

# TRAUMEBEVISST HÅNDTERING I SKOLEN- FRA TEORI TIL PRAKSIS

Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med  
komplekse traumer

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger- 2016

Forfatter: Camilla Bernhardt-Melin

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal- Sørby, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning





Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap- spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Camilla Bernhardt-Melin	..... (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning	
Tittel på masteroppgaven: Traumebevisst håndtering i skolen: fra teori til praksis. Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.  Engelsk tittel: Trauma-informed care in the classroom: from theory into practice. How to create a good learning-environment for children with complex trauma.	
Emneord: komplekse traumer, tilrettelegging i klasserom og skole, traumbasert omsorg	Antall ord: 38616 + vedlegg/annet: 3 vedlegg  Stavanger, 10.juni, 2016 dato/år



En intens, lærerik, tidvis frustrerende, inspirerende og utviklende periode er nå avsluttet. Igjen sitter jeg med ny kunnskap, økt forståelse og et stadig større engasjement for yrket mitt og det arbeidet som jeg skal videre med.

Uten støtte og hjelp fra min usedvanlig engasjerte og dyktige veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby hadde prosessen vært både vanskeligere og mindre givende – takk, Liv Jorunn.

Fem fantastiske informanter gjorde dette prosjektet mulig; takk for at dere stilte opp og delte av deres kunnskap, erfaring og tanker.

Takk også til min supre medstudent, Kristin Forland, for gode diskusjoner over kaffekoppen, latter og moro underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst takk til klippen min, Øyvind, for at du holdt ut gjennom alle opp- og nedturer, og mine to gode gutter som nå er glade for at mamma er ferdig med leksene.

Camilla Bernhardt-Melin

## **Sammendrag**

Tema for denne studien var traumebevisst håndtering i skolen og hvordan tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer kan skje i praksis. Undersøkelser viser at en del barn møter skolen med negative livserfaringer som vil påvirke deres forutsetninger for læring, og deres kognitive, sosiale og emosjonelle fungering i en skolehverdag. Det viste seg at det forelå forholdsvis lite forskning knyttet til hvordan man som lærer kan tilrettelegge opplæringen for disse barna.

Prosjektets problemstilling ble: Hvordan kan lærer og skole tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer? Dette ble forsøkt besvart gjennom en kvalitativ intervjustudie. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med fagpersoner med ulik bakgrunn, fra ulike kommuner som alle har erfaring fra arbeid med blant annet traumefeltet.

Sentralt i prosjektet var å få belyst ulike pedagogiske konsekvenser av kompleks traumatisering. Her ble det trukket inn traumeforståelse, konsekvenser for hjernens utvikling, tilknytningsteori og teori om selvregulering. Sentralt i prosjektets teoretiske forankring, var også prinsipper for traumbasert omsorg.

Gjennom analyse og tolking, ble både teori og empiri belyst og drøftet. Funnene viste at man kan se hvordan tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer, foregår på ulike nivåer. Læreren står barnet nærmest og er sentral i den daglige og konkrete tilretteleggingen i klasserommet. Det kan videre synes som om skolens rolle er sterkt knyttet til tilrettelegging for læreres arbeid. Videre pekte funn på viktigheten av tverrfaglig samarbeid og også hvordan man fra nasjonalt hold legger føringer for lærers og skoles tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

# Innhold

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Studiens hensikt og problemstilling .....	2
1.2 Prosjektets oppbygging .....	3
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Begrepsavklaring .....	5
2.0 TEORETISK INNRAMMING .....	8
2.1. Komplekse traumer.....	9
2.2 Tilknytning og tilknytningsmønstre .....	17
2.3 Hvordan komplekse traumer kan påvirke barns evne til selvregulering .....	22
2.4 Tilrettelegging og samarbeid .....	24
3.0 METODE .....	34
3.1. Metodevalg.....	34
3.2 Fenomenologi .....	35
3.3. Intervju som metode .....	36
3.4 Utvalg .....	37
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	38
3.6 Analyse og tolkning av data.....	40
3.7 Forskningsetikk .....	43
3.8 Reliabilitet og validitet, generaliserbarhet .....	44
4.0 PRESENTASJON AV FUNN .....	46
4.1 Om lærer som tilrettelegger .....	47
4.2 Om skolen som tilrettelegger.....	58
4.3 Om tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer.....	68
5.0 DRØFTING .....	77
5.1 Lærer som tilrettelegger.....	77
5.2 Skolen som tilrettelegger .....	85
5.3 Tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer.....	90
6.0 KONKLUSJON .....	95
7.0 OM VEIEN VIDERE.....	98
Litteraturliste.....	
Vedlegg 1 .....	a
Vedlegg 2 .....	b
Vedlegg 3 .....	d

## 1.0 INNLEDNING

De aller fleste barn møter skolen med nysgjerrighet, iver, lærelyst og glede. Som lærere følger vi med dem, tar del i gleden de opplever ved å mestre utfordringer, støtter dem i frustrasjoner når ting er vanskelige og krevende og forsøker etter beste evne å veilede dem i læringsprosesser med både faglig, sosialt og emosjonelt innhold. Men vi møter også barn som kommer på skolen med alvorlige og negative livserfaringer. Barn som har erfart at voksne ikke er til å stole på, at voksne representerer en trussel mot dem selv og at verden derfor er et farlig sted å være. Barn som er grunnleggende utrygge og ikke klarer å håndtere skolens krav om faglig, sosial og emosjonell fungering. Dette er barn som i møte med slike krav, kan oppleves som vanskelige og trassige, som utfordrende og krevende og som til stadighet feiltolkes og misforstås av sine omgivelser. Barn som har vokst opp i hjem preget av vold, rus, emosjonell mishandling, forsømmelse og seksuelle overgrep. Barn som lever med mørke og vonde hemmeligheter, barn som blir frastjålet sin barndom og som opplever seg som fullstendig alene i en vanskelig verden. I følge en selvrapporteringsstudie gjennomført av Mossige og Stefansen (Mossige & Stefansen, 2007), oppgir 8 % av de spurte ungdommene at de har opplevd grov vold fra en av eller begge foreldrene, 6 % har vært vitne til vold mellom nære familiemedlemmer og i underkant av 5 % oppgir at de har vært utsatt for seksuelle overgrep. I en undersøkelse fra 2014 utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, oppgir over 30 % av deltakerne at de har opplevd en eller annen form for vold fra foresatte før fylte 18 år og over 13% oppgir at de har opplevd psykologisk vold fra foresatte før fylte 18 år (Hjemdal & Thoresen, 2014). Omtrent 70 % oppgir at volden mot dem inntraff før fylte 9 år.

Dette er elever som har lik rett til tilpasset opplæring basert på sine sosiale, emosjonelle, kulturelle og kognitive forutsetninger. I tillegg skal skolen legge til rette for at alle barn *skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong* (§ 1-1 i Opplæringslova, 1998)

Arbeidet med barn med komplekse traumer er krevende, utfordrende og omfattende. Det har i den siste tiden vært rettet stort søkelys på manglende kunnskap og kompetanse i flere offentlige etater med tanke på hvordan disse mest sårbare barna skal håndteres og sikres likeverd og tilpassing. Interessant er det da å observere at i flere sentrale nasjonale og lokale



styringsdokumenter, er de arenaene der barna oppholder seg mest utenom i hjemmet, nemlig barnehage og skole kun nevnt i bisetninger og ikke vektlagt i dette arbeidet. Spørsmålet jeg sitter med er hvordan skal skolen og den enkelte lærer tilrettelegge dagen for disse barna? Og hvem har egentlig ansvaret for å sikre et helhetlig tilbud gir barna ferdigheter til å mestre sine egne liv og delta i fellesskapet?

### **1.1 Studiens hensikt og problemstilling**

Som beskrevet over, vil mange av disse barna risikere å bli misforstått og feiltolket. De kan oppleves som krevende og vanskelige av omgivelsene, og er dermed svært sårbare med tanke på å bli ekskludert fra et meningsfullt fellesskap. De har like fullt krav på et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring. For å kunne tilpasse opplæringen, må man kjenne til hvordan vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt påvirker barnet og dets forutsetninger for læring.

Målet med denne studien, er å få innsikt i hvordan fagpersoner med kompetanse og kunnskap knyttet til arbeid med kompleks traumatisering hos barn og unge, tenker om tilrettelegging av skoledagen og hvordan de ser på skolens rolle i arbeidet med barn med komplekse traumer. Jeg ønsker å øke min egen kunnskap om og forståelse av emnet og samtidig har jeg et håp om å kunne bidra til større fokus på denne problemstillingen. Det kommer frem at skolens mandat i dette arbeidet er uklart, noe som åpner for ulike tolkninger i arbeidet med tilrettelegging for barn med komplekse traumer. Muligens kan dette prosjektet være et innspill til drøftinger på den enkelte skole om hvordan mandatet kan ivaretas og hvordan både skole og lærere kan jobbe konkret med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

#### ***Hvordan kan lærere og skole tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer?***

Dette er en nivådelte problemstilling, knyttet til både yrkesutøveren «lærer» og systemet «skole». Problemstillingen åpner videre for følgende spørsmål:

- 1) Hvilken kunnskap, kompetanse og hvilke ferdigheter trenger den enkelte lærer for å kunne legge til rette for og møte barnet med komplekse traumer?
- 2) Hvordan kan skolen legge til rette for at lærere skal lykkes med å ivareta barn med komplekse traumer sine behov for tilpassing?

3) Hvordan kan samfunnet legge til rette for at skoler og lærere skal kunne ivareta sin rolle i dette arbeidet?

Gjennom disse spørsmålene håper jeg å få belyst både et individperspektiv og et systemperspektiv i dette arbeidet.

Problemstillingen bruker begrepet «komplekse traumer». I dette prosjektet, blir komplekse traumer avgrenset til å omfatte traumer i tidlige barneår, påført barnet av omsorgspersoner eller nære tilknytningspersoner. Dette kan eksempelvis skyldes det å bli utsatt for vold, være vitne til vold, seksuelle overgrep, psykisk vold eller grov omsorgssvikt. Hva som legges i disse begrepene vil bli forklart i kapittel 1.4

Barn og unge som utsettes for mobbing, kan også ha komplekse traumer (Idsoe, Dyregrov & Idsoe, 2012; Isdøe & Idsøe, 2016), likeledes kan krigssituasjoner medføre kompleks traumatisering hos barn og unge. I dette prosjektet vil som nevnt vil hovedvekten bli lagt på komplekse traumer på bakgrunn av omsorgssituasjon, men symptomer og tiltak som beskrives vil også kunne gjelde barn traumatisert av mobbing eller av krigssituasjoner.

I tillegg vil det bli lagt til grunn at traumene er avdekket. Det er i dette prosjektet ikke særlig fokus på avdekking av traumer hos barn. Likevel vil kunnskap om komplekse traumer kunne gi lærere redskaper til å lettere kunne oppdage elever som lever i omsorgssituasjoner som kan være traumatiserende. Det er mørketall i forhold til hvor mange barn som lever med vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt, og det tar ofte lang tid før dette avdekkes. Derfor vil kunnskap om ulike symptomer på komplekse traumer og konsekvenser for læring, kunne bidra til at flere barn får hjelp i vanskelige livssituasjoner.

## **1.2 Prosjektets oppbygging**

Det vil videre i kapittel 1, bli kort gjort rede for tidligere forskning og deretter vil enkelte sentrale begreper bli avklart.

I kapittel 2, vil prosjektets teoretiske forankring bli presentert. Her vil det bli gjort rede for begrepet komplekse traumer og konsekvenser av dette, samt betydning av tidlig tilknytning. Selvregulering er også et tema som blir belyst her, og til slutt blir det gjort rede for tilrettelegging og samarbeid.

Kapittel 3 er prosjektets metodekapittel. Her blir valg av metode presentert, forhold knyttet til design, utvalg og etikk belyst, og også forhold knyttet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

I kapittel 4 blir funnene fra empirien presentert, og disse drøftes videre i kapittel 5. Til slutt vil det være en avsluttende konklusjon i kapittel 6 og tanker om veien videre i kapittel 7.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det foreligger forholdsvis lite konkret forskning knyttet til hvordan lærere og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. I hovedsak er forskning innen traumefeltet knyttet til fagområder innen psykologi og psykiatri, og lite innenfor pedagogikken. I denne forskningen, er ofte fokus knyttet til konsekvenser av kompleks traumatisering, knyttet til både nevrobiologiske forhold, emosjonelle og sosiale forhold, samt fokus på behandling og ulike metoder for behandling. Det foreligger forskning som dokumenterer at kompleks traumatisering hos barn og unge, har store og omfattende konsekvenser for både faglig, emosjonell og sosial fungering i skolen. Men hvordan lærer og skole skal håndtere dette i skolehverdagen, er det relativt lite forskning som sier noe om.

I 2012 gav Senter for Atferdsforskning (nå Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning) ved Universitetet i Stavanger ut et hefte om hvordan voksne i skolen kan møte elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser. Her bekrefter forfatterne en generell mangel på litteratur om hvordan skolene kan forholde seg til denne type problematikk (Idsøe & Idsøe, 2012, s. 10). I dette hefte gis det konkrete innspill til hvordan lærere og voksne kan møte barn med emosjonelle vansker, men i liten grad hvordan skolen som system kan møte disse barna.

I boka «Psyisk helse i skolen» (2016) sier Bru, Idsøe og Øverland følgende:

*«Det trengs mer forskning på tilpasning av læringsmiljøet for elever med psykiske helseplager.»* (Bru et al., 2016, s. 14)

Utover dette, er det som foreligger i forhold til tilrettelegging av skoledagen, i hovedsak tidligere masteroppgaver. Funnene i enkelte av disse, peker i retning av at det er en generell mangel på kunnskap om emnet blant lærere og at det er en mangel på overordnede retningslinjer i arbeid med tilrettelegging for barn med komplekse traumer. Dette støttes også av Schultz og Langballe i boka «Barn, vold og traumer-Møter med unge i utsatte

livssituasjoner» som ble utgitt våren 2016. Her pekes det på hvordan forskning innen traumefeltet har beskrevet ulike konsekvenser av traumatiske hendelser, og Schultz og Langballe (2016) beskriver videre sin intensjon som et ønske om å knytte sammen forskning fra medisin og psykologi med pedagogikk og pedagogiske tiltak (Langballe & Schultz, 2016, s. 220). Videre sier de:

*«Vi erfarer at uklare forventninger og utydelig rolleavklaring kan føre til at læreren kan sette seg på sidelinjen og definere seg bort fra oppfølgingen av traumatiserte elever.»* (Schultz & Langballe, 2016, s. 221)

#### **1.4 Begrepsavklaring**

I dette prosjektet har begrepet komplekse traumer blitt avgrenset til å omhandle konsekvenser av omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep. I dette delkapittelet vil det bli gjort kort rede for begrepene og i tillegg ulike lovverk som kan gjøre seg gjeldende for arbeidet med barn med komplekse traumer. Det vil også kort bli pekt på enkelte nasjonale dokumenter som blir nevnt i prosjektet.

Killén (2009) bruker begrepet omsorgssvikt til å omhandle både vanskjøtsel, fysiske og psykiske og seksuelle overgrep. Kvellos (2010) forståelse av begrepet, er nært knyttet til Killéns (2009) forståelse av begrepet vanskjøtsel. Med omsorgssvikt menes en alvorlig manglende ivaretagelse av barnets grunnleggende behov (Kvello, 2010). I dette kan det ligge blant annet å ikke gi barnet nok mat, klær, forlate barnet uten tilsyn, ikke gi barnet medisinsk hjelp ved behov eller å ikke møte barnets emosjonelle eller kognitive behov med varme, støtte eller stimulering. Omsorgssvikt dreier seg i følge Kvello (2010) om mangel på handling heller enn aktive negative handlinger eller krenkelser som påfører barnet fysisk, psykisk eller emosjonell smerte.

Voldsbegrepet kan dreie seg om både fysisk og psykisk vold. Med fysisk vold menes aktive, fysiske handlinger som påfører barnet ubehag, smerte eller skade. Dette kan være slag, spark, klyping, lugging, risting eller kvelning, kasting av gjenstander eller lignende (Kvello, 2010). Fysisk vold vil alltid påføre barnet emosjonelle eller psykiske skader. Psykisk eller emosjonell vold påfører barnet store emosjonelle eller psykiske belastninger. Det kan her være snakk om verbale krenkelser og ydmykkelser, latterliggjøring av barnet eller påminnelser om tidligere voldsepisoder. Det medfører frykt hos barnet og en opplevelse av mindreverd. Det dreier seg om atferd hos omsorgsgiver som medfører at barnet hindres i å utvikle et

positivt selvbilde (Killén, 2009). Også det å være vitne til at andre i nære relasjoner utsettes for vold, vil kunne defineres som vold mot barnet, idet det skaper stressbelastninger som er vanskelige for barnet å håndtere.

Seksuelle overgrep handler om å utnytte barn for egen eller andres tilfredsstillelse. Det kan være seksuell utnyttelse som innebærer fotografering eller filming av barn på en slik måte at det blir gjenstand for seksuell tilfredsstillelse, eller andre seksuelle handlinger og upassende atferd som krenker eller skader barnet både fysisk og psykisk (Kvello, 2010). Killén (2009) beskriver følgende:

*«barn som av voksne omsorgspersoner engasjeres i seksuelle aktiviteter de hverken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modne for.»* (Killén, 2009, s.53)

I dette prosjektet brukes som allerede beskrevet, begrepet komplekse traumer i den betydning at det har skjedd gjentagende traumer over tid. Det har den siste tiden blitt tatt til ordet for å inkludere begrepet utviklingstraumer i diagnosemanualen DSM-V, da denne diagnosen i enda større grad vil kunne fange opp kompleksiteten i symptomer og konsekvenser av komplekse traumer påført av omsorgspersoner i tidlige barneår. Nordanger et.al (2011) skisserer en rekke kriterier som må være til stede i en utviklingstraumediagnose (heretter kalt DTD, Developmental Trauma Disorder). Blant annet beskrives at barnet eller den unge må ha opplevd alvorlig mellommenneskelig vold i kombinasjon med sviktende omsorg i en periode på minimum et år. I begrepet utviklingstraumer ligger at traumene er påført barnet eller den unge av en omsorgsperson. Dermed blir også tilknytningsrelasjonen traumatisert; den som skal trygge barnet og utøve omsorg for barnet, er ikke i stand til det.

I prosjektet er det i hovedsak fokus på komplekse traumer som konsekvens av grov omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep i nære relasjoner. Selv om det ikke vektlegges spesifikt i dette prosjektet, vil også komplekse traumer kunne være konsekvenser at traumeerfaringer som ikke er knyttet til omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep utført av omsorgspersoner. På bakgrunn av dette, blir komplekse traumer valgt som begrep heller en utviklingstraumer.

I arbeidet med barn med komplekse traumer, er ofte flere ulike etater involvert. Dette innebærer også at ulike lovverk gjør seg gjeldende i ulike situasjoner.

For skolens del, er opplæringsloven sentral, og også gjeldende læreplanverk. Det slås i opplæringslovens § 2 fast at:

*«Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretakast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.»* (opplæringslova, 1998)

I tillegg vil § 1-3 om tilpasset opplæring og §5-1 om spesialundervisning være sentralt i tilretteleggingen av skoledagen for barn med komplekse traumer. Opplæringsloven slår også fast skolens plikt til å melde fra til barneverntjenesten ved bekymring om hjemmeforhold som kan være skadelig for barnet eller der barnet viser vedvarende atferdsvansker.

Lov om barneverntjenester (heretter kalt barnevernloven), være kunne være virksom der barneverntjenesten er involvert, i forhold til hjelpetiltak i hjemmet og i et tverrfaglig samarbeid knyttet til barnets behov for tilrettelegging. I lovens § 1-1 skisseres formålet med barnevernloven.

*«Formålet med denne loven er*

*-å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid,*

*-å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår.»* (barnevernloven, 1992)

Forvaltningsloven (1967) gir føringer for taushetsplikt, og alle instanser som er involvert i arbeidet med barnet, er pliktet til å følge retningslinjer for taushetsplikt som skissert i § 13, dersom ikke annen lovgivning gir andre føringer (som beskrevet i blant annet opplæringslovens § 15-3)

I kapittel 5, § 30 i lov om barn og foreldre (barnelova) er det beskrevet at barnet har krav på omsorg og omtanke. Videre slås det fast at:

*«Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode.»* (barnelova, 1981)

Der også barne- og ungdomspsykiatrien er involvert, vil også lov om blant annet psykisk helsevern kunne gjøre seg gjeldende. Dette viser at det er et omfattende regelverk som lærere

og skole må forholde seg til i arbeidet med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

I tillegg finnes det flere handlingsplaner og Stortingsmeldinger som er rettet mot både vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep. I Stavanger kommune foreligger en handlingsplan. «Trygg- fri fra vold» (2014) som er utarbeidet blant annet på bakgrunn av nasjonale handlingsplaner som «Et liv uten vold» (2013), «Barndommen kommer ikke i reprise» (2013) og «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner» (2012-2013). Disse dokumentene legger føringer for arbeidet med forebygging og tiltak som settes inn også i forhold til barn med komplekse traumer og er derfor også aktuelle dokumenter i forhold til hvordan skole og lærere kan bidra i arbeidet med tilrettelegging for barn med komplekse traumer.

## **2.0 TEORETISK INNRAMMING**

I kapittelets første del vil det bli gjort rede for begrepet komplekse traumer og hvordan dette kan forstås. Det vil bli gjort rede for hvilke symptomer barn kan vise og hvordan dette kan komme til uttrykk i klasserommet. Det vil bli satt fokus på hvilke konsekvenser komplekse traumer har, både med tanke på psykisk, emosjonell, sosial og faglig fungering.

Det vil i andre del av teorikapittelet blir gjort rede for tilknytning og tilknytningsmønstre, da dette er grunnleggende for forståelse av elever med komplekse traumer. Kvaliteten i barns tidlige tilknytning kan få konsekvenser for senere fungering, både emosjonelt, kognitivt og sosialt (Smith, 2002). Dette innebærer at barns tilknytningsmønstre vil få konsekvenser også på arenaer som barnehage og skole, og er derfor av betydning for pedagogisk tilrettelegging. Barnets tilknytningsmønster er med på å påvirke dets forventning til omverden og omsorgspersoner; også lærere som tilknytningspersoner. Tilknytningsmønster vil få konsekvenser for fortolkning av nye situasjoner, som blant annet skolestart og vil også påvirke hvordan eleven forstår seg selv. Tilknytningen påvirker også etablering av relasjoner til jevnaldrende og tilpassing til skolesituasjonen (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011)

Samtidig vet man også at et trygt tilknytningsmønster, kan virke som en beskyttende faktor i barns møte med kriser og potensielt traumatiserende hendelser. Tilsvarende vil utrygge tilknytningsmønstre kunne gi økt risiko for alvorlige og langvarige konsekvenser av alvorlige psykiske påkjenninger i barns liv (Drugli, 2012; Dyregrov, 2010) For lærere vil dette kunne være av stor betydning i møtet med elever med komplekse traumeerfaringer. En del av disse

vil bære preg av utrygge tilknytningsmønstre, da omsorgssvikten og krenkelser kan ha pågått fra tidlige leveår og i relasjonen til de primære omsorgspersonene.

I kapittelets tredje del vil det bli gjort rede for betydningen av selvregulering og hvordan komplekse traumer kan påvirke barnets reguleringsevne. For å kunne inngå i relasjoner med andre, er gode reguleringsferdigheter en forutsetning (Størksen, 2014). Det handler om evne til å opprettholde fokus på en annen person, kunne motstå impulser og kunne ta andres perspektiv i leken eller i samhandlingen (Størksen, 2014). Barn med komplekse traumer og desorganisert tilknytning, vil kunne ha store vansker med selvregulering. Konsekvenser av dette, vil bli belyst i denne delen.

I teorikapittelets siste del, vil det bli sammenfattet hva som er sentralt i forhold til tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer. Det vil her bli lagt vekt på hvilke pedagogiske konsekvenser arbeid med barn med komplekse traumer må få, med bakgrunn i kunnskap og forskning fra psykologi og psykiatri. Hovedfokuset her vil være traumebevisst omsorg og håndtering og betydning for lærerrollen. I tillegg vil det her også bli gjort kort rede for hva som legges i tverrfaglig samarbeid og hvordan et slikt samarbeid kan foregå.

## **2.1. Komplekse traumer**

For å kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, må man ha en forståelse av hva komplekse traumer er og hvordan det kan komme til uttrykk i klasserommet. For å skape en felles forståelse for problematikken, blir det her gjort rede for hva komplekse traumer er.

Lenore C. Terr (1991), skiller i sin artikkel «Childhood Traumas: An Outline and Overview» mellom to hovedtyper traume; type I og type II traume. Type I traume kjennetegnes ved at det er en uforutsett, enkeltstående hendelse som for eksempel plutselige dødsfall, overfall eller voldtekt. Denne type traumer kan få alvorlige og gjennomgripende konsekvenser for barnet, for enkelte snakker man om livslange ettervirkninger. Ettervirkningen av hendelsen vil kunne påvirkes av barnets omsorgsmiljø, der et godt og trygt nettverk vil kunne virke støttende i arbeidet med bearbeidelse av traumet (Dyregrov, 2010).

Type II traume er karakterisert ved at det er gjentagende eller flere hendelser over tid. Den første hendelsen kommer uventet, men etter hvert kan man se at det oppstår en forventning



om at noe negativt skal skje. Dette kan for eksempel være vold i nære relasjoner, trusler om vold eller seksuelle overgrep (Terr, 1991).

Denne type traumer refereres i nyere litteratur også til som komplekse traumer.

I følge Courtois (2004) oppsto begrepet som resultat av at man over tid så at enkelte former for traumer var mer omfattende og kompliserte enn andre. Dette gjaldt i særlig grad innenfor området barnemishandling og omsorgssvikt (Courtois, 2004). Herman (1992) påpeker i sin artikkel «Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma» særlig tre områder der en tradisjonell forståelse av traumebegrepet og en enkel PTSD-diagnose ikke er tilstrekkelig. Dette handler om barn som blir utsatt for gjentatte traumatiske hendelser i barndommen. Det dreier seg om kompleksitet i symptomer, om personlighetsendringer og om økt risiko for å bli utsatt for traumer også senere i livet (Herman, 1992)

Komplekse traumer kan altså forstås som gjentatte opplevelser av vanskjøtsel, mishandling av fysisk, psykisk eller seksuell art eller også vold mellom omsorgspersonene (Stien & Kendall, 2004 i Braarud & Nordanger, 2011) I tillegg vil også krigshandlinger og å leve på flukt kunne forårsake komplekse traumer. Senere forskning dokumenterer at også konsekvenser av mobbing kan karakteriseres som komplekse traumer og gi symptomer på posttraumatisk stress (Idsoe et al., 2012)

Som allerede nevnt, vil symptomene hos barn som utsettes for denne type traumatiske hendelser, kunne være komplekse og ikke nødvendigvis fanges opp av diagnosekriteriene for posttraumatisk stressyndrom (heretter kalt PTSD). Kompleks traumatisering kan gi et vidt spekter av symptomer som ikke faller inn i PTSD, dermed kan denne diagnosen og forståelsen av barn med komplekse traumer bli ufullstendig og for lite nøyaktig (Braarud & Nordanger, 2011; Herman, 1992; Nordanger et al., 2011; Bessel A Van Der Kolk, Roth, Pelcovitz, Sunday & Spinazzola, 2005). Det er derfor i den senere tiden vært diskusjoner omkring hvorvidt en ny diagnose, Developmental Trauma Disorder (DTD) bør inkluderes i den nye diagnosemanualen til American Psychiatric Association ; DSM-V (Nordanger et al., 2011)

### **2.1.1 Hvordan kommer komplekse traumer til uttrykk**

Dersom man skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, er det viktig å ha kunnskap om hvordan komplekse traumer kan komme til uttrykk. Dyregrov

(2010) skiller i sin bok «Barn og traumer» mellom kortidsvirkninger og langtidsvirkninger av traumer. Kortidsvirkninger er normale reaksjoner på en traumatisk hendelse. Det kan dreie seg om søvnforstyrrelser, unngåelsesatferd, sterke eller påtrengende minner og konsentrasjonsvansker. Mange kan også oppleve kroppslige symptomer som smerter i mage og hode og muskelstivhet. Enkelte vil også kunne oppleve skam eller skyldfølelse for hendelsen, noe som kan føre til redusert fremtidshåp (Dyregrov, 2010). Det er når disse symptomene får «sette» seg og ikke går over, man snakker om langtidsvirkninger. Når traumatiske hendelser gjentas over tid, vil man ikke ha mulighet til å gå videre eller bearbeide traumeopplevelsen. Man kan da få symptomer som kan klassifiseres som posttraumatisk stressyndrom.

Første kriterium for å kunne stille en PTSD- diagnose, er at personen skal ha bli utsatt for en belastende hendelse av katastrofal eller truende art som medførte at personen følte ubehag eller redsel. Videre skal personen oppleve minst ett av følgende symptomer: påtrengende minner, ubehagelige drømmer, flashback/ gjenopplever situasjonen, psykologisk ubehag og fysiologisk aktivering når personen blir utsatt for hendelser som minner om den opprinnelige traumatiske hendelsen.

I tillegg skal personen møte tre eller flere av følgende symptomer på unngåelse: unngå tanker om, følelser knyttet til eller samtaler om hendelsen, unngår aktiviteter, steder eller mennesker knyttet til hendelsen, vansker med å huske hendelsen, mindre interesse for aktiviteter som var viktige før hendelsen, opplever fremmedgjøring fra andre, opplever begrenset følelsesliv og har redusert håp og fremtidstro.

Videre skal personen oppleve minst to av følgende: søvnproblemer, irritabilitet, vansker med konsentrasjon, overdreven vaksomhet og økt skvettenhet. Symptomene skal ha en varighet over en måned og medføre betydelige vansker eller ubehag (APA 2002, Eid og Herlofsen, 2004).

For barn utsatt for komplekse traumer, vil ikke denne diagnosen nødvendigvis fange opp kompleksiteten i symptomer (Herman, 1992; Bessel A Van Der Kolk et al., 2005). I sin artikkel «Disorders of Extreme Stress: The Empirical Foundation of a Complex Adaption to Trauma», argumenterer van der Kolk et. al (2005) for at traumer som påføres gjentatte ganger over tid, gir symptomer utover en PTSD diagnose og at jo tidligere traumene begynner, jo større er risikoen for å få tilleggsvansker utover PTSD.

En arbeidsgruppe bestående av forskere fra USA, har definert viktige områder som kjennetegner barn med komplekse traumer (van der Kolk & Pynoos, 2009 i Nordanger et al., 2011). Dette omhandler reguleringsvansker på tre sentrale områder; affekt og kroppslige tilstander, oppmerksomhet og atferd, samt sosioemosjonell regulering. Kort beskrevet handler det om at barnet strever med å regulere affektive tilstander og roe seg ned etter at en aktivisering av affekten har skjedd. I tillegg kan barnet være hypersensitivt for affektive stimuli. Regulering av kroppslige tilstander handler om at barnet strever med søvnvansker, kan være hypersensitive for lyd og berøring. Det kan komme til uttrykk som spise- eller fordøyelsesvansker og barnet kan også ha en forsinket eller forstyrret motorisk utvikling. Når barnet er hypersensitivt for affektive stimuli, vil også barnet være svært sensitivt i forhold til tolkning av ulike situasjoner. Dette betyr at barnet kan bli trusselorientert og feiltolke sosiale signaler fra omgivelsene sine. Det vil ha vansker med å regulere oppmerksomhet, da fokus vil være på potensielle farer og trusselsituasjoner. Man kan også se vansker med impuls kontroll og evne til refleksjon knyttet til konsekvenser. For barn med slike erfaringer, vil det kunne være vanskelig å inngå i nære relasjoner med andre. Barnet opplever seg som mindre verdt og forhold til andre kan bli preget av separasjonsangst, samtidig som barnet hele tiden er forberedt på avvisning (Nordanger et al., 2011)

Reguleringsvansker som konsekvens av komplekse traumer, vil bli behandlet videre i et eget underkapittel, da dette vil få store konsekvenser for hvordan skolen kan legge til rette for og møte disse barna.

I tillegg vil gjentatte traumatiske hendelser kunne påvirke barnets personlighet og karakterutvikling (Dyregrov, 2010; van der Kolk et al., 2005). Dette handler om at barnet stadig må undertrykke og tilsidesette egne emosjonelle uttrykk og reaksjoner for å tilpasse seg sine omgivelser. Barnet vil kunne utvikle en generell frykt for verden og dermed møte sine omgivelser med redsel eller mistenksomhet.

Videre vil barnet kunne ha vansker med å inngå i nære relasjoner med andre mennesker, basert på frykt for avvisning og nærhet og i mangel på tillit til omsorgspersoner. Det kan være vanskelig å være alene, samtidig som det er utfordrende å være sammen med andre, og et slikt motsetningsforhold kan i relasjoner vise seg som underkastelse på den ene siden og opposisjon på den andre (Herman, 1992). For barnet vil dette også gjelde i relasjoner med jevnaldrende. Manglende impuls kontroll, tilbaketrekking eller aggresjon kan gjøre det vanskelig å etablere kontakt eller opprettholde vennskap (Dyregrov, 2010). Dette kan skape

avstand mellom barnet og de andre og føre til ensomhet og ny følelse av avvisning.

Barn som opplever vold, seksuelle overgrep, emosjonell mishandling eller forsømmelse, vil kunne oppfatte seg selv som ikke verdt å elske, ikke verdt å like og at det egentlig ikke hører til. Dette fører til lav selvtillit og negativ selvoppfatning (Dyregrov, 2010). Barnet kan miste tro på egen mestring og kan dermed også få en negativ forventning til fremtiden, at de ikke er i stand til å endre eller påvirke sitt eget liv eller sin egen situasjon heller i et fremtidsperspektiv.

Kompleks traumatisering kan også vise seg i somatiske, altså kroppslige, symptomer. (Herman, 1992; Kirkengen, 2009; van der Kolk et al., 2005) Dette kan være mage- og hodesmerter, rygg-, nakke- og muskelsmerter, skjelving, kramper og kvalningsfølelser. I tillegg vil ulike spisevansker, søvnvansker og motorisk uro også kunne komme til uttrykk som konsekvens av komplekse traumer (Nordanger et al., 2011)

Barn med komplekse traumer vil også kunne erfare påtrengende minner eller flashbacks. Dette fordi traumer ofte innebærer sterke sanseintrykk som kan være sentrale i gjenopplevelsen av hendelsen (Dyregrov, 2010). Dette kan resultere i voldsomme reaksjoner, preget av hjelpeløshet, angst og fortvilelse. Disse minnene kan komme brått på barnet, og barnet kan oppleve traumet som pågående, selv om det er avsluttet. Barnet vet heller ikke nødvendigvis hva som utløser minnene, såkalte triggere. Da er vi inne på såkalte implisitte minner. Dette er minner som er lagret som sanseintrykk i hjernen og som gjerne er svært tidlige minner barnet har (Anstorp, Benum & Jakobsen, 2006; Blindheim, 2011, 2012). Denne typen minner er knyttet til sanseintrykk og er ikke en del av den eksplisitte hukommelsen, noe som innebærer at barnet ikke nødvendigvis kan gjenkalle minne språklig og kan heller ikke uttrykke verbalt hva som egentlig utløser minnet (Anstorp, Benum & Jakobsen, 2006; Blindheim, 2011, 2012). Barnet har ikke kontroll over minnene og kan heller ikke styre når de kommer (Dyregrov, 2010). Dette innebærer at barnet kan miste konsentrasjon og oppmerksomhet i forhold til blant annet oppgaver som skal utføres i klasserommet. Det kan også føre til søvnvansker, da minner kan komme til uttrykk som mareritt.

En av de mest alvorlige konsekvensene av komplekse traumer, er dissosiasjon. Dette er et stort og omfattende område som lærere må være klar over, men ettersom dissosiative tilstander krever omfattende behandlingstiltak utover det lærere kan gi i klasserommet, vil det kun bli kort gjort rede for begrepet i denne studien.

Dissosiasjon kan defineres som

*«a deficit of the integrative functions of memory, consciousness, and identity and is often related to traumatic experiences and traumatic memories» (Liotti, 2004, s. 473)*

Det handler om at deler av følelser, tanker, erfaringer knyttet til traumatiske minner spaltes bort eller skilles ut fra det bevisste jeg-et (Anstorp et al., 2006). For barnet kan det bli en måte å tilpasse seg en overveldende situasjon som det ikke har verktøy for å håndtere. Dissosiasjon kan sees på som en mestringsmekanisme; det handler om at barnet utvikler alternative måter å være tilstede i situasjonen på; fysisk men ikke psykisk eller emosjonelt. Dette kan få svært alvorlige konsekvenser. Dissosiasjon kan forhindre barnet i å utvikle hensiktsmessige strategier for å takle stress og selv-regulering i forhold til å utvikle og tilpasse følelser til situasjoner (Anstorp et al., 2006). Ved dissosiering vil barnet kunne fremstå som mentalt ikke tilstede, usammenhengende og forvirret og det vil kunne være vanskelig for lærer og medelever å forstå barnets atferdsuttrykk.

### **2.1.2 Hvordan komplekse traumer påvirker hjernen**

For å kunne belyse hvordan lærer og skole kan tilrettelegge for barn med komplekse traumer, må kunnskap om konsekvenser av traumene belyses. Dette gjelder også kunnskap om strukturelle endringer i hjernen, da dette vil være av stor betydning for både emosjonell, sosial og kognitiv fungering. Dermed vil det også få konsekvenser for hvilke tilretteleggingsbehov barnet har for å kunne mestre sin skoledag.

Strukturer i hjernen kan bli påvirket og endret av miljømessige faktorer rundt barnet (Blindheim, 2011). Forskning har dokumentert at ulike deler av hjernen, kan påvirkes på ulike måter, noe som medfører konsekvenser for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive fungering (Teicher et al., 2003). Hjernen kan forandre seg ut fra hvilke betingelser som ligger i oppvekstmiljøet, både på godt og på vondt (Blindheim, 2011). En hjerne som blir preget av gjentatte traumatiske hendelser, vil forsøke å tilpasse seg dette, noe som kan innebære at hjernen til enhver tid er opptatt med å beskytte mot potensielle farer. Dette vil kunne medføre at hjernen er på vakt og raskt varsler om mulige trusler og er i høy beredskap (Blindheim, 2011). Dette vil igjen kunne «stjele» kognitiv kapasitet fra barnet, noe som får store konsekvenser for barnets læring og sosiale og emosjonelle fungering. Gabowitz et. al (2008) påpeker at konsekvensene av komplekse traumer er omfattende og vil kunne påvirke mange ulike områder i barns liv. Kunnskap om hvordan hjernen faktisk kan påvirkes, er derfor

sentralt i både forståelsen av barnet og hvordan man lærere og skole kan tilrettelegge undervisning for barn med komplekse traumer.

Hjernen er bygget opp av ulike sentre/ deler som har ulike funksjoner; hjernestammen, som kontrollerer grunnleggende funksjoner som blant annet pust, hjerteslag og reflekser. (Blindheim, 2011), det limbiske system, også referert til som følelseshjernen og cortex, som også refereres til som tenkehjernen eller fornuftshjernen. Det vil her bli gjort kort rede for sentrale, strukturelle endringer i det limbiske system og i cortex som er av betydning for lærere og skoles tilrettelegging for barn med komplekse traumer.

Det limbiske systemet styrer blant annet ulike hukommelsesfunksjoner, tilknytning og overlevelsesfunksjoner og også det hormonelle systemet i kroppen (Blindheim, 2011).

Når barnet blir utsatt for en potensiell trussel sendes det signaler til amygdala, som er hjernens alarmsentral. Den antas å være delvis preprogrammert, men også påvirket av erfaringer. Amygdala er sentral i forhold til regulering av frykt og aggresjon (Teicher et al., 2003). Signalene går raskere til amygdala enn til cortex noe som innebærer at en aktivering i amygdala skjer før en fornuftig vurdering av hvorvidt trusselen er reell eller ei, foretas (Blindheim, 2011) . Amygdala sender signaler videre og deretter skjer en autonom aktivering- kroppen settes i beredskap. Dette innebærer at kroppen går inn i forsvarsmodus. Man skiller ofte mellom tre ulike forsvarsmekanismer; flight- fight- freeze eller flukt, kamp, eller frys. I og med at amygdala reagerer før cortex, skjer aktivering uten fornuft eller tanke. Det er en overlevelsesmekanisme som kan være avgjørende i truende situasjoner. Utfordringen ligger i at barn med komplekse traumer har en høy aktivering i amygdala. Dette fordi truende hendelser aktiverer alarmsystemene og dermed styrker og sensitiviserer hjernen. Dette innebærer igjen at det skal mindre til før hjernen vil reagere på det som kan minne om fare, uten at det nødvendigvis er reelt (Nordanger, Braarud, Albæk & Johansen, 2014). I tillegg er det få forbindelser mellom amygdala og prefrontal cortex, noe som gjør at tanker og fornuft ikke regulerer emosjonelle reaksjoner fra amygdala (Blindheim, 2011; Nordanger et al., 2014). Dette betyr at tanker ikke har samme dempingseffekt på aktivering- altså kan man si at aktivering er en ubevisst prosess som kan være vanskelig for barnet å regulere selv (Blindheim, 2011).

Signalene fra amygdala går også videre til hippocampus. Hippocampus kan bremse og dempe amygdala, fordi hippocampus kan skille mellom det som utgjør en reell trussel eller ei. Den sammenligner den nåværende hendelsen med tidligere erfaringer og vurderer deretter om faren er reell (Nordanger et al., 2014). Hippocampus er også sentral i forhold til impuls kontroll og er med på å bremse uhensiktsmessig atferd (Teicher et al., 2003). Hippocampus er viktig i forhold til å overføre informasjon til den eksplisitte hukommelsen, altså den språklige og bevisste hukommelsen, samt å ordne hendelser i forhold til tid og rekkefølge (Anstorp et al., 2006; Blindheim, 2011). Det påvist at når amygdala er aktivert, svekkes hippocampus. Dette medfører igjen større vansker med regulering av atferd, demping av alarmberedskap og aktivering av amygdala, samt evnen til å overføre minner til eksplisitt hukommelse. Dersom hippocampus er redusert, vil dette kunne svekke evnen til å lagre minner i eksplisitt hukommelse. Det kan medføre at barnet ofte er i høy beredskap, selv i trygge situasjoner, parat til å stå i mot farer, og når det blir trigget av potensielle farer reagere med forsvarsmekanismer som fight, flight eller freeze. En svekket hippocampus vil kunne forsterke og opprettholde denne atferden og hindre ny læring (Blindheim, 2012)

Cortex ligger øverst i hjernen og kontrollerer evne til resonnering og tanke, språk, persepsjon og evne til problemløsning i tillegg til viljestyrte motoriske handlinger. Det er påvist endringer også i disse delene av hjernen ved gjentatte traumatiske handlinger, altså kompleks traumatisering. Forskning fra barnehjemsbarn i Romania, viser at orbitofrontal cortex er svært sårbar i forhold til omsorgssvikt og manglende stimuli i det første leveåret (Blindheim, 2011, 2012). Orbitofrontal cortex er sentral i forhold til utvikling av tilknytning og oppfattelse av ulike sosiale signaler fra omgivelsene. Dette påvirker igjen regulering av egne sosiale signaler i ulike situasjoner og regulering av impulser og aggresjon (Blindheim, 2011). Orbitofrontal cortex har også en viktig funksjon ved å fungere som demper for signaler fra amygdala. Dette innebærer at ved reduksjon i orbitofrontal cortex, vil ikke faresignalene fra amygdala dempes i trygge situasjoner, og barnet vil bli værende i en tilstand med forhøyet beredskap. Barnet vil da være i forsvarsposisjon og ikke klare å regulere og dempe emosjonelle signaler. LeDoux (i Blindheim, 2012) mener at defekt i orbitofrontal cortex også kan medføre vansker med å skifte mellom kognitive strategier og også redusere atferdsmessig fleksibilitet. Dette medfører igjen at barnet vil kunne ha vansker med å bruke ulike strategier for å håndtere stress, samt ha vansker med å lære nye og mer hensiktsmessige reaksjonsmønstre (Blindheim, 2011, 2012)

Forskning har også vist at andre deler av hjernen kan bli skadet som resultat av komplekse traumer. Blant annet er det påvist at forbindelsesbroen mellom høyre og venstre hjernehalvdel, kan være redusert hos barn med komplekse traumer (Teicher et al., 2004). Det er viktig at både analytiske og språklige funksjoner virker sammen med emosjons- og erfaringsbaserte funksjoner for å kunne fungere godt både emosjonelt, sosialt og faglig (Blindheim, 2012) Dersom hjernehalvdelen ikke virker godt sammen, vil det kunne få konsekvenser både med tanke på konsentrasjon, oppmerksomhet, det å kunne sette ord på følelser og opplevelser og sette erfaringer inn i sammenheng (Blindheim, 2012). Det vil altså ha konsekvenser for barnets fungering, både utenfor og i et klasserom.

Sett under ett, viser forskning at komplekse traumer har alvorlige og omfattende konsekvenser for hjernens utvikling. Dette vil uunngåelig også få konsekvenser for barnets fungering i klasserommet og kunnskap om dette blir dermed viktig for å kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

## **2.2 Tilknytning og tilknytningsmønstre**

Som tidligere nevnt, er kunnskap om barns tilknytning viktig for forståelsen av barn med komplekse traumer og hvilke behov disse kan ha i forhold til tilrettelegging i skolen. Hvordan barnet forholder seg til både medelever og voksne, er avhengig av tilknytningsmønstre og hvilke relasjonserfaringer de møter skolen med. Derfor er dette et tema som er sentralt å belyse i forhold til hvordan lærer og skole kan tilrettelegge dagen for barn med komplekse traumer.

Alle barn etablerer i løpet av de to første leveårene tilknytning til sine omsorgspersoner. Tilknytning kan forstås som barnets evne til å opprettholde en følelsesmessig relasjon til omsorgspersonen over tid og avstand (Brandtzæg et al., 2011). Det handler om barnets relasjoner til omsorgspersonene.

Tilknytningen etableres som en indre arbeidsmodell (Brandtzæg et al., 2011), altså som mentale representasjoner i form av minner, erfaringer, følelser og kunnskap om det som pleier å skje i situasjoner der tilknytningsbehovene gjør seg gjeldende. Disse indre arbeidsmodellene er relativt stabile, selv om de endres i takt med kognitiv utvikling. Dette innebærer at forventninger til relasjoner og verden rundt, vil preges av den indre arbeidsmodellen også som voksen. Forskning har vist at det i denne perioden dannes synapser i hjernen, altså forbindelseslinjer/ etablering av nervebaner, som danner grunnlag for senere



emosjonsregulering og håndtering av stress. I den tidligste perioden i barnets liv, er det hjernestammen og de mest primitive delene av det limbiske system som dominerer atferden. Etablering av synapser er med på å utvikle hjernen slik at andre deler tas i bruk, blant annet amygdala som regulerer følelser.

De fleste barn etablerer en trygg tilknytning som gjør dem i stand til å regulere følelser på en adekvat måte, utforske verden rundt seg og ved behov søke støtte og trøst hos sine omsorgspersoner. Hvordan omsorgspersonene responderer på barnets tilknytningsatferd, påvirker kvaliteten på tilknytningen barnet etablerer. Foreldre som er sensitive og toner seg inn i forhold til barnet, bidrar til å regulere barnets følelser, trygge og berolige og også oppmuntre til videre utforskning av verden rundt (Aideuis, 2007; Brandtzæg et al., 2011). Omsorgen er preget av en balanse mellom trøst, innramming og støtte til utforskning. Gjennom en trygg tilknytning, utvikler barnet både en forståelse av seg selv og en positiv forventning til hvordan det blir møtt av omsorgspersonene, men også av andre. En trygg tilknytning danner et grunnlag for etablering av positive relasjoner både til jevnaldrende og andre voksne.

For barn med komplekse traumer vil derimot tilknytningen kunne bære preg av utrygghet og desorganisering. Hva dette innebærer vil bli redegjort for i dette kapitlet. Først vil det bli gjort kort rede for utrygge tilknytningsmønstre, og deretter hva som kjennetegner en desorganisert tilknytning og reaktiv tilknytningsforstyrrelse og hvorfor dette har betydning for hvordan lærere kan forstå og håndtere barn med komplekse traumer.

### **2.2.1. Utrygge tilknytningsmønstre**

Barn som opplever omsorgspersoner som ikke er tilgjengelige når tilknytningsbehov gjør seg gjeldende, vil kunne utvikle utrygge tilknytningsmønstre. Man skiller i hovedsak mellom to typer utrygge tilknytningsmønstre: utrygg/ unnvikende og utrygg / ambivalent tilknytning (Brandtzæg et al., 2011). Dette vil føre til at barnet kan ha en atferd som lett kan misforstås av omgivelsene og som kan være utfordrende å håndtere i klasserommet. Det er derfor viktig at man har kunnskap om dette for å kunne tilrettelegge skoledagen for barn med utrygge tilknytningsmønstre og komplekse traumer.

Et utrygt / unnvikende tilknytningsmønstre, kan oppstå når omsorgspersonene blir engstelige eller opprørte når barnet viser sterke følelsesuttrykk som gråt eller sinne. For å mestre disse følelsesuttrykkene, kan omsorgspersonene forsøke å distansere seg fra barnet i stedet for å

berolige eller trygge barnet og dermed regulere barnets følelser. Omsorgspersonene avviser dermed barnets behov for tilknytning i sårbare situasjoner. Dette kan føre til at barnet overregulerer sine egne emosjoner eller nedtoner behov for støtte og omsorg. Dette kan innebære at det deaktiverer tilknytningsatferd og forsøker å tilpasse seg det omsorgspersonene ønsker. Disse barna kan oppleves som selvstendige og uavhengige og også som samarbeidsvillige (Brandtzæg et al., 2011). De kan fremstå som opptatte av å tilpasse seg andres behov. De kan også avvise voksen støtte i andre sosiale sammenhenger enn i hjemmesituasjonene, da de er vant til å ikke få støtte når de er urolige eller har behov for hjelp (Drugli, 2012)

En utrygg / ambivalent tilknytning kan oppstå når omsorgspersonene viser liten interesse for barnet eller er lite sensitive og engasjerte i barnets følelsesuttrykk eller tilknytningsatferd. Dette kan være omsorgspersoner som har mer fokus på egne behov enn på barnets og som kan være lite konsekvente (Brandtzæg et al., 2011) Dette kan føre til at barnet forsøker å få oppmerksomhet ved å fremstå som klengende og krevende i forhold til omsorgspersoner. Barnet kan underregulere sine emosjoner og kan forsøke å fremprovosere reaksjoner ved å gråte, sutre eller vise irritasjon og sinne. Atferdsstrategien blir altså å kreve oppmerksomhet for å få respons på sine tilknytningsbehov. Videre kan disse barna også ha vansker med å opprettholde konsentrasjon både i lek og i utforskning, være lette å distrahere og avlede (Brandtzæg et al., 2011). De kan også virke lunefulle og uforutsigbare, da de på den ene siden krever mye oppmerksomhet, men når de først har fått den, stoler de ikke på at det vil vare og avviser derfor personen som gir oppmerksomhet.

Begge disse tilknytningsmønstrene ansees for å være organiserte, da barnet til tross for utrygghet kan opprettholde en relasjon og tilknytning til omsorgspersonen. For barn som er utsatt for omsorgssvikt og komplekse traumer kan derimot tilknytningsmønsteret være desorganisert, noe som vanskeliggjør opprettholdelse av en relasjon til omsorgspersonene.

### **2.2.2 Desorganisert tilknytning og reaktiv tilknytningsforstyrrelse**

Som tidligere beskrevet, vil mange av barna med komplekse traumer ha opplevd vold, seksuelle overgrep, emosjonell eller verbal mishandling i de tidligste leveårene. Barnets forventning om å bli beskyttet av sine omsorgspersoner, blir ikke møtt. Dersom ingen av foreldrene er emosjonelt tilgjengelige, vil dette innebære at barnet ikke får hjelp til å regulere sine følelser, det blir ikke møtt på sine behov og får heller ikke støtte til å organisere indre

arbeidsmodeller i forhold til tilknytningspersonene (Brandtzæg et al., 2011). Disse arbeidsmodellene skal ifølge Allen (2001) stabilisere emosjonelle uttrykk i tilknytningssituasjonen, altså hjelpe barnet til å skape sammenheng i ulike tilknytningssituasjoner. Uten trygge og sammenhengende arbeidsmodeller, vil tilknytningssituasjoner kunne bli uforutsigbare, skremmende og kaotiske (Allen, 2001). Slik ser man at kompleks traumatisering i tidlige barneår, vil ha alvorlige konsekvenser for barnas tidlige tilknytning. Barns tidlige tilknytningsmønstre vil også ha betydning for senere emosjonell, sosial og faglig fungering (Allen, 2001; Bergin & Bergin, 2009) og er derfor viktig for lærere og deres tilrettelegging av skoledagen.

Det som kjennetegner desorganisert tilknytning er at tilknytningen er preget av en grunnleggende frykt for tilknytningspersonen (Allen, 2001; Brandtzæg et al., 2011; Drugli, 2012; Smith, 2002) og at barnet også mangler konsekvente strategier for tilknytning (Allen, 2001; Smith, 2002). Barnet kan vise både tilnærming til, unngåelse av og motstand mot tilknytningspersonen samtidig (Allen, 2001). Atferden kan beskrives som både

*«fryktsom, uforståelig, konfliktfull eller uorganisert»* (Brandtzæg et al., 2011, s. 135)

I klasserommet kan desorganisert atferd vise seg gjennom blant annet at eleven krever oppmerksomhet, men avviser denne når den blir gitt. Eleven kan opptre uforutsigbart, reagere med å «stivne» i aktiviteter, be lærer om å fjerne seg mens barnet samtidig holder fast/ utagerer på en slik måte at voksen kontakt er nødvendig. Man kan også se at barnet ikke fullfører bevegelser eller avbryter handlinger eller tale, stopper opp med aktiviteten før den egentlig er ferdig. I tillegg kan fastfrysing eller langsomme bevegelser komme til uttrykk i ulike situasjoner der barnet kan bli påminnet en situasjon som tidligere har skapt negative følelser eller at omsorgspersonen har vært brå i sin atferd eller også invaderende overfor barnet. Eleven kan virke fjern, som om han/ hun er i en slags transe og kan også stivne helt til. Dette kan være tegn på dissosiativ atferd (Allen, 2001). Barnet kan også vise direkte frykt i kontakt med tilknytningspersonen. Tegn på dette kan være hektisk pust, ansenhet, motorisk uro og klossethet og andre tegn på frykt. Barnet kan også virke forvirret og desorientert i forhold til blant annet følelser, tid og rom (Brandtzæg et al., 2011; Smith, 2002).

At barnet er redd for tilknytningspersonen medfører en indre konflikt: Det trenger trøst og støtte, men den som skal trøste og støtte er den som også skaper behovet for trøst og støtte.

Dette skaper forvirring og kan føre til at barnet får en desorganisert atferd (Brandtzæg et al., 2011). Relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen preges av frykt og forvirring, inkonsistens og uforutsigbarhet, noe som skaper en umulig situasjon for barnet. Barnet frykter den personen den intuitivt søker støtte hos, noe som fører til emosjonell og psykologisk forvirring hos barnet som kan medføre en desorganisert atferd. Barnet klarer ikke å skape en sammenhengende forståelse av seg selv eller andre på grunn av tilknytningspersonens uforutsigbare og truende atferd (Anstorp et al., 2006). I motsetning til de organiserte tilknytningsformene, vil det i en desorganisert tilknytning være svært vanskelig for barnet å opprettholde en tilknytning til omsorgspersonen, det er psykologisk og emosjonelt sett alene med sine følelser som frykt og fortvilelse (Brandtzæg et al., 2011). Uforutsigbare og motsetningsfylte relasjoner vil kunne bryte ned barnets psykiske helse og relasjonelle fungering (Brandtzæg et al., 2011) og vil kunne danne grunnlag for stress og uregulert affekt. Dette vil igjen prege barnets atferd og fungering i skolesituasjoner. Stress kan også påvirke ulike deler av hjernen på en slik måte at det kan svekke kognitiv, sosial og emosjonell fungering. Dette gjelder også for barn som opplever høy grad av stress på grunn av desorganisert tilknytning. Orbifrontal cortex er sentral i forhold til blant annet tilknytning (Blindheim, 2012; Schore, 2000) og kan bli svekket ved komplekse traumer og utrygg tilknytning. Videre vil også en desorganisert tilknytning være preget av frykt, noe som vil påvirke amygdala og hippocampus, samt igjen medføre økt produksjon av hormoner som kortisol og katekolaminer (Blindheim, 2011, 2012). Dermed ser man at også desorganisert tilknytning vil kunne få konsekvenser for hjernens utvikling, med utfordringer for emosjonell, sosial og faglig fungering i skolen.

Enkelte barn vil også kunne få diagnosen *reaktiv tilknytningsforstyrrelse* (heretter kalt RAD, *Reactiv Attachment Disorder*). En slik diagnose vil være kjennetegnet ved et vedvarende avvik i sosiale relasjonsmønstre. Symptomer man kan se hos barnet er økt vaktksomhet, dårlig sosialt samspill med jevnaldrende, aggresjon, tristhet og i enkelte tilfeller også veksthemming (Brandtzæg et al., 2011).

Som beskrevet over, vil både en desorganisert tilknytning og RAD få store konsekvenser for hvordan eleven møter skolen. Det vil kunne gi seg utslag i dårlig selv-regulering, i aggresjonsvansker, sosiale samspillsvansker og utfordringer knyttet til konsentrasjon og oppmerksomhet. Dette innebærer at lærere må ha forståelse for vanskene og hvorfor barnets

atferd er som den er, for å kunne legge til rette skoledagen på en måte som gjør at eleven mestrer hverdagen sin.

### **2.3 Hvordan komplekse traumer kan påvirke barns evne til selvregulering**

Sentralt i både faglig, sosial og emosjonell fungering i en skolesituasjon, er evnen til selvregulering. Komplekse traumer er blant annet kjennetegnet ved dårlig evne til selvregulering. Disse vanskene vil kunne få konsekvenser for barnets atferd, hvilke behov barnet har og dermed også hvordan lærer og skole skal tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Dette vil bli belyst ytterligere i dette kapittelet.

Forskning har vist at barn med dårlige selvreguleringsevner presterer dårligere faglig og har større risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet (Størksen, 2014). Reguleringsevner viser seg å ha stor innvirkning på barns faglige, emosjonelle og sosiale utvikling i skolen. For å kunne etablere og opprettholde en samspillsituasjon, er barnet avhengig av sin evne til selvregulering (Blair & Diamond, 2008). Når man da vet at mange barn som er utsatt for komplekse traumer og tilknytningsforstyrrelser også har reguleringsvansker, er dette et sentralt tema å belyse i forhold til tilrettelegging for disse barna i klasserommet og skolen.

Selvregulering handler om evnen til å regulere sine følelser og sin atferd på en slik måte at det tilpasses situasjonen man er i og omgivelsene rundt. Med dette menes at barnet tilpasser seg ulike situasjoner på en måte som viser seg i positive relasjoner, i mestring og positiv selvfølelse (Blair & Diamond, 2008). Størksen (2014) sier videre at selvregulering handler om en viljestyrt og tilpasset atferd.

I følge Calkins og Williford (2009, i Størksen 2014) skjer utvikling av selvregulering på tre ulike områder: biologisk, atferdsmessig og kognitivt. Den biologiske selvreguleringen tar plass i spebarnstiden og handler om regulering av aktivering versus søvn, oppmerksomhet som det å kunne rette oppmerksomhet mot lyder og bevegelser eller gjenstander og emosjonell regulering, det at barnet gradvis lærer seg å trøste seg selv ved mindre belastninger (Størksen, 2014). Barnet er i denne perioden avhengig av at omsorgspersonene hjelper det med å regulere både aktivering, oppmerksomhet og emosjoner.

I småbarnsalderen handler reguleringen mye om atferdsmessig selvregulering. Her dreier det seg om at barnet klarer å kontrollere impulser, kan utsette behov og klarer å tilpasse sin egen atferd også til andre. For å kunne regulere atferd, forutsettes det at barnet har evne til

oppmerksomhet. Dette kan dreie seg om å kunne holde fokus på en slik måte at barnet kan huske beskjeder og instruksjoner. For å kunne huske beskjeder, stilles det krav til arbeidsminnet. Barn utsatt for komplekse traumer i større risiko for å ha dårligere utviklet hippocampus - noe som igjen påvirker arbeidsminnet (Blindheim, 2012). Likeledes vil også evne til oppmerksomhet og tidsperspektiv kunne være preget av komplekse traumer og en desorganisert tilknytning.

Videre handler atferdsmessig regulering også om evne til å kontrollere impulser og impulsive handlinger (Størksen, 2014). Dette er viktig i mange sammenhenger, men kanskje særlig i samspillsituasjoner med jevnaldrende. Det kan handle om å klare å motstå impulsen til å slå en lekekamerat som tar fra barnet bilen det vil ha eller å kunne gå ut av en situasjon uten at dette utløser konflikter med voksne eller andre barn.

Kognitiv regulering handler om evnen til å utsette behovstilfredsstillelse, til å holde vedvarende oppmerksomhet og fokus rettet på oppgaver og også evnen til å tenke før man handler/ reflektere over egne atferd (Størksen, 2014). Dette er funksjoner som er knyttet til frontal cortex (Diamond & Lee, 2011). Dette er et område i hjernen som er sårbart for påvirkning knyttet til komplekse traumer.

I og med at barnets evne til selvregulering utvikles i et samspill med miljøet og samtidig er sterkt knyttet til ulike deler av hjernen, ser man at dette er svært sårbart for barn med komplekse traumer. I den første fasen, er barnet avhengig av at omsorgspersonene hjelper det å regulere både fysiske og emosjonelle aktiveringer (Størksen, 2014). Dersom omsorgspersonene ikke er tilgjengelige, avviser barnet eller på andre måter ikke møter barnets behov for regulering, vil man etter hvert kunne se vansker hos barnet på dette området (Nordanger et al., 2014).

Dersom barnet ikke lærer å regulere emosjonell aktivering, vil dette også medføre reguleringsvansker i forhold til atferd. Barn som er i høy alarmberedskap, vil som tidligere beskrevet, være trusselorienterte og feiltolke sosiale signaler fra omgivelsene sine (Nordanger et al., 2011). Dette kan føre til vansker med sosialt samspill og i ytterste konsekvens føre til at barnet blir ekskludert fra et jevnalderfellesskap.

Regulering handler også om evne til å rette fokus mot oppgaver og opprettholde konsentrasjon og oppmerksomhet over tid (Diamond & Lee, 2011; Størksen, 2014). Dette er sentrale ferdigheter i forhold til aktiviteter i et klasserom. Barn med komplekse traumer, vil

kunne ha konsentrasjonsvansker av ulike årsaker. Noe kan være knyttet til høy aktivisering av amygdala, som medfører at cortex ikke er «koblet på». Videre har det blitt beskrevet at skader i de ulike systemene i hjernen, skaper vansker også med regulering knyttet til kognitive ferdigheter.

Vansker med selvregulering som konsekvens av komplekse traumer påpekes også av blant andre Herman (1992), Courtois (2004) og Ford et.al (2005). Det er som tidligere nevnt, reguleringsvansker som blant annet er med på å skille komplekse traumer fra en ren PTSD-diagnose. Dette fordi skadene påføres mens barnet fremdeles er en fase der disse ferdighetene skal læres, og traumatiseringen fører til forstyrrelser og forsinkelser i denne læringsprosessen. Konsekvensene av reguleringsvansker, kan vise seg i klasserommet gjennom ulike atferdsuttrykk som både utagerende og innagerende vansker, hyperaktivitet og motorisk uro, passivitet og apati, ved høyt konfliktnivå med medelever og også gjennom store konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Courtois, 2004; Herman, 1992; Nordanger et al., 2014; Størksen, 2014). Slik ser man at reguleringsvansker vil være av stor betydning for tilretteleggingen av skoledagen for barn med komplekse traumer.

## **2.4 Tilrettelegging og samarbeid**

I denne delen vil både traumebevisst håndtering og tilrettelegging i klasserom og skole, samt tverrfaglig samarbeid bli belyst. Traumebevisst omsorg og håndtering vil kunne brukes som prinsipper for tilrettelegging og er dermed sentralt i forhold til problemstillingen i studien. Videre ønsker jeg også å få belyst hvilken rolle skolen skal ha i forhold til arbeidet med barn med komplekse traumer og hvordan skolen skal kunne fylle en slik rolle. Fokus på tverrfaglig samarbeid vil kunne være sentralt i et slikt arbeid, da arbeid med traumer tradisjonelt sett er knyttet opp til fagfelt utenfor skolen som blant annet barne- og familievern og barne- og ungdomspsykiatrien.

### **2.4.1 Traumebevisst håndtering i skolen**

Når man så trekker sammen konsekvensene av komplekse traumer, ser man at det er forhold både knyttet til nevrobiologi og kognisjon, psykisk helse, samt emosjonell og sosial fungering som vil kunne få store pedagogiske konsekvenser. For å kunne belyse hvordan skolen kan legge til rette for barn med komplekse traumer, må man vite noe om hvilke prinsipper tilretteleggingen kan baseres på. Dette er barn som trenger å bli møtt med kunnskap om og forståelse for sine utfordringer knyttet til både reguleringsvansker, en grunnleggende mangel

på trygghet og også alvorlige symptomer på komplekse traumer som beskrevet tidligere. Lærer og skolen må ha en forståelse av kompleksiteten i utfordringene disse barna møter skolen med. Elevenes fremgang er avhengig av at læringsmiljøet legger til rette for de behovene barnet har, en tilpasset nærhet, hjelp og oppmuntring i sosialt samspill, affektregulering eller i møte med faglige krav. Dette vil igjen få betydning for lærerrollen i arbeidet med tilrettelegging for barn med komplekse traumer (Norheim, 2014).

For å kunne tilrettelegge undervisning for barn med komplekse traumer, kan man ta utgangspunkt i Howard Bath's (Bath, 2008b) tre pilarer for traumebevisst omsorg. Denne modellen beskriver hvordan også personell uten terapeutisk utdanning kan bidra til hjelpe barn med komplekse traumer. Selv om barnet kan ha behov for behandling utover traumebevisst omsorg, vil en slik tilnærming legge grunnlaget for videre terapi (Andersen, 2014). De tre pilarene er trygghet, relasjon og affektregulering, noe som også er forutsetninger som må være til stede for at læring skal kunne skje.

Trygghet kan betraktes som grunnlaget for vår fungering i hverdagen. I skolesammenheng vil trygghet være en forutsetning for utforskning og læring (Dyregrov, 2010, s. 216), og dermed en forutsetning for alle læringsaktiviteter. For barnet som mangler en grunnleggende trygghet på bakgrunn av sine traumeerfaringer, vil dette gi store vansker med både faglig og sosial fungering i klasserommet. Utrygghet kan forstås som mangel på kontroll (Andersen, 2014) og det blir derfor viktig å la elevene oppleve kontroll over skoledagen sin i den grad det lar seg gjøre. Dersom barnet har levd i utrygghet over tid, vil det være i en forhøyet beredskap, noe som skaper vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon, hukommelse og også etablering av relasjoner til voksne eller medelever. Barn som har komplekse traumer, vil ofte ha angstproblematikk, og vil kunne bruke ulike strategier for å forsøke å dempe ubehagelige følelser i tilknytning til angstpregede situasjoner. Dette kalles trygghetsatferd (Øverland & Bru, 2016). Det kan handle om at barnet forsøker å etablere en form for kontroll over sitt eget liv og sin egen situasjon, men strategiene barnet bruker, er ikke nødvendigvis fornuftige eller hensiktsmessige. Barnet vil da kunne forsøke å gjøre dette gjennom å styre situasjoner i kjente spor, eller ved å forsøke å få kontroll over medelever eller voksne (Downey, 2007). I verste fall vil bruk av uhensiktsmessige strategier kunne føre til at følelsen av utrygghet opprettholdes, ved at de rundt barnet reagerer uhensiktsmessig på barnet; at den voksne trekker seg bort i stedet for å nærme seg, at medelever opplever barnet som dominerende eller uforutsigbart og dermed ikke ønsker å inkludere barnet i leken. Det som blir sentralt, er at



læreren klarer å skape et miljø der barnet opplever at det er trygt: det er barnets subjektive opplevelse som er målestokken hvorvidt miljøet er trygt nok (Andersen, 2014).

Bath (2008b) sier at trygghet kan dreie seg om forutsigbarhet, faste strukturer og rammer og god informasjon til eleven om hva som skal skje og eventuelle endringer av planer. Dette betyr i praksis at klasserommet kan skape en god ramme for et trygt miljø. Skoledagen er preget av faste rutiner, med faste tidspunkter for oppstart, ulike aktiviteter som friminutt og spisetider, samt ofte faste timeplaner. Samtidig er også skoledagen preget av hyppige skifter av aktiviteter, stadig økende krav til både faglig og sosial fungering og barnet må forholde seg til både voksne og barn. For å skape forutsigbarhet og trygghet kan for eksempel arbeidsplaner være et godt verktøy (Øverland & Bru, 2016). I tillegg er det viktig at lærer etablerer faste og oversiktlige rutiner, og informerer barnet om endringer i så god til som mulig. Da kan eleven få tid til å forberede seg på endringer og det kan bidra til å dempe uro og utrygghet. Samtidig er uforutsette hendelser en del av skolehverdagen, og det er da viktig at lærer kan være tett på barnet og gir reguleringsstøtte, slik at barnet får hjelp til å håndtere utfordrende situasjoner på en hensiktsmessig måte (Øverland & Bru, 2016).

De voksne som skal arbeide med barnet må være forutsigbare, konsekvente og konsistente, tilgjengelige og til å stole på. Ærlighet og åpenhet er også egenskaper som bidrar til å skape trygghet for barnet (Bath, 2008b). Samtidig kan også eleven oppleve kontroll ved å bli tatt med i prosesser som angår ham/ henne selv. Dette kan gjøres gjennom elevmedvirkning der eleven selv får være med på å avklare mål og arbeidsmåter som letter læringsprosessene. Dersom eleven får bidra i sin egen læringsituasjon, vil det kunne bli lettere også for lærer å kunne tilpasse læringsmiljøet for barnet. I tillegg vil eleven også kunne oppleve en sterkere forpliktelse til læringsarbeidet, fordi han/ hun selv har vært med på å utforme innholdet og målsettingene. I hvor stor grad eleven selv skal påvirke sin egen skoledag, må tilpasses alder og i hvor stor grad barnet faktisk er i stand til å foreta valg. For barn med komplekse traumer og angstproblematikk, er det viktig å ikke ha for mange valg. Det kan oppleves uoversiktlig og uhåndterbart, og det er viktig at lærer kjenner barnet godt og veileder eleven i prosessen med å sette mål som både gir mestring, men som samtidig også utfordrer barnet noe (Øverland & Bru, 2016). Schultz og Langballe (2016) beskriver hvordan man gjennom traumefokuserte læringsamtaler kan involverer barnet i sin egen læringsituasjon. En traumefokusert læringsamtale har som mål å kartlegge hvordan barnet skal føle seg trygg på skolen og hvordan lærer kan tilrettelegge opplærings situasjonene slik at barnet får best mulig

utbytte av opplæringen til tross for konsekvensene kompleks traumatisering medfører. Man må med andre ord forsøke å finne strategier som hjelper barnet i forhold til trygghet og sosial støtte, samtidig som man klarer å iverksette gode, pedagogiske tiltak rettet inn mot faglig læring. En traumefokusert læringsamtale kan danne utgangspunkt for planlegging og iverksetting av tiltak (Schultz og Langballe, 2016).

I tillegg sier Bath (2008b) at man må få innsikt i hva barnet opplever som trygt nok. Mange av disse barna opplever voksne som potensielle trusler og ikke som en trygg base for trøst og støtte. Barn med komplekse traumer kan ha store tilknytningsvansker, noe som fører til utfordringer i forbindelse med etablering av gode relasjoner til både voksne og medelever. Det har tidligere blitt beskrevet konsekvenser av tilknytningsvansker og hvordan dette kommer til uttrykk. For lærere er det viktig å ha kunnskap om hvordan tilknytningsvansker kommer til uttrykk og hvordan man kan tilrettelegge skoledagen på en måte som ivaretar barnets behov for trygghet, støtte, trøst og hjelp. Gjennom signalene barnet gir, må lærer tilpasse sin støtte; både med tanke på å utfordre eleven til å utforske og presse seg selv, men også for å kunne gi tilstrekkelig trøst og omsorg når eleven trenger det (Jacobsen, 2016). For å kunne tolke signaler barnet gir, må læreren både kjenne barnet, men også vite noe om historien eleven har med seg inn i klasserommet. Dette innebærer at tverrfaglig samarbeid kan være av stor betydning for hvordan man kan skape et trygt miljø for barnet. Skolen og lærer kan ha behov for innsikt i hva barnet har opplevd og hva som kan fungere som trigger for påtrengende minner eller hvilke situasjoner som kan skape stress. Da kan man legge strategier for hvordan voksne kan unngå å trigge fryktreaksjoner hos barnet (Andersen, 2014). Det er også viktig for barnet å bli møtt med en forståelse av sin atferd. Som allerede beskrevet kan traumatiserte barn ha store vansker med affektregulering. Dette kan resultere i både innagerende og utagerende atferd, noe som kan være vanskelig for omgivelsene å håndtere. Dersom lærere ikke ser på denne atferden som et uttrykk for barnets indre smerte, men heller som opposisjonell og «vanskelig» atferd, vil dette kunne føre til at man møter atferden med negative konsekvenser og irectesetting (Bath, 2008b). Dette vil i verste fall resultere i at barnet opplever den voksne som utrygg og ikke til å stole på, som igjen kan forsterke en utrygg tilknytning. Sentralt i arbeidet med å skape et trygt læringsmiljø rundt barnet, er relasjonen lærer etablerer med barnet.

En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er del av en felles virkelighet (Røknes & Hansen, 2002 i

Drugli, 2012). Selv om relasjonen handler om at man betrakter hverandre som selvstendige og likeverdige, er lærer- elev relasjonen et asymmetrisk forhold. Det er lærer som har en maktposisjon i forhold til eleven og er den som er ansvarlig for å utvikle en positiv relasjon. For barn med komplekse traumer, er det særlig viktig at det er læreren som har kontroll i relasjonen. Som tidligere beskrevet, vil barnet kunne søke å oppnå kontroll på uhensiktsmessige måter, for eksempel ved å inngå i diskusjoner eller på andre måter forsøke å unngå situasjoner eller krav som medfører ubehag i form av stressbelastning. Dette skjer også i sosialt samspill med jevnaldrende eller voksne. Derfor må lærer være den som har kontroll over situasjonen, men uten å bli kontrollerende (Downey, 2007). Dette innebærer blant annet at man som lærer må kunne ha god selvkontroll og kjenne sine egne følelser og kunne regulere disse på en fornuftig måte. Elever med komplekse traumer, vil kunne utfordre lærere med både utagerende og innagerende atferd, og er avhengige av voksen som er trygge, forutsigbare, omsorgsfulle og konsekvente også i utfordrende situasjoner (Downey, 2007).

Relasjoner er også et fundament i trygghet. Barn med komplekse traumer har erfart at relasjoner er «farlige» og kan skade dem og er avhengig av en trygg relasjon for å kunne lege emosjonelle sår og for å kunne fungere i dagliglivet (Bath, 2008b). Det er derfor svært viktig at de voksne rundt barnet, her lærere, bidrar med å skape gode relasjonserfaringer. På den måten kan lærer være med på å lære barnet at relasjoner også kan være gode og trygge og til hjelp i vanskelige og stressende situasjoner. Å søke hjelp og støtte i utfordrende situasjoner er viktig både for å få følelsesmessig støtte, men også for å bearbeide og integrere vonde opplevelser slik at traumene på sikt kan leges (Andersen, 2014; Bath, 2008b). Dette må ikke forstås som at lærere skal være terapeuter eller behandlere for barn med komplekse traumer. Men man kan anvende terapeutiske prinsipper i en pedagogisk sammenheng slik at opplæringen også får en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan blant annet handle om å få satt ord på vanskelige situasjoner, hjelpe barnet med å skape sammenheng i opplevelser og

*«få frem konstruktive mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer».*  
(Raundalen & Schultz, 2006, s.47)

Å ha et bevisst og aktivt forhold til relasjonsbygging er viktig fordi kvaliteten på lærer-elev relasjonen er av stor betydning for barnets fungering på skolen, både emosjonelt, sosialt og faglig. En god relasjon vil kunne fungere som beskyttelsesfaktor for

sårbare elever, likeledes vil en negativ lærer-elev relasjon kunne bli en risikofaktor (Drugli, 2012). Barn med komplekse traumer kan preges både emosjonelt, sosialt og kognitivt og dersom relasjonene på skolen også er negative, vil dette kunne virke som en dobbel-risiko (Drugli, 2012). Med dette menes at barnet i utgangspunktet er sårbart på bakgrunn av erfaringer med brutte eller utrygge relasjoner. Dersom barnet da har en atferd som utfordrer relasjoner til voksne og medelever på skolen, vil de kunne oppfatte barnet som uforutsigbart, tilbaketrukket og avvisende og vil kunne ha vansker med å forstå de ulike atferdsuttrykkene. Dermed står barnet i fare for å bli ytterligere avvist og oppleve negative relasjoner også i skolesammenheng.

En lærer som er sensitiv, vil kunne se elevens styrker og ressurser og bruke dette aktivt i elevens læringsprosesser og samtidig identifisere barnets svakheter og kunne veilede i forhold til ulike læringsstrategier som kan hjelpe barnet i skolehverdagen (Norheim, 2014). En traumebevisst tilnærming er ifølge Norheim (2014) en pedagogisk tilnærming, fordi de voksne rundt barnet blir mer sensitive i forhold til årsakene til barnets symptomer samtidig som man får gode verktøy til å møte barnets behov i opplæringen. Dersom man forstår barnets atferd som uttrykk for bakenforliggende følelser, vil det bli lettere å skape trygge relasjoner til barnet (Bath, 2008b; Norheim, 2014). Ved å forstå barnets atferd som uttrykk for en indre uro og smerte, kan man lettere møte atferden på måter som trygger barnet og som gjør det mulig å håndtere negativ atferd på en konstruktiv måte som kan føre til endring. Samtidig er det viktig for lærere å være klar over hvilken effekt barnet kan ha på egne relasjonserfaringer og hvordan man selv er sårbar i forhold til barnets atferdsuttrykk (Nordanger et al., 2014). Dersom man er klar over sin egen sårbarhet, kan man lettere regulere sine egne emosjonelle reaksjoner i møtet med barnet. Relasjonskompetanse handler om at man som lærer både innehar kunnskap om relasjonsbygging og viktigheten av dette, samtidig som man også er klar over sin egen rolle i relasjonsbygging. Man må både kjenne seg selv, kunne ta den andres perspektiv og forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2002). En god relasjonskompetanse innebærer at man klarer å justere sin egen atferd slik at den tilpasses ulike barns ulike behov (Drugli, 2012) og at man da klarer å være ansvarlig for å skape og opprettholde en god relasjon, eller om nødvendig endre en negativ relasjon.

Den siste grunnpilaren Bath (2008b) skisserer i traumebevisst omsorg, er affektregulering. Dårlig selvregulering er noe av det mest fremtredende hos barn med komplekse traumer og

tilknytningsvansker og det får store konsekvenser for barnets fungering i dagliglivet og dermed også på skolen. Selvregulering er knyttet til orbitofrontal cortex og kompleks traumatisering kan føre til skader i denne delen av hjernen (Blindheim, 2011). Samtidig er dette en del av hjernen som er mottagelig for endring og reparasjoner, noe som innebærer at barnet kan lære selvregulering også utover tidlig barndom (Schore, 2003 i Bath, 2008b). Barn med komplekse traumer, er ofte i høy beredskap- de har en høy aktivering av følelser; de kan karakteriseres som hyperaktiverte. Dette kan komme til uttrykk gjennom irritabilitet, aggresjon, utagerende atferd, hyperaktivitet og rastløshet. Andre barn igjen er underaktiverte eller hypoaktiverte. Dette kan komme til uttrykk ved at følelser nedreguleres eller «skrues» av. De kan være nedstemte og virke uinteresserte i omgivelsene og også virke tilsynelatende uberørte (Andersen, 2014; Nordanger et al., 2014). For å få hjelp til å regulere følelser, kan man som lærer samregulere barnet for å roe ned aktivering og gjenvinne en opplevelse av kontroll (Andersen, 2014) Dette handler om at man beroliger barnet, anerkjenner fortvilelse og frustrasjoner, støtter og veileder i refleksjon over eventuell problemløsning (Andersen, 2014). Det kan dreie seg om å sette navn på følelser (Bath, 2008b), noe som har vist seg å ha en beroligende effekt på sterk aktivering. Å sette ord på følelser, kan også bidra til å gi barnet redskaper til å kunne fortelle om sin egen historie, og kunne få integrert traumatiske minner i det eksplisitte minnet og på den måten bidra til å bearbeide traumeerfaringene (van der Kolk, 2003). Samregulering kan være det første skrittet på vei til selvregulering. Dette fordi barnet ved gjentatte gode erfaringer ved samregulering, vil kunne få tro på at det er hjelp og få og at følelser kan dempes og roes ned (Andersen, 2014).

Målet må være å hjelpe barnet å være i sitt toleransevindu – ikke underaktivert eller overaktivert, men i det som kan kalles optimal aktiveringssone (Andersen, 2014; Nordanger et al., 2014). Det dreier seg her om å samregulere barnet slik at det ved å være innenfor sitt toleransevindu, også bli mottagelig for læring. Når barnet er utenfor sitt toleransevindu, har det ikke kontakt med logikkhjernen. Det betyr at man som lærer ikke kan regulere eleven ved å stille krav til fornuftig og rasjonell oppførsel, da det er følelsene som styrer elevens atferd. Dette utfordrer de voksne som også kan oppleve å bli såret eller krenket av elevens atferd. Det er derfor sentralt at man er klar over sine egne sårbarheter og må ha kontroll på egne impulser (Andersen, 2014). Man må med andre ord også ha kunnskap om sitt eget toleransevindu (Nordanger et al., 2014).

Gjennom en traumbasert tilnærming i arbeidet med tilrettelegging av skolehverdagen for

barn med komplekse traumer, vil man være i det som kan beskrives som en autoritativ voksen- eller lærerrolle. Svært kort beskrevet handler den autoritative voksen- eller lærerrollen om at man både har en god relasjon med barnet, preget av varme og omsorg, samtidig som man også stiller krav, korrigerer og hjelper barnet med regulering av u hensiktsmessig atferd.

*«Autoritative voksne er relasjonsbyggende med elevene, samtidig som de har krav om god atferd»* (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s. 164)

En autoritativ lærer eller voksen vil kunne få barnet til både å føle seg likt, verdsatt og anerkjent, samtidig som det rammes inn på en måte som skaper trygghet og forutsigbarhet.

Tilrettelegging for barn med komplekse traumer kan være krevende for de voksne, både i det direkte arbeidet med barnet, men også fordi det krever et systematisk samarbeid om tiltak. Utfordringer knyttet til dette vil bli gjort kort rede for i neste del av kapittelet

#### **2.4.2 Tverrfaglig samarbeid**

Som tidligere beskrevet, er arbeide med komplekse traumer tett knyttet til fagområder som psykologi og psykiatri. For at lærere og skole skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, kan man i mange tilfeller anta at et tverrfaglig samarbeid vil være et viktig verktøy for å kunne iverksette gode, systematiske tiltak. I dette kapittelet vil det bli gjort kort rede for hva tverrfaglig samarbeid er, hva som kjennetegner godt tverrfaglig samarbeid og også kort om hvilke utfordringer som kan oppstå i tverrfaglige samarbeid. Samarbeid dreier seg om samspill og det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2007).

Samarbeid handler om å etablere relasjoner i et fellesskap preget av gjensidig respekt og likeverd (Nilsen & Vogt, 2008). Et samarbeid kan etableres mellom ulike grupper mennesker, med en felles forståelse av mål og retning, men samtidig med rom for uenighet. Dette kan for eksempel være teamarbeid eller samarbeid mellom skole og hjem, på tvers av trinn og klasser og kan også vise seg gjennom kollegaveiledning (Nilsen & Vogt, 2008).

Tverrfaglig samarbeid kan defineres som en arbeidsform der flere yrkesgrupper arbeider på tvers av faggrensene mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2007) Videre sier Nilsen og Vogt (2008) at tverrfaglig samarbeid kan ansees som systemrettet arbeid fordi

*«grunnlaget er forankret i sosialøkonomisk tekning og systemteori».* (s. 277)

Målsettingen med tverrfaglig samarbeid er å skape en helhetlig forståelse av barnets behov for så å kunne sette inn tiltak som i størst mulig grad imøtekommer disse og ivaretar barnet på ulike arenaer (Glavin & Erdal, 2007).

Det skilles gjerne mellom tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Mens tverrfaglig dreier seg om samarbeid på tvers av yrkesgrupper eller profesjoner, handler tverretatlig samarbeid seg om samarbeid på tvers av etater. Det kan være samarbeid mellom barneverntjenesten og barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, skole og barneverntjeneste eller PPT og bestillerkontor / sosiale tjenester.

Kompleks traumatisering får mange og alvorlige konsekvenser for barnet. Der traumatiseringen er avdekket, vil ofte flere etater være involvert i arbeidet rundt barnet. Det kan dreie seg om barneverntjenesten, barne- og ungdomspsykiatri, helse- og sosialtjenesten og PPT. I tillegg har alle barn krav på opplæring på sin nærscole eller hjemmescole (§ 8.1 i opplæringslova, 1998).

Men også der traumatisering ikke er avdekket, vil det i mange tilfeller være flere instanser som er involvert i arbeid med barnet. Dette innebærer at ulike tiltak kan settes inn for barnet ved bekymring, men det er ikke alltid disse tiltakene er samkjørte og ofte vet ikke de ulike instansene om hverandres arbeid med barnet (Heltne & Steinsvåg, 2011).

Selv om det er nedfelt i lovverk at tverrfaglig og tverretatlig samarbeid skal finne sted (Nilsen, 2008), viser undersøkelser at dette ikke alltid skjer. Heltne og Steinsvåg (2011) viser til en rapport Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet ga ut i 2009 der man har sett på hvordan 114 kommuner har samordnet tjenester for barn og unge i skolepliktig alder. I rapporten kom det frem at 103 kommuner fikk merknad på grunn av avvik eller forbedringspotensial (Heltne & Steinsvåg, 2011).

Glavin og Erdal (2007) peker på manglende ressurser, profesjonskamp og domenekonflikter, etatenes forpliktelser i forhold til ulike lovverk og bestemmelser om taushetsplikt samt motstridende oppgaver mellom etater kan være hindringer for å utvikle et godt tverrfaglig samarbeid. Ulike holdninger og manglende åpenhet for andres fagkompetanse, er også faktorer som kan vanskeliggjøre samarbeid på tvers av yrkesgrupper.

For å kunne utvikle et godt tverrfaglig samarbeid som ivaretar barnets interesser, har Glavin og Erdal (2007) definert 11 kriterier: forankring, felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, nytteopplevelse, nødvendighet, trygghet, respekt, tillit, kunnskap om

hverandre, kompetanse og faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet.

Med forankring menes at alle instanser forplikter seg til samarbeidet og har dette nedfelt i den enkelte etats planarbeid. Ledelsen må være involvert og at alle de involverte er kjent med innholdet i planen.

Felles målsetting handler om at alt samarbeid må være barnets beste og ved felles målsetting vil det bli lettere å finne felles strategier for å nå målene.

For å ha et realistisk syn på samarbeidsmuligheter, må etatene ha evne til selvkritikk og vilje til å endre egen praksis, samt se at andre har kunnskap som kan bidra til å nå felles mål.

Den enkelte deltaker må også oppleve samarbeidet som nyttig i forhold til de oppgaver som skal løses og oppleve behov for hverandres kompetanse.

Nødvendighet handler om at den enkelte opplever at tverrfaglig samarbeid er en hensiktsmessig metode for måloppnåelse.

Den enkelte deltager må føle seg trygg i gruppen for å kunne bidra. Det må settes ord på hvordan den enkelte gjennom sin væremåte kan hemme eller fremme arbeidet.

Det må være respekt for ulikheter og faglighet. Gjennom rollefordeling, kan deltakerne utnytte hverandres sterke sider. Man skal ha ydmykhet for hverandres kompetanse og man tar hverandre på alvor.

Tillit oppnås ved respekt, åpenhet og redelighet. Partene må ha tillit til hverandre og tro at andre har relevante kunnskaper, og samtidig oppleve at andre har tillit til det man selv bidrar med.

Dersom deltakerne får kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar, kan man finne den enkeltes sterke sider. Man lærer av hverandres ulikheter, og til sammen vil man kunne dekke et stort spekter av kompetanse.

I tillegg til den enkeltes fagkompetanse, vil det være nødvendig å etablere en felles kompetanse. Den bør være fundert på et felles verdigrunnlag for å skape en felles forståelse av arbeidet.

Faktorer som kan være av betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet kan være blant annet nærhet til brukerne, i dette tilfelle elevene eller foreldre eller andre



omsorgspersoner. Dette innebærer her at møter bør legges til skolen eller skolehelsetjenesten. Det bør være regelmessige møter etter en oppsatt plan, og teamet bør ha faste deltakere med kjennskap til hverandre. En felles skolering kan bidra til å skape en felles plattform for arbeidet, noe som igjen øker muligheten for å lykkes.

(ibid.2007, s.44-48)

Målsettingen med samarbeidet må være at barn med komplekse traumer

*møter et offentlig skole- og hjelpesystem som oppleves sammenhengende, oversiktlig og helhetlig* (Heltne & Steinsvåg, 2011, s. 237 )

### **3.0 METODE**

I dette kapittelet vil jeg utdype valg av metode for studien. Jeg gjør i denne delen rede for hvordan jeg gjennom metodevalget har forsøkt å belyse hvordan lærer og skole kan legge til rette for barn med komplekse traumer. Det vil bli lagt vekt på fenomenologi og intervju som metode, om gjennomføringen av intervjuer og analyseprosessen, om etiske retningslinjer, samt gjort rede for kvalitetskrav knyttet til forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

#### **3.1. Metodevalg**

I forskning skiller man tradisjonelt mellom to ulike metoder; kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010).

Kvantitative metoder dreier seg om blant annet å fastslå utbredelser av fenomener, av kvantifisering og systematisering av data. Resultatet kan bli et mer avgrenset datasett som kan være utgangspunkt for en mer presis tolkning. Ved bruk av kvantitative metoder, opprettholdes en viss distanse mellom forsker og informanter. Forskeren blir en iakttagere av fenomenene som forskes på (Thagaard, 2013).

I en kvalitativ tilnærming, vil det være en mer direkte kontakt mellom forsker og informant. Dette innebærer en større nærhet til informanten og dette kan også gi rom for gjensidig påvirkning i forskningsprosessen.

I kvalitativ forskning er en viktig målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Dermed blir også fortolkning en sentral del av den kvalitative tilnærmingen (Thagaard, 2013). Ved en

kvalitativ tilnærming, kan man fordype seg i de sosiale fenomenene man studerer, i dette tilfelle tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

I følge Thagaard (2013) egner kvalitative metoder seg godt ved studier av områder der det ikke foreligger mye forskning fra før. I denne oppgaven er det tidligere beskrevet mangel på forskning fra norsk skole i forhold til traumebevisst arbeid i skolen og hvordan skolen og lærere kan tilrettelegge for barn med komplekse traumer.

I og med at jeg i denne studien ønsket å få innblikk i hva fagpersoner mener er viktig i arbeidet med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer, var kvalitativ forskningsmetode en naturlig tilnærming. Det var fagpersonenes egne erfaringer og kunnskap jeg ville ha tak i, noe som er vanskelig å kvantifisere og telle opp. I og med at jeg ønsket å få belyst deres egne meninger og oppfatninger, tok jeg utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv.

Jeg valgte bevisst å referere til intervjupersonene som informanter. Dette fordi jeg foretok et strategisk utvalg av fagpersoner med særlig kunnskap om emnet (Thagaard, 2013). Dette vil bli videre utdypet i delkapittel om utvalg.

### **3.2 Fenomenologi**

I denne oppgaven valgte jeg en fenomenologisk tilnærming til innhenting av datamateriale. Jeg ville finne ut av hva fagpersoner med erfaring og kompetanse fra fagfeltet traumer tenkte om hvordan skolen og lærere kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, altså deres oppfatninger, erfaringer og meninger knyttet til problemstillingen i studien.

Fenomenologi handler om å

*“forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45 )

Dette innebar altså at dersom jeg skulle få økt kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, måtte jeg få tak i hvordan mennesker med både kunnskap om og erfaring fra dette feltet, tenkte at det kan gjøres. Det var informantenes subjektive vurderinger og opplevelser av tematikken som skulle belyses. Det handlet om å få

tak i nettopp den enkeltes erfaringer og opplevelser. Gjennom å studere fellestrekk ved ulike erfaringsbeskrivelser og opplevelser som kommer fram i et forskningsprosjekt, kan man få en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013), i dette tilfellet å tilrettelegge for læring for barn med traumer. Gjennom å studere hva den enkelte informant beskrev som viktig i arbeidet med tilrettelegging, skulle jeg gjennom analysen se og vurdere hvorvidt det fremkom fellestrekk som kan skape en allmenn forståelse av hvordan skolen og lærere kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

Innen et fenomenologisk perspektiv, forsøker man altså å få tak i den dypere meningen i informantens erfaringer. Samtidig må man som forsker også reflektere over sine egne erfaringer og vurdere hvordan den kan påvirke tolkning og forståelsen av informantene. Jeg har gjennom mitt arbeid i skolen, selv erfart hvor krevende det kan være å tilrettelegge skoledagen for barn med tilknytningsvansker og traumeerfaringer. Jeg har samtidig gjort meg noen tanker om hvorfor dette arbeidet oppleves som utfordrende. Jeg måtte i gjennomføringen og analysen av intervjuene, være bevisst mine egne erfaringer og for så sette dem til side for å være åpen for informantenes synspunkter. Dette kan beskrives som å sette parentes rundt sin egen forforståelse i forsøk på å være åpen og fordomsfri beskrivelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46 ) Det betød at jeg måtte være bevisst min egen forforståelse både i selve intervjusituasjonen, men også i arbeidet med analysen. Samtidig var jeg også klar over at min egen frustrasjon over å komme til kort i arbeidet har vært noe av drivkraften bak denne studien. Dermed dannet min egen erfaring utgangspunktet for studien.

### **3.3. Intervju som metode**

Intervju egner seg for å få tak i enkeltpersoners refleksjoner og meninger om fenomenet som studeres, i denne studien om hvordan skolen kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

Intervju kan defineres som en profesjonell samtale mellom mennesker- der forskeren stiller spørsmål og intervjupersonen-/e svarer (Kvale & Brinkmann, 2015) Samtidig som et intervju kan bære preg av en samtale, skal også intervjuet ha et klart formål og ha en struktur *«likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42 )

Et kvalitativt intervjuprosjekt har, ifølge Kvale & Brinkmann (2015) syv faser. Disse er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137)

**Tematisering** handler om å formulere formålet med undersøkelsen og stille hvorfor- og hva-spørsmål. I dette prosjektet var formålet å få tak i hvordan tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer kan skje.

**Hvorfor** er knyttet til prosjektets relevans; jeg ønsket å finne ut mer om dette for å øke min egen kompetanse, samt å rette fokus mot et område som er lite belyst i dagens skole.

**Hva** dreier seg om en klargjøring av prosjektets teoretiske grunnlag. For å sikre relevante spørsmål som gir relevant informasjon om emnet, er det viktig å ha kunnskap om temaet. I dette prosjektet, handlet det om kunnskap om konsekvenser av komplekse traumer, om hvordan det kan komme til uttrykk og hvordan man i teorien skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

I tillegg måtte jeg også stille spørsmålet **hvordan**? Dette handlet om hvordan jeg skulle finne ut og får svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju da jeg anså det som mest hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet jeg ville finne svar på; hvordan kan skolen og lærere legge til rette for barn med komplekse traumer.

Et semistrukturert intervju innebærer at man har spørsmål som er relativt åpne, men som likevel gir retning for intervjuet. Gjennom et semistrukturert intervju, forsøker man å få tak i informantenes beskrivelser av sin livsverden – sin hverdagsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46 ), i denne studien deres forståelse av traumebevisst håndtering i skolen og hvordan man kan legge til rette for dette. Begrepet livsverden referer til informantenes verden slik den fremstår i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46)

**Planlegging** handler om å vurdere alle fasene intervjuprosjektet i planleggingen av selve prosjektet, før man begynner med selve intervjuene. For min studie, handlet det om både klargjøring av forskningsspørsmål, samt utvalg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, valg av analysemetode, samt hvordan resultatene skulle presenteres og verifiseres.

### 3.4 Utvalg

I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere lærere med tanke på å undersøke hva lærere selv erfarer som nødvendig kompetanse og som sentralt for å kunne tilrettelegge skoledagen for

barn med komplekse traumer. Etter hvert som jeg gikk inn i arbeidet, oppdaget jeg at lærere selv opplevde å ha for lite kompetanse om dette arbeidet, problemstillingen ble oppfattet som vanskelig og jeg fikk tilbakemeldinger som pekte i retning av at dette var noe flere lærere opplevde at de ikke hadde forutsetninger til å sin noe om. På bakgrunn av dette, valgte jeg å endre noe fokus og ta utgangspunkt i hva fagpersoner som skal veilede blant andre lærere, anser som viktige forutsetninger for at lærere og skole skal kunne tilrettelegge skoledagen for elever med komplekse traumer. På den måten kunne jeg få tilgang til et datamateriale med rikere beskrivelser av fenomenene jeg ønsket å belyse i studien.

Jeg foretok et strategisk utvalg av informanter. Jeg ønsket dermed å intervju fagpersoner som har både kunnskap om emnet og erfaring fra fagfeltet. Gjennom dette utvalget ville jeg i størst mulig grad sikre informanter som har tanker og erfaringer som kan bidra til økt kunnskap om tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

Utvalget bestod av 5 fagpersoner knyttet til både første- og andrelinjetjeneste i ulike kommuner. Informantene var både pedagoger med ulik tilleggsutdanning og psykologer. Alle har flere års erfaring fra blant annet arbeid med barn med traumeerfaringer.

For å få potensielle informanter til å stille til intervju, tok jeg direkte kontakt med overordnet leder ved de ulike virksomhetene. Jeg fikk deretter etablert kontakt med informantene og avtalte tid og sted for intervjuene. Alle informantene var umiddelbart positive til å delta.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

**Intervjuing** handler om gjennomføring av selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju gjennomføres etter en utarbeidet intervjuguide der sentrale temaer er skissert. Det kan også være forslag til spørsmål, men intervjuet bærer preg av en åpen tilnærming og en mer dagligdags samtale. Temaene er styrende for intervjuet, men samtidig er man åpen for informantenes egne tilnærming til temaene og også uventede innganger til temaet. I tillegg må intervjuguiden være utformet på en slik måte at det åpner for at informantene kan føye til tanker de selv mener er viktige i forhold til å få belyst problemstillingen eller temaene i intervjuet.

I prosessen med utformingen av min intervjuguide, var det særlig to tema som ble tydeliggjort:

- 1) Hvordan kan lærere legge til rette for barn med komplekse traumer?

## 2) Hvordan kan skolen legge til rette for barn med komplekse traumer?

Altså spørsmål knyttet til individnivå; den enkelte lærer, og spørsmål knyttet til systemnivå; skolen som organisasjon.

For å løfte systemperspektivet ytterligere, ble det også naturlig å trekke inn spørsmål knyttet til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.

I forkant av intervjuene, foretok jeg et prøveintervju. Dette var viktig for meg som uerfaren intervjuer, for å kunne justere både intervjuguiden, meg selv og ikke minst få en større trygghet i intervjusituasjonen. Selve prøveintervjuet ble gjennomført med en erfaren fagperson med helse- og sosialfaglig bakgrunn. Vedkommende har lang erfaring med arbeid knyttet til både barn og familier med negative livserfaringer og traumer. Dette var nyttig med tanke på tilbakemelding på selve intervjuguiden og temaene skissert i denne.

Tilbakemeldinger fra prøveintervjuet medførte noen justeringer i forhold til intervjuguiden. Jeg fikk tilbakemelding på at det var en naturlig flyt gjennom intervjuet og at oppfølgingsspørsmål fungerte godt.

I forkant av selve intervjuene, ble det sendt ut en intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuene startet med ytterligere informasjon om prosjektet og om frivillighet i deltakelse og mulighet til å trekke samtykke. Videre ble det presisert at ingen, verken direkte eller indirekte, personidentifiserende opplysninger måtte fremkomme under selve intervjuet. Videre fikk også informantene mulighet til å stille spørsmål. Informantene signerte deretter samtykkeerklæring (vedlegg 3).

Intervjuene tok omtrent en time, noen litt kortere, andre litt lengre. Jeg opplevde alle informantene som komfortable med intervjusituasjonen og som engasjerte formidlere av budskap de ønsket å få frem. Jeg opplevde også at det var en avslappet og rolig atmosfære gjennom intervjuene. I etterkant satt jeg igjen med mange inntrykk, tanker og en opplevelse av både å ha blitt utfordret, av å ha reflektert over mine egne meninger og av et stadig økende engasjement for tema.

### 3.6 Analyse og tolkning av data

**Transkribering** handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet ble intervjuene transkribert til skriftlig tekst. Fordi jeg ønsket å ha fokus på mening heller en språkanalyse, valgte jeg å formalisere språket i transkriberingen. Transkripsjonene ble gjort på bokmål og kun enkelte pauser og intonasjoner ble fremhevet i den skriftlige teksten. Dette var der pausene var uttalte og det var svært tydelig at informanten brukte tid for å tenke seg om. Videre var det enkelte ord informanten selv vektla, og dette ble gjengitt i transkripsjonene med uthevet skrift. Gjennom å gjøre transkripsjonene mer formelle med tanke på språk, ønsket jeg å gjøre teksten mer lesbar med tanke på meningsinnhold, samtidig som dette også bidro til ytterligere anonymisering av informantene.

I arbeidet med analysen av datamaterialet, valgte jeg en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013, s. 181). I forhold til problemstillingen «Hvordan kan lærere og skole tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer?», var målet å få innsikt i hva fagpersoner **mener** er viktige forutsetninger i dette arbeidet, dermed ble meningsanalyse et naturlig valg i dette prosjektet.

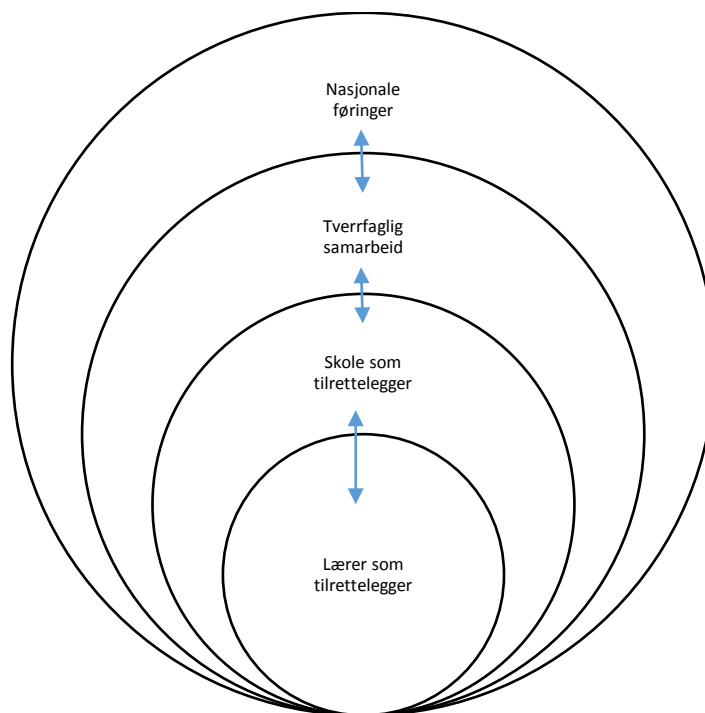
Gjennom en temasentrert analyse, rettet jeg fokuset på sentrale temaer i datamaterialet som også belyste problemstillingen. I dette prosjektet dreide det seg om tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer, både fra den enkelte lærers ståsted, men også i et systemperspektiv. Jeg foretok en kategorisering av datamaterialet basert både på intervjuguiden og på utsagn som fremkom i datamaterialet. Jeg leste nøye gjennom det transkriberte materialet og gjennom meningsfortetting kunne jeg komprimere uttalelser ned til sentrale tema i empirien. Meningsfortetting handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om

*«å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten, så enkelt og klart som mulig» (s. 232)*

Dette ble gjort ved at jeg forkortet informantenes uttalelser og trakk ut den sentrale meningen i utsagnene. Dette gjorde datamaterialet mer oversiktlig og gjorde det også enklere å se etter likheter og ulikheter mellom informantenes utsagn. Basert på meningsfortetting, kunne jeg videre utarbeide kategorier som representerte ulike tema som var sentrale for problemstillingen.

I følge Johannesen, Tuft og Christoffersen (2010), kan kategorier beskrive hva de ulike tekstdelene handler om. Gjennom intervjuguiden, hadde ulike tema som var viktige å få belyst i forhold til problemstillingen i prosjektet, allerede blitt definert. Dette kunne da danne et naturlig utgangspunkt for kategorisering.

I dette prosjektet ble kategorier som allerede nevnt utviklet både basert på bakgrunn av intervjuguiden og dermed også teorigrunnlaget for prosjektet, men også på meningsfortetting og dermed på empirien. Gjennom analyseprosessen, var det fire kategorier som utkrystalliserte seg. Disse var «Lærer som tilrettelegger», «Skole som tilrettelegger», «Tverrfaglig samarbeid» og «Nasjonale føringer». Gjennom analyse- og tolkningsarbeidet, ble det etter hvert tydelig at disse kategoriene overlapper hverandre og har en gjensidig påvirkning. Dette blir illustrert i figur 1.



**Fig.1 Kategorier etter analyseprosessen**

Disse kategoriene danner utgangspunktet for den videre presentasjonen og drøftingen av prosjektet. Gjennom å sammenholde funn fra de ulike informantene og de ulike kategoriene, kunne jeg trekke ut sentrale tema som belyste problemstillingen min og som danner grunnlag for tolkningen av datamaterialet og funnene i dette. I følge Thagaard (2013) handler tolkning om en refleksjon over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s.193). Denne refleksjonen vil



kunne bære preg av forskerens egen forståelse, men kan også være tett knyttet til informantenes egen forståelse (Thagaard, 2013). I dette prosjektet ble både analysen av datamaterialet og den teoretiske forankringen utgangspunkt for tolkning, altså både empiri og teori.

I tolkningsarbeidet ble det brukt en hermeneutisk tilnærming. I dette ligger en forståelse av at man hele tiden beveger seg mellom deler og helheten i datamaterialet. Gilje og Grimen (1993) sier at hvordan ulike deler fortolkes er avhengig av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes er avhengig av hvordan de ulike delene fortolkes (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Dette beskriver den «hermeneutiske sirkel». Gjennom en fortolkning, forsøkte jeg å sette utsagnene som ble dekontekstualisert i kategoriseringsarbeidet, inn igjen i en større sammenheng. Gjennom hele analyse- og tolkningsarbeidet, beveget jeg meg mellom deler og helheten for å få tak i meningsinnholdet i empirien. I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler fortolkning om å finne frem til strukturer og innhold som også går ut over det som blir direkte sagt. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver tre ulikefortolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.241)

Jeg forsøkte i tolkningsarbeidet å bruke disse tre nivåene for å få vurdere tekstenes egentlige betydning.

**Selvforståelse** handler om hvordan informanten selv forstår eller oppfatter sine utsagn, men presentert slik fortolkeren forstår det. Dette ble gjort både gjennom meningsfortetting og kategorisering. I tillegg vil det bli presentert ordrette sitater fra datamaterialet i presentasjonen av funn.

Det neste nivået i tolkningsarbeidet, var en **kritisk forståelse basert på sunn fornuft**. Her så jeg utsagnene i lys av den allmenne kontekst; i dette tilfellet den alminnelige lærers og skoles hverdag og rammer. Spørsmålet jeg stilte i tolkningsprosessen var; hvordan kan dette forstås i lys av en vanlig lærers forkunnskap eller innen rammen av et ordinært opplæringstilbud?

Den tredje fortolkningskonteksten handler om en **teoretisk forståelse**. Her ble utsagnene tolket i lys av prosjektets teoretiske forankring. Det innebar en videre forståelse enn informantens selvforståelse og også enn en fortolkning basert på sunn fornuft.

Jeg forsøkte gjennom hele analyse- og tolkningsprosessen å forstå og gjengi utsagn på en fordomsfri og åpen måte. I fortolkningen tok jeg utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkning, både med utgangspunkt i min egen forforståelse og i prosjektets teoretiske forankring.

### **3.7 Forskningsetikk**

I forkant av arbeidet med studien, foretok jeg en meldeplikttest på NSD sine sider (vedlegg 1). I og med at verken direkte eller indirekte personopplysninger skulle innhentes, ble dette prosjektet vurdert som ikke meldepliktig. For å forsikre meg om at dette medførte riktighet, tok jeg kontakt med NSD i Bergen 29. januar 2016. Jeg skisserte da formålet for prosjektet, hvilke opplysninger som skulle innhentes og hvordan data skulle behandles. Jeg informerte også om at intervjuene ville bli tatt opp som lydopptak. Jeg fikk da, i tillegg til svar på meldeplikttesten, også muntlig bekreftelse på at prosjektet ikke ansees som meldepliktig. Jeg informerte alle mine informanter om dette i forkant av intervjuet og ba dem derfor også påse at opplysninger om arbeidssted eller kommune, samt navn og andre personlige opplysninger ikke ble nevnt i løpet av intervjuet. Dette for å ivareta personvern og for å forhindre at indirekte personidentifiserende opplysninger kom frem i rådata. Alle informantene ble informert om hva som ville skje med rådata i etterkant av intervjuene, samt at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien og at alle opplysninger da ville bli umiddelbart slettet. Alle informantene ga skriftlig samtykke til deltakelse (vedlegg 3).

I arbeid med intervju som metode, er det viktig å være bevisst det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant. Det er intervjueren som utformer spørsmål, som bestemmer temaene, som styrer retningen i intervjuet og som også fortolker intervjuet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52 ). Dette innebærer at man som intervjuer har et forskningsetisk ansvar for å håndtere en asymmetrisk maktrelasjon på en god måte. Det handler blant annet om at man i intervjusituasjonen lytter til informantenes egne erfaringer og meninger og ikke søker å argumentere for sine egne synspunkter.

Jeg foretok et strategisk utvalg av informanter. Jeg valgte informanter med kompetanse og erfaring fra arbeide med barn og traumer. Jeg hadde som formål å trekke ut deres kunnskap og ekspertise for å se hvorvidt det foreligger allmenn oppfatning av hvordan skolen og lærere kan arbeide med tilrettelegging for denne elevgruppen. I kraft av informantenes ekspertise, vil det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen, kunne utjevnes (Kvale & Brinkmann,

2015). Jeg som intervjuer var kunnskapssøkende og lærende, mens informantene ble lærere som videreformidlet sin kunnskap til meg.

Jeg har både i intervjusituasjonen og i det videre arbeidet med transkripsjoner og analyser forsøkt å være så objektiv som mulig for å utvide min egen forståelse av fenomenene jeg ønsket å undersøke. Det er etiske hensyn som må tas knyttet til transkribering, analyse og tolkning av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97 ). Det er her snakk om hvordan jeg som forsker tolket resultatene av intervjuene og hva jeg vektla i transkripsjonene. I tillegg måtte jeg være påpasselig med å ivareta konfidensialitet i transkripsjoner og i rapporten. I dette prosjektet ble det ikke innhentet direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger, så på den måten er informantenes konfidensialitet ivaretatt. Lydopptakene ble ikke overført til PC og ble slettet umiddelbart etter transkribering.

Jeg la min egen forståelse til grunn for tolkningen og tok utgangspunkt i transkripsjoner. Selv om jeg har foretok transkriberingen selv, vil det likevel være min fortolkning av meningsinnholdet som blir presentert i rapporten. Informantene var ikke tilstede i analysearbeidet og kunne dermed ikke korrigere, avkrefte eller bekrefte hvordan jeg forsto det som har blitt sagt i intervjuet.

### **3.8 Reliabilitet og validitet, generaliserbarhet**

**Verifisering** handler i følge Kvale og Brinkmann (2015) om kvalitetskrav innenfor forskning.

Det er her snakk om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

**Reliabilitet** handler om hvorvidt funnene i og resultatene fra prosjektet er pålitelige eller til å stole på (Kvale & Brinkmann, 2015). Kan man, basert på funn i dette prosjektet, si noe om mer og konkret om hvordan lærere og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer? I dette prosjektet kan reliabilitet knyttes til blant annet gjennomføring av intervjuer og transkribering, samt analyse- og tolkningsprosessen. Kvale og Brinkmann påpeker hvordan eksempelvis ledende spørsmål kan påvirke svarene som gis. Jeg forsøkte gjennom intervjuene å være åpen og unngå ledende spørsmål, og også etterspørre og be informantene utdype meningen i det som ble sagt. Samtidig ble intervjuene ikke gjennomført identisk som et direkte resultat av at det ble brukt semistrukturert intervju. Dette innebar at informantene svarte på så og si de samme spørsmålene, men i ulik rekkefølge. Ved at det ble

sendt ut intervjuguide i forkant, kan min forforståelse ha preget svarene, noe som kan redusere prosjektets reliabilitet.

All transkribering ble foretatt av meg selv. Dette ble gjort etter samme metode og samme grad av nøyaktighet. Dette kan styrke reliabiliteten i transkripsjonene. Samtidig valgte jeg å transkribere intervjuene tilnærmet ordrett, men i bokmålsform og unnlot pauser og småord der dette ikke var av betydning for meningsinnholdet. Dette innebar en tidlig tolkning fra min side, og en annen forsker ville muligens ha valgt å løse dette på en annen måte. Det er også en fare for at en annen forsker ville ha tolket andre pauser eller småord som betydningsfulle med bakgrunn i sin forforståelse.

En måte å styrke et prosjekts reliabilitet på er gjennom transparens. Med dette menes at det gjøres klart rede for hvordan data blir innhentet, konstruert, tolket og behandlet (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Jeg har gjennom beskrivelse av fremgangsmåte av metode, analyse- og fortolkningsprosess forsøkt å redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til funn i dette prosjektet. Dette kan være med på å styrke dets reliabilitet.

**Validitet** handler om hvorvidt den valgte metoden faktisk måler det som skal måles (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Videre sier Thagaard (2013) at det handler om gyldigheten av resultatene av undersøkelsen (Thagaard, 2013) Med andre ord blir spørsmål om validitet knyttet opp til hvorvidt blant annet mine valg av undersøkelsesmetode, analyse- og fortolking vil kunne gi svar på hvordan lærer og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan validitet knyttes til intervjuundersøkelsens syv faser; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

I forhold til tematisering, ble prosjektet utledet av internasjonalt anerkjent teori innenfor traumefeltet. Dette gjør validiteten bedre med tanke på problemstillingens teoretiske forankring. I forhold til planlegging, ble det, som beskrevet i kapittel 3.4, underveis i prosjektet gjort endringer i forhold til utvalg for å sikre rikere datamateriale som kunne beskrive og belyse problemstillingene bedre enn det som var opprinnelig tenkt. Dette kan også være med på å styrke validiteten i prosjektet. I intervjusituasjonene fikk jeg mulighet til å be informantene utdype mening i svar eller oppsummere min forståelse av det som ble sagt. Dette kan også styrke validiteten. Samtidig var jeg uerfaren som intervjuer, noe som muligens

kan påvirke validiteten i selve intervjusituasjonen. Jeg opplevde selv at jeg ble tryggere etterhvert som jeg gjennomførte intervjuer, noe som kan ha virket inn på måten spørsmål ble stilt på og hvilke oppfølgingsspørsmål som stilt.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv og kort tid etter gjennomføring. Jeg valgte å transkribere så å si ordrett, men brukte bokmålsform.

I forhold til analyse og fortolkning, har jeg anvendt meningsfortetting og meningsfortolkning som beskrevet i kapittel 3.6. Har jeg i min analyse og fortolkning klart å fange opp det informantene faktisk har sagt og ment? Validiteten i dette kunne ha blitt forsterket dersom informantene hadde fått lest gjennom eller blitt gjenintervjuet i etterkant. Likeledes hadde det styrket validiteten dersom andre hadde analysert datamaterialet og kommet frem til likt resultat (Johannessen et al., 2010). Dette har, på grunn av begrensninger i prosjektets omfang, ikke blitt gjort.

Verifisering handler om å kontrollere og undersøke mulige feilkilder. I dette prosjektet dreier det seg i hovedsak om min fortolkning og forforståelse av problemstillingen. Jeg har forsøkt gjennom hele prosessen å være så åpen som mulig og også hatt et kritisk blikk på mine egne fortolkninger, både i intervjusituasjonen og i det videre analyse- og tolkningsarbeidet.

Samtidig vil det også her være viktig å påpeke at jeg har stått for tolkninger alene og andre ville muligens ha kommet frem til noe annet.

I rapporten har jeg forsøkt å beskrive hvordan jeg har kommet frem til resultater og funn og hva som ligger til grunn for tolkningene som er gjort.

Med tanke på **generaliserbarhet**, vil et utvalg på fem informanter i seg selv ikke være nok til å kunne overføre funnene til alle lærere eller skoler. Samtidig kan det at det ble foretatt et strategisk utvalg med informanter som har stor faglig kunnskap og mye kompetanse og erfaring innenfor traumefeltet, kunne medvirke til å øke generaliserbarheten i prosjektet og dermed også validiteten.

#### **4.0 PRESENTASJON AV FUNN**

For å finne svar på problemstillingen hvordan lærer og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, har det tidligere blitt gjort rede for et teoretisk perspektiv i kapittel 2. I dette kapittelet vil problemstillingen bli ytterligere belyst ved en presentasjon av funnene fra empirien. Utgangspunktet for presentasjonen og drøftingen vil være kategoriene

som presenteres i figur 1 i kapittel 3.6. Dette vil legge strukturen både for presentasjonen og drøftingen av funnene som kommer i kapittel 5.

Først i presentasjonen vil det bli gjort rede for funn knyttet til læreren som tilrettelegger for barn med komplekse traumer. Det vil her være snakk om både den praktiske tilretteleggingen i klasserommet, men også om funn knyttet til lærerrollen.

Deretter vil det bli presentert funn knyttet til skolen som tilrettelegger. Det vil her dreie seg om hvordan skolen kan tilrettelegge for læreres arbeid med barn med komplekse traumer, men også funn knyttet til skolens rolle i arbeid med barn med komplekse traumer. Til slutt i kapitlet vil det bli presentert funn knyttet til tverrfaglig samarbeid mellom ulike etater og profesjoner, men også funn knyttet til politiske og nasjonale føringer for hvordan skoler og lærere skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

#### **4.1 Om lærer som tilrettelegger**

For å kunne få svar på hvordan lærer kan tilrettelegge dagen for barn med komplekse traumer, er det viktig å få en felles forståelse av begrepet. Ved å sikre en felles forståelse, skaper man også et felles kunnskapsgrunnlag og en ramme å forstå elevene ut fra. Selv om det i prosjektet er tatt utgangspunkt i at komplekse traumer er avdekket, vil det være sentralt for en lærer å vite noe om hvordan komplekse traumer kan komme til uttrykk; eller sagt på en annen måte; hva ser læreren egentlig i klasserommet?

Alle informantene beskriver komplekse traumer som gjentatte traumeerfaringer som har pågått over tid.

*«..det er jo at du over tid i tidlige barneår har blitt utsatt for gjentagende stressbelastninger i kombinasjon med sviktende andreregulering av følelser..»* Informant 1 (presiserer her forståelse av utviklingstraumer)

*«Jeg tenker jo at det er når du blir utsatt for mer enn et traume, gjerne over tid.»* Informant 2

*«Komplekse traumer, da tenker jeg mer gjentagende traumer som ofte skjer i nære relasjoner. Til forskjell fra enkeltstående traumer som er mer en slik livstruende hendelse som skjer en gang, så er komplekse traumer noe som kan skje ofte, fra gjerne tidlig utvikling, men også at det skjer daglig eller flere ganger daglig eller gjennomgående i barns liv i en sårbar fase»*

Informant 3

*«Jeg tenker jo at det er traumer over tid.(...) som ikke er en enkelthendelse som traumatiserer, men med litt mer langvarig eller sammensatt problematikk.» Informant 4*

*«Og så tenker jeg at komplekse traumer, hvor det har vært sammenbrudd på flere arenaer..» Informant 5*

Informantene viser også til at det er traumeerfaringer som er påført av andre, gjerne av omsorgspersoner i nære relasjoner.

*«Så den som skulle ha trøstet deg, har ikke vært i stand til det..eller den som skulle ha møtt deg på følelsene» Informant 1*

*«..at kompleks traume går på at de som skulle ha utøvd omsorgen, hjulpet deg, sikret deg og trygget deg, har ikke vært i stand til det» Informant 5*

*«Det ligger i traumbegrepet at det er en skade, en påført skade, ikke noe du er født med» Informant 4*

*«..men også at det skjer oftest i nære relasjoner med de som barna skal føle at beskytter dem, så er det omsorgspersonene eller de nære som utsetter dem for denne skaden» Informant 3*  
(om hvorfor komplekse traumer kan være mer skadelige for barn enn enkeltstående traumer)

Informantene beskriver hvordan ulike symptomer på komplekse traumer kan vise seg, ulike signaler barnet kan gi og som lærere kan observere i klasserommet. Informantene beskriver en rekke ulike symptomer på komplekse traumer og forteller at symptomene vil kunne variere mye fra barn til barn og ut fra hvilken situasjon barnet befinner seg i.

*« Jeg tenker at det vil sikkert varierer voldsomt og det spørs jo om de lever i traumet eller om det er ferdig. Altså om de er trygge» Informant 4*

*«..i forhold til klasserommet og hva du kan se, så tenker jeg at det kan jo være veldig mange ting, det er jo det som er litt vanskelig; å vite hva som er hva, eller hva det handler om..» Informant 2*

*«..de viser så veldig mange forskjellige symptomer.» Informant 3*

Alle påpeker vansker med konsentrasjon som en hovedutfordring i forhold til læring. For å kunne ta del i sin egen læringsprosess, forutsettes det at eleven klarer å opprettholde oppmerksomhet rundt ulike oppgaver og makter å holde konsentrasjonen i arbeidet. Dersom eleven opplever vansker med konsentrasjon, vil dette kunne være læringshemmende.

«..det å stadig være på vakt, barn som feiltolker, barns som er ukonsentrerte..» Informant 2

«...som strever med konsentrasjon og oppmerksomhet, med regulering av disse funksjonene..»

Informant 3

« Jeg tenker konsentrasjon..» Informant 5

«Så skal du på en måte være konsentrert og fokusert, åpen, du skal kunne lagre det nye som du lærer, å putte det på plass, å anvende det, sette det i system. Og hvis hjernen din er opptatt med andre ting, så vil jo det forstyrre for læring» Informant 4 (om traumers konsekvenser for læring)

En grunnleggende følelse av utrygghet fremheves som sentralt av alle informantene, at barnet lever i en stadig forhøyet beredskap. Flere av informantene fremhever gjennom hele intervjuet at barnet må forstås på bakgrunn av denne utryggheten og at barnets atferd er preget av redsel og manglende kontroll i ulike situasjoner. Barna beskrives som svært sensitive og vare i forhold til sanseinntrykk som lyder og lukter, overgangssituasjoner og hurtige skifter eller uforutsette hendelser. Informantene påpeker at en manglende følelse av trygghet både kan vises gjennom manglende konsentrasjon og oppmerksomhet, men også at barnet feiltolker situasjoner og sosial samhandling som resultat av forhøyet beredskap. Flere av informantene peker også på reguleringsvansker som et fremtredende symptom på komplekse traumer. De fleste trekker dette frem i forhold til elevens atferd i møte med både faglige og sosiale krav, og at vanskene særlig kommer til uttrykk i samspill med medelever eller voksne. I tillegg trekker informantene også frem at reguleringsvansker også kan komme til uttrykk gjennom blant annet søvnvansker. Reguleringsvanskene kan også sees i sammenheng med at barnet lettere feiltolker situasjoner og misforstår omgivelsene sine, på bakgrunn av forhøyet beredskap.

«Jeg tenker hvis du for eksempel feiltolker mye, eller har vansker med å regulere følelser, så er det vanskelig å fungere godt sosialt. Fordi at ting som da blir sagt blir gjerne tolket som noe negativt eller...Det kan jo fort føre til konflikter.» Informant 2

« ..jeg tenker absolutt all følelsesmessig regulering, jeg tenker elever som ikke ønsker å være med i aktiviteter eller som er kjempevare for lyder, er veldig i beredskap, at man kan se det uten at man egentlig skjønner hva det er man ser.» Informant 5



*«..disse reguleringsvanskene kan gi seg utslag i at de enten regulerer seg vekk og trekker seg unna, eller at de eksploderer eller at de kommer i kamp med folk rundt seg enten det er voksne eller medelever» Informant 1*

Informant 1 viser med det siste utsagnet også til det flere informanter trekker frem, nemlig et skille mellom innagerende og utagerende vansker.

Alle informantene trekker inn dissosiering som symptom på komplekse traumer og beskriver hvordan elever forsvinner mentalt fra klasserommet eller læringssituasjonen. Dette kan karakteriseres som innagerende eller internaliserende vansker.

*«Og noen kan stikke av...enten fysisk stikke av, mens noen bare mentalt forsvinner.. de kryper inni seg selv og en får ikke kontakt.» Informant 1*

*«Eller kanskje de som detter vekk da, men de er ikke like lette å legge merke til. De som forsvinner litt, de ser en gjerne ikke like lett i et klasserom» Informant 2*

*« ..hvis det er innesluttet og sitter og ser ned og melder seg ut eller...Mister tråden, detter ut i øyeblikk, så er det ADD eller epilepsi eller er det dissosiering som gjør at det detter ut?» Informant 4 (om viktigheten av å identifisere årsaker til ulike vansker)*

Flere av informantene peker på at man i tilfeller opplever at barn får ulike psykiatriske diagnoser, mens det egentlig er traumer som er den bakenforliggende årsaken til vanskene barnet gir uttrykk for.

*« ..så er det jo viktig å identifisere om det handler om en medfødt problematikk, altså er barnet ukonsentrert og urolig fordi det har ADHD, eller er det ukonsentrert og urolig fordi det har en traumbakgrunn? Så vil jo tiltakene være forskjellige.» Informant 4*

*«Barn som kommer i helsevesenet for eksempel, kan få veldig mange forskjellige diagnoser, men så er det egentlig.. er det kanskje komplekse traumer som ligger under.» Informant 3*

#### **4.1.1 Praktisk tilrettelegging i klasserommet**

I forhold til den praktiske tilretteleggingen i klasserommet, fremhever alle informantene først og fremst relasjonens betydning. Gjennom relasjonsbygging, kan man skape et trygt miljø rundt barnet som er preget av tydelige rammer og forutsigbarhet.

*«Prioritet en er jo å gi barna et trygt miljø... Å ha en god relasjon, det er viktig» Informant 3*

«.. og da trenger du at noen trygger deg, trygger deg, trygger deg og trygger deg» Informant 5 (om betydning av trygghet når man har erfart grunnleggende utrygghet i livet)

«Altså relasjonen foran alt annet!» Informant 2

Flere informanter påpeker også betydningen av relasjoner til medelever, både med tanke på sosial og emosjonell mestring, men også for faglig læring.

«I den sosiale relasjonen eller relasjonene, er på en måte den beste hjelpen disse elevene kan få. Traumatet ønsker isolasjon, men leges bare i relasjon» Informant 1

Alle informantene beskriver at man som lærer må forsøke å få kunnskap om hva som kan trigge negative følelser hos det enkelte barn. Dersom man identifiserer eller kjenner til, kan man forsøke å dempe eller nedregulere en forhøyet beredskap som følge av komplekse traumer. Som en av informantene sier det:

«..at en er obs på at hvis det skjer uventede ting; si at det kommer en høy lyd, at brannalarmen går eller at det plutselig kommer en ball på ruta, slike brå, plutselige ting; at man er klar over at det kan trigge en sterkere reaksjon og at denne ikke er viljestyrt..»

Informant 4

I tillegg sier flere av informantene noe om at man som lærer kan hjelpe barnet med regulering gjennom å benevne følelser og atferd. Dersom barnet får informasjon om egne følelsesuttrykk, vil dette kunne dempe uro og oppleves som normaliserende i forhold til stress og fryktreaksjoner.

Informantene sier også noe om viktigheten av plassering i klasserommet. Gjennom en dialog med barnet kan man komme frem til hvor i klasserommet det føler seg tryggest. For noen barn kan dette innebære at de ønsker å sitte bakerst i klasserommet slik at de har oversikt. Andre vil sitte i nærheten av døren, noen foretrekker kanskje å sitte nærme lærer og så videre.

Videre trekker informantene frem betydningen av forutsigbarhet, strukturer og faste rammer. Det pekes på viktigheten av at man ikke har for mange skifter av aktiviteter, eller for mange voksne inne i klasserommet. Noe av det som informantene beskriver, er barnets behov for forutsigbarhet. I dette legges at barnet skal vite hva som skal skje og når, men også at man som voksen reagerer konsekvent og ikke endrer atferd i særlig grad overfor barnet. Flere informanter sier at det kan skje gjennom bruk av dagsplaner eller annen visuell støtte, at man gjennomgår dagen felles i klassen og at man som lærer er godt forberedt. Samtidig sier en

informant at man også kan gi for mye informasjon til barnet dersom man går gjennom hele dagen.

*«Det er ikke sikkert at de orker det, eller klarer å ta inn et så langt tidsperspektiv.»* Informant

1

Informanten foreslår videre at man konsentrerer informasjonen til hver enkelt arbeidsøkt og at det kan fungere bedre for disse barna med tanke på å skape trygghet. Flere av informantene sier også noe om viktigheten av at man som lærer er godt forberedt i undervisningssituasjonene. Blant annet sier den ene informanten at det er viktig at man vet hva som kommer i for eksempel tekster som leses eller filmer/ medieinnslag som blir brukt i undervisning.

*«..enkelte ting som å være godt forberedt. Det kan være å ikke sette på «Supernytt» uten å vite hva som kommer på «Supernytt».»* Informant 2

En annen informant sier det på følgende måte:

*« Så kan jeg si det til dem på forhånd slik at de er forberedt på at det kommer noe som er dramatisk, men at det går godt»* Informant 5 (i forhold til å se film)

Informantene sier mye i forhold til tilpasset opplæring. Dette er barn som beskrives som å ha vansker med konsentrasjon, oppmerksomhet og som har en forhøyet beredskap gjennom hele skoledagen. Dette innebærer igjen at barnet kan ha vansker med å kunne tilegne seg kunnskap og delta aktivt i sin egen læringssituasjon. For å hjelpe barnet med dette, beskriver informantene tiltak som blant annet er rettet mot reguleringsstøtte, der man må ha særlig fokus på aktivitetsskifter og overgangssituasjoner, men også i situasjoner som stiller krav til sosiale ferdigheter og faglig kompetanse.

*«Det blir enormt mye reguleringsstøtte de elevene trenger...(...) ellers vil ikke elevene lande i skolesettingen, verken i friminuttene, i overganger, i fellesundervisning, i gruppearbeidene eller i individuell jobbing...(...) det blir nye stressbelastninger som de hele tiden må ha hjelp til å reguleres inn i.»* Informant 1 (om barn som strever i møtet med både faglige og sosiale krav)

Det påpekes også viktigheten av at man som lærer tilpasser fagstoff i forhold til mestringsnivå. En del av disse barna kan streve faglig på grunn av manglende

oppmerksomhet og konsentrasjon. I tillegg beskriver flere av informantene hvordan hukommelse kan påvirkes av kompleks traumatisering.

*«Og hvis man er i veldig affekt, altså at følelsene er veldig skrudd på, påvirker det hukommelsen»* Informant 3

Videre sier informanten at barnet kan bli oppfattet som om det har hukommelsesvansker eller oppmerksomhetsvansker, mens det i realiteten handler om at det er svært redd og har oppmerksomheten rettet mot å skape trygghet. Dermed vil ikke barnet være tilgjengelig for læring. Tilsvarende utsagn finner man igjen hos flere av informantene. En av informantene sier at barnet kan ha behov for mange repetisjoner i forhold til fagstoff fordi

*«..det sitter ikke på samme måten.»* Informant 1

For å støtte barnet i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet, er det samsvar mellom alle informantene at trygghet i læringssituasjonene er det viktigste tiltaket. Videre nevnes blant annet visuell støtte og at man som voksen er tett på eleven. Det er også snakk om å tilpasse arbeidsøker i både i forhold til tid, mengde og faglig nivå på oppgaver som gis.

*« ..en må ha mye mer vekslings mellom de ulike (fag)nivåene – de kan ikke ligge jevnt på å bli pushet faglig.»* Informant 1

Også variasjon i arbeidsmåter trekkes frem som en viktig tilpassing i forhold til barn med komplekse traumer. Her sier informantene noe om både å bruke praktiske og teoretiske oppgaver, variere mellom individuell jobbing og arbeidsformer som stiller krav til samarbeid både med andre elever og sammen med voksen. Videre sier flere informanter at man også må ha mulighet for at eleven både kan være i stor klasse og i mindre grupper. Det begrunnes med at barnet kan ha behov for mindre rammer som er mer oversiktlige og som gir rom for skjerming dersom barnet er sliten, opplever seg ekstra utrygg eller dissosierer mye.

*«Og så tenker jeg i forhold til alternative undervisningsformer og alternative undervisningsarenaer: fysisk aktivitet, drama (...) samtaleundervisning, bruk av IKT.»*

Informant 1

*«for eksempel det med å lese en tekst sammen der alle har hver sin oppgave. Noen skal lete etter vanskelige ord, noen skal lete etter ord.. ja, som de gjenkjenner og så videre.»* Informant

2

*«Jeg har jo veldig sansen for det å for eksempel ta seg tid til å sitte å lese en god bok og være litt nær dem. Tenke at du kan bruke noe av det du skal formidle, men på en annen måte hvis det er veldig sensitive barn» Informant 5*

#### **4.1.2 Lærerrollen**

Sentralt i tilretteleggingen av skoledagen for barn med komplekse traumer, er læreren.

Hvordan tenker informantene at lærerrollen i arbeidet med barn med komplekse traumer vil kunne være? Vil den være endret i forhold til å være lærer for barn uten disse livserfaringene og utfordringene knyttet til dem? Og hvordan kan i så fall læreren møte en endret lærerrolle?

Informantene var i utgangspunktet enige om at lærerrollen i seg selv ikke er annerledes i arbeidet med disse barna i forhold til andre barn. Samtidig gir informantene også uttrykk for at lærerrollen blir endret i arbeidet og møtet med barn med komplekse traumer.

*«Altså, jeg tenker at du må legge noe annet inn i lærerrollen. Jeg tenker på en måte så vil jeg fastholde lærerrollen også, hvis du tenker at lærerrollen skal være å lære og å utvikle barnet, og det er den jo.» Informant 5*

*«...disse elevene er kanskje i randsonen i forhold til hva du kan si er å være i en elevrolle..(...)Og da tenker jeg at jeg må være i randsonen av hva som er en lærerrolle for å kunne møte den eleven.» Informant 1*

*«Læreren skal jo tilpasse alt til alle hele tiden, og det er jo så mange ting elever strir med, ikke bare traumer (...) så jeg vet ikke om det endrer noe mer i lærerrollen enn andre typer problematikker i klassen som du må ta hensyn til.» Informant 4*

*«Det å ta seg tid, snakke litt med dem, gå litt mer ut av den vanlige pedagogrollen.»*

Informant 3

Videre forklarer informanten:

*«...så sier skolen; vi er pedagoger, vi skal ikke drive med terapi, vi skal ikke gi omsorg her. Og det tenker jeg jo at blir et definisjonsspørsmål hva som er lærerens jobb. Og det er jo først og fremst å lære ungene det de skal.» Informant 3*

Alle informantene fremholder trygghet, omsorg og relasjonsbygging som sentralt for læring og utvikling. Som tidligere beskrevet av informantene i kapittel 4.1.1, blir barnas opplevelse

av klasserommet som et trygt sted å være, grunnleggende for tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

I all hovedsak beskriver informantene en lærerrolle som er autoritativ, altså en lærerrolle som vektlegger både varme, relasjon og omsorg, men som samtidig er tydelig og grensesettende.

*«Og så tenker jeg det med varme og relasjonsbygging gjelder som prioritet 1.. så ville jeg nok sagt at innramming og det å være i forkant nesten er som prioritet 2» Informant 2*

*«Gi dem litt omsorg og høre litt; hvordan går ting hjemme?» Informant 3*

*«Og så selvfølgelig å være til stede. Altså være der elevene er. (...) de små ekstra tingene, bort å holde litt rundt, hvis barnet tåler det, møte eleven der han er.» Informant 2*

*«Være trygge, setter rammer, men som også møter dem relasjonelt på en veldig god måte»*

Informant 1

Informantene beskriver barn som kan utfordre omgivelsene sine med både utagerende og innagerende atferd, uforutsigbare reaksjonsmønstre og avvising. De beskriver barn som på grunn av sine erfaringer og grunnleggende utrygghet, møter både lærere, assistenter og medelever på måter som kan være vanskelig å forstå, forklare og håndtere.

*«De vil avvise, eller være sinte eller fiendtlige eller veldig skeptiske, så som lærer kan det være veldig utfordrende fordi en føler at en ikke får til å hjelpe eller at det blir en motstand tilbake igjen» Informant 3*

*«...så er det noe med at læreren må være bevisst på at det forstyrrer og at det ikke er viljestyrt at det forstyrrer.» Informant 4*

*«..fordi det jeg tenker er at vi ser det i klassen og at mange ganger så er det kanskje naturlig i skolesammenheng også at man reagerer på det med restriksjoner, rammer konsekvenser. Og så forstår man egentlig ikke at det er barnas sårbarhet som kommer til uttrykk i det forsvaret, sinnet, tilbaketrekkingen eller at de melder seg ut, ikke sant?» Informant 5*

Alle informantene påpeker gjentatte ganger i løpet av intervjuene hvor sentralt det er både for lærerrollen, relasjonsbygging og tilrettelegging for barn med komplekse traumer, at atferden som kommer til uttrykk forstås ut fra de erfaringer og bakgrunnen barnet har.

*«Jeg tror det er viktig å huske på at det har en bakenforliggende årsak man må ha tak i.»*

Informant 1

Kunnskap om symptomer, årsaker til konsentrasjonsvansker og høy beredskap er ifølge informantene sentral kunnskap lærere må ha for å kunne ivareta lærerrollen og for å kunne være en god tilrettelegger for barn med denne problematikken. Alle informantene er derimot enige om at det ikke skal være behov for særskilt kompetanse i dette arbeidet, men at lærere må ha en grunnleggende kunnskap om traumer på lik linje som kunnskap om for eksempel ADHD, Aspergers syndrom eller dysleksi. De trekker frem behov for kunnskap som forutsetning for å kunne forstå barnet og på den måten gi god tilpasset opplæring.

*«..det jeg syns; lærere bør vite noe om traumatisering og hva det gjør med et barn, men de bør og vite like mye som de bør kjenne til hva Asperger er.» Informant 2*

*«Jeg tenker at en ikke trenger noen særskilt (kompetanse)..det å være lærer i seg selv, tenker jeg at en skal kunne klare. Men det er jo viktig å ha informasjon om hva komplekse traumer er, hvordan det kan vise seg.» Informant 3*

*«Og så tenker jeg dette med forståelse for at når man er redd, så er man gjerne ikke så fullt til stede i klasserommet og klar for læring.» Informant 3*

*«De klarer kanskje mer enn veldig mange andre barn, faktisk. At vi da ikke kjefter på dem fordi de har glemt ting eller plutselig så er det en som holder på å sovne på skolen. Men at vi tenker; hva er det egentlig det handler om?» Informant 5*

Videre er det noen informanter som forteller at lærere bør ha kunnskap om hvordan komplekse traumer påvirker hjernes utvikling. De beskriver hvordan dette påvirker blant annet konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse, alle sentrale områder for læring.

*«Jeg tenker at det hadde vært utrolig nyttig for lærere å kjenne til, fordi de kan så utrolig mye om læring. Og så er det i hjernen læring skjer.» Informant 5*

*«For disse barna som er komplekst traumatisert, pleier jeg å si at det er følelshjernen som er skrudd på for fullt. De er redde, de må sjekke ut omgivelsene, de må sikre seg at de er trygge, de er på vakt, de stoler ikke på andre mennesker og bruker masse energi på det, Og det er nesten ingenting eller veldig lite til tekning. Så da vil en jo ikke kunne lære eller ikke være tilgjengelig for læring.» Informant 3*

Informantene beskriver hvordan en lærerrolle preget av varme, omsorg og tydelighet, vil kunne bidra til å tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. De legger til grunn at lærere må ha en grunnleggende kunnskap om komplekse traumer og konsekvenser for

læring for å kunne gi en tilpasset opplæring. De beskriver en lærer som må arbeide med relasjonsbygging og trygging av elever ved å være til stede for barnet, se signaler barnet gir og tilpasse sine reaksjoner til barnets behov. Samtidig som alle informantene fastholder at lærerens oppgave er knyttet til å gi opplæring, fremheves behovet for trygghet, relasjon og reguleringsstøtte som grunnleggende forutsetninger for læring.

På spørsmål om ulike utfordringer knyttet til lærerrollen, kommenterer flere av informantene forhold knyttet til opplevelser av avvisning, frustrasjon, følelse av å ikke strekke til, ikke ha nok kunnskap eller ressurser samt at de har møtt lærere som opplever at de står alene i en krevende og tidvis vanskelig oppgave.

*«...spesielt med komplekse traumer, hvis de strever veldig i sosiale relasjoner, så kan de vekke mye motstand og negative følelser hos en lærer, ikke sant? Og det å jobbe med disse barna da, er ikke lett?» Informant 3*

*«Nei, det handler vel kanskje om at en kommer til kort (...) altså når en selv ikke føler mestring, eller vet hvordan man skal håndtere det, så blir det jo vanskelig.» Informant 2*

*«Men jeg møter ofte frustrerte lærere. De føler seg ofte veldig tynget av arbeidet» Informant 3*

*«Å stå alene med veldig vanskelige saker, det er ikke godt.» Informant 2*

*« ..og som lærer kan det være veldig utfordrende fordi en føler at en ikke får til å hjelpe eller at det blir en motstand tilbake igjen. Men det å vite om at det er slik det er, tenker jeg vil kunne gjøre det lettere for lærere å klare å komme i posisjon til å kunne hjelpe, og å til ta den avvisningen for eksempel.» Informant 3*

Disse utsagnene belyser noe av utfordringene lærere kan møte på i arbeidet med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer og hvorfor økt kunnskap om teamet er av stor betydning for å kunne gi tilpasset opplæring også til disse barna.

Informant 1 sier følgende om å håndtere et utfordrende arbeid:

*«Så er det jo; du har alltid muligheten til å møte eleven på nye måter. For du opplever stadige tap og avvisning, og så er det en ny dag og nye muligheter. Så du må ikke grave deg ned, det er veldig viktig.» Informant 1*

Hvordan informantene mener at lærere skal ivaretas i arbeidet, vil bli presentert i kapittel

4.2.1 Skolen som tilrettelegger.



## 4.2 Om skolen som tilrettelegger

Funnene fra kapittel 4.1, viser hvordan lærere kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Videre i presentasjonen av funnene, vil det nå bli belyst hva skolen som system kan gjøre; både for å tilrettelegge skoledagen for eleven, men også hvordan skolen kan arbeide for å ivareta lærerne i arbeidet og på den måten tilrettelegge for lærerens oppgaver og utfordringer knyttet til tilrettelegging. I tillegg vil det også bli trukket frem funn knyttet til hva skolens rolle i arbeidet med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer kan være og hvordan denne rollen kan ivaretas.

Alle informantene trekker frem viktigheten av at skolen har arbeid med psykisk helse og betydningen av dette arbeidet på dagsorden. For at lærere og skolen som system, skal ha nok kunnskap, må det settes på timeplanen fra ledelsens side og det må også være et ønske om og vilje til å prioritere dette arbeidet.

På spørsmål om hva som kjennetegner en skole som er godt tilrettelagt for barn med komplekse traumer, svarer den ene informanten som følger:

*« Hvis du har fokus på god klasseledelse og fokus på gode standarder for hvordan vi gjør det på en skole.(...) Jeg tenker det å ha fokus på psykisk helse. Der en tenker at det er en viktig del av barnets liv. (...) ..at en har fokus på det i kollegiet, med hvordan håndtere ulike typer atferd, altså ha det oppe som tema jevnlig, hvordan møter vi elever, hvordan forstår vi den atferden som skiller seg ut, så det å ha fokus på dette tenker jeg; det kjennetegner vel en skole som er god.» Informant 2*

Informant 4 svarer at :

*«Det er vel en skole som har det på agendaen i første omgang. At det er et tema på lik linje med alle andre tilretteleggingstema, ikke sant?» Informant 4*

Videre sier en annen informant:

*«..min erfaring er hvertfall at det er viktig å ha en ledelse som fungerer godt og som også vet en del om hva komplekse traumer er. Som må ha forståelse for det og som tilrettelegger for lærerne og som søker hjelp eller henter inn kompetanse for veiledning.» Informant 3*

Flere av informantene peker på at det kan være utfordrende å få psykisk helse på agendaen, da det faglige fokuset i skolen får stor plass.

«..det er viktig å løfte oss på skåren i forhold til PISA og alt det, men for å klare det, så må vi faktisk også jobbe i forhold til psykisk helse.» Informant 1 (i forhold til å skape endring med tanke på både skolenivå, men også et overordnet politisk nivå)

Den ene informantene påpeker også viktigheten av å ha fokus på psykisk helse i et lengre tidsperspektiv.

«Og i skolen er man veldig opptatt av måloppnåelse, at man skal ha timen sin og den skal bli gjennomført sånn eller sånn.. Men jeg tror jo vi hadde tjent på det, og jeg vet jo at for noen av de voksne som får tunge, psykiatriske diagnoser, så er det jo ofte ting i barndommen som de har slitt med uten at det er oppdaget, ute at de har fått hjelp til det(..)..og hadde skolen visst mer om det, så hadde det blitt flere friske voksne også» Informant 5 (om å skape et godt læringsmiljø for barn med komplekse traumer)

«Det tror jeg vil være god forebygging og ivaretagelse av de elevene som også kjenner på at de ikke er som alle andre og at de ikke får til alle de andre tingene som de andre elevene får til. Der tror jeg at skolen har en vei å gå med å få det (som i psykisk helse) inn som en del av, en viktig del av skolen.» Informant 2

Informantene påpeker altså viktigheten av å ha psykisk helse som tema på agendaen for å kunne legge til rette skoledagen for barn med komplekse traumer. Videre vil funn knyttet til den praktiske tilretteleggingen bli belyst.

#### **4.2.1 Praktisk tilrettelegging av skolen**

For at skolen skal kunne ivareta disse elevene og lærerne som arbeider tett med dem, sier informantene at skolene må ha kunnskap både om hvordan komplekse traumer kan arte seg og hvilke konsekvenser det kan få for barnets læring og trivsel på skolen, men også om utfordringer knyttet til psykiske vansker generelt.

«Så det jeg tenker er det viktigste å ha fokus på, sånn i et kollegium, hva de skal ha kunnskap om, jo, uforståelig atferd(..) Altså, diagnosen i seg selv, tenker jeg, det er jo ikke det som er det viktigste, men det at vi forstår at her er det et barn som er litt ulikt og som vi må møte på kanskje en annen måte enn hvordan vi møter andre barn.» Informant 2

«Og saken er at desto mer, etter min erfaring da, desto tyngre utdanning du har i forhold til diagnoseforståelse, desto mer frigjort blir du fra diagnosene. Og du blir mer og mer fokusert

*på det enkelte barn.(..) For diagnosen er jo bare ment som en hjelp til å forstå noe av dette.»*

Informant 1

Videre peker alle informantene på viktigheten av at skolene legger til rette for at lærere skal få økt kompetanse om komplekse traumer hos barn og konsekvensene av dette.

*«En ting er at en bør..(..) få sjansen til å få noe kompetanse på området(..) ..så bør en jo få muligheten til å få noe opplæring, kurs, seminar, veiledning innenfor tema da.»* Informant 4

*«Kanskje hvis hver enkelt skole har kursing av lærere, kursing av lærergruppene, at det kunne ha vært mer pålagt.»* Informant 3 (om hvordan man kan få kunnskap inn i skolen som system)

*«Men det å ha fokus på (..) kompetanseheving, at det er en lærer som jevnt over har kompetanse på det å forstå ulik atferd.»* Informant 2

Flere av informantene fremhever at det handler om at lærere og skoler har kompetanse om psykisk helse slik at atferden kan forstås på bakgrunn av elevens historie, erfaringer og utfordringer.

*« ..det er jo noen lærere som skal fortsette å drive undervisning for dette barnet (etter sendt bekymringsmelding til barneverntjenesten). Og det hjelper ikke å bare være drillet på oppstarten, da må man være klar over at man må forstå barnet på bakgrunn av sine erfaringer hele tiden.»* Informant 1 (om utfordringer knyttet til mangel på rutiner og handlingsplaner knyttet til arbeid med barn med komplekse traumer)

*«...at man tillegger barnet mange negative egenskaper og ser på barnet som manipulerende (..) At det litt sånn; det er på grunn av at barnet er vanskelig. Og at det da blir veldig negativt fordi man tenker at det er barnet som er sånn og at det er viljestyrt, Men egentlig så er det et livredd barn.»* Informant 3 (om mangel på rutiner og retningslinjer for ivaretagelse av medarbeidere i arbeidet med barn med komplekse traumer)

Alle informantene peker på hvordan skoleledelse må bidra til å gi økt kompetanse gjennom å be om veiledning og kursing for sine ansatte. Videre forteller informantene at ledelse også er sentralt i forhold til tilrettelegging av samarbeid.

*«De må få kursing eller de må få rom til å få ut frustrasjoner og også at hvis det er mye på systemnivå; hvis det er vansker i samarbeid, så tenker jeg at det er kjempeviktig at ledelsen er*

*med inn i det og at det ikke er den enkelte lærer som står alene med det ansvaret, for det er en kjempebelastning.» Informant 3*

Informantene beskriver teamsamarbeid og støtte fra ledelse som sentrale elementer for tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer. Ivaretagelse av lærere i arbeidet, trekkes av den ene informanten frem som en egen kvalitet ved tilrettelegging.

*«Det er for all del et underpunkt.. eller et eget punkt der en har fokus på læreren. Men jeg synes det er viktig å få med at det også er en helt sentral del av kvalitet eller en faktor for eleven at lærerne har det greit sammen.. (..)Fordi at når jeg føler meg trygg på de andre voksne, så tørr jeg også å være trygg for elevene. (..)Og da føler man seg litt heia på av de andre og så blir det bare bedre og bedre for elevene.» Informant 1*

*«..at du har andre med deg i jobben og at du drøfter og diskuterer sammen for å forstå hvordan man kan hjelpe..» Informant 2*

*«..må det være en solid sosial støttefunksjon fra teamet rundt, både fra kollegaer og veiledning, støtte fra ledelsen og engasjement fra ledelsen i forhold til de dilemmaene lærere opplever å stå i. At noen ikke må oppleve å stå alene på en måte.» Informant 1*

Informantene peker på at det er ledelsen som har ansvar for å tilrettelegge for godt samarbeid mellom de ansatte og også for å bistå med veiledning og støtte der samarbeidet ikke fungerer så godt eller ikke er kommet skikkelig i gang. Med tanke på at informantene også beskriver arbeidet med barn med komplekse traumer som utfordrende og tidvis krevende, peker de samtidig på det at ledelsen ved skolen anerkjenner dette arbeidet og setter seg inn i hva det krever, som en faktor for tilretteleggelse av skoledagen for disse elevene. Også her blir godt samarbeid trukket frem som en viktig faktor.

*« ..og at det blir et godt samarbeid fordi man bevisstgjør mer; hva gjør det med deg som lærer når han hele tiden utagerer, spytter eller kaller deg negative ting? Og at en kan klare å stå i det mer, hvis en får en god samtale rundt det» Informant 3*

*«Så det å ha et system der lærer ivaretas og får støtte og veiledning, tenker jeg jo er kjempeviktig. Det å ha fokus på at det gjerne handler om barnet og at det er en tøff jobb. Det trenger jo ikke være så veldig mye, men bare det; det du står i nå, det er fryktelig tøft.»*

Informant 2

*«...så det tenker jeg jo, at man må kanskje være rausere som kollegaer, skjønne hva det handler om å stå i det, men samtidig hjelpe hverandre til å gjøre det.» Informant 5*

I tillegg til å påpeke at lærere trenger et godt team rundt seg for å kunne stå i en krevende arbeidssituasjon, peker også flere av informantene på at ledelsen må tilrettelegge for samarbeid også med andre. I dette legger en av informantene vekt på at det ikke bare er lærere som må ivaretas, men også assistenter og miljøterapeuter som jobber med barnet i det daglige.

*«Og så tenker jeg dette med å legge til rette for selvfølgelig læring, men dette med å få tid til veiledning og planlegging. For disse barna krever jo så mye at lærere må følge etter dem hele tiden, eller assistenter, men det å legge til rette for at man kan snakke sammen, at man kan lage en felles plan, slik at det blir mest mulig forutsigbarhet for disse barna.(..) Og også at man tilrettelegger for at assistentene eller miljøterapeutene får være med på det.» Informant 3*

I arbeidet med teamsamarbeid så bli de også trukket frem viktigheten av at man får frigitt tid til å lage felles planer og felles mål for arbeidet, slik at de som arbeider med barnet har en felles forståelse og et fellesutgangspunkt for håndtering av krevende situasjoner. Det handler ikke bare om å være mange nok voksne men også, ifølge enkelte av informantene, om å det skape felles rutiner og strukturer.

*«...selv om for eksempel det er tre assistenter inne i en klasse og to inne på et annet trinn, så har det ikke så mye effekt hvis de ikke får snakke sammen og planlegge og strukturere. For da blir det mer som en brannslukking, at de springer etter her og der.» Informant 3*

*«Og å gå hjem fra jobb og føle at du har gode samhandlinger med de andre voksne; da kan elevene være ganske langt unna, men du kan likevel føle at du jobber i og drar i samme retning.» Informant 1*

I tillegg poengterer enkelte av informantene at skolen også må tenke at for barn med komplekse traumer, kan det være viktig å ha kontinuitet over tid med tanke på voksne, og å ikke ha for mange forskjellige voksne inne i arbeidet med barnet.

*«Med trygghet og at man fra ledelsens side tenker litt kontinuitet over tid. At man ikke skifter lærer hvert år eller skifter assistent hvert år (..) Men at man tenker at for dette barnet kan det være litt godt eller viktig å ha den samme læreren i fire- fem år..» Informant 3*

*«Men det er jo en avveining i forhold til dette med få voksne, for du skal jo også holde ut og stå i det over tid. For eleven er det, på kort sikt, veldig gunstig at det ikke er for mange voksne involvert..» Informant 1 (om blant annet ivaretagelse av den voksne)*

På spørsmål knyttet til organisering av undervisning innenfor ordinær eller særskilt tilrettelagt opplæring, kom det frem at informantene mener at barna kan ha behov for tilrettelegging innen mindre rammer enn et tradisjonelt klasserom. Informantene mener i hovedsak at barna i utgangspunktet skal ha tilknytning til sin nærscole og en stor gruppe, men at det i enkelte tilfeller kan være behov for særskilt tilrettelagt opplæring i eksterne opplæringstilbud.

*«I utgangspunktet så tenker jeg at hvis de fungerer ellers og at de kan ta til seg læring i klasserommet, at de skal være i hjemmeskolen, men at de kan få behandling i tillegg et annet sted.» Informant 4*

*«For noen barn vil det optimale læringsmiljøet være nesten en til en-tiltak (..) mens andre kan fungere i en større setting (..) Det å ha tett oppfølging og det kanskje å ha små rammer rundt seg. Altså, du kan godt gå på en stor skole, men det å ha en liten ramme rundt barnet.»*

Informant 3

*«Men det er jo veldig sjeldne saker det da. Men for mange så strever de nok slik og har tapt så mye i de viktige utviklingsårene, så det å få litt trening og hjelp under litt mindre forhold kan nok være godt. At de tilhører en klasse, men at de i noen settinger kan være ute med en voksen eller i en liten gruppe og får gjenoppbygget den tilliten og tryggheten for å kunne ta imot læring.» Informant 3*

Informantene påpeker samtidig viktigheten av tilknytning til jevnaldrende og nærmiljøet som viktig i et langsiktig perspektiv.

*«Og jeg tenker jo at barn som er så rammet og redde og i forsvar, at de trenger å trygges så mye at det å gå på nærskolen i en stor klasse, kan være for overveldende. Men så tenker jeg jo samtidig også at hele livet er jo på en måte påkjenninger og store utfordringer, så jeg tenker jo at det er viktig å ikke hemme dem på den måten at de alltid blir værende i et utenforskap eller at.. at det tvert imot lages en plan eller en trening på: hvordan kan vi hjelpe deg til å bli best mulig sosialisert, få mest mulig gode relasjoner, bli trygget så mye at du kanskje tør noe som du ikke turte i går, i dag.» Informant 5*

*«Og jeg tror jo at de barn som får lov til å gå på sin nærscole, lettere vil kunne tilpasse seg samfunnet seinere i livet. Fordi de utfordringene det vil være og være sammen med andre, vil komme etter hvert uansett. Hvis alternativet er spesialskole så tenker jeg at det kan jo virke så enkelt eller som en god løsning der og da, men i lengden vet jeg ikke om det er det beste for barnet.» Informant 2*

Informantene sier at skolen må ha rom for å kunne organisere skoledagen for barn med komplekse traumer både innenfor rammen av et ordinært opplæringstilbud, men også kunne tilpasse organiseringen slik at eleven har mulighet til å delta både i mindre grupper eller alene sammen med en voksen dersom barnet selv har behov for det. Videre sier informantene at i tillegg til fleksibilitet i forhold til organisering, må det også være fleksibilitet i forhold til bruk av alternative arbeidsmåter som bruk av fysisk aktivitet, praktisk-estetiske fag, IKT og andre digitale hjelpemidler. Informantene sier at dette vil være organisering- og arbeidsmåter som vil kunne bli presentert både i sakkyndige vurderinger og i individuelle opplæringsplaner og at det er en forutsetning at skolene har gjort seg kjent med innholdet i blant annet sakkyndig vurdering og følger rådene i disse.

*«Som regel så har jo barn sakkyndig vurdering fra PPT, så første forventning er jo at man følger rådene fra sakkyndig, Og at skolen på en måte tenker litt, at de klarer å tilrettelegge ut fra barnets behov og ikke nødvendigvis bare ut fra sakkyndig, men at de ser det enkelte barnet.» Informant 3 (om hva man tenker er 1.- og 2. linjetjenestenes forventning til skoler)*

Funnene presentert her, belyser hva som er viktig med tanke på den praktiske tilretteleggingen av skoledagen. Hvilken rolle informantene tenker skolen skal ha i forhold til arbeid med barn med komplekse traumer, vil bli belyst i neste delkapittel.

#### **4.2.2 Skolens rolle**

Prosjektets formål er å finne ut hvordan lærere og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Funnene presentert tidligere, peker på blant annet hvordan den praktiske tilretteleggingen kan foregå, men også hvilke implikasjoner dette kan få for lærerrollen. I intervjuene sier også informantene noe om hvilken rolle skolen skal og kan ha i arbeidet med disse barna.

Informantene peker på at skolen i hovedsak skal være en arena for opplæring. Dette fremkommer også i funn presentert i delkapittel 4.1.2 Lærerrollen. Men informantene belyser

samtidig mulige utfordringer knyttet til skolen som opplæringsarena for barn med komplekse traumer.

«Jeg tenker at det er viktig å fokusere på at skolen er en opplæringsarena og ikke en behandlingsinstitusjon..» Informant 2

«Samtidig kan det jo være veldig mye behandling i god opplæring, så jeg tenker det at vi ikke er en behandlingsinstitusjon, betyr jo ikke at barnet ikke blir behandlet her..(..) det er jo veldig mye god behandling i det å kunne mestre en skoledag..» Informant 2

«Nei, altså rollen. Det (skolen) er jo der de (barna) er, holdt jeg på å si(..) Så skolen skal jo forsøke å gi dem læring, faglig, men også sosialt og emosjonelt, så skolen har jo en kjempeviktig jobb og også vanskelig jobb.» Informant 3

Informantene viser her til at skolens hovedoppgave og hovedfokus skal ligge på opplæring. Samtidig nevner flere informanter behandling og problemstillinger som kan oppstå i skolen knyttet til skillelinjer mellom opplæring og behandling.

«Jeg synes det ligger i pedagogikk. Fordi at for å lære så må du ha en relasjon og du må være trygg. Og det må være gode settinger. Grunnen til at jeg sier det slik, er sikkert fordi jeg har møtt så mange skoler som sier at dette er ikke vår jobb» Informant 3 (om forståelse av lærerrolle og skolens rolle i arbeidet med barn med komplekse traumer)

Informanten sier videre:

«...så jeg tror at skolen tenker at behandling er terapi eller samtale og sånn, men behandling for disse barna er egentlig god omsorg og stabilitet og relasjoner. Så jeg tenker jo at det ligger i pedagogikken.» Informant 3

Flere av informantene peker på hvordan skolen i seg selv kan ha en terapeutisk eller behandlende effekt for disse barna.

«I den sosiale relasjonen eller relasjonene er på en måte den beste hjelpen disse elevene kan få.» Informant 1

«..for du kan jo ha fokus på at du skal først behandle og så kan du begynne å undervise, eller du kan tenke det å lære seg noe, det å forstå, det å ta del av en undervisning er god behandling og at det er sånn vi vil behandle ungene..» Informant 2



«..jeg tenker jo at veldig mange barn tenker at skolen er god fordi det blir noe av det vanlige, det trygge som gjentar seg.» Informant 5

«..fordi at disse elevene her blir ikke friske med en time psykoterapi i uka, de blir friske i det daglige, med gjenoppbyggende erfaringer.» Informant 1

Flere av informantene peker på at dette er et ansvar skolen allerede har.

«Altså, skolen har ansvar for opplæring av alle barn, enten de har traumer eller ei. Så det er klart at skolen sin rolle er å lære det barnet på lik linje med alle barn.» Informant 4

Videre sier informantene:

«I utgangspunktet tenker jeg at skolen fremover skal ha den samme rollen som i dag, det er ikke noen endring. Men det er gjerne mer det at skolen ikke har hatt fokus på det og ikke har kompetanse på det og burde hatt mer..(..) Det er vel mer det at det i så fall er noe som mangler nå, som må rettes opp..(..) De skal ikke plutselig påta seg et nytt ansvar som de ikke har fra før, de har allerede det ansvaret..» Informant 4

« ..det er jo vedtatt i §9A i Opplæringsloven at skolen **skal** være psykososialt helsefremmende. Og det betyr jo at en ikke bare skal unngå mobbing, du skal faktisk bygge hver enkelt elev sin helse, de skal løftes gjennom at de er på skolen.» Informant 1

Samtidig som skolens ansvar er knyttet opp til opplæring og muligens også som en mulig behandlingsarena, belyser informantene også skolens ansvar for å fange opp og oppdage barn som kan ha komplekse traumer som resultat av sin livssituasjon.

«Og når du vet at mange traumatiserte faktisk er overrepresenterte i forhold til at livssmerten er så stor at de ikke orker å leve, så tenker jeg at vi hadde hatt mye å hente på å se at det ansvaret ligger i for eksempel norsk skole. Med å fange opp barn som har det så vanskelig, eller som av andre grunner har med seg traumer som gjør at læringsprosessen kan bli veldig forstyrret.» Informant 5

Flere av informantene peker på ulike utfordringer skolen kan ha i forhold til å avdekke og oppdage barn med komplekse traumer. Noe handler om manglende kompetanse og kunnskap, som gjør det vanskelig for lærer og skole å vite hvilke signaler barn kan gi, hvordan komplekse traumer kan komme til uttrykk, men også utfordringer knyttet til hvordan voksne våger å møte barn som kan leve i omsorgssituasjoner som er skadelige.

«...det som går på ansvar med å avdekke, det er kjempeviktig og det bør skolen ta seriøst i forhold til å tørre og spørre, tørre og snakke om belastende hendelser..» Informant 2

«Jeg tror at veldig mange lærere vegrer seg, og så tror jeg at veldig mange vegrer seg for å melde en bekymring også. (..) Det er ikke lette ting. Det er tabu i forhold til mange ting..»

Informant 5

«...men det er jo ubehagelige temaer og, det er jo temaer som er vonde å tenke på, så det kan godt være at man unngår det fordi det er for vondt liksom.» Informant 4

«De (lærere/skolen) er gjerne redde for å spørre barnet; hvordan går det med deg? Du ser så lei deg ut, huff det var veldig dumt, nå hørte jeg om det som skjedde eller jeg vet du har hatt det vanskelig, jeg er her og passer på deg. Bare slike type ting, fordi de er så redde for hva som kommer etterpå. Hva skjer da? Da åpner de seg jo kanskje og hvordan skal jeg håndtere det? For det er så vondt å tenke på at det kan skje med barn.» Informant 3

Informantene peker alle på skolens rolle og plikt til å melde fra dersom man har bekymring for et barn. Samtidig belyser også flere av informantene problemstillinger knyttet både til det å melde fra og også det videre arbeidet etter en bekymring er meldt.

«...så er min opplevelse at for mange skoler så skal det ganske mye til før de melder fra.. (..) fordi at den (bekymringen) er så diffus eller fordi en er så redd for; hva hvis det ikke er hold i bekymringen. Men det er jo ikke vi som skal bestemme om det er hold i den, vi skal melde vår bekymring.» Informant 3

«Ofte er det litt sånn at hvis de har meldt en bekymring, så har de liksom meldt for mange år. Og da tenker jeg litt; nei, det er ikke sånn. Du skal jo egentlig melde bekymringen hver gang du er bekymret.» Informant 5

«Og så tror jeg det er en tanke om, det der med avdekking, hvis man har mistanke om at det for eksempel er vold i et hjem, så handler det om å på en måte avdekke, bekymringsmelding til barnevernet og de bitene der..(..)..og det da har blitt bekreftet eller avkreftet eller hva det nå blir, så legges det gjerne litt vekk igjen. At en da gjerne ikke har fokus på etterarbeid. At da har en ordnet opp. At fokuset som går på det med vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep, at fokuset er mer på avdekking og bekymringsmelding enn etter-effekten av det.»

Informant 4

Informant 3 belyser problemstillingen ved å trekke inn hvilken rolle skolen skal ha i arbeidet med barn med komplekse traumer.

*«Det kan ha litt med det som jeg sa, (..)at skolen og barnehagen også for så vidt, tenker at skolen ikke skal drive med behandling. Og når ting er oppdaget, da har de meldt ifra og da er det noen andre som skal drive med behandling.» Informant 3*

Videre sier informanten noe om hvorfor det er viktig at skolen også har fokus på etterarbeidet. Informanten vender da tilbake til den voksnes redsel i møtet med barnet og konsekvenser det kan få for det enkelte barn.

*«Og noen voksne kan jo være redde..(..)Redde for hvordan skal jeg møte dette barnet som har opplevd seksuelle overgrep for eksempel. Og kan heller bli mer tilbaketrukne. Slik at barnet kanskje får en dobbel negativ opplevelse, fordi de kan føle seg avviste eller.. At de voksne egentlig ikke vet hvordan de skal hjelpe.» Informant 3*

Informant 3 oppsummerer videre i forhold til skolens rolle:

*«Så det er jo en kjempeutfordring skolen står overfor egentlig. Både det å ivareta dem, men også det å fange det opp. Og der tenker jeg jo at barnehage og skole har en kjempeviktig rolle, Og kan ha en god rolle.» Informant 3*

Hvordan informantene tenker at samfunnet kan legge til rette for skolens og lærernes arbeid med barn med komplekse traumer, vil bli presentert i neste delkapittel.

### **4.3 Om tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer**

I de foregående delkapitlene har funn knyttet til hvordan informantene tenker at lærere og skoler kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, blitt presentert. Dette dreier seg blant annet om læreres kunnskap og kompetanse, hvordan lærerrollen kan forstås, om hvordan skolene praktisk kan tilrettelegge arbeidsdagen for lærere og skoledagen for elevene, at skolene har fokus på psykisk helse og kompetanseheving og at skolene kan ha et bevisst forhold til muligheter og utfordringer knyttet til sin rolle for disse barna. Hvordan tenker så informantene at skal til for at lærere og skoler skal kunne lykkes i dette arbeidet? I de neste delkapitlene, vil funn knyttet til et overordnet systemperspektiv bli belyst. Dette dreier seg både om tverrfaglig samarbeid, men også funn knyttet til hvordan nasjonale retningslinjer kan bidra til tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

### 4.3.1 Tverrfaglig samarbeid

*«Jeg tror veldig på at de voksne rundt et barn skulle satt seg ned og sagt; hva er det viktigste for barnet nå? At ikke vi hele tiden sier; jaja, han må jo være på skolen, nå er det det og det som er på planen. Men så tenker jeg at hvis du ikke får sove, du er kjempebekymret og hvis det går utover læringen din, du har problemer med å konsentrere deg, så kanskje faktisk det er helt andre ting som er viktige å få på plass først..(..) ..men god tverrfaglig jobbing, det hadde vært noe.» Informant 5*

Informanten beskriver med dette utsagnet at man kan ha behov for tverrfaglig samarbeid i arbeid med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

Som tidligere beskrevet, påpeker informantene at lærere og skole må inneha en grunnleggende kunnskap og kompetanse i forhold til komplekse traumer. Samtidig beskriver informantene behov for mer omfattende kunnskap og kompetanse, samt behov for terapi og et traumefokusert behandlingstilbud for disse barna, som et tillegg til opplæringen i skolen. Informantene beskriver ulike måter et tverrfaglig arbeid kan bidra til dette. Enkelte peker på fokus på systemarbeid, altså at kunnskapen skal gis til større grupper eller hele personalet ved en skole. Andre igjen tenker å knytte individfokus tett opp til systemet; der det enkelte barnet er utgangspunktet for direkte veiledning og samarbeid.

*«..vi ønsker et helt team eller en hel avdeling eller et helt trinn. Både fordi vi tenker at det er viktig at alle lærere eller voksne som har noe med det barnet å gjøre, trenger å ha den kompetansen. Men også fordi det er så sårbart.» Informant 3*

*«Jeg tenker at hvis eleven går i behandling et sted, at det er en dialog der en gjerne har et møte eller samarbeid med behandler, som kan si noe om hva..(..)..dette trigger denne eleven og hva kan læreren være obs på og har du noen tips, dette jobber vi med nå. At det kan være en dialog der.» Informant 4*

Videre sier den samme informanten følgende:

*« ..ønsket hadde vært at hvis det var en behandler inne, at denne kunne ha gjort en veiledning. Nettopp fordi da hadde det jo vært spisset inn mot det enkelte barnet, fordi alle er jo ikke like. (..)..du kan jo selvfølgelig ha kurs om traumer og hvordan det påvirker i skolehverdagen, men hvis Per kan bli påvirket sånn og Kari kan bli påvirket sånn, og hvis da*

*Kari sin behandler kan ha veiledning med læreren i forhold til håndtering av det, så hadde jo det vært ideelt. Men om det er realistisk, er jo en annen ting.» Informant 2*

Her belyser informantene både individ- og systemperspektivet i formålet med tverrfaglig samarbeid. En av informantene beskriver også hvordan systemene som skal arbeide rundt barnet kan fremstå som fragmentert og der man ikke alltid tenker helhetlig i forhold til barnet.

*«Og jeg tenker ofte så blir de mest sårbare ungene en kasteball. Vi får dem ikke til på skolen, så da syns vi at de må komme inn i BUP-systemet, PPT må utrede dem, barneverntjenesten må på banen.» Informant 5*

En annen informant sier noe lignende på følgende måte:

*« ..de aller tyngste sakene, de som vi virkelig strever med..(..) da ramler de mellom alle stoler.» Informant 1 (om kamp om ressurser og fordeling av ansvar)*

*«Jeg skulle ønske at man tenkte hele barnet.» Informant 5*

På spørsmål om hva som kan kjennetegne gode tverrfaglige samarbeid, trekker alle informantene frem åpenhet, gjensidig respekt for ulike fag og profesjoner, samt tydelige rammer knyttet til tid og sted for gjennomføring av arbeidet.

*«Når du har fokus på refleksjon, undre seg, dele tanker, ikke sitte med alle fasitsvar.»*

Informant 2

*«Nei, en har respekt for de rollene, det er ryddig hvem som leder møtet, det er ryddig hvem som har kalt inn til møtet, det er et ryddig mandat..» Informant 1*

*«Et godt tverrfaglig samarbeid er jo når man kan snakke åpent, tenker jeg. Og å dele erfaringer og hvor en har jevnlig møter. Og hvor det på disse jevnlig møtene blir satt konkrete mål eller en konkret samarbeidsagenda.» Informant 3*

*«Jeg tenker at et godt samarbeid, det må jo begynne med at en ønsker et samarbeid, ikke sant? At en ikke sitter på hver sin tue og jobber..(..) At en tenker at en kan dra lasset sammen..(..) et samarbeidsklima der en tenker at en vil dra i samme retning og dele av kunnskapen for å gjøre de andre gode..» Informant 4*

Flere av informantene trekker frem det å møte andre yrkesgrupper med åpenhet og ydmykhet, og at kunnskap om hverandres fag og yrker, kan bidra til å skape et godt tverrfaglig

samarbeid. Også klare målsettinger for arbeidet og vilje til å strekke seg og dele av informasjon og kunnskap trekkes frem av enkelte informanter.

*«Så det å være litt ydmyk overfor hverandre, og selvfølgelig det å kjenne til hvordan andre jobber, vil jo i stor grad føre til større respekt og.» Informant 2*

*«..at folk er klar over hvem som gjør hva samtidig som alle er litt villige til å strekke seg kanskje utenfor den vanlige rammen sin.» Informant 1*

*«..men det å ha en felles plan på 1.linje og 2.linje på hvordan jobber vi nå og hvordan kan vi måle at det faktisk går bedre..(..) Og hvilke tiltak skal vi sette inn? (..)det å dele informasjon som er nyttig for barnet, tenker jeg er viktig.» Informant 3*

En av informantene beskriver at ved å invitere andre profesjoner inn på informasjonsmøter, kan man øke kunnskap om og forståelse for de ulike yrkesgruppene arbeider, og dermed skape grunnlag for tettere og bedre tverrfaglig samarbeid. Flere av informantene belyser det å ha en utpekt koordinator for samarbeidet som virkemiddel for et godt samarbeid.

*«..det er lurt at en i tverrfaglig samarbeid har en som er utpekt som koordinator eller leder og som styrer samarbeidet og som styrer møtene.» Informant 3*

Informantene sier også noe om ulike utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid.

Taushetsplikt mellom de ulike partene, trekkes frem av flere.

*«Taushetsplikt hvis det er motstand mot å gi informasjon videre, for det må det jo samtykkes til.» Informant 2*

*«Utfordringer..(..)..er i forhold til taushetsplikt.» Informant 3*

Samtidig pekes det på at man må vurdere hvilken informasjon som skal gis, i hvilket omfang og til hvem. Flere informanter peker på at dersom man begrunner årsaken til at informasjon må gis, ønsker de fleste foreldre og foresatte at det skal samarbeides åpent til barnets beste.

*«Hvis en kan forklare hvorfor det er viktig at den informasjonen går til skolen for eksempel og forklarer hva den skal brukes til..(..)..det handler om at en skal gi skolen informasjon om at barnet er traumatisert, har disse beredskapsmekanismene som slår ut sånn og sånn, det er viktig at skolen ser dette..» Informant 4*

*«Men det er jo også sånn lovverket er at det er barnets beste som går foran, så taushetsplikten skal ikke være begrensende.» Informant 2*

Også i det tverrfaglige samarbeidet pekes det på at å få frigitt tid og ressurser til arbeidet er avgjørende for at godt samarbeid skal komme i gang. Videre pekes det på at ulike forventninger til hverandre kan skape utfordringer, samt manglende ansvarsfordeling. Da vil man kunne få situasjoner der de ulike profesjonene snakker forbi hverandre og ender opp med manglende helhetstenkning.

*«At en sitter mer; ja, men dette er BUP sitt ansvar, dette er skolens ansvar og at det ikke blir en felles..» Informant 3*

*«...snakker forbi hverandre, ikke ville forstå, ikke forstå..» Informant 1*

*«Vi sitter i skyttergravene og klager over hva alle de andre ikke gjør. Og det generer bekymring og mye uro, men også mye ansvarsfraskrivelse egentlig.» Informant 5*

Den ene informanten peker på at gjennom å samarbeide, kan man skape felles forventninger og forståelse.

*«Så noen ganger er det noen forventninger som er helt urealistiske. Men som regel er det ikke det. Og jeg tenker at de forventningen bør jo egentlig utarbeides sammen da, at man snakker sammen: ok, hva kan skolen gjøre og så blir man enige om at dette er forventninger til skolen som skolen kan stå inne for og som psykiatrien på en måte kan anbefale.» Informant 2 (om utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid i tilknytning til samarbeid med foreldre)*

En annen informant sier følgende:

*«...men vi får jo hele barnet på skolen. Det hadde gjerne gitt oss voksne også en referanseramme når vi skal reflektere rundt, så hadde andre kommet inn med andre innfallsvinkler som hadde vært gode.» Informant 5 (om tverrfaglig samarbeid og ulike yrkesgrupper i skolen)*

Flere informanter beskriver hvordan barrierer mellom de ulike fagene og profesjonene, kan skape avstand i det tverrfaglige samarbeidet. Det som informantene samtidig belyser, er hvordan de ønsker og tenker at skolen og samfunnet i fremtiden kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

*«Så jeg tror at det også har noe å si, at det har vært et slags skille der. At man ikke har tenkt skole innenfor psykiatri, krise- og traumefeltet generelt. Så det er ikke bare at skole ikke har*

*hatt fokus på det (komplekse traumer), men at de som har hatt fokus på det, ikke har tenkt skole heller.» Informant 4*

*«Tenk hvis de (de ulike hjelpeinstansene) kunne kommet inn, for alle barn er jo på skolen, sett og brukt det vanlige livet som en arena hvor man fikk hjelp» Informant 5*

I det siste delkapittelet vil det bli presentert funn knyttet opp til de politiske og nasjonale føringene i arbeidet med tilrettelegging i skole og klasserom for barn med komplekse traumer.

#### **4.3.2 Nasjonale føringer**

Ulike styringsdokumenter og lovverk legger grunnlag for skolenes og læreres arbeid, også i forhold til tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer. I forkant av prosjektet, ble det lest gjennom ulike offentlige dokumenter som omhandler tema. I disse dokumentene, blir skolens rolle i hovedsak avgrenset til det å oppdage, avdekke og melde bekymring dersom skolen mistenker at barn kan være utsatt for omsorgssituasjoner som kan medføre skade. Informantene ble i intervjuene spurt hva de tenker kan være årsaken til dette og hvordan de ser for seg at skolen skal kunne arbeide med tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer i fremtiden. Funn knyttet til dette, vil nå bli presentert.

Flere av informantene peker på at psykisk helse også må settes på den nasjonale, politiske agendaen. Det handler om nasjonale styringsdokumenter, om fokus på målstyring og hvilken kompetanse det skal fokuseres på i videre- og etterutdanning av lærere. Informantene beskriver at dersom man skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, må dette også være et tema som er på dagsorden på et overordnet systemnivå.

*«Også er det jo det med mandat.. altså, psykisk helse i skolen er jo veldig i vinden og veldig omdiskutert. I vinden på en måte, men samtidig utradert på en annen måte. Når du ser på etterutdanningssatsingen nå, så er det jo matte, norsk og engelsk som er kjernefagene nå, mens andre perifere fag på en måte ikke er fokusert på. Og den satsingen på de tre fagene kan ha en slagside, sånn som jeg tenker, i forhold til hvor vi vender blikket vår.» Informant 1*

*«Så selv om det er mye fokus på traumer nå, så er det ikke så oppe i dagen. Det er mange andre styringsdokumenter og ting vi skal gjøre, så..» Informant 5*

*«..på systemnivå må noen overordnede føringer bli tydeligere. De (politisk og administrasjon) må bestemme seg, altså hvis de mener på alvor at psykisk helse i skolen er noe vi skal*



*forholde oss til..» Informant 1 (om hvordan man kan skifte fokus fra resultater til tilrettelegging også for sårbare elever i skolen)*

Videre sier informanten:

*«..jeg tenker at det brede politiske Norge må være tydelige på at ; ja, (..)det er viktig å løfte oss på skåren i forhold til PISA og alt det, men for å klare det, så må vi faktisk også jobbe i forhold til psykisk helse...» Informant 1*

Informantene peker på ulike måter man kan bidra til å sette psykisk helse på agendaen, både nasjonalt og i skolene.

*«Nei, jeg tror det at det må til at man setter psykisk helse som et eget fag eller som en del av timeplanene. Og at det må ligge noe i hva det er de timene skal bestå av og hvordan man skal jobbe i de timene. Det tenker jeg vil være en fin vei å gå.» Informant 2*

Flere av informantene er opptatt av at dette er kunnskap som må inn i blant annet grunnutdanningen til lærere og barnehagelærere.

*«..men direkte kunnskap om nevrobiologi og læring og hjernens fungering og utvikling, det må få innpass i lærerutdanningen.» Informant 1*

*«..at det er en lærer som jevnt over har kompetanse på det å forstå ulik atferd, syns jeg burde være en helt naturlig del av lærerutdanningen og en naturlig del av hvordan en jobber på en skole også.» Informant 2*

*«Så jeg tror at lærere burde hatt det i grunnutdanningen sin, det tror jeg. Og jeg tenker jo også at med handlingsplaner som har vært for vold, så burde det ha stått litt i forhold til lærere og skolen..(..) Så hvis vi hadde hatt mer kunnskap om det, så kunne vi ha gitt barn hjelp tidligere» Informant 5*

Samtidig som informantene tenker at det må inn i lærerutdanningen, nevner også en av informantene at det kan være behov for å få et større fokus på skole inn i andre utdanninger.

*« ..at der også må et skifte til, at i alle fall den biten av psykologi som går på barn og unge, at skolen må få større plass, tror jeg. Det gjelder jo sikkert også da selvfølgelig andre studier, men ja, jeg aner ikke hva barnevernpedagogstudiet har av fokus på skole, for eksempel.»*

Informant 4

Informanten sier videre:

*«Jeg tenker at da handler det ikke bare om å ta inn for eksempel traumeproblematikk inn på lærerstudiet, men en må jo også ta inn mer av det skolemessige inn i den andre biten, ikke sant?»* Informant 4

Disse utsagnene belyser at man gjennom å legge nasjonale føringer for innholdet i de ulike utdanningene som er knyttet til arbeid med barn og unge, kan bidra til at skoler og lærere i større grad kan tilrettelegge skoledagen også for barn med komplekse traumer.

En annen informant beskriver også at det kan være behov for pålagt kursing i tillegg til at man har traumekunnskap som tema i lærerutdanningen.

*«Ja, for jeg tenker at en ting er å få det inn i utdanningen. Men samtidig så vet en noe om at det å ha teoretisk kunnskap ikke er det samme som når du møter dem, det er gjerne ikke så lett å forestille seg. Kanskje hvis hver enkelt skole har kursing av lærere(..)..at det kunne vært pålagt eller noe som man skulle.(..) Og det tenker jeg kunne vært styrt fra mer politisk nivå.»*  
Informant 3

Flere av informantene trekker også frem hvordan media kan bidra til å sette psykisk helse på dagsorden. I etterkant av nasjonale og internasjonale kriser som blant annet 22.juli, kan det bli satt fokus på ettervirkninger som posttraumatisk stress og hvordan dette kan påvirke også skoledagen til dem som opplever slike hendelser.

*«Jeg tror fokuset i media påvirker, tror jeg, og det går jo litt i bølger hva en er opptatt av i så måte. Og jeg tror jo at etter 22.juli, så var det jo en del fokus i media på hvordan dette traumet påvirket disse ungdommene sin skolehverdag.»* Informant 4

Enkelte av informantene beskriver også hvordan man i etterkant av slike hendelser får fokus på beredskapsplaner og tiltak rettet inn mot enkeltkriser og enkelttraumer, mens det da kanskje er en mangel på beredskapsplaner for barn med komplekse traumer.

*« ..så kjenner jeg disse elevene som stadig og daglig opplever tilsvarende smerte i sine liv og ikke har den trygghetsbasen i bunn ..(..)..som egentlig må ha en tilnærming som ligner på krisepedagogikk stadig vekk(..).. det er politikkenes vesen at du på en måte blir styrt av siste ukes hendelser. Det blir mye fokus på det. Det blir lettere for en statsråd å kommunisere etter Utøya at ja, nå må vi skrive et brev til skolene om hvordan de skal møte elevene etter 22.juli.»*  
Informant 1

Informanten peker på behov for overordnede planer også i forhold til barn med komplekse traumer, noe andre informanter også trekker frem.

*«Og å ha noen tanker om det utviklingsarbeidet, så jeg skulle ønske det kom, akkurat som alle disse andre store planene. Jeg tenker vi har bygget opp Barnehus, kompetansesentre på vold og omsorgssvikt, barnevernet. Men hvis vi tenker at barns jobb er å gå på skolen.(...)..og vi møter barna der, så skulle jeg ønske at de brukte skolen for det det var verdt..» Informant 5*

I tillegg til å få satt psykisk helse på den nasjonale dagsorden, få økt kunnskap om tema gjennom utdanning og kursing, samt å få overordnede planer for hvordan man skal arbeide med problemstillingen i skoler og barnehager, peker også enkelte av informantene på behov for ressurser, samt organisering av hjelpetilbudet til barna.

*« ..så det hadde vært veldig, veldig spennende om man hadde fått til traumbasert opplæring i skolen som et.. Med mange fagfolk fra alle arenaer, det hadde jeg likt.» Informant 5*

Informanten sier også:

*«At det ikke var så vanntette skott mellom både sånn som vi organiserer det, altså skole, helse, veiledning, ja ulike tjenester, men også yrkesgrupper.» Informant 5*

I forhold til ressurser sier den ene informanten at det blir utfordrende å stå alene som lærer med store klasser.

*«Store klasser-en lærer? Hvis du da har to eller tre som har litt komplekse traumer, så kan det være vanskelig.» Informant 3*

Den ene informanten trekker også inn et samfunnsøkonomisk perspektiv i forhold til ressursbruk.

*«Fordi de barna vi snakker om, er barn som gjør mye ut av seg, som de fleste merker og som koster mye penger hvis du tenker i systemer og uhelse. Hvis man hadde fått pengene tidligere til å kunne komme inn og forebygge og motvirke og kanskje dempe skadevirkningen, så hadde det vært flott.» Informant 5*

Den samme informanten belyser samfunnsperspektivet i arbeidet med tilrettelegging av skolehverdagen for barn med komplekse traumer ytterligere ved å si følgende:

*«For jeg tenker jo at komplekse traumer og utviklingsforstyrrelser kan også være veldig farlig. For selvfølgelig barnet selv, men også for oss som samfunn hvis vi ikke ivaretar den sårbarheten de har. Så det er farlig å falle utenfor.» Informant 5*

I det neste kapittelet, vil funnene som er presentert bli drøftet både i lys av en kritisk forståelse og i lys av prosjektets teoretiske forankring.

## **5.0 DRØFTING**

I dette kapittelet vil funnene som ble presentert i kapittel 4, bli drøftet i lys av prosjektets teoretiske forankring, samt i lys av en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Informantenes utsagn vil altså bli sammenholdt med teori, men også drøftet ut fra hvordan lærere og andre med tilknytning til skolen kan forstå og tolke informasjonen.

Strukturen i drøftingen vil følge figuren som ble presentert i kapittel 3. Først blir funn knyttet til tilrettelegging i klasserommet drøftet. Deretter drøftes funn knyttet til skolen som tilrettelegger og til sist funn knyttet til tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer.

En felles forståelse av begrepet komplekse traumer, er en forutsetning for hele prosjektet, men også for at både lærere og skole skal kunne tilrettelegge skoledagen for disse elevene. Alle informantene forklarer og beskriver sin forståelse av begrepet som gjentakende traumer som skjer over tid. I tillegg presiserer flere informanter at traumene ofte skjer i nære relasjoner og at de blir påført barnet av en primær tilknytningsperson eller omsorgsperson. Dette er i tråd med definisjonen som gis blant annet av Terr (1991), Courtois (2004) og Herman (1992). Informantenes forståelse er i samsvar med internasjonalt, anerkjent forskning og dermed kan denne anees for å være troverdig og også være utgangspunktet for videre drøfting av tilrettelegging.

### **5.1 Lærer som tilrettelegger**

For å kunne tilrettelegge og tilpasse skoledagen for barn med komplekse traumer, må man i tillegg ha kunnskap om hvilke konsekvenser kompleks traumatisering kan gi og hvordan symptomer kan komme til uttrykk i klasserommet.

Alle informantene beskriver hvordan vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet skaper utfordringer for barna i det daglige, både i forhold til faglige og sosiale aktiviteter. Dette er barn som beskrives som svært vaksomme og som sensitive, både i forhold til sansestimuli

som lyd, lukt og berøring, men også i forhold til skifter av aktivitet og endring av planer. Forskning innen nevrobiologi har påvist strukturelle endringer i hjernen som påvirker både konsentrasjon, oppmerksomhet og også at barn som har kompleks traumatisering ofte har en forhøyet aktivitet i hjernens alarmsentral; amygdala (Blindheim, 2011, 2012; Teicher, Andersen, Polcari, Anderson & Navalta, 2002). Dette innebærer at barn utsatt for kompleks traumatisering har påviste endringer i hjernen som medfører at de kan streve med å opprettholde konsentrasjon og oppmerksomhet både i faglige aktiviteter og oppgaver, men også i sosiale aktiviteter. Dersom barnet er i en forhøyet beredskap, innebærer det at barnet er på vakt og bruker mye kognitiv energi på å vurdere og se situasjoner an i forhold til potensielle farer. Dette gjør det vanskelig for barnet å ha fokus på andre læringsaktiviteter, da vaktsonheten stjeler kognitiv kapasitet (Blindheim, 2011). Dette støttes også av funn hos van der Kolk og Pynoos (2009, i Nordanger et.al, 2011). Her pekes det på vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon som et av områdene definert som utfordrende for barn med utviklingstraumer. I tillegg beskrives det også her at barnet kan være svært sensitivt i forhold til ulike stimuli og også være mistenksomt overfor ukjente. På bakgrunn av en forhøyet aktivitet i amygdala, vil dette være barn som i større grad reagerer på stimuli og tolker dem som potensielle trusler eller farer (Blindheim, 2011, 2012). Dette støttes også av Nordanger et.al (2011) som sier at barnet kan bli trusselorientert og feiltolke sosiale situasjoner. I tillegg har barnet over tid undertrykket eller tilsidesatt sine egne følelsesmessige uttrykk for å kunne tilpasse seg omgivelsene. Dette kan medføre at barnet utvikler en generell frykt og mistenksomhet til omverdenen (Dyregrov, 2010; van der Kolk & Courtois, 2005). Barn med komplekse traumer vil også kunne ha tilknytningsvansker eller tilknytningsforstyrrelser. Dette innebærer blant annet at tilknytningen er preget av en grunnleggende frykt for tilknytningspersonen (Allen, 2001; Brandtzæg et al., 2011; Drugli, 2012; Smith, 2002). Samlet sett kan dette gjøre at barnet kan over reagere i ulike situasjoner andre ellers ikke hadde reagert nevneverdig på. For lærer og medelever kan reaksjonene fremstå som uforståelige og vanskelige å forholde seg til. Dette på sin side kan også medføre at barnet får negative reaksjoner fra omgivelsene i situasjoner der det egentlig hadde hatt behov for støtte og omsorg, hjelp til å dempe ubehagelige følelser som redsel og forvirring. Dette beskrives både av informanter og i teorien som en dobbel risiko (Drugli, 2012), at barnet som allerede er emosjonelt og sosialt sårbart, blir ytterligere avvist og dermed i risiko for å bli ekskludert fra et meningsfullt fellesskap. Barnet vil dermed også kunne få bekreftet sine antagelser om at

andre mennesker ikke er til å stole på og dermed opprettholdes en negativ sirkel som barnet vanskelig kan bryte ut av.

I tillegg beskriver informantene at barn med komplekse traumer ofte vil ha reguleringsvansker. Dette viser seg gjennom både konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, men også vansker med å regulere følelser og atferd. Som allerede nevnt, vil mange barn med komplekse traumer ha tilknytningsvansker eller tilknytningsforstyrrelser. I tillegg til en grunnleggende frykt for tilknytningspersonen, vil barn med tilknytningsforstyrrelser også bære preg av at de ikke har fått hjelp til å regulere sine følelser, altså vil barnet ha en manglende andreregulering (Brandtzæg et al., 2011). Selvregulering er sentralt i forhold til både emosjonell, sosial og faglig fungering i et klasserom. Barn som strever med selvregulering, vil raskt kunne komme i konflikter med medelever og voksne på grunn av spontane og lite regulerte atferdsuttrykk. Dette kan vise seg i både innagerende og utagerende atferd. Barnet kan bli oppfattet som aggressivt og hissig fordi det ikke klarer å nedregulere eller dempe følelser, eller passivt og underlytende fordi det ikke klarer å regulere seg opp i verken faglige eller sosiale aktiviteter (Courtois, 2004; Herman, 1992; Nordanger et al., 2014; Størksen, 2014). Igjen er informantenes beskrivelser av hvordan ulike konsekvenser av komplekse traumer kan komme til uttrykk i klasserommet i tråd med internasjonalt anerkjent forskning og er dermed å betrakte som troverdige beskrivelser av ulike vansker barnet vil kunne ha i forhold til å fungere faglig, sosialt og emosjonelt i et klasseromsmiljø.

Alle informantene beskriver også hvordan dissosiering kan vise seg i klasserommet, ved at barnet virker fraværende, lite tilgjengelig, stikker av enten fysisk eller mentalt, de beskriver barn som kan virke rastløse og vandre i klasserommet eller barn som går inn i eksempelvis dyreroller. Alle informantene beskriver også at dette er symptomer lærere ser, men ikke nødvendigvis forstår. I følge Anstorp, Benum og Jakobsen (2006) kan dissosiering sees på som en mestringsstrategi. Barnet utvikler i møtet med svært vanskelige situasjoner, en strategi for å kunne håndtere store emosjonelle påkjenninger. Dette innebærer at barnet er fysisk til stede i situasjonen, men ikke mentalt eller emosjonelt. Barnet spalter bort eller skiller ut traumatiske minner fra det bevisste jeg-et, da dette er minner og opplevelser som blir for smertefulle og for vanskelige å håndtere. I et klasserom vil lærere altså kunne se at elever faller ut, virker fjerne og fraværende eller går inn i andre roller. Barnet kan virke usammenhengende og det vil kunne være vanskelig for medelever eller lærer å forstå barnets

atferd. Det fremkommer ikke i funnene hvordan lærere konkret kan håndtere barn som dissosierer, men man kan anta at lærere vil kunne trenge veiledning fra fagpersoner med kompetanse i forhold til denne problematikken. Enkelte informanter peker likevel på at dette er symptomer det er viktig at lærere kjenner til, fordi dissosiering kan få svært alvorlige konsekvenser dersom det forblir uoppdaget eller ubehandlet. Dette finner man også igjen hos blant annet Anstorp et al., 2006.

Informantenes beskrivelser av konsekvenser og symptomer på komplekse traumer beskriver elever som strever med konsentrasjon og oppmerksomhet, med reguleringsvansker både i forhold til følelser og atferd, samt bearbeidelse og tolking av sanseintrykk og sosiale signaler. De beskriver elever som kan være vanskelig for andre å forstå og som har høy risiko for å bli feiltolket og misforstått av sine omgivelser. Dette kan igjen føre til at barnet ikke klarer å etablere eller inngå i positive relasjoner med lærere eller medelever og dermed får bekreftet negative forventninger til andre mennesker. Beskrivelsene er i tråd med prosjektets teoretiske forankring og lærere vil også kunne gjenkjenne disse beskrivelsene i elevs atferd i klasserommet.

Flere av informantene beskriver at det å trygge barnet, er et svært viktig tiltak med tanke på å tilrettelegge skoledagen. Det handler om at barnet må oppleve klasserommet som et trygt sted å være, samt at lærer er en trygg voksen som er til å stole på. Trygghet er en av pilarene i traumbasert omsorg (Bath, 2008b). Dette handler, ifølge Bath (ibid. 2008) om at klasserommet må være et sted der barnet opplever både fysisk og psykologisk trygghet. At miljøet er fysisk trygt for barnet, innebærer fravær av vold, maktbruk og krenkelser både i form av handlinger og ord. Et psykologisk trygt miljø kan skapes gjennom konsistente, forutsigbare, emosjonelt tilgjengelige og ærlige voksne som er tydelige og åpne i sin måte å kommunisere med barnet på (Bath, 2008b). Også barnets opplevelse av kontroll fremheves av blant andre Bath (2008), men også av Øverland og Bru (2016). Der eleven selv får være med å avklare mål og arbeidsmåter, kan barnet oppleve større grad av kontroll over sitt eget liv, og samtidig oppleve en større grad av forpliktelse i forhold til blant annet skolearbeid, da eleven selv har bidratt til utarbeidelse av mål og planer. Schultz og Langballe (2016) beskriver hvordan elevmedvirkning kan skje gjennom traumefokuserte læringsamtaler. Gjennom en slik samtale, kan man som lærer få innsikt i hva barnet selv erfarer som vanskelig eller hva som kan bidra til å hjelpe eleven i vanskelige situasjoner. Det er her viktig å vektlegge hvilke tiltak som kan gi barnet sosial støtte og skape et bedre psykososialt læringsmiljø. I tillegg skal

samtalen ha fokus på læring; hvilke tiltak vil øke barnets læring? Det handler om å kartlegge elevens ressurser for å kunne sette inn gode tiltak som vil øke både faglig, sosialt og emosjonelt utbytte av opplæringen (Schultz & Langballe, 2016). Flere av informantene gir uttrykk for at det er viktig å samtale med barnet om hva som fungerer eller hva som er vanskelig i klasserommet, både med tanke på plassering og på behov for ulike former for støtte i undervisningen. Ingen av informantene bruker begrepet traumefokusert læringssamtale, men en kan forstå innholdet i samtalene eller dialogene som likt og målsettingen den samme. Det handler om å la barnet ta del i sin egen læringsprosess, da eleven selv kan forklare hva som går greit eller hva som er utfordrende. Samtidig blir det her viktig å huske at dette handler om barn som i utgangspunktet kan være skeptiske til voksne og som også kan ha vansker med å sette ord på følelser og som kan streve med å forklare hva som kan skape utrygghet og uro. Mange lærere vil nok erfare at det kan være utfordrende å finne tid og rom til å gjennomføre traumefokuserte læringssamtaler. Dette er et arbeid som det må settes av tid og ressurser til, noe som skolen som system dermed må legge til rette for at skal være mulig.

En forutsetning både for å skape et trygt miljø rundt barnet, men også for å kunne få en traumefokusert læringssamtale med eleven, er en god relasjon. Alle informantene fremhever relasjonsbygging som et av de aller viktigste tiltakene for tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer. Informantene peker på relasjoner både til voksne, men også medelever, som avgjørende både for emosjonell, sosial og faglig fungering i klasserommet. Relasjon er den andre av pilarene i traumbasert omsorg. Bath (2008b) peker på at gjennom relasjon kan traumer heles og at gode relasjoner er nødvendige også for å kunne videreutvikle seg som menneske. Dette beskrives også av flere av informantene; den ene informanten sier at traumer leges i relasjoner med andre. Mange barn med komplekse traumer, vil også ha tilknytningsvansker eller tilknytningsforstyrrelser. Dette innebærer som allerede beskrevet at barnet ikke har hatt en trygg omsorgsperson som har hjulpet med blant annet regulering av følelser. Barnets erfaringer tilsier at voksne ikke er til å stole på. Barnet har dårlige erfaringer med relasjoner og kan overføre tidligere erfaringer til nye situasjoner. Dette kan skape mye konflikt med andre elever, men også med andre voksne. Alle informantene beskriver barn som strever med å inngå i relasjoner med andre og som har en atferd som kan være utfordrende for både lærer og medelever å håndtere. Barnet blir derfor svært sårbart med tanke på å bli inkludert i et meningsfullt fellesskap. En god relasjon til lærer kan virke som en beskyttende faktor med tanke på sosial fungering (Drugli, 2012). Her er det avgjørende at



lærer er bevisst det asymmetriske forholdet i lærer-elev relasjonen. Med dette menes at det er lærer som har ansvaret for å initiere og fremme en positiv relasjon med barnet, også der barnet har en utfordrende atferd. Det er lærer som voksen og profesjonell som må anvende hele sin relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002) for å skape en trygg relasjon som barnet kan nytte seg av i utfordrende og stressende situasjoner. Dette innebærer blant annet at man som lærer også må kjenne seg selv, at man våger å erkjenne at barnet kan skape negative følelser og være bevisst samspillet som skjer mellom lærer og elev og hvordan man selv må motarbeide negative og uhensiktsmessige reaksjonsmønstre i møtet med barnets atferd. Da vil barnet kunne oppleve den voksne som en trygg tilknytningsperson som både utfordrer, men samtidig gir støtte, veiledning og trøst dersom barnet har behov for det. For barn med komplekse traumer og negative relasjonserfaringer, er det avgjørende for faglig, sosial og emosjonell fungering at det etableres en trygg relasjon mellom barnet og lærer. I boka «Krisepedagogikk» (2006) beskriver Raundalen og Schultz hvordan man kan anvende terapeutiske prinsipper i en klasseromssituasjon, uten at man gir terapi av den grunn. Dette støttes også av Bath (2008b) som påpeker at traumbasert omsorg kan drives alle omsorgspersoner, både uten terapeutisk utdanning og utenfor terapirommet. For å kunne gi omsorg og skape trygghet, er det avgjørende at man som lærer lykkes i å skape relasjon med barnet. Norheim (2014) beskriver en traumbasert tilnærming som en pedagogisk tilnærming. Dette begrunner hun med at man blir både mer sensitiv i forhold til forståelsen av barnets vansker, men at man også får gode verktøy til å møte elevens behov i opplæringen.

Dersom lærer er bevisst barnets historie og utfordringer, kan en ha et målrettet og bevisst relasjonsfremmende arbeid i klasserommet, med fokus på barnets ressurser. Det handler om å bli kjent med barnet, og gjennom blant annet traumefokusert læringssamtale avdekke hvilke ressurser barnet har og hvilke utfordringer barnet møter skolen med. Flere informanter peker på at man gjennom dialog med barnet, kan man forsøke å kartlegge hva som kan fungere som trigger for stress hos det enkelte barn, og sammen forsøke å finne ut hva som kan dempe emosjonell uro. Her vil det være viktig å la eleven styre hvor mye han ønsker å si, man må som lærer være sensitiv i forhold til barnets grenser. Dette er ifølge Raundalen og Schultz (2006), en god pekepinn på skillet mellom det som er terapi eller det som ikke er terapi. For å kunne gjennomføre slike samtaler, er lærer avhengig av at det er mulighet for å avsette tid og ressurser, noe som da skoleledelsen må prioritere.

Videre handler trygghet om både forutsigbarhet, struktur og faste rutiner. Det er viktig at barnet vet hva som skal skje, hva som forventes og dersom endringer skal skje, bør eleven få informasjon om dette i så god tid som mulig. Informantene poengterer at skolen som system, ofte er preget av faste rammer og strukturer og daglige rutiner. Visuell støtte i form av dagsplaner og faste timeplaner, kan hjelpe barnet til å skaffe en oversikt over dagens ulike aktiviteter. For noen barn, kan det være nok å kun få informasjon om en arbeidsøkt om gangen, slik at det ikke blir for mye informasjon på en gang. En skoledag vil også være preget av hyppige skifter og uforutsette hendelser som både barn og voksne må forholde seg til. Da er det viktig for barn med komplekse traumer, at lærer er tett på for å dempe en eventuell uro og støtte barnet til å mestre utfordrende situasjoner på en hensiktsmessig måte. Øverland og Bru (2016) viser til at blant annet bruk av arbeidsplaner, kan hjelpe barnet til å få oversikt over dagen og arbeidsoppgaver, og at lærer etablerer tydelige strukturer og faste rutiner.

I tillegg peker også informantene på viktigheten av å tilpasse lærestoff, både med tanke på innhold og mengde. Det er også samsvar mellom informantene om at variasjon i både oppgaver og arbeidsmåter er viktig for at eleven skal kunne mestre både faglige og sosiale læringsaktiviteter. Dette ligger både i opplæringslovens § 1.3 om tilpasset opplæring (opplæringslova, 1998), men for elever som på grunn av sine utfordringer, krever tilpasning utover det som kan gis i rammen av et ordinært opplæringstilbud, kan det gis vedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens § 5.1 (opplæringslova, 1998). Barnet vil da få en individuell opplæringsplan som skisserer mål, arbeidsmåter, ulikt undervisningsmaterieell og hvordan spesialundervisningen skal organiseres. I tillegg påpeker flere informanter at eleven vil kunne ha behov for mange repetisjoner av fagstoffet for at det skal læres, noe som kan skyldes vansker med arbeidsminnet og hukommelse på grunn av strukturelle endringer i hjernen (Blindheim, 2011).

Alle informantene fastholder at lærerrollen i hovedsak dreier seg om å gi en tilpasset opplæring som tar hensyn til barnets forutsetninger og behov, enten det er barn med lesevansker, med ADHD-problematikk eller komplekse traumer. Samtidig bruker flere av informantene ord som: «å gå ut av pedagogrollen», at man må «være litt i randsonen av lærerrollen». Dette kan indikere at informantene likevel tenker at innholdet i lærerrollen er noe annerledes i arbeidet med barn med komplekse traumer i forhold til barn uten denne type negative livserfaringer. En tradisjonell forståelse av lærerrollen har kanskje vært knyttet mer opp mot faglig fokus og også knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning enn

fokus på omsorg og ivaretagelse av psykisk helse. Dermed kan tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer bli oppfattet som et helsefaglig arbeid som andre skal ta seg av. Enkelte av informantene kommer inn på dette og beskriver at skoler påpeker skillet mellom opplæring og terapi.

Alle informantene fremhever betydning av å møte disse barna med en forståelse av at utfordrende atferd, enten innagerende eller utagerende, er et uttrykk for barnets smerte og ikke er viljestyrte handlinger. Samtidig beskriver informantene at lærer må gi omsorg og være nær eller tett på barnet. Eleven trenger mye støtte til å håndtere både faglige utfordringer og sosiale aktiviteter med medelever. Elevene kan som allerede beskrevet ha en atferd som utfordrer omgivelsene, og strever med selvregulering. Dette beskrives av alle informantene, og sentralt i lærerrollen blir å samregulere barnet slik at det i større grad kan mestre vanskelige situasjoner.

Den siste pilaren i traumebevisst omsorg, er nettopp affektregulering (Bath, 2008b). I og med at mange barn med komplekse traumer, ikke har hatt omsorgspersoner som har hjulpet dem med regulering i tidlige barneår, vil dette være et område barna strever med. Det er påvist endringer i de områdene i hjernen som blant annet omfatter selvregulering (Bath, 2008a; Blindheim, 2011). I tillegg er barna ofte i høy beredskap- amygdala aktiveres lett og barna har en høy aktivisering av følelser. Enkelte reagerer med aggresjon, irritabilitet og utagerende atferd mens andre kan reagere med tilsynelatende likegyldighet, forflating av følelser og depresjon eller annen innagerende atferd (Andersen, 2014; Nordanger et al., 2014). Dette beskrives også av informantene. Lærerens rolle blir da å utøve omsorg, samtidig som man hjelper eleven med regulering av følelser. Enkelte av informantene forteller at man må sette grenser og ramme inn barnet for å sikre en atferd som både barnet selv og omgivelsene rundt eleven kan håndtere. Gjennom samregulering, hjelper man barnet med å sette ord på følelser, med å dempe sterke følelser eller med å regulere seg opp (Bath, 2008a).

Forskning har påvist at ved å sette ord på følelser, kan aktivitet i amygdala dempes og man hjelper dermed barnet med å roe ned sterke følelsesuttrykk. Bath (2008a) beskriver at ved å bruke en rolig stemme, utøve varme og omsorg og ved å anerkjenne elevens reaksjon, kan man hjelpe barnet ut av en vanskelig situasjon som barnet selv kanskje ikke har kontroll over. Samregulering handler om å roe og trygge barnet, for å hjelpe det ut av følelsesmessige, overveldende situasjoner. Samregulering kan være første skritt på veien til selvregulering. Lærer må videre hjelpe eleven med å utvikle strategier for håndtering av negative følelser, slik

at barnet etter hvert klarer å regulere seg selv (Bath, 2008a). Lærer må ha en positiv forventning til elevens mestring, stille krav og tåle å stå i konfliktsituasjoner som krever samregulering. Dette må gjøres med utgangspunkt i en grunnleggende forståelse av hva eleven uttrykker gjennom sin atferd, en innsikt i hvordan barnets atferd påvirker en selv og en relasjon preget av varme og omsorg. Dette beskrives både i litteraturen og av informantene, og det som kommer til uttrykk er at lærer må fremstå som en autoritativ voksen. På grunn av barnets til tider utfordrende atferd, vil man komme i mange situasjoner som krever mye grensesetting og reguleringsstøtte. Dermed blir det svært viktig å gi ekstra mye med tanke på relasjonsbygging, slik at man opprettholder den autoritative rollen og ikke blir for autoritær i sin utøvelse av lærerrollen. For lærere kan dette bety at man skal bry seg om sine elever og gi uttrykk for det, samtidig som man har positive krav og forventinger både til faglig utvikling og atferd.

Funn knyttet til hvordan lærer kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, peker både på praktisk tilrettelegging og støtte og til hvordan lærerrollen utøves.

Informantenes beskrivelser er i stor grad i tråd med prinsipper fra traumebasert omsorg; det handler om å skape et trygt klasserom, gode relasjoner og å hjelpe barnet med regulering.

Informantene påpeker ulike vansker som barnet kan som man også finner igjen i prosjektets teoretiske forankring. De skisserer konkrete tiltak og hvordan tilrettelegging kan skje i praksis og peker videre på områder som kan være utfordrende i arbeidet med tilrettelegging.

Informantene beskriver hvordan de erfarer at lærere gir uttrykk for et krevende arbeid som de opplever en manglende kompetanse for å gjennomføre. Videre peker flere av informantene på at lærere opplever at de står alene i dette arbeidet og at det ikke er fokus nok på psykisk helse i skolen og at det blir satt av for lite tid og ressurser til at læreren kan gjennomføre tiltak og arbeide aktivt med tilretteleggingen av skoledagen for barn med komplekse traumer. Det vil nå bli drøftet funn knyttet til hvordan skolen kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, og hva skolene kan gjøre for å støtte lærere i dette arbeidet.

## **5.2 Skolen som tilrettelegger**

Det foreligger lite teori og litteratur knyttet til hva skolen som system kan gjøre for å tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Det blir derfor naturlig å ta utgangspunkt i blant annet opplæringsloven (1998) og i nasjonale styringsdokumenter som blant annet Stortingsmeldinger og handlingsplaner nevnt i kapittel 1.4, for å se hva som sies

her. I tillegg vil funnene bli drøftet i lys av en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Spørsmålet som da blir forsøkt besvart er: Hvordan kan funnene forstås ut fra lærer og skoleleders perspektiv?

Informantene peker på at en forutsetning for tilrettelegging er at skolene har temaet på agendaen. Sagt med andre ord; komplekse traumer, vold og overgrep må være et tema som belyses, diskuteres og drøftes i skolen. Det handler om å skape et felles forståelsesgrunnlag for hvordan en håndterer utfordringer og hvilke tiltak som kan settes inn for å tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Alle informantene peker også på at det handler om å ha fokus på psykisk helse generelt, ikke bare komplekse traumer. Flere av informantene opplever at det er mangel på fokus rundt arbeidet med psykisk helse i skolen i dag.

Informantene beskriver at det kan oppstå en interessekonflikt der psykisk helse settes opp mot faglig mestring og at man i skolen ofte har fokus på måloppnåelse og hvordan man skårer på ulike nasjonale og internasjonale målinger. Dette beskrives også av Ogden (2013). Det at man i skolen også skal ha fokus på barnets psykiske helse, kan oppleves som en økt belastning fordi det blir noe lærer skal gjøre i tillegg til undervisning. Dermed blir det en konflikt mellom hva som skal vektlegges. Enkelte av informantene erfarer også at lærere er frustrerte over omfanget av ulike oppgaver de blir pålagt å gjøre og kjenner på manglende kompetanse, manglende ressurser og mangel på tid til å kunne gjennomføre tiltak som kan tilrettelegge skoledagen for sårbare barn. Dersom skoleleder er tydelige i sitt fokus og har kunnskap om hvordan blant annet komplekse traumer påvirker barnets læringsforutsetninger, vil dette kunne bidra til å dempe motsetningsforholdet mellom psykisk helse og faglig fokus og øke forståelsen i lærerkollegiet at arbeid med trygghet, relasjon og regulering er en forutsetning for at barn kan være aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Som vist i foregående delkapittel, peker informantene på at mange lærere kjenner seg igjen i disse frustrasjonene.

Med tanke på den praktiske tilretteleggingen, handler dette mye om hvordan skolen kan legge til rette for lærernes arbeid med elever med komplekse traumer. En forutsetning for tilrettelegging er kunnskap om konsekvenser av kompleks traumatisering og hvilke tiltak som kan være effektive og hjelpsomme for barnet.

Informantene påpeker viktigheten av at skoleledelsen selv har kunnskap og kompetanse om komplekse traumer og hvordan dette påvirker barnet faglig, sosialt og emosjonelt. De beskriver videre at det er skoleledelsens ansvar å heve kompetansen også hos sitt eget personale ved å be om kursing og veiledning, både i enkeltsaker og på systemnivå. Flere av

informantene nevner også at det er viktig at ledelsen selv deltar i veieledning og engasjerer seg i arbeidet med kompetanseheving. Informantene beskriver at gjennom økt kunnskap, kan man skape en felles forståelse av barnets utfordringer. Dermed vil man i større grad kunne drøfte ulike tiltak i fellesskap. For å kunne lykkes med dette, må man ha en felles plattform som utgangspunkt eller et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2002). Skoleleders ansvar for tilrettelegging for både teamarbeid og utvikling av et felles verdigrunnlag, blir også nevnt i BUFDIRs rapport «*Hvordan bedre skolerresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*» (2014). Her sies det følgende:

«*Det er en lederoppgave å drøfte en eventuell mangel på verdisamsvar, eller verdifellesskap i lærerpersonalet*» (s.13)

For å kunne skape gode intersubjektive opplevelsesfellesskap, kan skoleledelsen spille en viktig rolle i forhold til teamsamarbeid. Informantene fremhever at arbeidet med barn med komplekse traumer er krevende, og at det er viktig at lærere har et godt team rundt seg. Det handler om å gi både sosial og faglig støtte. Her blir skoleledelsen viktig i forhold til å initiere teamsamarbeid, anerkjenne kompleksiteten og utfordringene arbeidet gir, veilede team som strever med å etablere et godt samarbeid, men også å legge til rette for at teamarbeidet faktisk kan skje ved å sette av tid til felles diskusjoner og planlegging.

«*Hvordan bedre skolerresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014) påpeker at for de fleste barn og unge, er det viktig at opplæringen gis innenfor rammen av den ordinære skolen. Informantene beskriver at det i enkelte tilfeller vil være behov for særskilt tilrettelagte tilbud utenfor den ordinære opplæringen. Dette kan være der barnet er så utrygt og emosjonelt skadet at det ikke klarer å fungere i en stor gruppe. Samtidig påpeker alle informantene at barnet har behov for tilhørighet i et fellesskap og at man bør ha fokus på tilrettelegging innenfor rammen av den ordinære skolen. Dette støttes av blant andre Ogden (2013) som sier at dersom barnet tas ut av fellesskapet, vil det kunne medføre at det føler seg annerledes og utenfor heller enn ivaretatt og inkludert. Opplæringslovens § 1-3 (1998) gir også klare føringer for at barnet har krav på tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring vil medføre at skolen må være fleksibel i forhold til organisering, bruk av alternative arbeidsmåter som blant annet fysisk aktivitet, vektlegging av praktisk-estetiske fag og IKT. Dersom eleven har behov for ytterligere individuell tilpasning, vil en kunne ha krav

på spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (1998). Det vil da bli utarbeidet en sakkyndig vurdering og deretter fattet et enkeltvedtak som beskriver omfanget og innholdet i spesialundervisningen. Det er skoleledelsens ansvar å utforme enkeltvedtaket på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen. Barnet vil kunne ha behov for opplæring både i stor gruppe, i mindre gruppe eller i en- til en med lærer eller miljøterapeut eller assistent. Dette innebærer at skolen må legge til rette for at lærere kan gi tilpasset støtte til barnet, både med tanke på organisering, ressurser til å følge opp eleven i mindre grupper eller en til en, tid til gjennomføring av traumefokuserte samtaler, tid til planlegging i team og samtaler og drøftinger både med kollegaer, ledelse og veiledere.

Skolens rolle blir også drøftet i dette kapittelet. Tidligere har lærerrollen blitt drøftet, men for å belyse problemstillingen i prosjektet, er det også viktig å se på hvilken rolle skolen skal og kan ha i arbeidet med barn med komplekse traumer.

Skolen skal, i tillegg til å tilrettelegge for læring og utvikling for disse barna, også avdekke og melde fra om bekymring dersom det er mistanke om forhold som kan skade barnet. Dette påpekes av alle informantene, og er også klart beskrevet i lovverk og i offentlige dokumenter.

I opplæringslovens § 15-3 står det som følger:

*«Personalet i skolar etter denne lova skal i arbeidet sitt vere på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta.*

*Utan hinder av teieplikta skal personalet av eige tiltak gi opplysningar til barneverntenesta når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt, jf. §§ 4-10 til 4-12 i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntenester, eller når eit barn har vist vedvarande alvorlege åtferdsvanskar, jf. § 4-24 i den same lova. Også etter pålegg frå dei organa som er ansvarlege for å gjennomføre lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntenester, skal personalet gi slike opplysningar.»*  
(opplæringslova, 1998)

Her fremgår det tydelig at lærere og skole har plikt til å informere og melde fra til barneverntjenesten dersom man har mistanke om eller grunn til å tro at barnet blir utsatt for omsorgssvikt eller mishandling. Dette forutsetter at personalet i skolene har kunnskap om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt og hvordan dette kan komme til uttrykk.

Alle informantene påpeker at skolens rolle i hovedsak er knyttet til opplæring. Dette viser også igjen i lovverket og i læreplanene. I læreplanens generelle del står det at:

*«Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp*

*Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte.»* (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993)

Samtidig belyser informantene også skolens potensiale som behandlingsarena for disse barna. Man kan da gå tilbake til de tre pilarene innenfor traumbasert omsorg- trygghet, relasjon og affektregulering (Bath, 2008). Skolen skal legge til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø der alle barn kan oppleve mestring og utvikling. Dette innebærer at gjennom et bevisst relasjonsfremmende arbeid, omsorg og tydelige positive forventninger, kan disse barna også bli møtt på deres behov for trygghet, tilknytning og regulering, samtidig som de opplever faglig utvikling og læring.

Kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» beskriver hvordan skolen kan være en arena for forebyggende arbeid i forhold til psykisk og fysisk helse (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 2). Videre sies det i rapporten at

*«Skolens brede formålsparagraf kan forstås i en slik kontekst, hvor inkludering, sosialpedagogiske og undervisningsmessige oppgaver sees på som to sider av samme sak»* (s.137)

Dette er i samsvar med hvordan informantene beskriver at skolen kan arbeide med barn med komplekse traumer. Det er mulig å forstå god og tilpasset opplæring som behandling. Dette beskrives også i boka «Krisepedagogikk» (Raundalen & Schultz, 2006). Det vektlegges her at man ikke skal drive terapi i skolen, men man kan iverksette tiltak som har terapeutisk effekt.

Informantene peker på at hvordan skolene selv oppfatter sin rolle, kan fremstå som konfliktfylt. Dette fordi mandatet i forhold til arbeid med psykisk helse kan være noe uklart. Dette finner man igjen i «Et lag rundt læreren» som beskriver hvordan oppgaver knyttet til sosialpedagogiske forhold i mindre grad enn faglige oppgaver er konkretisert i lovtekster og dermed er det rom for ulike tolkninger av dette arbeidet. Ogden (2013) peker i tillegg på at det



er ulike holdninger blant skolepersonalet til hvorvidt dette er en del av lærers oppgaver eller ei og om det er vilje til å prioritere arbeidet med disse barna innenfor rammen av et ordinært opplæringstilbud. Informantene peker på at mange opplever omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep som vanskelige tema å ta opp og at en del derfor kan vegre seg for å gå inn i denne problematikken. De beskriver videre at lærere kan være redde for både barnets reaksjoner og sine egne reaksjoner, og at lærer selv opplever en mangel på kunnskap og kompetanse som hinder for tilrettelegging for barn med komplekse traumer. Dette beskrives også i Stortingsmelding 15 «Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve» (2012-2013). Her påpekes det at vold og seksuelle overgrep er tabubelagte temaer og at man som voksen kan være redd for at spørsmål kan være skadelig for barnet og at man dermed påfører barnet en ekstra belastning. Desto viktigere kan det da være at skoleledere setter dette på dagsorden og at man øker kunnskap og kompetanse om komplekse traumer blant skolepersonalet.

Informantene er opptatt av at skolen skal være en opplæringsarena som setter arbeid med psykisk helse på dagsorden. Samtidig peker de på at skolen har et stort potensiale til å være en arena for behandling for barn med komplekse traumer. Videre beskriver de viktigheten av at skoleledelsen legger til rette for kunnskap- og kompetanseheving, teamarbeid preget av åpenhet og sosial støtte. Videre sier informantene at skolen også har ansvar for å innhente ekstern veiledning og støtte ved behov. I det neste delkapittelet vil funn knyttet til samfunnet som tilrettelegger bli drøftet.

### **5.3 Tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer**

I dette delkapittelet vil funn knyttet til hvordan samfunnet kan tilrettelegge for barn med komplekse traumer bli drøftet. Som drøftet i kapittel 5.2, peker informantene på at skolen har en viktig rolle både i forhold til opplæring, men også som behandlingsarena for barn med komplekse traumer. Denne rollen kan stille krav til blant annet tverrfaglig samarbeid. I tillegg er det nedfelt i lovverket at skolene skal inngå i tverrfaglig samarbeid, både med 1.linjetjeneste og med 2.linjetjeneste (Nilsen, 2008), der det er nødvendig for å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette kan innebære samarbeid med PPT i forhold til utarbeidelse av individuell opplæringsplan eller et tverretatlig samarbeid rundt utarbeidelse av individuell plan (Nilsen, 2008).

Informantene peker på at tverrfaglig samarbeid kan bidra til at man får en bedre forståelse av barnets problematikk og utfordringer. Gjennom et tverrfaglig samarbeid vil skolen og lærere kunne få støtte til den praktiske tilretteleggingen av skoledagen. En av informantene beskriver hvordan tilbudet til barnet kan oppleves som fragmentert ved at det settes inn ulike tiltak i ulike etater. Dette kan for eksempel være tilbud om traumebehandling ved BUP, hjelpetiltak i regi av barnevernet og spesialundervisning på skolen. Dersom det da ikke samarbeides mellom etatene, kan det hende at man ikke lenger tenker helhetlig i forhold til hvilke tiltak som settes inn. Dersom man derimot etablerer et godt tverrfaglig samarbeid, kan man sette inn tiltak som ivaretar både barnets behov og samtidig gir god støtte til lærer og skole som skal gjennomføre tiltakene. Dette er i tråd med Glavin og Erdals (2007) beskrivelse av målsettingen ved tverrfaglig samarbeid; det å skape en helhetlig forståelse av barnets behov.

Informantene beskriver en rekke forutsetninger for et godt, tverrfaglig samarbeid. En gjensidig respekt for ulike fag og profesjoner er en av dem. Dette handler blant annet om tillit. Glavin og Erdal (2007) beskriver respekt og tillit som viktige forutsetninger for godt tverrfaglig samarbeid. Videre peker informantene på at man i et godt, tverrfaglig samarbeid utarbeider felles forståelse og felles mål. Gjennom det, vil man kunne oppleve både at man drar i samme retning og at man kan sette inn gode tiltak som har effekt. Dette finner man også igjen i forutsetninger for godt tverrfaglig samarbeid som beskrevet hos Glavin og Erdal (2007). Nilsen og Vogt (2008) peker på betydningen av å etablere gode relasjoner. Dette blir av informantene beskrevet som det å ha en åpenhet og ydmykhet overfor hverandre og en vilje til å strekke seg for å lykkes med et godt samarbeid. Gjennom å dele kunnskap og kompetanse med hverandre, kan man også utvikle en bedre forståelse av de ulike rollene de enkelte har. Dette beskriver Glavin og Erdal (2007) som kunnskap om hverandre. Den ene informanten beskriver hvordan dette kan gjøres blant annet ved å invitere samarbeidspartnere inn i informasjonsmøter og andre fora utenom samarbeid knyttet til enkeltsaker. Videre sier informantene at man gjennom å dele kunnskap, kan få større innsikt i det enkelte barns utfordringer. Dermed kan man også få et bedre grunnlag for å kunne sette inn konkrete tiltak for barnet, men det vil også gi innsikt i hvilke systemrettede tiltak som kan være aktuelle. Samtidig er det viktig at det settes av tid og ressurser til et samarbeid. Dette blir påpekt av alle informantene, og flere trekker også frem at det er nødvendig at det utpekes en leder for arbeidet som skal koordinere tiltak og opprettholde fremdrift i samarbeid. Det bør utarbeides en plan for møter og, som informantene også påpeker, er det viktig at deltakerne er til stede på avtalte møter. Dette innebærer at det er en felles forpliktelse til samarbeid, noe Glavin og

Erdal (2007) beskriver som forankring. Med det menes at alle instansene er forpliktet til samarbeid og at dette er nedfelt i de ulike etatenes planarbeid. Her fremheves også at ledelsen må være involvert og at alle parter må kjenne innholdet i planen (Glavin & Erdal, 2007).

Formålet med tverrfaglig samarbeid knyttet til barn med komplekse traumer, er å få en helhetlig forståelse av barnets behov for å bedre kunne tilrettelegge blant annet skoledagen for eleven. Dette skjer dersom det er gjensidig respekt og tillit til hverandre, et målrettet og systematisk arbeid der deltakerne opplever å dra i samme retning og der det er en relasjon mellom partene som gjør det mulig å dele kunnskap, kompetanse og reflektere over ulike problemstillinger. Informantene peker samtidig på ulike forhold som kan være utfordrende i tverrfaglig samarbeid. Her trekker flere frem taushetsplikt mellom de ulike etatene og at de omfattes av ulike lovverk. Samtidig er flere av informantene opptatt av at taushetsplikten ikke trenger å være en hindring for tverrfaglig samarbeid. Dersom man innhenter samtykke fra foreldre eller foresatte, kan man likevel formidle informasjon som er nødvendig for å kunne iverksette gode tiltak. Dette er i tråd med både Glavin og Erdal (2007) og Nilsen og Vogt (2008) som beskriver hvordan man ved innhenting av samtykke kan gi nødvendig informasjon til de ulike partene i samarbeidet. Forutsetningen er at foreldre/ foresatte er informert og som en av informantene påpeker, er det viktig at man tilkjenner hvilken informasjon som skal gis og hva den skal brukes til. En annen utfordring informantene peker på, er barrierer mellom de ulike profesjonene og fagtradisjonene. Det pekes på at traumefeltet tradisjonelt sett har vært tett knyttet opp mot psykologi og psykiatri og i liten grad har vært tema innenfor pedagogikken. Dette kan muligens skape avstand mellom fagfeltene, som igjen kan skape utfordringer i forhold til tverrfaglig samarbeid. I følge Glavin og Erdal (2007), kan dette beskrives som ulike profesjonsinteresser eller domenekonflikter. Det handler om at de ulike yrkesgruppene eller profesjonene blir opptatt av å verne om sitt eget fagfelt og har lite tillit til andres kompetanse. Med tanke på at man er avhengig av hverandres kompetanse for å lykkes med tilrettelegging i skolen, blir det viktig å skape gode, tverrfaglige samarbeid der man henter ut hverandres kunnskap, respekterer ulike perspektiver og klarer å skape en felles forståelse av det enkelte barns utfordringer og behov.

For å få til gode, tverrfaglige samarbeid som bidrar til skolers og læreres tilrettelegging av skoledag for barn med komplekse traumer, kan det være avgjørende at det foreligger mandat til dette i både lovverk og nasjonale styringsdokumenter. Det er lovverk og offentlige

dokumenter som legger føringer for skolens arbeid. Det er derfor nyttig å se på hvilket mandat skolene gis med tanke på arbeid med komplekse traumer.

Det foreligger flere Stortingsmeldinger, NOUer og handlingsplaner som omhandler forebygging og tiltak knyttet til omsorgssvikt, vold i nære relasjoner og seksuelle overgrep. I disse fremgår det klart at skolen har en svært viktig rolle i forhold til å oppdage og melde fra om hjemmeforhold som kan skade barn. Alle informantene er klare på viktigheten av å oppdage og melde fra om overgrep og omsorgssvikt, men alle peker samtidig på mangel på strategier for det videre arbeidet med barnet og hvordan skolen og lærere kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer, men også en mangel på fokus på psykisk helse generelt. I tillegg har informantene påpekt behov for kunnskap om komplekse traumer på alle nivåer. Alle informantene mener at denne kunnskapen må inn i lærerutdanningen og enkelte av informantene peker på at det også må bli økt fokus på skolen som arena i utdanninger som barnevernutdanning og psykologutdanning. For at det skal skje, må det komme politiske føringer i forhold til utdanningens innhold og faglige fokus. I tillegg kan man heve kompetansen til lærere gjennom pålagt kursing og veiledning.

Flere av informantene peker på hvordan media kan bidra til å sette psykisk helse på dagsorden. I etterkant av internasjonale og nasjonale kriser som blant annet 22.juli og også tsunamien i 2004, ble det stort fokus på krisehåndtering i skolen. Det ble sendt ut skriv til skolene hvordan man kunne håndtere disse hendelsene og hvordan man kunne snakke om kriser med barn. Dette har bidratt til økt kunnskap om hvordan kriser og traumer kan påvirke også barn og unge, og har gitt skolen en større bevissthet omkring tema. Samtidig påpeker en av informantene mangelen på tilsvarende planer og tiltak for barn som opplever traumatiske hendelser jevnlig og over tid i sine nære relasjoner. På direkte spørsmål om informantene vet om det finnes slike planer, svarer alle de spurte nei. Samtidig fremkommer det blant annet i BUFDIR sin skolerapport «Hvordan bedre skolerresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet» (2014), at tiltak rettet mot blant annet barn med komplekse traumer, bør settes inn i ordinær skole. Schultz og Langballe (2016) skriver at sosial støtte fra omsorgspersoner og venner har dokumentert sammenheng med reduksjon av skadevirkninger av traumer. De sier videre at

*«Det anbefales at traumekunnskap skal være til stede i alle ledd i tiltakskjeden.» (s. 221)*

Det påpekes også at hva som er lærerens rolle i krisehåndtering ikke er tydelig avklart, og at det dermed blir rom for den enkelte lærer å velge bort dette arbeidet (Schultz & Langballe, 2016).

Dermed blir det også viktig at skolens og lærerens mandat i etterarbeid med barn med komplekse traumer klargjøres i nasjonale styringsdokumenter, slik at det ikke blir opp til den enkelte skole eller lærer.

Å ha arbeid med psykisk helse på agendaen også på et overordnet, politisk nivå, trekkes av enkelte av informantene frem som avgjørende for at skolene og lærerne skal kunne arbeide med dette. Det påpekes at et stadig økende fokus på faglige ferdigheter og måloppnåelse, hindrer arbeidet med ivaretagelse av psykisk helse. Dette motsetningsforholdet har også blitt beskrevet av Ogden og Hagen (2013) som sier

*«..and many teachers argue that activities that promote mental health are taking the focus and resources away from their primary mission which is to teach and educate.» (s.152)*

Her kan man se et skille mellom fokus på faglige ferdigheter på den ene siden og sosiale og emosjonelle ferdigheter på den andre. Spørsmålet blir om det i det hele tatt er mulig å skille mellom disse, eller om det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling.

Funnene knyttet til samfunnet som tilrettelegger peker både på viktigheten av tverrfaglig samarbeid, men også på at det er mangel på overordnet fokus og planer knyttet til skolens og læreres arbeid med tilrettelegging for barn med komplekse traumer. Det skisseres at mandatet til skolene og lærerne er tydelig i forhold til å oppdage og melde fra ved mistanke om omsorgssvikt eller overgrep, men at det er lite fokus på hvordan skolene og lærere skal forholde seg til barnet i etterkant av avdekking av komplekse traumer. Det påpekes at det er nødvendig med kompetanseheving i alle ledd, og at dette bør inngå som en del av grunnutdanningen. Det kommer også frem at det kan oppstå motsetningsforhold mellom fokus på fag og fokus på psykisk helse dersom det ikke defineres tydelig inn som en del av lærerutdanningen og lærerprofesjonen. Schultz og Langballe (2016) sier følgende.

*«Det er nødvendig at pedagogikk som fag synligjør og presiserer det pedagogiske handlingsrommet ved å klargjøre forventinger til lærere og skole i møte med traumatiserte elever og elever i krise.» (s. 232)*

Dermed kan politiske og nasjonale føringer, få direkte konsekvenser for lærere og skolers tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer.

## **6.0 KONKLUSJON**

Formålet med dette prosjektet, er å finne ut hvordan lærere og skole kan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Gjennom både teori og empiri har problemstillingen blitt belyst og drøftet. Mange av funnene i empirien, finner man også støtte for i prosjektets teoretiske forankring. Informantene peker også på områder innenfor problemstillingen som er lite dekket av teori, både med tanke på tilrettelegging i klasserommet, tilrettelegging i skole, tverrfaglig samarbeid og nasjonale føringer.

Et av funnene i prosjektet, er at en forutsetning for tilrettelegging er kunnskap om både symptomer på og ikke minst hvilke konsekvenser kompleks traumatisering har for læring. Informantene er av den oppfatning at det ikke er nok kunnskap, verken blant lærere eller blant skoleledere om dette temaet. Symptomene som beskrives av informantene, finner man også igjen i prosjektets teoretiske forankring. Det dreier seg om vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet, med forhøyet beredskap, vansker med selvregulering både i forhold til faglige, sosiale og emosjonelle krav, samt fysiologisk regulering (Nordanger et.al, 2011). Alle informantene beskriver ulike, konkrete tilretteleggingstiltak som lærere kan iverksette i klasserommet.

Det handler om å skape et trygt miljø rundt barnet, både gjennom å etablere gode relasjoner, utøve omsorg og stille forutsigbare forventninger og krav. Man må ha en grunnleggende forståelse av at barnets historie preger de relasjoner det kan inngå i, for dermed å gi tilpasset støtte og tilpassede krav. Dette innebærer en forståelse av at barnet kan fungere både faglig, sosialt og emosjonelt på et lavere nivå enn alder tilsier, og kan ha behov for stadige bekreftelser og støtte på at det kan mestre ulike situasjoner. Det pekes også på at eleven kan trenge mange repetisjoner av fagstoff og få oppgaver om gangen. Eleven må være trygg på hva som skal skje og hva som forventes. I tillegg peker funn fra empirien på at man som lærer må være trygg i rollen og gi av seg selv. Det handler om å utøve mye omsorg for barnet, samtidig som man skal være en tydelig og rolig grensesetter. Dette kan man gjøre ved å bruke prinsipper fra traumebasert omsorg (Bath, 2008). Her skisseres de tre grunnpilarene trygghet, relasjon og regulering som sentrale i arbeidet med traumebehandling, og Bath (2008) påpeker at man kan arbeide etter disse også uten en terapeutisk utdanning. Man må hjelpe barnet til å

utvikle hensiktsmessige strategier for å håndtere vanskelige situasjoner og for å kunne regulere egne følelser og tanker. Bath (2008) bruker begrepet samregulering for å hjelpe barnet til å mestre regulering både av atferd og av tanker. Videre beskriver også informantene at dette kan gjøres gjennom samtaler med barnet, ved å være tett på og til stede i situasjoner som oppstår og reflektere sammen med eleven i etterkant av både positive og negative hendelser. Schultz og Langballe (2016) bruker begrepet traumefokuserte læringssamtaler for å beskrive hvordan slike samtaler kan være et hjelpemiddel for å kartlegge hvilke behov eleven har for tilrettelegging og samtidig sikre at eleven selv blir involvert i sin egen læringssituasjon. Informantene påpeker også viktigheten av at man som lærere er svært godt forberedt, særlig med tanke på bruk av filmer, programmer eller tekster. Det er vesentlig at man vet hva som kommer, slik at man kan unngå å trigge ubehag eller stress hos eleven. Man må dermed ha kunnskap om hva som kan trigge barnet og hvordan dette kan komme til uttrykk. Gjennom kunnskap om komplekse traumer, vil man ifølge informantene kunne få en økt forståelse for barnet. Alle informantene understreker gjentatte ganger at det å forstå barnets atferd som uttrykk for en indre smerte og uro, er grunnleggende for å kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

Et annet funn som blir synliggjort i empirien, er skolens ansvar for å legge til rette for kunnskap om tema. Alle informantene påpeker viktigheten av utdanning og kompetanseheving, at dette bør være sentralt for alle som arbeider med eleven og at det må prioriteres både med tanke på tid og ressurser. Gjennom en kompetanseheving, bidrar skoleledelsen til at lærere i større grad får mulighet til å tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Skoleledelsens ansvar, blir av informantene i stor grad knyttet til tilrettelegging for både kompetanseheving, men også til tid og muligheter for samarbeid, både internt og tverrfaglig. Skoleledelsen må vise vilje til å prioritere dette arbeidet, og sette psykisk helse på agendaen. Alle informantene peker på viktigheten av at arbeid med psykisk helse settes på timeplanen og at det er et tema som får fokus på lik linje med blant annet fysisk helse eller andre fag.

I tillegg peker informantene på at det er svært viktig at skoleledelsen sørger for at lærerne ivaretas i arbeidet med barn med komplekse traumer. Det handler om å etablere et støttende nettverk rundt læreren som gjør det mulig å stå i dette arbeidet over tid og der læreren ikke opplever å stå alene. Samlet sett kan det se ut som om en av skolens viktigste

tilretteleggingsoppgaver i dette arbeidet, er knyttet til det å legge til rette for at lærere skal kunne mestre oppgaven med å tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer.

Et annet funn som blir synliggjort, er potensialet skolen har som behandlingsarena. Dette får støtte også i teorien, men flere av informantene peker på at man opplever motstand fra skolens side i forhold til å ta en slik rolle. Det som beskrives, er at lærere og skole selv opplever en manglende kompetanse og tenker at det her dreier seg om terapi. Raundalen og Schultz påpeker i sin bok «Krisepedagogikk» (2006) at skolen eller lærere ikke skal drive terapi, men derimot kan anvende terapeutiske prinsipper også inn i undervisning. Schultz og Langballe (2016) peker på at man innen traumebehandlingsfeltet også har endret syn i forhold til hvordan traumebehandling kan ta form. Det beskrives at man i større grad enn tidligere ser ressursene hos de som står barnet nærmest i det daglige, enten det er lærere eller barnehagelærere og at «ekspertene» skal ha en mer tilbaketrukket rolle i forhold til traumbasert omsorg (Schultz & Langballe, 2016).

Alle informantene er svært klare i sin oppfatning av at skolen har et stort ansvar i forhold til meldeplikt og at avdekking er en sentral rolle for skolen. Avdekking av omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep er svært viktig, også med tanke på tilrettelegging av skoledagen. For å sette inn riktige, effektive og gode tiltak, må man ha kunnskap om hva man skal tilrettelegge for. Dermed blir avdekking av komplekse traumer en forutsetning for lærers og skolens tilrettelegging for eleven. Samtidig belyser funnene utfordringer knyttet til det videre arbeidet- altså etter at avdekking har funnet sted. Der man har beredskapsplaner og strakstiltak for enkeltstående kriser og traumer, peker funn i retning av at dette ikke finnes i særlig grad for kompleks traumatisering.

Med tanke på tverrfaglig samarbeid, peker funn fra empirien i retning av at det er utfordringer knyttet til ulike faglige ståsted og ulik kompetanse. Dette handler om det å skape felles mål for arbeidet og å tenke helhetlig rundt barnet. Det kan synes som om det har vært en tradisjon for å tenke traumebehandling som et relativt isolert felt knyttet tett opp til blant annet psykiatrien, der skolen som arena ikke har vært inkludert. Det har i større grad vært rettet fokus mot barnet og familien, og mindre mot de relasjonene barnet inngår i på skolen og i klasserommet. Her peker funnene på at det er mulighet for å kunne gi et bredere og mer helhetlig og dermed også bedre tilrettelagt tilbud til barnet, dersom man har et større tverrfaglig fokus der de ulike faggruppene jobber sammen med felles mål og felles innsats.



En måte å gjøre dette på, er ifølge funn fra empirien ved å få et mye større fokus på komplekse traumer og konsekvenser av dette inn i grunnutdanningen til blant annet lærere. Da må det være politisk og nasjonal vilje til å sette denne problematikken på dagsorden. Det må være vilje til å sette av ressurser til dette arbeidet, både i et forebyggende perspektiv, men også for å gi barna som møter skolen med komplekse traumer et så godt tilrettelagt opplæringstilbud som mulig.

Prosjektet viser hvor viktig økt kunnskap om temaet komplekse traumer er, fordi det fremdeles er et område innen psykisk helse som i stor grad knyttets til psykiatri og ikke pedagogikk. Samtidig viser funnene fra empiri og teori hvor store pedagogiske konsekvenser kompleks traumatisering har, og det å få traumeforståelse og traumebevisst håndtering inn i klasserom og skoler, vil kunne være avgjørende for barna som har med seg disse erfaringene. Det er derfor viktig at det i fremtiden også blir satt fokus på nettopp den praktiske tilretteleggingen for barn med komplekse traumer. Det handler til syvende og sist om å erkjenne og anerkjenne kompleks traumatisering som et pedagogisk tema på lik linje som dysleksi eller ADHD. Dette er barn som trenger å bli sett, hørt og tatt på alvor av voksne som våger å lete etter barnets ressurser og muligheter.

## **7.0 OM VEIEN VIDERE**

Hvor går så veien videre etter at dette prosjektet er avsluttet? En mulighet er å få tak i lærere og skolelederes synspunkter; hva skal til for at de som står midt i hverdagen sammen med disse barna, opplever at de skal kunne tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer? Et annet tema som også funn fra empirien peker på, er hvordan man kan utvikle systematisk arbeid med barn med komplekse traumer også i skolen. Det kan da være aktuelt å utforske hvordan det arbeides med bekymringsmeldinger i etterkant av at melding er sendt til barnevernet. Hvordan møter skolen og lærere barnet som forteller om omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep? En mulighet er gjennom et systematisk, tverrfaglig samarbeid, å utarbeide en handlingsplan som gjelder for arbeidet med tilrettelegging for barn med komplekse traumer i skolen. Det kan her være utarbeidet rutiner for både melding av bekymring og hvordan man som lærer og skole håndterer dette i etterkant. Det kan være skissert rutiner for systematisk tilrettelegging av skoledagen for barn med komplekse traumer og beskrevet rutiner for videre samarbeid, både med foreldre/ foresatte og retningslinjer for tverrfaglig samarbeid. En tydelig og konkret handlingsplan som gjelder for alle skoler i en kommune, vil muligens kunne gi lærere og skoleledere trygghet til å kunne både melde fra om bekymring,

men også fungere som verktøy i det viktige tilretteleggingsarbeidet som må skje i etterkant av at kompleks traumatisering er avdekket.

## Litteraturliste

- Aideuis, D. (2007). *Promoting attachment and emotional regulation of children with complex trauma disorder*. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3(4), 546-554.
- Allen, J. G. (2001). *Traumatic relationships and serious mental disorders*. Chichester: John Wiley.
- Andersen, I. L. (2014). *Traumebevisst tilnærming*. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn- traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anstorp, T., Benum, K. & Jakobsen, M. (2006). *Dissosiasjon og relasjonstraumer : Integrering av det splittede jeg*. Oslo: Universitetsforl.
- Barne, Likestillings- & Inkluderingsdepartementet (2013). *Barndommen kommer ikke i reprise : Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom* (2014-2017) Oslo. Lastet ned fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Strategi\\_Overgrep\\_m.bokmerker\\_revidert.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Strategi_Overgrep_m.bokmerker_revidert.pdf)
- Barne, Likestillings- & Inkluderingsdepartementet (2013). *En god barndom varer livet ut- Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom* (2014-2017) Oslo. Lastet ned fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld\\_overgrep\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf)
- Barne-, Ungdoms- & Familiedirektoratet (2014). *Skolerapport- hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Oslo. Lastet ned fra: [https://www.bufdir.no/global/nbbf/Skole\\_utdanning/Skolerapport\\_barnevern\\_Bufdir\\_2014.pdf](https://www.bufdir.no/global/nbbf/Skole_utdanning/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf)
- Bath, H. (2008a). *Calming together: The pathway to self-control*. [Article]. Reclaiming Children & Youth, 16(4), 44-46.
- Bath, H. (2008b). *The three pillars of trauma-informed care*. Reclaiming Children and Youth, 17(3), 17-21.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachment in the classroom* [elektronisk versjon]. Educational Psychology Review, 21(2), 141-170.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). *Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure*. Development and Psychopathology, 20(3), 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blindheim, A. (2011). *Hvordan traumatisering påvirker hjernen*. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (red.), *Barn som lever med vold i familien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blindheim, A. (2012). *Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst i* Nou 2012:5 bedre beskyttelse av barns utvikling. Oslo.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren- en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. Lastet ned fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)
- Braarud, H. C. & Nordanger, D. Ø. (2011). *Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse*. Tidsskrift for norsk psykologiforening, 48(10), 968-972.
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner : Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforl.
- Bru, E., Isdsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Courtois, C. A. (2004). *Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment*. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 41(4), 412-425.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. Science (Vol. 333, s. 959-964).

- Downey, L. (2007). *Calmer classrooms-a guide to working with traumatised children*. Melbourne, Victoria, Australia: Child Safety Commissioner.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : En håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg. [i.e. 3. utg.]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ford, J. D., Courtois, C. A., Steele, K., Van Der Hart, O. & Nijenhuis, E. R. S. (2005). *Treatment of complex posttraumatic self-dysregulation*. [Article]. *Journal of Traumatic Stress*, 18(5), 437-447.
- Gabowitz, D., Zucker, M. & Cook, A. (2008). *Neuropsychological assessment in clinical evaluation of children and adolescents with complex trauma*. *Journal of Child & Adolescent Trauma*1(2), 163-178. doi: DOI: 10.1080/19361520802003822
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : Til beste for barn og unge i kommune-norge* (2. rev. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Heltne, U. & Steinsvåg, P. Ø. (2011). *Samarbeid- en forutsetning for god hjelp*. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (red.), *Barn som lever med vold i familien* (s. 234-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Herman, J. L. (1992). *Complex ptsd: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma* [elektronisk versjon]. *Journal of Traumatic Stress*, 5(3), 377-391.
- Hjemdal, O. K. & Thoresen, S. (2014). *Vold og voldtekt i norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Idsoe, T., Dyregrov, A. & Idsoe, E. C. (2012). *Bullying and ptsd symptoms*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker -hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.
- Isdøe, E. C. & Idsøe, T. (2016). *Mobbing i et traumeperspektiv*. I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). *Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs?* I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4., utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Justis- & Beredskapsdepartementet. (2013). *Et liv uten vold : Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2017* Oslo. Lastet ned fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017\\_et-liv-uten-vold.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf)
- Killén, K. (2009). *Sveket : I : Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4. rev. utg. [i.e. 1. utg. av 2-bindsutg.]. utg.). Oslo: Kommuneforlaget
- Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kirkengen, A. L. (2009). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3., utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liotti, G. (2004). *Trauma, dissociation, and disorganized attachment: Three strands of a single braid*. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 472-486.

- Meld.St.15 (2012-2013) *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*. Justis- og Beredskapsdepartementet. Oslo. Lastet ned fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1cea841363e2436b8eb91aa6b3b2d48e/no/pdfs/stm201220130015000dddpdfs.pdf>
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge : En selvrapporderingsstudie blant avgangselever i videregående skole*. Vol. 20/2007.
- Nilsen, V. (2008). *Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste*. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 189-228). Kristiansand Høyskoleforlaget.
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). *Samarbeid om behandling eller tiltak*. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 271-305). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2011). *Developmental trauma disorder: En løsning på barntraumatologifeltets problem?* Tidsskrift for norsk psykologforening, 48(11), 1086-1090.
- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi*. Tidsskrift for norsk psykologforening, 51(7), 531-536.
- Norheim, H. S. (2014). *Traumebevisst arbeid i skolen - utfordringer og muligheter*. I S. Søftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn- traumebevisst tilnærming* (s. 176-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov av 8.april 1981 om barn og foreldre (barnelova) med endringer. Sist endret 01.01.2014  
Lastet ned fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barnelova>
- Lov av 17.juli 1992 nr.15 om barneverntjenester (barnevernloven) med endringer. Sist endret 01.04.2016 Lastet ned fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Lov av 10.februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) med endringer. Sist endret 01.01.2016 Lastet ned fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven>
- Lov av 17.Juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), med endringer. Sist endret 10.10.2015 Lastet ned fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Ogden, T. (2013). *Forhold som hemmer og fremmer barnevernsbarnas skolegang*. I hvordan Skolerapport- hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet. Oslo.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2013) *Adolescent mental health and the school system*. I Adolescent Mental Health: Prevention and intervention. Routledge, London & New York.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). *Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten*. I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller breste-kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schore, A. N. (2000). *Attachment and the regulation of the right brain* [elektronisk versjon]. *Attachment & Human Development*, 2(1), 23-47.
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). *Læringssamtalen- læreren som ressurs for traumatiserte elever*. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (red.), *Barn, vold og traumer møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Stavanger Kommune (2014) *Trygg- fri fra vold. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014-2018*. Stavanger. Lastet ned fra:

[http://www.stavanger.kommune.no/Documents/140000129953\\_1910875.pdf](http://www.stavanger.kommune.no/Documents/140000129953_1910875.pdf)

- Størksen, I. (2014). *Selvregulering*. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis. Trondheim: Akademia Forlag.
- Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M. & Navalta, C. P. (2002). *Developmental neurobiology of childhood stress and trauma*. *Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 397-426. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-953X\(01\)00003-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-953X(01)00003-X)
- Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M., Navalta, C. P. & Kim, D. M. (2003). *The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27(1-2), 33-44. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00007-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00007-1)
- Teicher, M. H., Dumont, N. L., Ito, Y., Vaituzis, C., Giedd, J. N. & Andersen, S. L. (2004). *Childhood neglect is associated with reduced corpus callosum area*. *Biological Psychiatry*, 56(2), 80-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.03.016>
- Terr, L. C. (1991). *Childhood traumas: An outline and overview*. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode* (4., utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- van der Kolk, B. A. (2003). *The neurobiology of childhood trauma and abuse*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 293-317. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1056-4993\(03\)00003-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1056-4993(03)00003-8)
- van der Kolk, B. A. & Courtois, C. A. (2005). *Editorial comments: Complex developmental trauma*. [Article]. *Journal of Traumatic Stress*, 18(5), 385-388.
- van der Kolk, B. A., Roth, S., Pelcovitz, D., Sunday, S. & Spinazzola, J. (2005). *Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma*. *Journal of Traumatic Stress*, 18(5), 389-399.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). *Angst*. I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.





## RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

*Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

På bakgrunn av at prosjektet er ansett som ikke meldepliktig, er det viktig at det ikke fremkommer personlige opplysninger som navn eller lignende samt opplysninger som navn på arbeidssted eller kommune (indirekte personidentifiserende).

Lyddopptak vil bli slettet etter transkribering. Alle rådata blir slettet etter sensur foreligger.

Utdanning/yrkesbakgrunn:

### Hva legger du i begrepet komplekse traumer/ utviklingstraumer?

#### Lærer:

Hva er traumesymptomer og hvordan kan traumesymptomer komme til uttrykk i klasserommet?

Konsekvenser for læring? Konsekvenser for sosial fungering hos barnet?

Hvordan kan man tilrettelegge undervisning for barnet? Hva må man ta særlig hensyn til?

Hvilken kunnskap trenger lærere for å kunne møte disse barna på en god måte? Trenger man særskilt kompetanse? Hvordan skal lærer evt. få denne kunnskapen? Hvem har ansvaret?

Hvilke konsekvenser vil møtet med barn med komplekse traumer/ utviklingstraumer/ traumeerfaringer kunne få for lærerrollen? Hva tenker du at lærere bør/ må vektlegge?

Hva tenker du kjennetegner et godt læringsmiljø for disse barna?

Hvordan kan/ bør læreren ivaretas i dette arbeidet? Hvilke konsekvenser kan det få for skolen som system?

#### Skole:

Hva tenker du kjennetegner skoler som er godt tilrettelagt for barn med komplekse traumer/ utviklingstraumer/ traumeerfaringer?

Hvilken kompetanse og kunnskap trenger skoler for å tilrettelegge skoledagen for disse elevene?

Har skoler denne kompetansen pr. i dag? Hvordan skal skolene evt. få denne kompetansen?



Er det noe som tilsier at barnet ikke skal gå på nærscole? Hva tenker du i så fall er begrunnelser for det? Hvilket tidsperspektiv? utfordringer i forhold til tilbakeføring til hjemmescole?

Hvilke forventinger har man fra 1.- og 2.linjetjenesten til skolens/ læreres møte med barn med komplekse traumer? Hvordan ser man for seg at disse barna skal bli ivaretatt etter utredning og igangsatte tiltak?

### Samarbeid:

Hva kjennetegner et godt tverrfaglig samarbeid?

Hvilke utfordringer ser du i tilknytning til tverrfaglig samarbeid?

Hvordan bør et tverrfaglig samarbeid se ut? Hvilken form kan det ha?

Hvem tenker du bør ha hovedansvaret i et tverrfaglig samarbeid?

### Veien frem:

Hvilken rolle tenker du skolen har i dag i arbeidet med barn med komplekse traumer?

Hvilken rolle bør skolen ha i arbeidet med barn med komplekse traumer?

### Til slutt:

I offentlige dokumenter er barnehage og skole lite nevnt i forbindelse med arbeid med barn som lever med vold, seksuelle overgrep eller annen omsorgssvikt. Fokuset er i stor grad rettet mot meldeplikten og avdekking av slike forhold, men i liten grad knyttet til det videre arbeidet med barna.

- Hvilke tanker gjør du deg om mulige årsaker til dette?
- Hva kan man gjøre i fremtiden for å kunne ivareta barn med komplekse traumer også i skolen? Både på nasjonalt-, fylkes- og kommunalt nivå.

## **Forespørsel om å delta i studie:**

### **«Traumebevisst håndtering i skolen- fra teori til praksis.»**

Jeg heter Camilla Bernhardt-Melin og holder nå på med siste del av masterstudium i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med masteroppgaven min ønsker jeg å intervju fagpersoner i forhold til problemstillingen:

*Hvordan kan lærer og skolen legge til rette skoledagen for barn med komplekse traumer/ utviklingstraumer?*

Jeg ønsker å få kunnskap om og innsikt i hva fagpersoner med kompetanse og erfaring innen traumefeltet tenker og erfarer er viktig i dette arbeidet.

Målet med prosjektet er både å få økt min egen kunnskap, men også å være med på å sette fokus på et område jeg mener er for lite belyst i dagens skole.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil gjennomføre et personlig intervju med varighet på mellom 45 til 60 minutter. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med intervjupersonene og etter avtale med virksomhetsleder. Jeg ønsker å få gjennomført intervjuene i løpet av uke 8 og 9 (februar/mars 2016)

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som deretter transkriberes. I forkant av intervjuet, vil jeg sende ut intervjuguide. Dette for at intervjupersonene skal kunne vite hvilke tema som vil være utgangspunkt for samtalen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det vil ikke bli samlet inn direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger (verken navn, personnummer, navn på arbeidssted eller kommune). Det vil si at det ikke vil bli samlet inn informasjon om intervjupersonene som vil kunne identifisere dem, verken i rådata eller i oppgaven. Jeg ønsker kun å registrere utdanning/ yrkesbakgrunn og antall år med arbeid innen traumefeltet.

Det er kun jeg og eventuelt veileder som vil ha tilgang til rådata (altså lydopptak og transkriberte intervjuer). Rådata vil bli oppbevart i låsbare skap. Lydopptak vil bli slettet etter å ha blitt transkribert og transkripsjoner vil bli makulert etter at sensur foreligger (september/ oktober 2016).

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i den ferdige teksten.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet umiddelbart. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Bernhardt-Melin på telefon 41290468 eller via e-post: cami.hardt@gmail.com

Du kan også ta kontakt med min veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby på telefon 51832938 eller via e-post: [liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no](mailto:liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no)

Ettersom det ikke innhentes verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger, er ikke dette prosjektet meldepliktig. Jeg har hatt telefonisk kontakt med NSD (Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste) for å få dette bekreftet.

Jeg håper dette høres spennende ut og ser frem til interessante og lærerike samtaler.

Med vennlig hilsen Camilla Bernhardt-Melin

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om Camilla Bernhardt- Melins masterprosjekt i spesialpedagogikk, og ønsker å stille til intervju. Jeg er informert om at deltakelse er frivillig og at jeg til enhver tid kan trekke meg fra prosjektet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)