eller har levd med vedvarende traumeeksponering beskriver disse deltakerne også at de ønsket å lære noe. Ja, de hadde behov for å bli sett, tilrettelegging i stor grad, men de hadde også behov for faglig opplæring. Her blir det viktig å stable funnen riktig, da en må ha forståelse for at skal elever som er blitt utviklingstraumatisert oppnå god faglig læring i skolen er en oftest nødt til å starte der eleven er. Som en kort sammenfatning kan en peke på at fokuset må være å møte eleven der den er, å presse på med fag nytter ingenting om eleven er utenfor toleransevinduet sitt (Siegel, 2012). Det handler om å skape rom for læring, ved å bygge gode relasjoner (Sabol & Pianta, 2012), skape trygge og forutsigbare miljø (O'Neill et. al., 2010), gi støtte til emosjonsregulering (Bath, 2008) og ikke gi opp (Nordahl et. al., 2011). På denne måten vil en ha mulighet til å reforme indre arbeidsmodeller (Bowlby, 1980), utvide elevens toleransevindu (Siegel, 2012), koble på læringshjernen fremfor overlevelshjernen (Perry, 2002; Ford, 2009), og skape gode forutsetninger for læring.

Deltakerne forteller at de sitter igjen med flere hull/år fra skolen hvor de ikke har lært særlig mye faglig. En av deltakerne legger særlig vekt på forventninger, og uttaler følgende:

«Jeg har kjent på at jeg er så veldig sint på at ingen har pusha å hjulpet meg mer med skole (...) når jeg begynte på videregående så var det sånn at ingen skulle ha forventninger til meg for det var liksom bare, det er greit hvis du bare møter opp, men jeg ville jo faktisk lære noe (...) så følte jeg at jeg ikke liksom var på en måte ønsket på skolen, og da har du ikke så lyst til å gå dit på en måte (...) det er ikke det at jeg ikke på en måte er smart, men det er fordi at folk på en måte ikke har pusha på skole, ikke hatt forventninger til skole, folk har bare latt det gå liksom».

Her beskriver deltaker hvordan det opplevdes at ingen hadde forventninger til en.

Balansegangen mellom hvor mye en skal presse på i forhold til krav og forventninger kan

tenkes å være svært utfordrende for læreren, da en kan frykte stagnasjon eller regresjon om en presser for mye. Åpenhet ble trukket frem tidligere som et funn, hvorav en kanskje undervurderer åpenhet som et middel for en mer positiv utvikling. Dyregrov (2010) trekker frem åpenhet i stimuleringen av vennekontakt, men kan det ikke tenkes at åpenhet er nyttig i forholdet mellom lærer og elev. Nordahl et. al (2011) snakker om ærlighet, det å være troverdig, blant annet i kombinasjon til det å være oppmuntrende i forhold til arbeidsoppgaver. Være åpen med eleven, snakk sammen også om de faglige kravene, "nå har du vært så flink, jeg ser jo at du får til dette, skal vi ikke ta steget videre?". *«Ingen som skulle ha forventninger til meg (...) jeg ville jo faktisk lære noe (...) følte at jeg ikke liksom var på en måte ønsket på skolen»*, handler det ikke om å bli sett og opplevelsen av mestring. Hjernens bruksbetinget, skal læring skje, mestring oppleves er det nødvendig med stimulering (Perry & Szalavitz, 2006). Skjer det at de faglige kravene overstiger elevens individuelle ressurser (Lazarus, 2009), snakk om det også, når eleven er tilbake innenfor sitt toleransevindu, følg opp og juster kravene underveis. Er det ikke nettopp da en viser «at jeg ser deg, du kan noe, du betyr noe» (Sabol & Pianta, 2012).

Kravene til formell utdanning i dagens samfunn er høye, dette vet også elever i vanskelige livssituasjoner. En annen deltaker trekker det frem:

«(...) viktig med fag for å kunne komme noen plass».

En har store vansker i eget liv, en har store vansker med å mestre skolens forventninger og krav, en kan slite i relasjon til voksne og medelever, vennerelasjoner. I tillegg kan en sitte med vissheten at, om ingen hjelper meg, legger til rette for meg, hvordan vil dette farge resten av livet, det kan en stille seg spørrende til. Læreren i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert kan bety svært mye (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; National Research Council, 2004; Sabol & Pianta, 2012).

Behovet for tidlig tilrettelegging trekkes også frem av deltakerne som viktig i forhold til at en ikke skal miste så mye på veien, som betydningsfullt for egen læring. En av deltakerne forteller følgende:

«(...) da så de at det jeg skulle lært i fjerde, femte klasse det hadde ikke jeg lært når jeg gikk i tiende klasse, så jeg hang på en måte ganske mange år tilbake i fag da (...) hadde det begynt med tilrettelegging allerede i barneskolen så hadde jeg sikkert klart å følge pensum og da hadde jeg ikke mistet så mye».

I funnene ser en også her variasjoner i forhold til at en annen deltaker sier følgende:

«Det var egentlig ganske godt tilrettelagt på barneskolen (...) så ble det på en måte kuttet ut når du blir eldre».

Deltakerne har altså i varierende grad opplevd tilrettelegging fra tidlig alder, der en av deltakerne beskriver at barneskolen hadde større grad av tilrettelegging, hvor andre beskriver liten grad av tilrettelegging gjennom hele skolegangen.

Disse barna har også rett på læring i skolen, rett til en akademisk grunnutdanning, men de behøver ofte stor grad av tilrettelegging med forventninger plassert etter deres nivå for å lykkes og gjenvinne tro på egen mestring (Greenwald, 2000).

4.5 Oppfordringer til lærere der ute

Dette kapittelet vil vies til deltakernes oppfordringer til lærere der ute. Alle deltakerne ble spurt om å beskrive den gode læreren og komme med egne oppfordringer til lærere i Norges land. Som funn i seg selv ble dette viktig å få presentert til slutt i denne forskningsoppgaven, både til ettertanke, hvor en kan tenkes å se hva deltakerne opplevde som mangelvare, men også for igjen å trekke frem lærerens betydning i møte med elever som er blitt utviklingstraumatisert. Alle deltakerne har kommet inn på prinsippet om medmenneskelighet. Her er de fire deltakernes oppfordringer:

«Jeg tenker å tilrettelegge for absolutt alle jeg, gjerne fjerne de der firkanta kravene som alle må igjennom, heller se enkeltelev som et enkeltindivid da, ja, tilpasse rett og slett for alle, ikke bare de som sliter. Litt av problemet er kanskje og det at når de skal lage nye kunnskapsløfter og sånn hvem er det som kommer på høring, det er jo ikke eleven som blir hørt (...) så det er jo litt spesielt da».

«Vær rettferdig, ehm, en god lytter og vær observant, ja, litt streng og selvfølgelig, men jeg synes iallfall det er viktig å ta opp ting direkte med eleven da».

«Hvis noen har det vanskelig så må du tørre å faktisk se det, du må tørre å spørre, du må tørre å fange det opp (...) på en måte se bak atferden til ungen da, ehm, og i tillegg så må

læreren tørre å være seg selv og dele av seg selv og gi mye av seg selv til elevene for at det skal bli god læring, og det med klassemiljø er også ekstremt viktig at læreren tar ansvar for fordi vi klarer det ikke alene (...) prøve å ha det litt gøy og når du lærer bort at det ikke bare skal være stress».

«At du er positiv og åpen, at du kan stille spørsmål til elevene men allikevel være klar for det svaret man får (...) at hvis du stiller et spørsmål så er du klar for svaret at det ikke blir for tøft å svare, bare det å kunne se et menneske egentlig og vise forståelse for at noen har de problemene de har og andre har de ikke. Egentlig bare det å legge seg litt til rette for enkeltpersonen, å finne ulike metoder å bruke for eksempel til læring da ut fra elevene».

Oppsummert kan en kort sammenfatte deres oppfordringer til å handle om å bli sett. I det ligger også evnen til handling og oppfølging fra lærerens side, og hensiktsmessig kunne møte elever som deltakerne i dette forskningsprosjektet, hvor livet preges av flere risikofaktorer. I det å bli sett står også «brillene» en ser med sentralt. Herav behovet for systemkompetanse i skolen, da «brillene» en ser med lett kan bli farget av det systemet en er en del av, er det kun enkeltpersoner med kunnskap om utviklingstraumer og de konsekvenser det fører med seg, vil det lettere kunne glippe mellom fingrene. Systemkompetanse er også en fordel da en lettere kan spille på andre kollegaer, få støtte og hjelp når en ser at en ikke lenger klarer å forholde seg hensiktsmessig til eleven og begynner å speile atferden eleven fremviser. Det er utfordrende å stå i det og gi «normal» omsorg når det er naturstridig. En må vite at ikke alle barn lever under trygge forhold, en må øke forståelse for de mekanismer som arbeider sammen og hvordan dette påvirker et barns atferd (Nordanger & Braarud, 2014). En av deltakerne sier «(...) på en måte se bak atferden til ungen da (...)», en må tenke seg at atferden kan være lik de forsvarsmekanismer og mestringsstrategier (smerteuttrykk) hjernen konstruerer for å holde traumet på avstand (Perry & Szalavitz, 2006).

Til slutt i dette kapittelet, presentasjon og analyse av funn, er det av betydning å presentere noe av stor betydning for opplæringssektoren som funnen peker på: det ser ut til å være manglende kompetanse vedrørende utviklingstraumer i skolen og hvordan en møter disse elevene i praksis. En vet at elever som er blitt utviklingstraumatisert kan ha tolkningsfeil, men på tross av dette er det ikke deltakernes opplevelser av støtte og hjelp som blir betydningsfullt for deres utvikling. Av funnene finner en mange beskrivelser på manglende opplevelse av støtte, forståelse og tilrettelegging. Beskrivelsene av å bli sett finner en også, men det ser ut til

at dette skjer først når vanskene har blitt store og en har kommet høyt opp i klassetrinn. Vander Kolk (2005) er en av flere forskere som trekker frem den dramatiske og kraftfulle betydningen av traumatisering i tidlig barndom, og konsekvensene for den fysiske og psykiske helsen et tiår senere som voksen. Særlig om en ikke får tidlig hjelp og støtte i nye trygge relasjoner. Dette stemmer overens med deltakernes beskrivelser av egne liv hvorav de har historier fra psykiatrien, hvor det er tre av fire deltakere som ikke har fullført videregående opplæring så vidt forsker vet per i dag, realiteten er at mange sliter og konsekvensene er store. Det er viktig å påpeke at dette gjør dem ikke svake, de er sterkere enn de fleste, de har bare hatt dårligere forutsetninger i livene sine.

5 Avslutning/Konklusjon

Forskningsoppgavens problemstilling er: *Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?* Forskningsoppgaven avgrenses til å bli sett ut i fra et elevperspektiv, med fokus på betydningen av lærers forståelse, relasjoner og hensiktsmessig håndtering.

Norge er et godt land å vokse opp i, det er skoleplikt i Norge. 5 dager i uken, i 38 uker, i 10. skoleår går barn på skole, noen bærer tunge bører. En har tidligere stilt spørsmålsteget ved om en ser dem, dem som kjemper sin egen indre kamp, de elever som har blitt utviklingstraumatisert. Funn fra dette forskningsprosjektet peker på at en som lærer i skolen kan ha behov for å øke sin kompetanse og kunnskapsbase vedrørende fenomenet utviklingstraume, og dets ringvirkninger, for å møte disse elevene mer hensiktsmessig. Kaffmans (2009) begrep «silent epidemic», kan se ut til å være gjeldende også i Norge i dag. I innhenting av funn er det benyttet en kvalitativ metode hvor fire unge voksne med erfaring fra behandlingssystemet er intervjuet, altså elevperspektivet. Hvor det kan synes å ha stor betydning for videre forskning og perspektivfokus å vektlegge hva elevene selv rapporterer som behov i møte med læreren og skolens forventninger og faglige krav, «another point of view (...) as long as the application of it seems to yield results» (Freud, 1915, referert i Bowlby, 1969, s. 3).

Funn fra dette forskningsprosjektet peker på store mangler i forhold til lærerens forståelse for deltakernes utfordringer. Den generelle opplevelsen av skolen knyttes i stor grad til utfordringer, lav grad av mestring og manglende tilrettelegging. Manglende tilrettelegging fra lærerne beskrives av deltakerne som for dem å bety det samme som at en ikke er verdig, blir sett ned på, ikke er ønsket på skolen og hvor læreren da ikke har troen på deg. Det er ikke uvanlig at en bygger opp et bilde av seg selv som uverdig og inkompetent (Bretherton, 1992). I forhold til faglige krav og forventninger er matematiske og språkfaglige vansker særlig fremtredende, der det også synes å være utfordrende med muntlige presentasjoner. Dette er ferdigheter som lett kan undergraves av traumatiske opplevelser (Greenwald, 2000).

Fravær ble et sentralt funn i forhold til mestringsstrategier da deltakerne beskriver store mengder fravær, særlig fra ungdomsskole og videregående skole. Hvorav drop-out ser ut til å være en stor risiko. 1 av 4 deltakere har fullført videregående opplæring per i dag.

Videre finner en av funnen at relasjonen til lærer har en enorm betydning for deltakernes opplevelse av trygghet, motivasjon og mestring i skolen, ned til det helt essensielle, å møte opp. En av deltakerne sier følgende om betydningen av de lærerne som har sett, «*det har hatt syyykt mye å si ja*». Deltakerne har i ulik grad møtt lærere som en har opplevd å få en god relasjon til, hvorav det beskrives som å «bli sett», her en blir møtt med forståelse og tilrettelegging. Avgjørende for relasjonen å gi tydelig inntrykk av «jeg ser deg», «du betyr noe» (Sabol & Pianta, 2012). Det en imidlertid ser av funnene er at det å «bli sett» beskrives mer sjelden enn det motsatte. Hvor deltakerne er høyt oppe i klassetrinn, med store vansker før en fanges opp. Dette er dessverre ikke uvanlig ifølge Braarud & Nordanger (2011). Det en finner som særlig stenger for relasjonen mellom deltakerne og læreren er mer autoritær lærerstil, hvor en holder fokus kun på fag. Det er særlig uheldig for elever i vanskelige livssituasjoner når læreren ser bort fra det emosjonelle og sosiale aspektet ved egen rolle (Ramvi, 2007; Ertesvåg & Roland, 2013). En av deltakerne sier «*De fleste har jo egentlig bare kunnskaper om sitt fag*». Med bakgrunn i funnene kan en stille seg spørrende til retningen den nye lærerutdanningen tar, der en grovt sett ønsker mindre spesialpedagogikk og mer fokus på fag. Det kan tenkes at skolen blir en opprettholdende faktor i retningen mot en negativ utvikling for elever med kompleks traumbakgrunn, om en ikke ser behovet for økt kunnskap.

I forhold til lærerens håndtering av deltakernes atferd, forteller dette mye om hvordan en blir møtt og forstått i skolen. En vet at elever som er blitt utviklingstraumatisert kan feiltolke andres intensjoner, blant annet på grunn av økt aktivisering i hjernens alarmsentral med bakgrunn i deres tidlige vonde opplevelser (Perry, 2002). På tross av at noen av sitatene mangler informasjon fra lærerperspektivet, kan en trekke tråden til at deltakerne i for liten grad har blitt møtt hensiktsmessig, i den forstand at de i mange tilfeller har opplevd mangelfull støtte og hjelp. Funnene viser til at deltakerne har fremvist atferd som unngåelsesatferd, konsentrasjonsvansker, faglig regresjon, aggresjon, sosial tilbaketrekking og hyppig fravær. Hvor en har blitt møtt med en del sanksjoner lite hensiktsmessig for deltaker, hvorav all overnevnt atferd regnes som varseltegn og vanlige etterreaksjoner på utviklingstraumer (Dyregrov, 2010). Uvitenhet fører med seg mye misforståelser og stigmatisering (van der Kolk, 2005).

Ett funn som ble rapportert gjentatte ganger av samtlige av deltakerne, *hadde lærerne bare tatt seg tid og spurt*. Åpenhet pekes på som sentralt i forhold til å bygge forståelse, tettere

relasjoner hvorav en igjen opplever en mer positiv håndtering. Åpenhet knyttes til at læreren byr på seg selv, at læreren prater med elever om en tror det er noe galt, og ikke minst at en tar opp vanskelige tema i klassen. Noe som igjen kan bidra til å minke avstanden mellom medelever, og derav kan bidra til et mer inkluderende klassemiljø (Dyregrov, 2010).

Et funn mer overraskende enn de andre er kanskje deltakernes ytringer i forhold til et ønske om å lære. På tross av elevenes kamp mot å håndtere den daglige stressbelastningen det medfører å leve i, eller har levd med vedvarende traumeeksponering beskriver disse deltakerne også at de ønsket å lære noe. De beskriver et behov for tilrettelegging i kombinasjon med at en må ha forventninger til dem, men på deres nivå. Deltakerne hadde også rett på læring i skolen, men også behov for stor grad av tilrettelegging med forventninger plassert etter deres nivå for å lykkes og gjenvinne tro på egen mestring (Greenwald, 2000). Ved å opprettholde gode, trygge, traumebevisste miljø og gode relasjoner vil en kunne utvide kapasiteten for læring og en kan så begynne å «danse» faglig.

5.1 Refleksjoner og videre forskning

Det vil være av betydning å legge mer fokus på systemperspektivet, systemrettet arbeid i forhold til å øke kunnskapen bredt i skolen. En har blant annet statlige vedtatte handlingsplaner mot mobbing i skolene i dag, dette er veldig bra. Men kunne det ikke også vært handlingsplaner ved traumer, hvordan oppdage, hva gjør en, hvordan samtale med barn ved bekymring. Hvor en i et systemperspektiv, ved kollegialt fokus kan skape en felles verdibasert forståelsesramme (Braarud & Nordanger, 2011). Det tenkes å være store variasjoner på arbeidet ut i skolene da det er mer opptil hver enkelt kommune hvorvidt en holder fokus. Meldeplikten er der, men det viser seg at mange ikke oppdages før vanskene er store (Braarud & Nordanger, 2011). Hvordan se tidligere? Systemperspektivet er nevnt i denne forskningsoppgaven, men hadde vært av interesse å undersøke nærmere i forhold til hvorvidt det er fokus i skolene og eventuelle variasjoner i kommunene til lands.

Kommer en igjennom med diagnosen *developmental trauma disorder* (DTD) i DSM-V (van der Kolk & Pynoos, 2009), vil det også være interessant å på sikt undersøke betydningen av diagnosens plass om den også blir vedtatt i det norske diagnosesystemet. Dette blant annet i forhold til om en kan hindre feildiagnostisering og feilbehandling (Nordanger et. al., 2011).

En har i dette forskningsprosjektet intervjuet fire unge voksne, det kunne være av interesse og gjøre enda større undersøkelser for å se om en finner mye av det samme. Og eventuelt gjøre

nye undersøkelser om et tiår for å undersøke om det kan ha skjedd endringer i opplæringssektoren, er det tendenser til at en er bedre til å møte elever som er blitt utviklingstraumatisert i skolen. Hvordan går det videre med disse menneskene, hva skiller de som lykkes, og de som ikke mestrer livene tilsvarende fra hverandre. Resiliens er et spennende forskningsfelt å se videre på.

6 Litteraturliste

Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2014). *En god barndom varer livet ut, - Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*.

Hentet 12.06.16 fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf

Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washington DC, London England: American Psychiatric Publishing, Inc

Bath, H. (2008). *The three pillars of trauma informed care*. Published in *Reclaiming Children and youth* Vol. 17(3), 17- 21.

Bath, H. (2015). *The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours*. Published in *Reclaiming Children and youth*. Vol. 23(4), 5- 11.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescents development. In: R. M. Lerner, A. C. Petersen og J. Brooks- Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence*. New York: Garland. 746- 758.

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bjørkelo, B., Sunde, E. & Lønningen, K. (2013). *Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, No. 1, 28- 39.

Borge, H. I. A. (2010). *Resiliens, - risiko og sunn utvikling*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss vol. 1, - Attachment*. London: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss vol. 3, - Loss: sadness and depression*. New York: Basic Books

Braarud, H. & Nordanger, D. Ø. (2011). *Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse*. Tidsskrift for norsk psykologiforening 48, 968- 972

Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn, - Reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Bergen: Sigma Forlag AS

Bretherton, I. (1992). *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*. Published in *Developmental Psychology* Vol. 28(5), 759- 775

Cassidy, T. (1999). *Stress Cognition and Health*. London: Routledge

- Cole, S. F., Greenwald O'Brien, J., Gadd, G., Ristuccia, J., Wallace, L., & Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn: Supportive schools environments for children traumatized by family violence*. Boston, MA: Harvard Law Schools and Task Force on Children Affected by Domestic Violence.
- Cook, A., Spinazzola, J. Ford, J., & colleauges. (2005). *Complex trauma in children and adults*. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390- 398.
- Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children`s Social Adjustment*. By the American Psychological Association, 115, 74-101.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer, - en håndbok for foreldre og hjelpere*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Ertesvåg, K. S., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ford, J. D. (2009). Neurobiological and developmental research: Clinical implications. I C. A. Courtois & J. D. Ford (red.), *Treating complex traumatic stress disorders: an evidence based guide*. New York: The Guilford Press, 31- 58.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, - innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Greenwald O'Brian, J. P. (2000) *Impacts of Violence in the School Enviornment: Links between trauma and delinquency*. *New England Law Review*. Vol 81. No. 1
- Hagelquist, J. Ø., & Skov, M. K. (2014). *Mentalisering i pædagogik og terapi* (Vol. 1). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2006). *Hjerne, samhörighed, personlighed, - introduktion til neuroaffektiv udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hawley, H. P., Little, D. T. & Rodkin, C. P. (2007). *Aggression and Adaptation, - The Bright Side to Bad Behaviour*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 377-391
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet, - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Jørgensen, W. T., & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. Fosterhjemskontakt nr. 1, s. 10- 17. Hentet 12.06.16 fra:

<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

Kaffman, A. (2009). The silent epidemic of neurodevelopmental injuries. *Biological Psychiatry*, no. 66, 624- 626.

Karterud, S. (2008). *Mentalisering*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 45, nr. 11, 1374-1375. Hentet 12.06.16 fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=67504&a=2

Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner, - forebygging er alles ansvar*. (3. utgave). Oslo: Kommuneforlaget AS

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. - § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko, - skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lazarus, S. R. (2009). *Stress og følelser, - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag

Luthar, S.S. and Cicchetti, D. (2000): The construct of resilience: Implications for Interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 875-885.

Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). *Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen*. Universitetsforlaget. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, No. 3, 231- 243

Møllseter, M., Albæk, M., Møllen, S. I., & Dønnestad, E. (2013). *Handlekraft, - I møte med barn og unge utsatt for fysiske, psykiske og seksuelle overgrep*. Hentet 12.06.16 fra:
http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Refleksjon/Materiell_og_Intervjuer/pensum_fagstoff-2.pdf

National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington DC: National Academy Press

NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 12.06.16 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

NESH publikasjon (2009). *Bakgrunn*. Hentet 12.06.16 fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Redusert-samtykkekompetanse/Bakgrunn/>

NESH publikasjon (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet 12.06.16 fra:
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/>

Nordahl, T., Sørлие, M. A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker, - Effektiv forebygging og mestring i skolen*. PDC Tangen: Læringscenteret

Nordahl, T., Sørлие, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordanger, D.Ø., Braarud, H., Albæk, M., & Johansen, V. (2011). Development trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* vol 48, nr 11, s. 1086-1090.

Nordanger, D. Ø. (2014). *Traumefeltets nyttigste modell*. Hentet 12.06.16 fra:
<http://www.cactusnettverk.no/traumefeltets-nyttigste-modell/>

Nordanger, D. Ø. (2015b). *Mot til å se... men hvordan forstår vi det vi ser? Om utviklingstraumer, nevrobiologi og reguleringsvansker*. Hentet 12.06.16 fra:
<http://www.korus-stavanger.no/Dag%20Nordanger%20-%20Mot%20til%20%C3%A5%20se%20-%20Utviklingstraumer.pdf>

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi*. *Tidsskrift for norsk psykologiforening* 51, 531- 536

Nordanger, D. Ø. (2015). *Hvordan traumer former barnehjernen*. Hentet 01.06.16 fra:
<http://www.cactusnettverk.no/hvordan-traumer-former-barnehjernen/>

O'Neill, L., Guenette, F. & Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?', - *Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom*. Oxford, USA: Blackwell Publishing Ltd. *British journal of special education*.

Perry, D. B., Pollard, A. R., et. al. (1995). *Childhood Trauma, the Neurobiology of Adaptation, and "Use-dependent" Development of the Brain: How "States" Become "Traits"*. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 16, No. 4. 271- 286

Perry, B. D. (2002) *The neurodevelopmental impact of violence in children*. In. D. Scetky & E. P. Benedek (Eds) *Textbook of children and adolescent forensic psychiatry*. Washington D.C.: American Psychiatric Press. Inc

Perry, B. (2006). *Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children*. In N. webb(Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare*. New York: The guildford Press. 27- 52.

Perry, D. B. & Szalavitz, M. (2006). *Drengen der voksede op som hund, - hvad vi kan lære af traumatiserede børn om tilknytning, tab og heling*. København: Hans Reitzels Forlag

Pianta, R. C. (1999) *Enchancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D. C.: American Psychological Assosiation

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.). *Handbook of psychology, Vol. 7. Educational psychology*. 199- 234. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*.

Doktorgradsavhandling, Roskilde universitetscenter, Roskilde.

Raundalen, M. & Schultz, H. J. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS (kap. 1).

Regjeringen (2015). *Høring- forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger*. Hentet 12.06.16 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>

Sabol, J. T. & Pianta, C. R. (2012) *Recent trends in research on teacher-child relationships*. Evanston IL, USA: Taylor & Francis. Attachment & Human Development Vol. 14, No. 3, 213- 231.

Schei, E. (2001) *LøgstrupKE, den etiske fordring*. Tidsskrift for Den norske legeforening. Hentet 12.06.12 fra: <http://tidsskriftet.no/article/331602>

Schultz, D., Ambike, A., Logie, K. S., Bohner, E. K., Stapleton, M. L., VanderWalde, H., Min, B. C. & Betkowski, A. J. (2010). *Assessment of Social Information Processing in Early Childhood: Development and Initial Validation of the Schultz Test of Emotion Processing (Preliminary version)*. Baltimore USA: Abnorm Child Psychol nr. 38, 601- 613.

Schore, A. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: W.W. Norton

Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape who we are*. New York: The Guildford Press

Siegel, D. J. (2001). *Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight", and neural integration*. Michigan: Infant mental health journal, Vol. 22(1-2), 67- 94.

Sigel, D. J. (2012). *Developing Mind*. (2. edition). New York: Guildford Publications

Silverman, David, (2011). "What is Qualitative Research?" og "Designing a Research Project". I D. Siverman. *Interpreting Qualitative Data*. Kap 1 og 2 (s. 3- 56) London: Sage.

Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker, - en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Steinkopf, 2014:

<http://sor.rvts.no/no/nyhetsarkiv/2014/Hva+trenger+en+skadet+hjerne%3F9UFRvWXp.ips#.V1runCiLSUk>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, - en innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Torvik, A. F., & Rognmo, K. (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Tulving, E. (2002). *Episodic memory: From mind to brain*. *Annual Review of Psychology*, 53, 1–25.

Utdanningsforbundet (2016). *Forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger – Utdanningsforbundets hørings svar*. Hentet 12.06.16 fra: <https://www.uddanningsforbundet.no/Hovedmeny/Horingsuttalelser/Alle/2016/Forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger---Utdanningsforbundets-horingssvar/>

van der Kolk, A. B. (2005). *Developmental Trauma Disorder, - Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories*. *Psychiatric Annals*, 35:5, 401- 408

van der Kolk, A. B. & Pynoos, S. R. (2009). *Proposal to include a developmental trauma disorder diagnosis for children and adolescents in DSM-V*. Hentet fra: http://www.traumacenter.org/announcements/DTD_papers_Oct_09.pdf

Wisner Fries B. A., Ziegler, E. T., Kurian, R. J., Jacoris, S., & Pollak, D. S. (2005). *Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulating social behaviour*. *University of Illinois. PNAS*, Vol. 102(47). 17237- 17240

6.1 Figurer

Figur 1: Hjernen organiseres nedenfra og opp, 2015. Hentet fra:

<http://www.cactusnettverk.no/hvordan-traumer-former-barnehjernen/>

Figur 2: Traumesensitive hjernestrukturer, 2015. Hentet fra:

<http://www.cactusnettverk.no/hvordan-traumer-former-barnehjernen/>

Figur 3: Mentalisering, misforståelser og atferd. Hentet fra, Hagelquist, J. Ø., & Skov, M. K. (2014). *Mentalisering i pædagogik og terapi (Vol. 1)*. København: Hans Reitzels Forlag.

Figur 4: Model of aggression and adaptive functioning using concepts of self and other. Hentet fra, Hawley, H. P., Little, D. T. & Rodkin, C. P. (2007). *Aggression and Adaptation, - The Bright Side to Bad Behaviour*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Figur 5: Toleransevinduet, 2014. Hentet fra: <http://www.cactusnettverk.no/traumefeltets-nyttigste-modell/>

Figur 6: The Three Pillars of Trauma- Informed Care. Hentet fra, Bath, H. (2008). *The three pillars of trauma informed care*. Published in Reclaiming Children and youth Vol. 17(3), 17-21.

Figur 7: De tre pilarene for traumebevisst omsorg, 2008. Hentet fra:

http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Traumebevisst_omsorg_tre_grunnpilarer.pdf

Figur 8: Baumrinds modell (1991). Foreldrestiler. Hentet fra, Ertesvåg, K. S., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg

Vedlegg 1 – Prosjektgodkjenning NSD

Se neste side

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 05.02.2016

Vår ref: 46477 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 46477 | <i>Ser du meg? De store svikene. Tema: Skolens møte med utviklingstraumatiserte barn. Hvordan kan skolen best mulig møte/hjelpe/legge til rette for barn med utviklingstraumer</i> |
| Behandlingsansvarlig | Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby |
| Student | Therese Hanssen Bratås |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Therese Hanssen Bratås theresebratas@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46477

Utvalget består av tidligere barnevernsbarn, som nå er over 18 år. Utvalget rekrutteres via



Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet.

Det innhentes sensitive opplysninger om helseforhold i utvidet forstand (utviklingstraumatiserte).

Data anonymiseres/slettes ved prosjektslutt.

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Takke for at informanten har tatt seg tid til å la seg intervju

Fortell litt om meg selv

Informasjon om studien, har du lest infoskrivet- noen spørsmål- anonymisering

Du forteller det du vil, jeg er veldig interessert i dine erfaringer/har du behov for pause/dobesøk/lignende så sier du bare i fra.

Skriv under på samtykkeskjemaet.

Sette på båndopptaker

Intervjuguide:

Vil du begynne med å fortell litt om deg selv. (Alder/skolegang (bytte av skole→ hva synes du om det?)/interesser/hvor er du i dag- skole/jobb

Så du følte at det var et greit valg? → skole/jobb

Forståelse/Mestring

Når du tenker på skole, hva er det første som slår deg? Hvilke følelser dukker opp/hva tenker du på/

Hvilke erfaringer har du i møte med skolen (barneskolen/ung.skole/vgs)? Hvordan hadde du det på skolen?

Ble du sett? Hva hadde du behov for i møte med skolen (ifht. Mestring/trygghet)?

Var det noen som viste et ønske om å forstå deg?

Opplevde du det mer utfordrende i noen klassetrinn? (Barneskole/ung.skole/Vgs)

- Hvis ja, hvorfor?

Opplevde du noen fag/situasjoner på skolen spesielt utfordrende? Noen situasjoner du spesielt unngikk?

- Hvorfor det?

Visste lærerne at du hadde det vanskelig? /livssituasjon

Opplevde du på noe plan å mestre skolehverdagen? Hvordan klarte du deg?

Var det noe du synes du var flink i?

Hvordan påvirket det skolearbeidet?

Følte du at du lærte noe?

Oppfattelse av egen atferd? (Sint, apatisk, trist, innagerende, utagerende, urolig, redd, somatiske plager- vondt i hodet/magen).

Gjorde du dette bevisst?

Hvordan tror du andre oppfattet deg?

Hadde du en rolle i klassen/hvem var du i klasserommet?

Hvordan så du for deg fremtiden din, mestringstro på egne evner?

Hadde du mye fravær? Hvorfor det?

Hadde du lyst til å gå på skolen?

Relasjon

Hvilket forhold hadde du til dine medelever?

- Venner, jevnaldrende, isolasjon
- Noe støtte her?
- Hvordan oppfattet du dine medelever
- Gjorde læreren noe for å støtte/bedre dette?

Hvilket forhold hadde du til lærerne?

Opplevde du læreren/ene som tilgjengelige, en du kunne komme og prate med?

Hvis ja, på hvilken måte da?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Hadde du lyst til å åpne deg/fortelle/snakke med læreren?

Hva med elevsamtaler?

Opplevde du å få ros og positiv oppmerksomhet av læreren?

Var det noen av lærerne som selv kom og spurte om hvordan du hadde det?

Var det noen andre enn læreren/ene som betydde noe/mye for deg i løpet av skolegangen din? (Helsesøster, vaktmester, fritidstilbud, venner, øvrig familie, miljøterapeut)

- Hva gjorde denne personen som var annerledes/ulikt/positivt?
- Hvordan tror du det hadde gått med deg i skolen hvis denne personen ikke hadde vært der?
- Hva kunne det betydd at det var noen der som så deg?

Håndtering

Hvordan var lærerens kontroll over klassen?

Opplevde du at læreren likte deg? Følte du deg dum?

Opplevde du å få en ny sjanse?

Opplevde du deg verdsatt og forstått?

Var det forutsigbart i klasserommet/planene for dagen var klare/visste hva som skulle skje/struktur?

Ble det gitt rom for å trekke seg unna/ta en pause/skjerming?

Fikk du hjelp når du hadde behov for det?

Ble det satt inn noen tiltak, fikk du noe ekstra tilrettelegging som du vet om?

- Hvordan fungerte dette?

Opplevde du å bli misforstått?

- På hvilken måte da?

Hvordan skulle du ønske at du ble møtt?

Hva er en god lærer for deg?

Hvordan tenker du at læreren kan bidra til en positiv utvikling for barn med traumatiske opplevelser i barndommen?

Har du noen tips til skolen som institusjon/system for å bedre situasjonen?

Metakommunikasjon

Har jeg forstått deg riktig?

Hvordan synes du dette gikk?

Er det noe du sitter igjen med nå som du vil legge til eller er usikker på?

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: *Ser du meg? De store svikene.*

Tema: Hvordan kan skolen best mulig møte barn og unge med utviklingstraumer.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg for tiden skriver på min mastergrad i spesialpedagogikk. I min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med fokus på hvordan barn og ungdom med utviklingstraumer opplever møte med skolen. Formålet med denne studien er å øke kunnskapen om hvordan en kan møte og forstå barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner på en hensiktsmessig måte i forhold til støtte, håndtering og effektive tiltak. I denne studien ønsker jeg å gjøre intervju, dette er en fenomenologisk studie hvor en tar utgangspunkt i den subjektive (individets) opplevelsen hvor en søker å oppnå en forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det er elevperspektivet jeg ønsker å heve frem i denne masteroppgaven, barn og unge selv kan sitte på mange av svarene på hva som kan hjelpe.

Ved å intervju unge voksne som har vært/er i behandlingssystemet vil en kunne få ny innsikt, kunnskap og forståelse som igjen kan danne grunnlag for ytterligere forskning/fokus på feltet.

Hva innebærer deltagelse i studien

Deltagelse i studien vil innebære et intervju på mellom 30- 60 minutter. I intervjuet vil det bli benyttet lydopptak, hvor det i etterkant vil bli transkribert. Spørsmålene vil ikke ha fokus i form av hva som har ført til traumet og eventuelt hvem som er ansvarlig for traumet. Utviklingstraume er temaet men det er ungdommenes møte med skolen som er problemstillingen og hovedfokus. Spørsmålene vil dermed ha form som hvordan var ditt møte med skolen, positive/negative erfaringer, relasjon til lærer, hva kunne vært gjort annerledes, opplevde du å bli sett, hva/hvem utgjorde eventuelt en forskjell for deg. Tidspunkt for intervjuet bestemmes i hovedsak av informantene.

Hva skjer med informasjonen om deg

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til navnet ditt, og navnelisten vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Informasjonen om deg vil bli lagret ved passord beskyttet datamaskin hvor en vil etterfølge Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Ved lagring av personopplysninger på privat pc vil opplysningene krypteres tilstrekkelig. Så snart dataen er transkribert vil navnelisten slettes, det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg som deltaker i publikasjonen. Forventet prosjektslutt er 13.6.2016, alle personopplysninger vil bli endelig slettet når prosjektet avsluttes.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke samtykket ditt når som helst underveis uten å oppgi årsak. Hvis du skulle velge å trekke deg vil alle opplysningene om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på e-post theresebratas@gmail.com, eller telefon 96 99 09 59. Det er fint om du signerer på samtykkeerklæringer under om du ønsker å delta, svaret kan sendes via post til adresse: Nedre Torfæus gate 10, 4009 Stavanger. Dersom dette er problematisk kan en også sende signeringen via e-post.

Min veileder, Universitetslektor Liv Jorunn Byrkjedal- Sørby ved Universitetet i Stavanger, kan eventuelt kontaktes på e-post liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no eller på telefon 51 83 29 38.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Therese Hanssen Bratås

Master i Spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

03.03.15

SAMTYKKEERKLÆRING:

NAVN: _____

Jeg sier meg herved villig til å delta i forskningsprosjektet, og kan nåes på mail:

_____ eller telefon: _____

Underskrift og dato: _____