



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap, Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Ane Østrått (signatur forfatter)
Veileder: Klara Øverland	
Tittel på masteroppgaven: «Ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som viser traumesymptomer» Engelsk tittel: «How educational staff in secondary school experience working with students showing symptoms of trauma»	
Emneord: Traumer, traumesymptomer, ungdomsskole, autoritativ klasseledelse, relasjoner, tilknytning, mestring, psykisk helse	Antall ord: 36 492 + vedlegg/annet: 3 vedlegg Stavanger, 12.06.2020

Forord

Prosesen med masteroppgaven har vært både lærerik og krevende. Arbeidet med masteroppgaven har ført med seg verdifull kunnskap, som jeg nå ser frem til å benytte meg av i praksis som nyutdannet grunnskolelærer og spesialpedagog.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å rette en stor takk til alle som har bidratt til at denne masteroppgaven kunne gjennomføres. Jeg setter stor pris på innsatsen dere har gjort.

Tusen takk til informantene som stilte opp og delte av sine erfaringer.

Tusen takk til min veileder, Klara Øverland, for god og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen.

Tusen takk til min kjære mor, Jette, for nyttige råd, moralsk støtte, og hjelp til korrekturlesing.

Tusen takk til Ingrid, som også tok seg tiden til å korrekturlese.

Tusen takk til min kjære samboer, Andreas. Takk for støtten og fleksibiliteten du har vist i under hele prosessen med masteroppgaven. Det har nok ikke alltid vært like lett å bo under samme tak som en stresset masterstudent.

Helt til slutt vil jeg også takke Fia, som har dratt meg med ut på nødvendige lufteturer under lange skrive dager.

Juni 2020,

Ane Østrått

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	5
1. Bakgrunn for valg av tema	6
1.1. Studiens problemstilling.....	7
1.2. Studiens oppbygging.....	8
1.3. Tidligere teori og forskning.....	8
1.4. Avgrensninger og begrepsavklaring.....	9
1.5. Fremgangsmåte ved innhenting og bruk av litteratur og forskning.....	9
2. Teoretisk innramming	10
2.1. Ungdomstiden og ungdommers psykiske helse	10
2.1.1. Ungdomstiden som utviklingsfase.....	11
2.1.2. Ungdomsskolen: Motivasjon, stress og psykisk helse.....	12
2.1.3. Ungdommers psykiske helse.....	13
2.1.4. Traumesymptomer hos norske ungdommer.....	14
2.2. Traumer	15
2.2.1. Definisjoner.....	15
Traumebegrepet.....	15
Type 1 og type 2-traumer.....	17
Posttraumatisk stresslidelse (PTSD).....	17
Kompleks traumatisering og utviklingstraumer.....	18
Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	19
2.2.2. Traumesymptomer.....	19
Enkelthendelser og PTSD.....	20
Kompleks traumatisering og utviklingstraumer.....	20
Oppsummering.....	21
2.2.3. Komorbide lidelser.....	22
Angstlidelser.....	22
Depresjon.....	23
ADHD.....	23
Atferdsforstyrrelser/ Atferdsproblemer.....	23
2.2.4. Nevrobiologisk forståelse av traumer og følelsesregulering.....	24
Den tredelte hjernen og hjernens bruksavhengighet.....	25
Toleransevinduet som forklaringsmodell.....	27
2.2.5. Traumers innvirkning på skolearbeidet.....	28
2.3. Trivsel og mestring i skolehverdagen	28
2.3.1. Den autoritative voksne.....	29
2.3.2. Trygge relasjoner.....	30
Relasjoner i et tilknytningsperspektiv.....	31
Fire faktorer som påvirker relasjonskvaliteten.....	32
«Banking time» som relasjonsbyggende tiltak.....	34

Gode relasjoner til medelever	34
2.3.3. <i>Regler og rutiner som atferdsregulerende virkemidler i skolehverdagen</i>	35
Rutiner	36
Regler.....	36
2.3.4. <i>Stress og mestring</i>	37
Lazarus' vippeanalogi og transaksjonsmodellen.....	37
Hvordan skape god faglig mestring?	39
2.4. Mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer.....	40
2.4.1. <i>Kunnskap og personlige ressurser</i>	41
2.4.2. <i>Samarbeid</i>	42
Samarbeid med kolleger	42
Samarbeid med hjemmet	43
Samarbeid med andre instanser	43
2.4.3. <i>Oppsummering</i>	44
3. Forskningsmetode	44
3.1. <i>Bakgrunn for valg av metode</i>	44
3.2. <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	45
3.3. <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	46
3.4. <i>Datainnsamling</i>	47
Søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).....	47
Kriterier og etablering av kontakt med informanter.....	47
Utforming av intervjuguide.....	48
Utvalg	49
Gjennomføring av intervju.....	50
Transkribering.....	52
Datanalyse i hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv	53
Forskningsetikk.....	54
3.5. <i>Reliabilitet</i>	57
3.6. <i>Validitet</i>	59
3.7. <i>Overførbarhet</i>	60
3.8. <i>Metodekritikk og mulige feilkilder</i>	60
4. Resultat og analyse	61
4.1. <i>Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?</i>	63
Forekomst	63
Forskjeller fra andre elever	63
Vansker i skolesituasjonen.....	64
Sosial fungering	65
Innagerende og utagerende atferd.....	66
Kjønnforskjeller	67
4.2. <i>Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?</i>	68
Tilpasset opplæring og spesialundervisning	68
Relasjonsbygging.....	70
Struktur og forutsigbarhet.....	71
Skolefaglig motivasjon og mestring	73
Sosial tilrettelegging og mestring	74
Følelsesregulering.....	75

4.3.	<i>Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?</i>	77
	Mestringsfremmende faktorer.....	78
	Mestring knyttet til støtte og samarbeid.....	79
	Mestringshemmende faktorer	80
5.	Drøftingsdel	81
	Traumebegrepet	81
5.1.	<i>Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?</i>	82
	Forekomst og komorbide lidelser	82
	Traumesymptomer eller «tenåringsatferd»?	83
	Traumereaksjoner	84
	Faglige og sosiale utfordringer	86
	Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?	87
5.2.	<i>Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?</i>	88
	Viktigheten av gode relasjoner	88
	Trygghetseffekten av forutsigbarhet, regler og rutiner	91
	Faglig mestring gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	93
	Gode relasjoner til jevnaldrende	94
	Hvordan kan lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?.....	95
5.3.	<i>Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?</i>	96
	Kunnskaper	96
	Relasjonskompetanse og personlige ressurser	96
	Støtte gjennom godt samarbeid.....	97
	Mestringshemmende faktorer	97
	Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveileder i arbeid med elever som viser traumesymptomer?.....	98
6.	Avsluttende oppsummering og forslag til fremtidig forskning	98
7.	Litteraturliste	101
8.	Vedlegg	109
8.1.	<i>Vedlegg 1</i>	109
8.2.	<i>Vedlegg 2</i>	111
8.3.	<i>Vedlegg 3</i>	114

Sammendrag

Hensikten med studien har vært å rette oppmerksomheten mot elever i ungdomsskolen som viser traumesymptomer. Traumatisering kan føre med seg negative konsekvenser knyttet til sosial, emosjonell og kognitiv fungering, som videre kan ha en negativ innvirkning på elevenes fungering i skolen. Studiens problemstilling ble dermed formulert på følgende måte:

«Hvilke erfaringer har ansatte i ungdomsskolen med elever som viser traumesymptomer?»

Problemstillingen ble avgrenset med tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene hadde til hensikt å 1) undersøke hvilke traumesymptomer elever i ungdomsskolen viser, 2) undersøke hvordan lærere og miljøveiledere tilrettelegger for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen, og 3) undersøke hvilke faktorer som knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer.

Masteroppgavens teoretiske innramming er bygget på teori om ungdomstiden, traumer, autoritativ klasseledelse, relasjoner, tilknytning og mestring. Studiens metodiske grunnlag er basert på en kvalitativ tilnærming, med bruk av semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Utvalget bestod av to lærere og to miljøveiledere som jobbet i ungdomsskolen. De innsamlede dataene ble analysert og fortolket i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv, og la videre grunnlaget for diskusjonen rundt studiens tre forskningsspørsmål.

Resultatene fra studien indikerer at traumesymptomer kan komme til uttrykk på ulike måter hos elever i ungdomsskolen. Gjennom både inn- og utagering synes traumesymptomene å bidra til at ungdomstiden blir mer utfordrende enn det den allerede kan være. Kompleksiteten i traumesymptomene, i kombinasjon med atferden man gjerne ser hos elever i ungdomsskolen, ser også ut til å kunne gjøre det utfordrende for lærere og miljøveiledere å identifisere disse elevene. Videre indikerer resultatene at elever som viser traumesymptomer har et behov for å møte autoritative voksne i skolehverdagen, for at de skal kunne oppleve trivsel og mestring. I forhold til mestring hos lærerne og miljøveilederne selv, indikerer funnene et kunnskapsbehov, og et behov for god støtte og tett samarbeid med kollegaer og resten av nettverket rundt eleven.

1. Bakgrunn for valg av tema

Undersøkelser viser at det store flertallet av unge i Norge stort sett trives med livene de lever, og at de aller fleste er fornøyde med foreldre, skole og lokalmiljø (Bakken, 2019, s.2; Folkehelseinstituttet, 2018). Samtidig vet vi også at ungdomstiden er en sårbar fase, hvor det skjer endringer både kroppslig og mentalt, og at det er nettopp i denne tiden at psykiske lidelser gjerne oppstår for første gang (Paus, Keshavan & Giedd, 2008). Forskning viser at en mindre, men økende andel unge i Norge strever psykisk (Bakken, 2019, s.2; Folkehelseinstituttet, 2018). Forekomsten av den traumerelaterte lidelsen PTSD varierer ifølge Folkehelseinstituttet (2018) fra 0 til 0,4 prosent for barn, og fra 0,3 til 1,6 prosent for ungdom i Norge. Samtidig viser resultater fra en undersøkelse utført av Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, at potensielt traumatiserende voldshendelser i barndommen sjelden skjer isolert. Resultater fra undersøkelsen viser at det i et utvalg på 9240 norske ungdommer var 1 av 20 som hadde opplevd alvorlig fysisk vold i oppveksten, at 1 av 5 hadde opplevd mindre alvorlig fysisk vold, mens 1 av 5 hadde opplevd gjentatt psykisk vold fra foreldre (Hafstad & Augusti, 2019, s.14-15). Annen forskning viser i tillegg at disse potensielt traumatiserende hendelsene ikke alltid fremkommer i henvisningene til BUP (Ormhaug, Jensen, Hukkelberg, Holt & Egeland, 2012), og at symptomene på traumer kan skjule seg bak (Bræin, 2020, s.147; Terr, 1991, s.19), eller forekomme sammen med andre lidelser, som for eksempel depresjon, angst og ADHD (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk, Ford & Spinazzola, 2019, s.7-9). Kunnskap som dette bidrar til å indikere mørketall når det gjelder ungdom som viser traumesymptomer.

Ungdom som utsettes for en enkeltstående traumatiserende hendelse, eller som lever under potensielt traumatiserende oppvekstvilkår, er i risiko for svekket sosial og faglig fungering i skolen, og ellers i livet (Cook et.al., 2007, s.4-5; Ford, 2017, s.220; Nordanger & Braarud, 2014). Fordi skolen er et sted hvor ungdommene tilbringer store deler av tiden sin, blir skolen automatisk en arena som kan bidra både med å avdekke og tilrettelegge for elever som viser traumesymptomer. Samtidig er skolen gjennom opplæringsloven og Overordnet del i læreplanen pålagt å legge til rette for og hjelpe disse elevene:

I opplæringsloven (1998) kommer det tydelig frem at skolen er pliktet til å hjelpe og tilrettelegge for alle elever som strever. §1-1 fremhever blant annet at skolen skal bidra til at elevene utvikler «(...) kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å

kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», mens §9a-2 fremhever at skolen må legge til rette for «(...) eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» §1-3 uttrykker at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan eleven jamføre kap.5 ha krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Disse kravene stilles også til skolen i lovforslaget til den nye opplæringsloven (NOU, 2019:23), hvor retten til et godt læringsmiljø fremheves i §1-1, mens kravet om at opplæringen skal gi elevene «(...) kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» fremkommer i §1-2. Tilpasset opplæring byttes imidlertid ut med begrepet «universell opplæring», som betyr at «opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging» (NOU 2019:23, §10-1). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den universelle opplæringa, har krav på «individuell tilrettelagd opplæring» (NOU 2019:23, §10-3). Videre ser vi også at læreplanens overordnede del uttrykker at skolen skal «(...) støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Vi ser også at livsmestring er blitt satt i fokus, ved at skolen skal «(...) gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

Med utgangspunkt i litteratur og forskning ser man at ulike psykiske plager og lidelser hos ungdom noen ganger kan relateres til traumer. Videre ser vi også at traumatisering kan føre med seg negative konsekvenser for ungdommenes læring og utvikling. Fordi ungdommene tilbringer store deler av tiden sin på skolen, ser man at skolen er i posisjon til å oppdage disse elevene. Samtidig er skolen gjennom opplæringsloven og Overordnet del i læreplanen pålagt å legge til rette for, og å hjelpe disse elevene.

1.1. Studiens problemstilling

På bakgrunn av litteraturen og forskningen som presenteres over, er formålet med studien å undersøke hvilke erfaringer ansatte i ungdomsskolen har med elever som viser tegn på å ha blitt utsatt for traumatisering. I den anledning rettes fokuset mot ansatte i ordinære ungdomsskoler, og mer spesifikt mot lærere og miljøveiledere. Av årsaker knyttet til taushetsplikt hos de ansatte i skolen, har jeg ikke hatt tilgang til dokumentasjon som bekrefter traumatisering hos de elevene informantene baserer sine erfaringer på. Derfor vil begrepet

«traumesymptomer» benyttes videre i masteroppgaven. Utgangspunktet som nå er beskrevet har ført til følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har ansatte i ungdomsskolen med elever som viser traumesymptomer?»

Problemstillingen ledet til tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?
3. Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

1.2. Studiens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i åtte kapitler. Kapittel 1 fungerer som et introduksjonskapittel, og tar for seg bakgrunn for valg av tema, studiens hensikt og problemstilling, tidligere forskning på feltet, avgrensninger, og fremgangsmåten som er benyttet ved innhenting av teori. I kapittel 2 presenteres masteroppgavens teoretiske innramming ved en gjennomgang av teori om ungdomstiden, traumer, autoritativ klasseledelse, tilknytning, relasjoner og mestring. I kapittel 3 presenteres studiens metodiske utforming og valg av analyseform. I kapittel 4 presenteres hovedfunnene i intervjuene, samt en tolkning av disse. I kapittel 5 diskuteres de innsamlede dataene i lys av masteroppgavens teoretiske innramming. I kapittel 6 gis det en avsluttende oppsummering, samt forslag til videre forskning. Avslutningsvis presenteres kildene som er benyttet i kapittel 7, og relevante vedlegg er å finne i kapittel 8.

1.3. Tidligere teori og forskning

Litteratursøk på traumerelatert forskning gir mange treff, hovedsakelig innenfor fagområdene psykologi og psykiatri. Noe av forskningen viser til sosiale og emosjonelle konsekvenser av traumatisering (Bath, 2008; Ford, 2017; Nordanger & Braarud, 2017; Nordanger, Braarud & Albæk, 2011), mens annen forskning retter seg mot den nevrobiologiske forståelsen for traumer (Perry, 2009; Perry et.al., 1995). I litteratur og forskning fremkommer det også at traumer kan medføre konsekvenser for barn og unge i skolehverdagen (Ford, 2017, s.220; Nordanger & Braarud, 2014). Imidlertid ser forskning på traumer i et pedagogisk perspektiv ut til å være mangelfull. Litteratursøk ledet ulike til masteroppgaver som blant annet tar for

seg lærere i spesialskoler sine erfaringer med traumatiserte elever som viser aggresjon (Hellestræ, 2018), og traumebevisst håndtering i skolen (Bernhardt-Melin, 2016). Forskning på traumer i et ungdomsskoleperspektiv synes det imidlertid å eksistere lite av.

1.4. Avgrensninger og begrepsavklaring

Av hensyn til studiens omfang og tidsrammer er det nødvendig å foreta enkelte avgrensninger. Fordi fokuset i masteroppgaven rettes mot traumer i et pedagogisk perspektiv, gis det kun en kortfattet presentasjon av den nevrobiologiske forståelsen av traumer og komorbide lidelser. Videre avgrenses fokuset til et «klasseroms perspektiv» med hovedfokus på klasseledelse og relasjonsbygging. Det råder imidlertid ingen tvil om at faktorene som utelates er viktige for en helhetlig forståelse av masteroppgavens tematikk, og det oppfordres derfor til videre lesing på egenhånd når det gjelder utelatte temaer.

Når det gjelder bruk av begreper, vil begreper som «traumesymptomer», «traumereaksjoner» og «traumeatferd» benyttes i omtale av elevatferd som kan kobles til traumatisering. Valget er tatt med et utgangspunkt i at ungdommer kan vise symptomer på traumatisering uten at de er blitt diagnostiserte med PTSD eller andre traumerelaterte lidelser. Fordi store deler av teorien er basert på forskning om klasseledelse og relasjonsbygging, vil de voksne som arbeider med eleven omtales som «lærere» dersom originalkilden benytter dette begrepet. Når teorien brukes til å belyse informantenes erfaringer vil det derfor være viktig å være bevisst at denne teorien også blir brukt til å belyse miljøveilederes erfaringer. Valget er tatt med utgangspunkt i at miljøveilederne i utvalget hadde en lærerfunksjon ovenfor flere av elevene de jobbet med.

1.5. Fremgangsmåte ved innhenting og bruk av litteratur og forskning

For å finne frem til litteraturen og forskningen som ligger til grunn for studien er i hovedsak søkemotorene Oria og Google Scholar blitt benyttet. Søkeord som «traumer», «trauma», «utviklingstraumer», «complex trauma», «ungdom», «tenåring», «adolescent», «teenager» og «youth» er hyppig brukt. Litteratur fra pensumlistene til masterstudiet i spesialpedagogikk, samt litteratur funnet gjennom relevante sekundærkilder, er også blitt benyttet. For å sikre at den anvendte litteraturen og forskningen er av god faglig og forskningsetisk kvalitet, har det i hovedsak blitt benyttet fagfelleverderte artikler, og litteratur basert på anerkjent forskning. For å definere begreper er det brukt oppslagsverk som Store norske leksikon, eller av nettsteder tilhørende offisielle organisasjoner eller fagforeninger. I forhold til henvisning

benyttes retningslinjene til APA6th, og det henvises til både etternavn, årstall og sidetall i teksten, så fremt denne informasjonen foreligger. Fullverdige presentasjoner av kildene er å finne i kildelisten i kapittel 7. Bruk av sekundærkilder er i hovedsak forsøkt unngått, men er benyttet i tilfeller hvor originalkilden ikke var mulig å oppdrive. I slike tilfeller tydeliggjøres bruken av sekundærkilde i referansen i teksten.

2. Teoretisk innramming

I denne delen vil det bli redegjort for masteroppgavens teoretiske innramming. Teorien som presenteres her skal forsøke å belyse de tre forskningsspørsmålene som stilles i studien:

1. Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?
3. Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

I første omgang vil det gis en presentasjon av forskning og teori om ungdomstiden som utviklingsfase. Fokuset flyttes så over til traumeteori. Videre vil søkelyset rettes mot skolehverdagen, og teori om autoritativ klasseledelse, tilknytning, relasjonsbygging og mestring. Avslutningsvis vil det gis en presentasjon av teori om stress og mestring som ansatt i skolen.

2.1. Ungdomstiden og ungdommers psykiske helse

Studiens første forskningsspørsmål knyttes til hvilke traumesymptomer man kan forvente å se hos elever i ungdomsskolen. For å ha et utgangspunkt og forsøke å forstå hva som skiller elever med traumesymptomer fra andre elever, vil det i dette kapitlet presenteres forskning på hva som kjennetegner norske ungdomsskoleelever, og teori relatert til ungdomstiden som utviklingsfase. For å forsøke å danne et tydeligere bilde av hva som kjennetegner elever som viser traumesymptomer, vil det også presenteres teori og forskning knyttet til ungdommers psykiske helse og forekomst av traumerelaterte lidelser hos norske ungdommer.

2.1.1. Ungdomstiden som utviklingsfase

Psykologisk selvstendighet, sterke, svingende følelser, og kroppslige og kognitive endringer, er blant faktorene som kjennetegner ungdomstiden som utviklingsfase (Norsk Helseinformatikk, 2019a; Stänicke, 2020, s.55-57). For utenforstående kan det se ut som at det er ytterpunktene i følelsesregisteret som regjerer, og humørsvingninger kan gjøre seg merkbare. I tillegg fører også puberteten med seg kroppslige endringer og modning. For noen vil disse endringene relateres til stolthet og spenning, mens for andre vil de føre til frustrasjon og usikkerhet (Stänicke, 2020, s.55-57).

Hvordan man handler i ungdomsårene, vil i utgangspunktet være individavhengig (Kennair, 2018), og ungdom kan oppføre seg både fornuftig og ansvarlig, og ufornuftig og uansvarlig (AACAP, 2016). Enkelte atferdstrekk kan likevel se ut til å forekomme hyppigere i bestemte perioder av livet. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (AACAP, 2016) fremhever impulsiv og risikofylt atferd, og det å misforstå eller mistolke sosiale signaler og/eller følelser, som atferd som forbindes med ungdom. Denne atferden ser ut til å kunne kobles til den biologiske, psykologiske og kognitive utviklingen som ungdommene gjennomgår. I den kognitive utviklingen trekkes amygdala og prefrontal cortex frem som hjerneområder som er av spesiell interesse når man skal forsøke å forstå ungdommenes oppførsel. Amygdala er et hjerneområde som utvikles relativt tidlig i livet, og knyttes til våre umiddelbare reaksjoner, som frykt og aggresjon. Prefrontal cortex er imidlertid fortsatt under utvikling i ungdomsårene, og knyttes til regulering av atferd, følelser og tanker (AACAP, 2016). Med en ferdigutviklet evne til å reagere instinktivt på hendelser, og en ikke fullt så ferdig utviklet evne til å regulere reaksjoner, vil det derfor være naturlig å opptre impulsivt, eller å utføre handlinger som i voksnes øyne kan virke like gjennomtenkte (AACAP, 2016; Stänicke, 2020, s.56).

I tillegg til sterke, svingende følelser og kroppslige og kognitive endringer, preges ungdomstiden også av økt psykologisk selvstendighet. Venner og jevnaldrende synes også å få en økt betydning og innflytelse (Stänicke, 2020, s.57-58). Økt psykologisk selvstendighet handler i ungdomsårene om søke å oppnå en relasjonell gjensidighet til foreldre og andre autoritetspersoner. En relasjonell gjensidighet handler om ungdommens behov for selvstendighet og løsrivelse, samtidig som behovet for støtte og omsorg fra omsorgsgiver fortsatt er gjeldende i enkelte situasjoner (Guldbrandsen, 2008, referert i Stänicke, 2020, s.57). Det handler om behovet for å gjøre seg kjent med, og å få lov til å uttrykke egne

følelser, behov og meninger (Siegel, 2015 referert i Stänicke, 2020, s.57). Altså en form for gradvis løsrivelse fra omsorgsgiver mot å bygge sin egen identitet. Venner og jevnaldrende bidrar også i ungdommenes identitetsbygging. På ungdomsskolen handler det ofte om å sammenligne seg med venner og jevnaldrende, og forsøke å finne ut om man er «innenfor» eller «utenfor». I tillegg er relasjonen til venner og jevnaldrende en sentral del av det å kunne dele erfaringer, utforske ulike sosiale roller, og å forsøke å finne ut hvem man er (Stänicke, 2020, s.58).

Fordi ungdommene tilbringer store deler av tiden på skolen, vil også de ansatte i skolen måtte forholde seg til disse endringsprosessene, og utfordringene de måtte bringe med seg. Som lærer eller miljøveileder må man derfor både kunne forvente og håndtere atferd som oppleves som ufornuftig og lite gjennomtenkt, samtidig som man må kunne forholde seg til sterke og svingende følelser. Dette fordi ungdomstiden er en tid for både kroppslige, psykologiske og kognitive endringer.

2.1.2. Ungdomsskolen: Motivasjon, stress og psykisk helse

I omtaler av dagens ungdomsgenerasjon har man ved flere tilfeller kunne lese om «generasjon prestasjon». Generasjon prestasjon karakteriseres som «(...) en flink, veltilpasset og aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere og gjøre det godt på mange områder.» (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Uttrykket knyttes gjerne også til kravene og stresset som ungdommer opplever i forhold til individuelle prestasjoner relatert til skole, idrett, kropp, sosiale medier og liknende (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018; Eriksen & Bakken, 2020, s.40-41). For å få et innblikk i hva som kjennetegner norske ungdomsskoleelever, kan vi se nærmere på to rapporter fra undersøkelser utført av NOVA, henholdsvis i 2010 og 2019 (Øia, 2010; Bakken, 2019). Undersøkelsen fra 2010 representeres av et utvalg på 4000 norske ungdomsskoleelever, og fokuserer i hovedsak på skolemotivasjon. Undersøkelsen fra 2019 representeres av et utvalg på rett under 260 000 norske elever i både ungdomsskolen og videregående skole.

Begge undersøkelsene viser at de aller fleste trives på skolen, men at syv av ti kjeder seg (Bakken, 2019, s.29; Øia, 2010, s.9). Undersøkelsen fra 2010 viser at elever med lav skolemotivasjon kjeder seg mest, mens høy skolemotivasjon samvarierer med trivsel. Samtidig viser resultatene også at lav skolemotivasjon og dårlige karakterer kobles til

utagerende og antisosial atferd, samt psykiske utfordringer og mobbing (Øia, 2011, s.9-11). Undersøkelsen fra 2019 viser en økning i elever som mistrives på skolen, samt en markant økning i skolestress utover i ungdomsskolen (Bakken, 2019, s.29, 33, 37).

Av undersøkelsene ser man at ungdommer kan ha en ulik oppfatning av tiden på ungdomsskolen, og at faktorer som skolestress og psykiske helseutfordringer kan bidra til å påvirke i negativ retning. Slik kunnskap er viktig å ha kjennskap til dersom man ser den i lys av annen forskning som fremhever sterke bånd til skolen som en av beskyttelsesfaktorene i den kritiske perioden som ungdomstiden synes å være. Opplevelse av tilhørighet og støtte fra skolen kan bidra til å forhindre utvikling av psykiske lidelser, rusmisbruk og antisosial atferd (Patton & Viner, 2007, s.1130, 1136).

2.1.3. Ungdommers psykiske helse

Som vi har sett, preges ungdomstiden av endringer og modning på flere ulike plan. Disse fysiske, emosjonelle og sosiale endringene synes også å gjøre ungdommenes psykiske helse mer sårbar (Patton & Viner, 2007, s.1130; WHO, 2019a). Ifølge WHO (2019a) utgjør mentale helsetilstander 16% av aller sykdommer eller skader blant mennesker mellom 10 og 19 år.

For å få et innblikk i situasjonen på et nasjonalt nivå, kan vi se til tall fra Folkehelseinstituttet. En rapport fra 2018 viser at 7% av norske barn i førskole- og skolealder (0-17 år) har symptomer som kan knyttes til en psykisk lidelse, og at rundt 5% hvert år får behandling fra psykisk helsevern for barn og unge. Tallene indikerer at det for tenåringsjenter er en overhyppighet av lidelser knyttet til angst, depresjon, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser. Guttene ser ut til å være i høyest risiko for utviklingsforstyrrelser som oppstår tidlig i livet, som ADHD, autismspekterforstyrrelser og Tourettes (Reneflot et.al., 2018, s.59). Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen fra 2019 synes å bekrefte disse tallene, og viser til en økning i rapportering av psykiske helseplager i ungdomsskolen. I hovedsak har denne økningen vært størst for jenter, men man ser også en økning hos guttene. Stressrelaterte plager synes å være mest utbredt, og for jentene fremheves spesielt symptomer som bekymringer, søvnproblemer eller andre depressive symptomer. For guttene fremkommer det en generell økning i rapportering av psykiske plager enn tidligere, men ingen spesifikke plager oppgis som mer markante enn andre (Bakken, 2019, s.5, 81).

Når man ser på tallene fra de to undersøkelsene er det viktig å huske på at det store flertallet av norske ungdommer har en god psykisk helse og klarer seg relativt fint. På grunn av skolens påvirkningskraft er det imidlertid også viktig at lærere og miljøveiledere også er bevisst på at noen ungdommer strever. For enkelte er symptomene forbigående, mens for andre utvikler plagene seg til vedvarende psykiske problemer og lidelser (WHO, 2019a), og som lærer eller miljøveileder kan det være vanskelig å vurdere hva symptomene vil resultere i. Det at ungdommen kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk bakgrunn, vokser opp i et konfliktfylt hjem, eller i et hjem med lite sosial støtte, synes å være faktorer som ser ut til å øke risikoen for mer alvorlige konsekvenser (Bakken, 2019, s.80-81). Også det å bli utsatt for traumer i barndommen ser ut til å medføre en økt sårbarhet for å utvikle ulike psykiske lidelser generelt (Espeset, 2020, s.195; Perry et.al, 1995, s.273).

2.1.4. Traumesymptomer hos norske ungdommer

Å finne frem til tydelige tall, og forskning som sier noe om forekomst av traumerelaterte lidelser hos barn og unge, synes å være utfordrende på grunn av kompleksiteten og symptomangfoldet som traumatisering fører med seg. Man må tilsynelatende ta utgangspunkt i forskning som knytter traumer til posttraumatisk stresslidelse, og til andre komorbide lidelser som blant annet depresjon og angst. For den psykiatriske diagnosen PTSD viser folkehelse rapporten til befolkningsstudier som rapporterer en forekomst på mellom 0,3 og 1,6 prosent for tenåringer i Norge (Folkehelseinstituttet, 2018). Litteratur og forskning viser også at reaksjoner og symptomer på traumer kan fremtre som, eller fremkomme sammen med andre komorbide lidelser, som for eksempel ADHD, depresjon, angst og spiseforstyrrelser (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9). Slik kunnskap kan dermed antyde mørketall for hvor mange ungdommer som strever psykisk på grunn av traumatisering.

Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) undersøkte i 2019 rundt 9200 norske ungdommer mellom 12 og 16 år sine erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. Undersøkelsen viste at 1 av 20 hadde opplevd alvorlig fysisk vold (slag, spark, fått bank), mens 1 av 5 hadde opplevd vold av mindre alvorlig karakter (klyping, klaps, lugging). Det fremkom også at 1 av 5 hadde opplevd psykisk vold fra foreldre, og at 1 av 20 hadde opplevd seksuelle overgrep (Hafstad & Augusti, 2019, s.15). I et traumeperspektiv kan undersøkelsen til NKVTS være relevant fordi psykiske helseplager blant voldsutsatte barn og

unge ofte knyttes til posttraumatiske stressreaksjoner, og andre lidelser som depresjon, angst og selvmordstanker (Bækkelund, 2018, Cook et.al., 2007, s.4; Jensen, 2018)

På en annen side vet man at traumesymptomer også kan ha utspring i hendelser som ikke kan relateres til omsorgssvikt eller overgrep. Alvorlig sykdom, ulykker, katastrofer, krig og mobbing, er eksempler på andre faktorer som kan være potensielt traumatiserende (Bræin, 2020, s.146; Dyregrov, 2000, s.12; Terr, 1991, s.14-19). Undersøkelser av traumesymptomer relatert til slike hendelser vil naturligvis være omfattende og vanskelige å gjennomføre. Med dette blir det også vanskelig å oppnå en fullstendig oversikt over hvor mange ungdommer som strever psykisk på bakgrunn av traumatiserende hendelser.

2.2. Traumer

For å forsøke å belyse spørsmålet om hva som kjennetegner ungdomsskoleelever som viser traumesymptomer, er det så langt blitt presentert litteratur og forskning som sier noe om hva som kjennetegner ungdomstiden som utviklingsfase, hvordan norske ungdommer opplever ungdomsskolen, og hva som kjennetegner deres psykiske helse. I tillegg er også kompleksiteten knyttet til det å forstå og gjenkjenne traumesymptomer blitt fremhevet. For å forsøke å gi et tydeligere bilde av hva som kan kjennetegne traumesymptomer hos ungdom, vil det videre presenteres teori og forskning relatert til traumer. Først vil det gis en presentasjon av hvordan traumbegrepet kan defineres og deles inn i ulike kategorier. Videre vil det presenteres ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer relatert til traumer, i tillegg til en kort presentasjon av utvalgte komorbide lidelser. For å forsøke å skape en forståelse av hvordan traumatisering påvirker kroppen og hjernen, vil det nevrobiologiske grunnlaget for traumer og følelsesregulering presenteres mot slutten av kapittelet. Avslutningsvis presenteres modellen for toleransevinduet som et forslag til forklaringsmodell for å forstå traumereaksjoner.

2.2.1. Definisjoner

Traumbegrepet

Ordet *traume* stammer fra gresk, og betyr *sårskade* (Malt, 2019). I utgangspunktet er begrepet benyttet både i omtale av fysiske og psykiske traumer. Mens et fysisk traume innebærer en kroppslig skade, som for eksempel et beinbrudd, kjennetegnes et psykisk traume av en alvorlig psykologisk påkjenning. Man kan altså si at traumbegrepet er en fellesbetegnelse for

både fysiske og psykiske skader og belastninger som skyldes en ytre påvirkningskraft (Malt, 2019; Dyregrov, 2000, s.11; Raundalen & Schultz, 2006, s.15-16).

I denne masteroppgaven er det naturligvis den psykologiske forståelsen av traumbegrepet som vil stå i fokus og belyses nærmere. En global tilnærming til traumbegrepet finnes i diagnosemanualene *International Classification of Diseases of the World Health Organization* (ICD-10 og ICD-11) og *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition* (DSM-5). ICD-10 definerer en traumatisk hendelse på følgende måte: «(...) en belastende livshendelse eller situasjon (av kort eller lang varighet) av usedvanlig truende eller katastrofal art, som mest sannsynlig ville fremkalt sterkt ubehag hos de fleste.» (Verdens helseorganisasjon, 1992). I 2019 er det imidlertid også kommet en nyere utgave av ICD-manualen, ICD-11, som foreløpig ikke er oversatt til norsk. Et traume defineres her som å utsettes for en eller flere ekstremt skremmende eller grusomme hendelser (World Health Organization, 2019b). I DSM-5 defineres et traume som en hendelse som innebærer død eller fare for liv, alvorlig skade, eller seksuell vold. Hendelsen kan ramme en selv, man kan være vitne til hendelsen, eller man kan bli fortalt om en hendelse som har rammet noen i nær relasjon (oversatt fra engelsk, American Psychological Association, 2013).

Ser man videre til andre definisjoner, ser man at flere av de samme elementene fra definisjonene til ICD-10, ICD-11 og DSM-5 går igjen. Psykologforeningen definerer psykologiske traumer som «(...) en type hendelse som kan føre til psykiske skader som plager den berørte i ettertid», og lister videre opp følgende kriterier som felles for de fleste traumer:

1. Kommer plutselig, er ukontrollerte og overveldende,
2. Vekker som regel en ekstrem følelse av hjelpeløshet og redsel
3. Er ofte en trussel mot liv og helse
4. Kan føre til at du blir alvorlig skadet
5. Og/eller rammer andre slik at du blir vitne til alvorlig overgrep eller andres lidelse eller død.

(Bækkelund, 2018).

Et annet eksempel, hentet fra Dyregrov (2000, s.11), lyder som følgende:

(...) overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form (mishandling, seksuelt misbruk) uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart (Dyregrov, 2000, s.11).

Definisjonene over viser flere likhetstrekk. Først og fremst fremhever de alle at et psykologisk traume knyttes til det å ha blitt utsatt for en alvorlig psykisk belastende hendelse (eller flere). Hendelsen(e) oppleves som en trussel, og ligger utenfor offerets kontroll. Ulykker, vold og overgrep nevnes som eksempler på hvilke typer hendelser som kan ligge bak et traume.

Type 1 og type 2-traumer

I traumelitteraturen ser man også at det ofte skilles mellom type 1 og type 2-traumer (Bath, 2008, s.17; Dyregrov, 2000, s.12; Terr, 1991, s.14-17). Type 1-traumer er traumer som kan knyttes til enkelthendelser, ofte uforutsette, som oppstår i en ellers forholdsvis trygg hverdag. Ulykker, naturkatastrofer og plutselige dødsfall er hendelser som kan trekkes frem som eksempler på type 1-traumer. Type 2-traumer forbindes med hendelser som skjer over lengre tid, og vil gjerne også gjentas. Fysisk og/eller psykisk misbruk, gjentatte seksuelle overgrep, langvarige krigstilstander og langvarig sykdom kan trekkes frem som eksempler på type 2-traumer (Bath, 2008, s.17; Dyregrov, 2000, s.12; Terr, 1991, s.14-17).

Posttraumatisk stresslidelse (PTSD)

I noen tilfeller kan både type 1 og type 2-traumer medføre langvarige konsekvenser for offeret. Når reaksjonene etter traumat/ traumene blir langvarige, snakker man gjerne om posttraumatisk stresslidelse (Bækkelund, 2018; Folkehelseinstituttet, 2020; Jensen, 2018). Ifølge ICD-10 oppstår PTSD som en reaksjon på en eller flere traumatiserende hendelser, og følgende kriterier må oppfylles for at diagnosen skal kunne settes:

Typiske trekk omfatter episoder der traumat blir gjenopplevd gang på gang i påtrengende minner («flashbacks»), drømmer eller mareritt, med en vedvarende fornemmelse av «nummenhet» og følelsesmessig avflating, distansering fra andre mennesker, ingen respons på omgivelsene, anhedoni og unngåelse av aktiviteter og

situasjoner som minner om traumet. Det foreligger vanligvis en tilstand med forhøyet autonom alarmberedskap og vaksomhet, økt skvettenhetsreaksjon og søvnløshet. Angst og depresjon er vanligvis forbundet med ovennevnte symptomer og tegn. Ikke sjelden oppstår selvmordstanker. (Verdens helseorganisasjon, 1992).

Kompleks traumatisering og utviklingstraumer

De senere årene har en integrasjon av utviklingspsykologi i traumepsykologien medført at begrepet «kompleks traumatisering» har gjort seg gjeldende i traumelitteraturen. I ICD-11 (WHO, 2019b) utgjør kompleks traumatisering en egen diagnose, som i stor grad synes å være et resultat av hyppig og gjentakende traumatisering. Kompleks traumatisering kjennetegnes av hendelser som tortur, slaveri, folkemord, vedvarende vold i hjemmet, og gjentatt seksuelt eller fysisk misbruk i barndommen. Hendelsene starter stort sett i tidlig barndom, foregår i mellommenneskelige relasjoner, og ofte innenfor den nærmeste omsorgskretsen. Hendelser som preger barnets oppvekst og utvikling omtales gjerne også som «utviklingstraumer». I slike tilfeller synes hendelsene å forstyrre utvikling av en trygg tilknytning hos barnet, som videre kan medføre manglende ferdigheter til å regulere atferd og følelser, og til å etablere og opprettholde mellommenneskelige relasjoner. Mangel på slike ferdigheter forbindes videre med økt risiko knyttet til eksponering ovenfor nye traumer og utvikling av både psykiske og fysiske lidelser i tenårene og videre i voksenlivet (Braarud & Nordanger, 2011; Van der Kolk, 2005, s.405).

For at diagnosen *kompleks traumatisering* skal kunne settes, må alle diagnosekrav for PTSD oppfylles, i tillegg til følgende kriterier:

- 1) Problemer med affektregulering;
- 2) Redusert tro på seg selv, og følelse av hjelpeløshet og verdiløshet, i tillegg til skyldfølelse og skam relatert til hendelsen
- 3) Vansker med å opprettholde relasjoner og å føle seg nært knyttet til andre. Disse symptomene medfører signifikant svekkelse av personlig, familiær, sosial, utdanningsmessig og yrkesmessig fungering.

(Oversatt fra engelsk, World Health Organization, 2018).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Til tross for at traumatisering kan medføre flere ulike negative reaksjoner og konsekvenser for offeret, er det også viktig å fremheve at noen klarer seg fint (Rutter, 2013, s.474; Bræin, 2020, s.146). Konsekvensene etter en traumatiserende hendelse synes å kunne påvirkes av hendelsens alvorlighetsgrad, offerets personlighet, tidligere vansker og sosial støtte. Å utsettes for omsorgssvikt, eller å ikke ha et godt støtteapparat rundt seg, vil dermed øke risikoen for at den potensielt traumatiserende hendelsen medfører langvarige psykiske plager eller lidelser (Rutter, 2013, s.477-480; Jensen, 2018; Bræin, 2020, s.147). Samtidig vil det å ha stabile, omsorgsfulle voksne rundt seg ha en positiv effekt. Voksne kan bidra til hjelp med å forstå hva som har skjedd, håndtere emosjonelle reaksjoner, og legge til rette for opplevelse av trygghet. Å ha stabile, omsorgsfulle voksne rundt seg er en av de aller viktigste forebyggende og beskyttende faktorene for å unngå plager og skjevutvikling i ettertid (Rutter, 2013, s.477-480; Bræin, 2020, s.147).

Som en institusjon hvor ungdommene tilbringer store deler av tiden sin er det viktig at skolen erkjenner sin funksjon som potensiell beskyttelsesfaktor for elever som viser traumesymptomer. Selv om læreren eller miljøveilederen ikke er i besittelse av de terapeutiske ferdighetene som en psykolog skal ha, kan han eller hun likevel ta rollen som den stabile og omsorgsfulle voksne. Ved å hjelpe eleven med å forstå hva som har skjedd og gi støtte ved emosjonelle reaksjoner, kan det legges til rette for at eleven opplever trygghet (Rutter, 2013, s.477-480; Bræin, 2020, s.147). Cook et.al. (2007, s.5) fremhever at et miljø preget av støttende og bærekraftige relasjoner til voksne eller jevnaldrende, hvor stressorer er forutsigbare, kontrollerbare, eller kan unngås, kan beskytte og bidra til å skape resiliens hos ungdommer som er blitt utsatt for kompleks traumatisering. Nordanger & Braarud (2014) fremhever imidlertid at dette arbeidet kan oppleves som utfordrende for lærere og miljøveiledere. Hvordan skolen kan jobbe for å fungere som en beskyttelsesfaktor for elever som viser traumesymptomer, vil imidlertid belyses nærmere i kapittel 2.3.

2.2.2. Traumesymptomer

Så langt har vi sett på hvordan traumbegrepet kan defineres og kategoriseres, og på hvilke faktorer som synes å påvirke fungering i etterkant av traumat. Av hensyn til forskningsspørsmålet om å belyse hvilke traumesymptomer elever i ungdomsskolen viser, vil det også kunne være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke symptomer man kan forvente å se

hos mennesker som har vært utsatt for ulike former for traumatisering. Når man snakker om traumesymptomer, kan det være greit å ta utgangspunkt i kunnskapen om at mennesker som eksponeres for traumatiserende hendelser kan reagere forskjellig. Hvordan man reagerer kan knyttes til blant annet personlighet og hendelsens alvorlighetsgrad (Bræin, 2020, s.147; Jensen, 2018; Rutter, 2013, s.477-480).

Enkelthendelser og PTSD

Dersom skolen har fått kjennskap til at en elev har vært utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse, kan det forventes å se umiddelbare reaksjoner hos eleven. Eleven kan fremstå som oppjaget, redd, skvetten, trist eller bekymret. En følelse av skam eller skyld kan også gjøre seg gjeldende. Søvnplager og konsentrasjonsvansker vil heller ikke være unaturlig, samtidig som eleven kan oppleve påtrengende minner fra hendelsen. Påtrengende minner kan oppleves som en virkelighetsnær gjenopplevelse av hendelsen, og kan trigges av faktorer som for andre fremstår som ufarlige (for eksempel lukt, smak eller lyder). Noen elever vil også kunne fremstå som forvirrede eller fjerne, og ha problemer med hukommelsen. Slike reaksjoner vil i utgangspunktet være naturlige i etterkant av en unormal hendelse, og for de aller fleste avtar disse symptomene etterhvert (Bækkelund, 2018; Raundalen & Schultz, 2006, s.49-50).

Fordi ansatte i skolen ikke er terapeuter, kan det imidlertid være utfordrende å se forskjell på hva som er kortvarige reaksjoner, og mer alvorlige tilfeller som peker mot PTSD. Raundalen & Schultz (2006, s.47-48, 51) fremhever at man i slike tilfeller bør notere seg hvilke umiddelbare reaksjoner som fremtrer hos eleven, og varigheten av disse. Elever som benytter seg av tydelige og vedvarende unngåelsesstrategier i etterkant av hendelsen, synes å få større problemer senere. I tillegg kan tydelige og varige endringer i atferd og stemningsleie være et tegn på at eleven har behov for hjelp, og dersom reaksjonene vedvarer i flere uker etter at hendelsen inntraff, kan dette peke mot PTSD (Raundalen & Schultz, 2006, s.48-52).

Kompleks traumatisering og utviklingstraumer

Når det gjelder kompleks traumatisering og utviklingstraumer ser man ofte at symptomene fremtrer som noe mer utover PTSD (Cook et.al., 2007, s.4; Ford, 2017, s.220; WHO, 2019b). Disse ungdommene vil ofte kunne møte kriteriene til en rekke andre psykiatriske diagnoser, som for eksempel depresjon, angst, ADHD, alvorlig atferdsforstyrrelse og opposisjonell

trasslidelse (Cook et.al., 2007, s.4). I tillegg synes også utfordringer knyttet til det å følge loven, atferdsmessige utfordringer, relasjonelle utfordringer og utfordringer knyttet til skolegang å markere seg (Ford, 2017, s.220). Atferdsproblemene og utfordringene synes å kunne relateres til at kompleks traumatisering påvirker den sosiale, psykologiske og kognitive utviklingen negativt (Cook et.al. 2007, s.4-5; Ford, 2017, s.224-226). En slik negativ utvikling ser videre ut til å kunne føre med seg svekkede evner til å regulere følelser og atferd under stress, som igjen kan komme til uttrykk som aggressiv eller dissosiativ atferd (Nordanger & Braarud, 2017, s.90; Perry et.al., 1995, s.279). I tillegg ser man også at unngåelse av følelsesmessige situasjoner kan forekomme, og i noen tilfeller utløse uhensiktsmessige mestringsstrategier, som for eksempel alkohol- og rusmisbruk eller selvskading (Cook et.al., 2007, s.4-5).

For ungdommer som er utsatt for kompleks traumatisering, kan de rasjonelle vanskene komme til uttrykk gjennom vansker med å vise omsorg ovenfor andre. Ungdommene kan også ha en tendens til å søke hjelp på uhensiktsmessige måter, som overdreven avhengighet eller sosial isolering og utkobling, i kombinasjon med vansker med å oppfatte og ta imot sosial støtte. Enkelte kan også engasjere seg i seksuell atferd i mangel på aksept og intimitet (Cook et.al., 2007, s.4-6).

Konsekvensene av kompleks traumatisering ser også ut til å prege ungdommenes kognitive fungering. Oppmerksomhetsvansker, vansker med abstrakt tenkning, og vansker med problemløsning ser ut til å forekomme. I tillegg antydes det også at disse ungdommene oppnår lavere karakterer og lavere skårer på standardiserte tester, enn andre elever (Cook et.al., 2007, s.6).

Oppsummering

For å oppsummere hvilke traumesymptomer lærere og miljøveiledere kan møte på i klasserommet, kan man først og fremst påpeke at traumesymptomene er mange og komplekse. Symptomene ser ut til å komme til uttrykk gjennom både innagerende og utagerende atferd, og det er mange symptomer som de ansatte på skolen bør ha kjennskap til. Viktig kunnskap synes å ligge i forskjellen mellom kortvarige reaksjoner på enkelthendelser og langvarige konsekvenser av kompleks traumatisering, i tillegg til kunnskap om symptomer som knyttes til utvikling av PTSD. Symptomene, spesielt for komplekse traumer, kan

oppleves som uoversiktlige fordi de også kan relateres til flere andre diagnoser. Å observere eleven over tid synes derfor å være nødvendig.

2.2.3. Komorbide lidelser

Tidligere er det blitt fremhevet at komorbide lidelser i tillegg til traumesymptomene kan forekomme. Angst, depresjon, ADHD, alvorlig atferdsforstyrrelse, opposisjonell trasslidelse, spiseforstyrrelser og reaktiv tilknytningsforstyrrelse, er blant diagnosene som nevnes i litteratur og forskning (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9). Kunnskap om komorbide lidelser som kan relateres til både innagerende og utagerende atferd vil trolig være til nytte når lærere eller miljøveiledere mistenker at elever blir, eller har blitt utsatt for traumatisering. Påfølgende vil det derfor gis presentasjoner av diagnosene angst og depresjon, ADHD og alvorlig atferdsforstyrrelse. Angst og depresjon er blant de diagnosene med hyppigst forekomst blant norske tenåringer (Folkehelseinstituttet, 2018), noe som også gjelder for ADHD (Løwgren & Evensen, 2019). Atferdsforstyrrelser blir ofte mer synlige i tenårene (Norsk helseinformatikk, 2019b). Det oppfordres også til videre lesing på andre komorbide lidelser. Samtidig som det også er viktig å tydeliggjøre at disse diagnosene kan forekomme uten en tilknytning til traumatisering. I tillegg er det også viktig å poengtere at det ikke er skolens ansvar å sette diagnoser, men at kunnskapen kan være nyttig i tilfeller hvor man forsøker å forstå hva som ligger bak elevens vansker eller atferd. Kunnskapen om ulike diagnoser kan forhåpentligvis også bidra positivt i vurderingen av hvordan man best mulig kan legge til rette for elevene i klasserommet.

Angstlidelser

Angst betegnes som en irrasjonell frykt, som kan være knyttet til bestemte objekter, situasjoner, eller preges av en vedvarende tilstand kjennetegnet av generell uro og bekymring. Angstlidelser deles inn i fem hovedtyper; generalisert angstlidelse, panikklidelse, fobier, posttraumatisk stresslidelse og tvangslidelser (Helsedirektoratet, 2018a). Spesielt PTSD kan knyttes til traumatiserende hendelser, mens noen også vil kunne utvikle frykt, fobi og unngåelsesatferd ovenfor spesifikke faktorer knyttet til traumet (Raundalen & Schultz, 2007, s.51). I skolesammenheng kan angst komme til uttrykk i bekymringstanker og unngåelsesatferd i situasjoner som oppleves som triggende eller ubehagelige. Unngåelsesatferden kan videre lede til skolevegring og total isolasjon fra skolesituasjonen og jevnaldrende. Bekymringstanker kan også bidra til fysiske symptomer hos eleven, som

hodepine og muskelplager. Noen kan også utvikle en lite hensiktsmessig trygghetsatferd for å forsøke å kontrollere omgivelsene (Øverland & Bru, 2016, 46-47).

Depresjon

Depresjon kan komme til uttrykk som en gjennomgående og vedvarende tristhet. Deprimerte ungdommer kan vise tap av glede, og miste interesse for ting som tidligere var av interesse. Manglende motivasjon og engasjement i skolearbeidet vil også kunne forekomme, og ungdommen kan generelt sett streve med å komme i gang med arbeidsoppgaver, og å ha vansker med å gjennomføre dem. Et redusert energinivå og økt trøtthet, i tillegg til søvnløshet eller oversoving, er også symptomer som kan forekomme. Rastløshet og irritabilitet, samt en følelse av verdiløshet og skyldfølelse, vil heller ikke være unormalt. I tillegg kan også vansker med å tenke, konsentrere seg, eller med å ta beslutninger prege ungdommen. For noen forekommer også tanker om død og selvmord, eller forsøk på selvmord (Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016, s.73-74)

ADHD

Når det gjelder diagnosen ADHD, ser man ofte mange av de samme symptomene som forbindes med traumatisering. Symptomlikhetene kan føre til feildiagnostisering, hvor traumer misforstås som ADHD, eller omvendt. I tillegg viser forskning også at ADHD har en tendens til å opptre sammen med traumesymptomer (Løwgren & Evensen, 2019). ADHD kjennetegnes av oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet, noe som medfører avvikende atferd i forhold til aldersnivå eller utviklingsnivå, og har en negativ innvirkning på sosiale og skolemessige aktiviteter. Diagnosen deles inn i tre underkategorier, som gjør at den kan fremtre på ulike måter. «ADHD kombinert type» medfører vansker med både oppmerksomhet og hyperaktivitet/ impulsivitet. «ADHD overveiende oppmerksomhetssviktttype», medfører vansker med oppmerksomhet, men ikke hyperaktivitet/ impulsivitet. «ADHD overveiende hyperaktiv impulsiv type», innebærer symptomene hyperaktivitet/ impulsivitet, men ikke oppmerksomhetssvikt (DSM-5 referert i Helsedirektoratet, 2018b).

Atferdsforstyrrelser/ Atferdsproblemer

I en utviklingspsykologisk sammenheng brukes begrepet «atferdsproblemer» ut ifra atferdens alvorlighetsgrad, hvor «antisosial atferd» er den mest alvorlige formen. I et medisinsk og

diagnostisk perspektiv knyttes atferdsvansker til diagnosene atferdsforstyrrelse og opposisjonell trasslidelse (Ogden, 2015, s.196). Selv om de ulike betegnelsene og diagnosene representerer forskjeller i alvorlighetsgrad og forekomst av atferdsproblemene, finnes det flere likhetstrekk mellom dem. Noen av de vanligste kjennetegnene er vedvarende fiendtlig, aggressiv og utagerende atferd. Ungdommer med atferdsproblemer vil gjerne også være i opposisjon mot autoriteter, ved å ikke følge normer og regler som preger skolehverdagen. Impulsivitet og mangel på evne til å forstå konsekvenser av egne handlinger, samt mangel på sosial kompetanse og evne til å vise empati og omtanke ovenfor andre, forekommer også. I skolesituasjonene kan man se at disse elevene strever med å mestre elevrollen. De klarer ikke å leve opp til forventningene om å oppføre seg i og utenfor klasserommet, som å følge med og konsentrere seg i timene. Konflikter med medelever og lærere er heller ikke uvanlig (Ogden, 2015, s.14, 194-195).

2.2.4. Nevrobiologisk forståelse av traumer og følelsesregulering

Så langt har vi sett hvordan traumbegrepet defineres og kategoriseres. Vi har også sett på hvilke faktorer som kan være av betydning for hvilke konsekvenser og reaksjoner som oppstår i etterkant av potensielt traumatiserende hendelser, og hvordan reaksjoner på traumatisering kan komme til uttrykk. Traumatisering synes å skape sensitivitet og vansker med å håndtere overveldende følelser og hendelser på en hensiktsmessig måte. For å forsøke å få en forståelse for hvorfor traumeatferden forekommer, kan man se til nevrobiologien. For lærere og miljøveiledere vil slik kunnskap forhåpentligvis øke forståelsen og toleransen for de traumerelaterte utfordringene man kan møte på i skolehverdagen.

Nevrobiologisk forskning har de senere årene satt fokus på at hjernen er «bruksavhengig», og at den utvikles på grunnlag av stimulering. Dette innebærer at de hjerneområdene som stimuleres vil utvikles og styrkes, mens de hjerneområdene som ikke blir brukt, forblir underutviklede (Perry et.al., 1995, s.273-276). Perry et.al. (1995, s.273) fremhever at den nevrobiologiske utviklingen hos barn som eksponeres for en eller flere traumatiske hendelser, vil påvirkes. Alvorlighetsgraden, frekvensen, omstendighetene og mønsteret i de traumatiske hendelsene er avgjørende for utfallet, men omtrent halvparten vil oppleve nevropsykiatriske symptomer som en reaksjon på traumene. For å få en bedre forståelse av hvorfor slike symptomer oppstår, kan vi først se nærmere på hjernens inndeling.

Den tredelte hjernen og hjernens bruksavhengighet

For å forsøke å forstå det nevrobiologiske grunnlaget for traumatisering, kan man ta utgangspunkt i Paul MacLeans modell av den tredelte hjernen (1985, referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.55), og Perry et.al. (1995). Hjernens tredeling kobles til den evolusjonsmessige utviklingen, og tar utgangspunkt i hjernens eldste del, kalt hjernestammen eller overlevelseshjernen (MacLean, 1985 referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.55). Hjernestammen kontrollerer de mest grunnleggende overlevelseshjernen (respirasjon, hjerterytm, blodtrykk og kroppstemperatur) (Perry et.al, 1995, s.274). Neste steg i hjernens utvikling, er det vi i dag kjenner som det limbiske system (MacLean, 1985 referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.55). Det limbiske system styrer vår tilknytningsatferd, i tillegg til grunnleggende følelser, som frykt, sinne og lyst (Perry et.al, 1995, s.274). Den siste, og mest komplekse delen av hjernen, kalles neokorteks, eller logikkhjernen (MacLean 1985 referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.55). Logikkhjernen styrer språk, bevissthet, evnen til å resonere og evnen til å styre motoriske handlinger (Perry et.al., 1995, s.274).

Hjernens utviklingsprosess som er presentert over, kjennetegnes som en «bottom-up»-utvikling. En slik utvikling styrker hjernens kapasitet til å senere kunne foreta prosesser som går motsatt vei, «top-down»-prosessering. «Top-down»-prosessering innebærer at logikkhjernen klarer å regulere og overstyre de instinktive reaksjonene fra overlevelseshjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s.58). Høy aktivering i overlevelseshjernen vil imidlertid gjøre det vanskelig for logikkhjernen å overstyre de umiddelbare reaksjonene (Ford, 2009, Schore, 2003, Siegel, 2012, Van der Kolk, 2014 referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.58). Man kan se et eksempel på dette ved at økt stress (reaksjon styrt av overlevelseshjernen og emosjonshjernen), gjør det vanskeligere å tenke rasjonelt (styrt av logikkhjernen) (Nordanger & Braarud, 2017, s.58).

En truende hendelse fører til at den instinktive alarmberedskapen i overlevelseshjernen slår ut. I en hjerne hvor evnen til å prosessere informasjon ovenfra og ned er tilstrekkelig utviklet, vil det i kort tid etter hendelsen foretas en vurdering basert på tidligere erfaringer (i logikkhjernen), som videre gir signaler om hvordan det er fornuftig å reagere. Og for de aller fleste vil det å foreta en slik vurdering ikke være noe problem (Braarud & Nordanger, 2012, 2017, s.61-62). For mennesker som er blitt utsatt for kompleks traumatisering, eller som har opplevd traumatiserende enkelthendelser, kan det å foreta slike vurderinger imidlertid synes å være utfordrende (Nordanger & Braarud, 2014).

Barn som vokser opp med god reguleringsstøtte fra omsorgsgiver vil etterhvert utvikle egne evner til å regulere følelser og atferd. I situasjoner hvor alarmberedskapen slår ut, vil andreregulering fra omsorgsgiver kunne bidra til å roe ned og støtte barnet gjennom reaksjonen. For ungdommer som har opplevd konsekvent støtte og modellering fra omsorgsgiver, vil erfaringene med reguleringsstøtte sensitivisere de områdene og nettverkene i hjernen som kontrollerer alarmreaksjoner i truende hendelser («top-down»-prosessering av truende hendelser) (Nordanger & Braarud, 2014). For barn som vokser opp med et fravær av reguleringsstøtte, vil sensitiviseringen av hjerneområdene og nettverkene som regulerer alarmberedskap være mangelfull (Perry et.al., 1995, s.276). Fraværende reguleringsstøtte vil videre medføre overvekt og sensitivisering av alarmtilstander. Man kan si at alarmsystemet blir overutviklet, mens reguleringsystemet er underutviklet (Nordanger & Braarud, 2014). En slik utvikling kan komme til uttrykk gjennom svekkede evner til å regulere impuls og følelser, og gjøre at ungdommen reagerer med alarmberedskap på stimuli eller hendelser som i utgangspunktet virker nøytrale for andre mennesker. Denne tilnærmet konstante aktiveringen av alarmberedskap kategoriseres som en form for skjevutvikling, og skiller seg fra de symptomene man ser hos mennesker som har opplevd traumatiserende enkelthendelser (Nordanger & Braarud, 2017, s.73-77).

For mennesker med et velutviklet reguleringsystem vil traumatiserende enkelthendelser likevel kunne påvirke hjernens alarmsystem i ettertid. Både Perry et. al. (1995, s.275-276) og Nordanger & Braarud (2017, s.65-66) fremhever at traumatiserende enkelthendelser kan sensitivisere aktivering relatert til hendelsen. Man kan si at hjernen «husker» den truende hendelsen for å senere kunne unngå liknende farer. En slik sensitivisering vil videre medføre at faktorer som forbindes med den aktuelle hendelsen kan føre til økt aktivering og alarmberedskap i etterkant av hendelsen. For en person som har vært i en alvorlig bilulykke kan faktorer som for eksempel lyd som minner om krasjet, eller lukten av bensin, i etterkant kunne trigge en alarmreaksjon hos personen. For de aller fleste mennesker med et godt utviklet reguleringsystem, vil denne mekanismen avta etter en viss tid. For noen legger mekanismen grunnlaget for symptomer på posttraumatisk stresslidelse (Nordanger & Braarud, 2017, s.65-66).

Dersom hjernen er i tilnærmet konstant beredskap som en konsekvens av utviklingstraumer, eller om hjernen er overfølsom på grunn av traumatiserende enkelthendelser, kan

traumereaksjoner ta form på to ulike måter. Reaksjonene kan knyttes til det vi kjenner som «fight or flight»-respons fra psykologien, og kalles for hypoaktivering og hyperaktivering. Hypoaktivering/dissosiasjon kjennetegnes ved å «flykte inn i seg selv» eller å fryse til, samt et lavt aktiveringsnivå i kroppens vitale funksjoner. Hyperaktivering kjennetegnes ved at kroppen gjør seg klar til å slåss eller flykte, og en økt aktivering i kroppens vitale funksjoner (Nordanger & Braarud, 2017, s.80-81; Perry et.al., 1995, s.275, 277-279). For å få en dypere forståelse for hvordan traumatiserte elever kan svinge mellom normaltilstand og de to formene for alarmberedskap, kan vi benytte modellen for toleransevinduet som en forklaringsmodell.

Toleransevinduet som forklaringsmodell

Toleransevinduet kan brukes som en forklaringsmodell for hvordan traumatiserte ungdommer kan svinge mellom hyperaktivering, toleransevinduet og hypoaktivering. Modellen kan bidra til å oppnå en bedre innsikt i egen atferd og læring for eleven, og for en selv som lærer eller miljøveileder, når man arbeider med å håndtere og tilrettelegge for elever som strever med traumereaksjoner (Nordanger & Braarud, 2014).

Begrepet «toleransevindu» henviser til «(...) spennet av aktivering som er optimalt for et individ – ikke for høyt, ikke for lavt» (Siegel, 2012 referert i Nordanger & Braarud, 2014). For å fungere optimalt i både sosiale og i læringssituasjoner, må man befinne seg innenfor toleransevinduet. Hvor bredt toleransevinduet er, og hvor grensen for når man beveger seg over i hyper- eller hypoaktivering, baseres på individuelle erfaringer, emosjonell tilstand og trekk ved individet (Nordanger & Braarud, 2014). For ungdom med en skjevutviklet reguleringsevne, eller hvor reguleringsevnen er svekket som en konsekvens av traumatiske enkelthendelser, ligger utfordringen i at tilsynelatende lite stress fører ungdommene ut av toleransevinduet. En stressreaksjon fører til hyper- eller hypoaktivering, og skjevutviklingen eller svekkelsen i reguleringssystemet vil gjøre det vanskelig for ungdommen å regulere seg tilbake i toleransevinduet igjen alene (Nordanger & Braarud, 2017, s.85). Hyperaktivering kan komme til uttrykk som «(...) sterk uro, aggresjon, utagering, impulsivitet og kaosfølelse», mens hypoaktivering kan komme til uttrykk som «(...) nedstemthet, tomhet, nummenhet og handlingslammelse» (Siegel, 2012 referert i Nordanger & Braarud, 2017, s.85-86).

2.2.5. Traumers innvirkning på skolearbeidet

I de foregående delkapitlene har vi sett at traumatisering kan medføre flere ulike negative konsekvenser. Noen av de potensielle konsekvensene ved traumatisering ser også ut til å kunne ha en negativ innvirkning på skolearbeidet. Den konstante alarmberedskapen som preger utviklingstraumatiserte ungdommer, eller det oversensitive alarmsystemet hos ungdommer som er blitt utsatt for traumatiserende enkelthendelser, synes å stjele kognitiv energi fra læringsarbeidet som skjer på skolen (Perry, 2009, s.243; Raundalen & Schultz, 2006, s.52-53; Idsøe & Idsøe, 2012, s.20). Ungdommene kan ha vansker med oppmerksomhet, konsentrasjon og hukommelse (Bækkelund, 2018; Cook et.al., 2007, s.6; Raundalen & Schultz, 2006, s.49-50), og for utviklingstraumatiserte elever ser man en tendens til vansker med abstrakt tenking og problemløsning, samt lavere karakterer og skårer på standardiserte tester (Cook et.al., 2007, s.6). I tillegg til de faglige vanskene, synes traumereaksjoner også å føre med seg sosiale utfordringer. På grunn av vansker med å regulere følelser og atferd i stressende situasjoner, eller manglende positive erfaringer med nære relasjoner, kan det være vanskelig for disse ungdommene å fungere optimalt i sosiale sammenhenger (Cook et.al., 2007, s.4-6).

2.3. Trivsel og mestring i skolehverdagen

Så langt er det forsøkt å belyse studiens første forskningsspørsmål, «Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen» Ved å se nærmere på forskning og teori om ungdomstiden og traumer så vi at ungdomstiden kan føre med seg utfordringer for de aller fleste. For elever som har vært utsatt for traumatisering synes imidlertid utfordringene å kunne være en god del større, og kan potensielt medføre både sosiale og faglige vansker i skolesammenheng. Med utgangspunkt i toleransevindumodellen ser det ut til at disse elevene har et behov for tilrettelegging i skolen hvor de får lov til å holde seg innenfor toleransevinduet, slik at de etterhvert også kan utvide det.

Til tross for de skolefaglige utfordringene som traumatisering kan synes å medføre, er skolen gjennom opplæringsloven §9A-2 (1998) pliktet til å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg krever §1-3 (Opplæringslova, 1998) at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. For de elevene som strever mest, stilles det også krav til individuell opplæringsplan og spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, kap.5). I tillegg til kravene som fremkommer av opplæringsloven, uttrykker Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) at undervisningen skal gi elevene

ferdigheter til å mestre egne liv og til å utvikle sosiale ferdigheter. Tidligere så vi at skolen, med voksne som viser forståelse og omsorg, kan fungere som en beskyttelsesfaktor i livene til traumatiserte elever (Cook et al., 2007, s.5; Bru, Idsøe & Øverland, 2017, s.19; Doll, Brehm & Zucker, 2014, s.3; Idsøe & Idsøe, 2012, s.21-22). Med utgangspunkt i kravene som stilles til den norske skolen og skolens posisjon som potensiell beskyttelsesfaktor, skal vi se nærmere på studiens andre forskningsspørsmål: «Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?».

2.3.1. Den autoritative voksne

Forskning viser at god klasseledelse er en av de viktigste faktorene for elevenes læring og atferd i klasserommet (Nordenbo et.al., 2008, s.7; Marzano, 2003, s.1-12), og at den autoritative tilnærming regnes som mest effektiv for å øke elevenes indre motivasjon, læring og trivsel (Marzano, 2003, s.42-48; Pellerin, 2005, s.300; Wentzel, 2002, s.295-296). Den autoritative lærerstilen er basert på Baumrinds fire ulike foreldrestiler, og deles inn følgende tilnærminger, «autoritativ», «autoritær», «ettergivende» og «forsømmende» (Baumrind 1967, 1978, 1991 referert i Pellerin, 2005, s.286; Nordahl, 2013, s.120-121).

For å se hvordan modellen for foreldrestiler kan belyse lærerrollen, kan man se til Nordahl (2013, s.120). Den foretrukne, «autoritative» lærerstilen, kjennetegnes av at læreren klarer å balansere varme og kontroll ovenfor elevene. Den autoritative læreren klarer å undervise, veilede og stille krav til elevene, samtidig som han eller hun også klarer å se, anerkjenne og vise omsorg ovenfor elevene. En slik lærer klarer å justere undervisningen etter elevene, og håndtere de situasjonene som måtte oppstå i skolehverdagen (Nordahl, 2013, s.120). Den «autoritære» læreren vil i motsetning til den autoritative, vise lav grad av omsorg og interesse for elevene, og samtidig vise høy grad av kontroll. En autoritær lærer vil kunne benytte seg av uhensiktsmessige strategier, som ironi og latterliggjøring, som videre kan skape frykt og engstelse blant elevene. En slik lærer risikerer også at elevene svarer med aggressiv atferd, sabotasje, eller at de gir opp (Nordahl, 2013, s.120). I motsetning til den autoritære læreren, vil den «ettergivende» læreren vise høy grad av varme og omsorg for elevene, og liten grad av kontroll. En ettergiven lærer synes å gi etter for elevenes krav og ønsker, som igjen kan føre til at elevene tar over kontrollen. Når læreren ikke fremstår som en tydelig leder, øker risikoen for at elevene blir usikre, umotiverte og ufokuserte, samtidig som det også kan bli vanskelig

for læreren å gjenvinne kontrollen (Nordahl, 2013, s.120). Den siste dimensjonen, som er en kombinasjon av en lav grad av både varme og kontroll, kalles en «forsømmende» lærerstil. Denne utelates ofte i forskning og litteratur om klasseledelse, trolig fordi den ikke skal forekomme i skolen, og fordi den ville vært svært skadelig for elevene (Nordahl, 2013, s.120).

Autoritære, ettergivende og forsømmende lærerstiler ser ut til å føre med seg faktorer som kan føre til utrygghet hos elevene. En autoritativ tilnærming preget av tydelige regler, rutiner og forventninger, i kombinasjon med omsorg og støtte fra læreren, har imidlertid som formål å skape forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen (Nordahl, 2013, s.116). En slik tilnærming til lærerrollen ser ifølge forskning ut til å være den mest hensiktsmessige for alle elever (Nordenbo et.al., 2008, s.7; Marzano, 2003, s.1-12). For elever som viser traumesymptomer vil den kanskje være ekstra viktig, da en manglende trygghetsfølelse synes å ligge til grunn for symptomene som de viser (Nordanger & Braarud, 2014).

2.3.2. Trygge relasjoner

Relasjonsbygging er et av de mest sentrale aspektene ved klasseledelse, og viser seg å ha stor innvirkning på elevenes atferd og læring i skolen (Bergin & Bergin, 2009, s.141; Hattie, 2009, s.126; Marzano, 2003, s.41; Nordenbo et.al., 2008, s.7). En trygg tilknytning til læreren synes å styrke elevenes ferdigheter til å regulere egne følelser, utvikle sosial kompetanse og evne til å utfordre seg selv (Bergin & Bergin, 2009, s.141). I tillegg ser også kvaliteten på relasjonene å ut til å være av betydning for hvorvidt elevene ønsker å akseptere regler, rutiner og irettesettelser fra læreren, (Marzano, 2003, s.41), og for kvaliteten på relasjonene mellom elevene (Drugli & Nordahl, 2013, s.108).

På ungdomsskolen synes imidlertid relasjonen mellom lærer og elev å bli mindre personlig (Ogden, 2015, s.189), og forskning tyder på at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev synker dess høyere opp i alderstrinnene man kommer (Longobardi, Settani, Prino, Fabris & Marengo, 2019). Disse endringen kan blant annet knyttes til at elever på ungdomstrinnet må forholde seg til flere ulike lærere, og at de jevnaldrende spiller en økende rolle i ungdommenes liv (Ogden, 2015, s.159; Drugli, 2012a, s.89; Stänicke, 2020, s.57-58). Tidligere har vi sett at ungdommer fortsatt har behov for støtte og omsorg i enkelte situasjoner, til tross for et økende ønske om selvstendighet (Siegel i Stänicke, 2020, s.57). Det å ha gode relasjoner til andre voksne enn omsorgsgiver, er både viktig og nyttig for

ungdommene (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002, s.92), spesielt for å forebygge utvikling av psykiske vansker og lidelser (Bergin & Bergin, 2009, s.141). For elever som strever med traumeplager kan isolasjon og/ eller manglende sosiale ferdigheter imidlertid bidra til å utfordre relasjoner til de voksne i skolen (Cook et.al., 2007, s.4-6; Ford, 2017, s.220; Nordanger, Braarud, Albæk & Johansen, 2011)

Relasjoner i et tilknytningsperspektiv

For ansatte i skolen som arbeider med elever hvor relasjonen oppleves som utfordrende, kan tilknytningsteori bidra til å øke innsikten i hva som forårsaker vanskene. Relasjonsproblemer har ofte utgangspunkt i negativt erfaringer med tilknytningsprosesser, og for at relasjonen skal få et trygt og positivt preg, må man forstå og forholde seg til disse prosessene (Bergin & Bergin, 2009, s.142). Teori om tilknytning har utgangspunkt i forskning av Mary Ainsworth (1973 referert i Bergin & Bergin, 2009, s.142) og John Bowlby (1969 referert i Bergin & Bergin, 2009, s.142), og tar utgangspunkt i at barnet fra fødsel viser atferd som skal utløse omsorgsreaksjoner hos omsorgsgiver. Omsorgsgiver skal fungere som en trygg base, hvor barnet kan søke omsorg og trøst. Etter hvert som barnet blir eldre, vil behovet for å ha tilknytningspersonen i nærheten reduseres. Behovet for tilknytningspersonens tilgjengelighet er likevel fortsatt tilstede i enkelte situasjoner, også for ungdommer. I utgangspunktet er det foreldrene som spiller rollen som tilknytningspersoner, men også utenforstående, som for eksempel en lærer eller miljøveileder på skolen, kan spille en slik rolle (Bergin & Bergin, 2009, s.142).

I litteraturen deles tilknytning inn i fire ulike former (Drugli, 2012a, s.23-24; Bergin & Bergin, 2009, s.142-145). «Trygg tilknytning» kjennetegnes av at barnet av erfaring er trygg på at omsorgsgiver vil gi støtte i vanskelige situasjoner, samtidig som barnet også får frihet til å utforske på egenhånd. Tenåringer som har opplevd trygg tilknytning vet at konflikter ikke ødelegger relasjonen til tross for uenigheter. «Utrygg, unnvikende tilknytning» kjennetegnes av at barnet virker tilsynelatende uavhengig av omsorgspersonen, og kan forsøke å unngå både fysisk og emosjonell nærhet. En slik form for tilknytning er ofte et resultat av at barnet er vant med at de voksne ikke er tilstede i situasjoner hvor barnet har hatt behov for nærhet og trøst, og dermed lært at det er tryggest å klare seg selv. «Utrygg, ambivalent tilknytning» kjennetegnes av uforutsigbarhet i relasjon til omsorgspersonen. I noen tilfeller er omsorgsgiver tilgjengelig for barnet, andre ganger ikke. En slik tilknytningsform kan føre til at barnet blir klengete ovenfor voksne, og tenåringer med slik tilknytning kan være preget av

separasjonsangst og et stort fokus på omsorgspersonens velvære. «Desorganisert tilknytning» kjennetegnes av en relasjon preget av frykt fra barnets side, og hvor den som i utgangspunktet skal fungere som omsorgsgiver står bak barnets frykt. Slike relasjoner knyttes ofte til grov omsorgssvikt på grunn av rusproblemer, psykiske lidelser hos omsorgsgiver, eller det å ha blitt utsatt for vold/seksuelt misbruk (Drugli, 2012a, s.23-24; Bergin & Bergin, 2009, s.142-145).

I et skoleperspektiv kan disse fire tilknytningsformene benyttes til å forsøke å forstå måten ungdommen møter andre mennesker på. Positive eller negative erfaringer med tilknytning tidlig i barndommen legger i et tilknytningsteoretisk perspektiv grunnlaget for våre «indre arbeidsmodeller» for hvordan vi er sammen med andre mennesker (Drugli, 2012a, s.26). For ungdommer som har vokst opp i hjem preget av grov omsorgssvikt på grunn av rusproblemer, psykiske lidelser hos omsorgsgiver, eller eksponering for vold og/ eller seksuelt misbruk, ser man ofte en desorganisert tilknytning (Drugli, 2012a, s.23-24; Bergin & Bergin, 2009, s.142-145; Killén, 2003, s.583-584).), som fører til at eleven kan streve med traumereaksjoner og sosiale og faglige vansker (Killén, 2003, s.583-584). Ungdommer med en desorganisert tilknytning til foreldre, kan likevel få en trygg tilknytning til andre voksne, som for eksempel læreren eller miljøveilederen. Dette krever imidlertid en bevisst og tidskrevende innsats fra lærerens side (Drugli, 2012a, s.23-24; Bergin & Bergin, 2009, s.142-145).

Fire faktorer som påvirker relasjonskvaliteten

For å forsøke å få et tydeligere bilde av hvilke faktorer som ser ut til å legge grunnlaget for nære og utviklingsfremmende faktorer mellom lærer og elev, kan vi se til Pianta et.al. (2002). Med utgangspunkt i både et tilknytningsperspektiv og et systemperspektiv fremheves fire faktorer som grunnleggende for nærheten i lærer-elev-relasjonen. Disse fire faktorene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Det vil si at trekk ved både den voksne og ved eleven vil påvirke interaksjonen, samtidig som interaksjonen også påvirkes av en større helhet og faktorer ved miljøet rundt dem. I tillegg vil relasjonen være asymmetrisk, og det er den voksne som har ansvaret for at eleven opplever et positivt samspill (Pianta et.al., 2002, s.93, 95).

Den første faktoren som trekkes frem, er individuelle trekk ved læreren og eleven. Dette inkluderer biologiske trekk som personlighet, selvbilde, selvtillit og utviklingshistorie, samt ytre attributter som etnisitet, kjønn og alder (Pianta et.al., 2002, s.93). Den andre faktoren som

trekkes frem, er hvordan læreren og eleven selv vurderer relasjonen, og hvordan de oppfatter hverandres rolle i relasjonen. Hva læreren føler om eleven vil påvirke hvordan eleven behandles, og negative følelser vil lede til negativitet i relasjonen (Pianta et.al, 2002, s.94). Den tredje faktoren knyttes til hvordan læreren og eleven utveksler informasjon, både atferdsmessig og språklig. Informasjonsutveksling synes i stor grad å handle om hvor sensitiv læreren klarer å være ovenfor elevens signaler. Sensitivitet ovenfor elevens signaler som kan lede til utfordrende atferd, vil være viktig i arbeid med elever som strever med atferdsproblematikk (Pianta et.al., 2002, s.94). Den fjerde faktoren handler om at de ansatte i skolen må forstå interaksjonen med eleven med utgangspunkt i et systemperspektiv, og påvirkningskraften fra ytre faktorer. Et slikt perspektiv handler om å se elevens atferd i lys av for eksempel læringsmiljøet, klassestørrelse og overgangssituasjoner. (Pianta et.al., 2002, s.94-95).

Med utgangspunkt i de fire faktorene til Pianta et.al. (2002) må det i relasjon til elever som viser traumesymptomer, være den voksne som har ansvaret for relasjonens kvalitet. De individuelle trekkene og attributtene hos den voksne og eleven synes imidlertid å være vanskelige å endre, og de tre siste faktorene virker derfor å være avgjørende for en trygg og god relasjonskvalitet. Fordi elever som viser traumesymptomer kan ha en atferd som trigger negative følelser hos voksne i skolen (Nordanger & Braarud, 2014), synes den andre faktoren å være spesielt viktig å være bevisst på i arbeid med elevgruppen. I følge Pianta et.al. (2002) vil den voksnes følelser ovenfor eleven være av betydning for hvordan eleven behandles, og for hvilken atferd eleven viser. En viktig del av jobben mot en trygg og god relasjon ser derfor ut til å ligge i den voksnes evne til å se bak, og klare å unngå å speile elevens negative atferd (Nordanger & Braarud, 2014). En utfordring synes imidlertid å knyttes til manglende ferdigheter til å gi uttrykk for, forstå og håndtere de negative opplevelsene som oppstår i samspill med eleven (Pianta et.al., 2002, s.94).

Den tredje faktoren, som sier noe om hvordan atferdsmessig og språklig informasjonsutveksling mellom eleven og den voksne påvirker relasjonens kvalitet, kan knyttes til læreren eller miljøveilederens sensitivitet ovenfor elevens signaler (Pianta, et.al., 2002, s.94). I arbeid med elever som viser traumesymptomer kan en slik sensitivitet knyttes til kunnskap om hvilke faktorer i skolesammenhengen som trigger elevens traumereaksjoner, eller fysiologiske signaler på at eleven er på vei ut av toleransevinduet sitt (Nordanger & Braarud, 2014).

Til slutt indikerer den fjerde faktoren at traumesymptomene hos eleven også må erkjennes og tas hensyn til i et systemperspektiv. Et godt læringsmiljø, og kunnskap om hvilke ytre faktorer ved læringsmiljøet som kan være av betydning for traumeeksponerte elevers fungering i skolen, må tilrettelegges for, og tas hensyn til. Læringsmiljøets betydning belyses derfor videre i dette kapitlet gjennom å se nærmere på betydningen av relasjoner til medelever, betydningen av struktur, regler og rutiner i skolehverdagen, og til slutt hvordan de voksne i skolen kan legge til rette for reduksjon av stress og opplevelse av mestring i læringssituasjoner. Først vil det gis en kort presentasjon av et relasjonsbyggende tiltak som anbefales flere steder i litteratur og forskning på relasjonsbygging i utfordrende situasjoner.

«Banking time» som relasjonsbyggende tiltak

Som et mer spesifikt tiltak i arbeid med utfordrende relasjoner, fremheves det Pianta (et.al., 2002, s.101) kaller for «banking time». Begrepet «banking time» er en metafor for å samle positive opplevelser sammen med eleven, slik at relasjonen også kan tåle konflikter, uenigheter og spenning uten å gå i oppløsning eller å ta en negativ vending (Pianta et.al., 2002, s.102). Tiltaket kjennetegnes av 5 til 15 minutters økter med samvær mellom den voksne og eleven. Her gjennomføres en aktivitet som er valgt av eleven selv, uten at den inneholder noen form for undervisning eller korrigerende fra den voksne. Øktene skal ikke fjernes som en konsekvens av negativ atferd hos eleven, og den voksne skal vise aksept, interesse og trygghet. Man må imidlertid forvente at det vil ta tid å etablere, da eleven ofte forventer at voksne er negative, utrygge og ikke til å stole på (Bergin & Bergin, 2009, s.158-161; Doll et.al., 2014, s.102; Pianta et.al., 2002, s.102). Et tiltak som dette vil trolig ha en positiv effekt i arbeid med ungdommer som strever med relasjoner, og kanskje kunne bidra til å motvirke at relasjonskvaliteten mellom ungdommen og den voksne svekkes i løpet av ungdomsskoleårene.

Gode relasjoner til medelever

Til tross for at den gode relasjonen mellom den voksne og eleven ser ut til å måtte ligge til grunn for at eleven skal kunne oppleve trygghet i skolehverdagen, må vi likevel ikke glemme betydningen som jevnaldrende synes å få i ungdomsskoleårene (Ogden, 2015, s.159; Drugli, 2012a, s.89; Stänicke, 2020, s.57-58). Det å ha gode venner fører med seg flere sosiale, akademiske og kognitive fordeler, samtidig som venner også kan bidra til å kompensere for

manglende støtte hjemmefra (Doll et.al., 2014, s.25-26). Tidligere så vi at elever som har vært utsatt for traumatisering kan isolere seg fra jevnaldrende, og at de kan ha manglende ferdigheter til å etablere og opprettholde sunne relasjoner til andre mennesker (Cook et.al., 2007, s.4-6). Et slik utgangspunkt kan føre til utfordringer også når det gjelder relasjoner til medelever. Dersom læringsmiljøet i tillegg er preget av mobbing eller annen problematferd, vil traumeelevne være spesielt sårbare (Roland & Vaaland, 2006, s.21), og læringsmiljøet vil også være i strid med opplæringsloven §9A-2 (1998).

For å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene fremhever Drugli (2012a, s.86-88) at læreren må fungere som en rollemodell. Dette fordi elever ser ut til å etablere sine vurderinger av medelever på grunnlag relasjonen mellom den aktuelle medeleven og læreren. Dersom en elev oppfattes negativt av de voksne, vil en slik oppfatning også kunne farge medelevnes syn på eleven. For traumeeksponerte elever som kan ha utfordringer i sosiale sammenhenger, og i tillegg også kan vise atferd som vekker negative følelser hos den voksne (Nordanger & Braarud, 2014), synes det derfor å være spesielt viktig at den voksne har kunnskap om hvordan medelever benytter lærer-elev-relasjoner til å vurdere sine medelever. Å oppfordre elevene til å dele av ressursene sine, jobbe konstruktivt sammen og å løse konflikter på en positiv og produktiv måte, kan bidra til å styrke relasjonene mellom elevene. Aktiviteter som er en naturlig del av skolehverdagen synes også å være mer effektive enn aktiviteter med et konkret formål om å trene sosiale ferdigheter (Doll et.al., 2014, s.26-27).

2.3.3. Regler og rutiner som atferdsregulerende virkemidler i skolehverdagen

Gode relasjoner kan anses som en hoveddimensjonen i autoritativ klasseledelse. Kontroll, gjennom godt etablerte regler og rutiner, kan anses som den andre hoveddimensjonen (Nordahl, 2013, s.120-121). Tydelige, gode rutiner og regler for læringsaktiviteter og forventet atferd, er et viktig bidrag i skolens arbeid med å lære elevene sosiale ferdigheter og å etablere positive relasjoner (Marzano, 2003, s.16-17; Ogden, 2015, s.136-137). Formålet med reglene og rutineene er at elevene skal oppleve trygghet og forutsigbarhet (Nordahl, 2013, s.128). For noen ungdommer, ser man imidlertid at de heller velger å søke til belastede miljøer for å slippe kravene som stilles i skolen (Bender, 2010, s.469). I tillegg vil elever med atferdsproblemer gjerne også være i opposisjon mot autoriteter og regler i klasserommet (Ogden, 2015, s.14, 194-195).

Rutiner

Rutiner sier noe om hva som skal skje, når ting skal skje, og hvordan ting skal skje i løpet av skolehverdagen. Ved at gode rutiner innarbeides i skolehverdagen kan de ha en problemforebyggende effekt i klassen, og det blir lettere for både voksne og elever å manøvrere seg i skolehverdagen (Ogden, 2015, s.138). Marzano (2003, s.19-25) fremhever viktigheten av rutiner knyttet til oppstart og avslutning av skolehverdagen, aktivitetsskifter og overganger, bruk av utstyr og materialer, og for ulike læringsaktiviteter. For sårbare elever med et ekstra behov for forutsigbarhet og trygghet, anbefales det å utarbeide egne detaljerte dagsplaner i tillegg til de ordinære planene. En plan som sier noe spesifikt om hva eleven skal jobbe med i de ulike timene og hvilke lærere eller andre voksne som skal være sammen med eleven (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s.114). Ungdommer med emosjonelle vansker synes å være spesielt sårbare for manglende eller endrede rutiner, som videre gjør at aktivitetsskifter, endringer i skolehverdagen, bruk av vikarer og liknende kan være utfordrende. God struktur med trygge regler og rutiner kan for disse elevene bidra til å dempe stresset, og gi en økt følelse av trygghet og kontroll (Øverland & Bru, 2016, s.54).

Regler

Regler sier noe om hva elevene skal og ikke skal gjøre. For best mulig effekt bør reglene ikke være for mange (maks fem), og ha en tydelig og positiv formulering. Det er også viktig at de voksne bruker tid på å forklare bakgrunnen til reglene, og hvorfor de medfører ulike konsekvenser. For at elevene skal huske og få et eierskap til reglene, vil det være viktig med gjentakelse og rom for innspill fra elevene når regler og konsekvenser etableres (Nordahl, 2013, s.128; Marzano, 2003, s.16-17; Ogden, 2015, s.136-137).

Den autoritative lærerens reaksjon på et regelbrudd skal være forutsigbar for eleven, ha en logisk sammenheng med regelbruddet, være etisk forsvarlig, og unngå å krenke eleven. I håndhevelse av regler og konsekvenser er det viktig at personalet ved skolen viser felles holdninger og verdier, slik at reaksjonene og konsekvensene av regelbrudd blir konsekvente uavhengig av hvilken voksenperson som står i situasjonen (Nordahl, 2013, s.129-130). For elever som strever med atferdsvansker er måten den voksne håndhever reglene på spesielt viktig. Mange og gjentatte negative tilbakemeldinger bidrar til å svekke relasjonen mellom den voksne og eleven. Det å håndheve regler på en måte som ikke er truende, men heller

forklarende, vil gi en eleven en bedre forståelse for hvorfor man ikke bør bryte reglene (Bergin & Bergin, 2009, 158-159). Måten reglene håndheves på, vil kanskje være spesielt viktig i ungdomsårene, da selvstendigheten synes å stå sterkt. For ungdommer som viser traumesymptomer vil det trolig også være et behov for å foreta justeringer i reglene, og hvordan disse håndheves. For at en elev skal ha optimalt læringsutbytte av en konsekvens, er det også viktig å huske på at eleven må befinne seg innenfor toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014)

2.3.4. Stress og mestring

Så langt har vi sett på hvordan ansatte i skolen kan benytte relasjonsbygging, regler og rutiner for å legge til rette for trivsel og mestring i skolehverdagen for elever som viser traumesymptomer. Disse faktorene synes å måtte ligge til grunn for at ungdommer som viser traumesymptomer skal oppleve trygghet, men fordi skolen er en læringsarena, må man heller ikke glemme den faglige mestringen. Tidligere har vi sett at ungdommer opplever et stadig økende press og stress relatert til skole (Bakken, 2019, s.40-41, 80-81). For ungdommer som har vært utsatt for traumatisering vet vi at stress kan være vanskelig å håndtere.

Stressituasjoner kan føre eleven ut av toleransevinduet og utløse alarmreaksjoner. I en slik tilstand vil det å ta inn læring, og det å fungere optimalt i sosiale relasjoner til andre, være utfordrende (Nordanger & Braarud, 2014). Fordi skolen er en læringsarena hvor elevene har rett på å oppnå sitt fulle potensial for læring, må det også stilles forventninger til elevene Nordahl (2013, s.109) fremhever at det å oppleve forventninger er spesielt viktig for elever med atferdsproblemer. Imidlertid synes det å være viktig at de ansatte i skolen har kunnskap om hvilke forventninger man bør ha, for å klare å legge til rette for en balanse mellom stress og mestring.

Lazarus' vippeanalogi og transaksjonsmodellen

For å forsøke å forstå hvordan stress og mestring henger sammen, kan man se til Lazarus (2006, s.78-79) sin «vippeanalogi». Vippeanalogien uttrykker en relasjonell balansegang mellom krav som stilles av miljøet, og individets psykologiske ressurser til å håndtere kravene. Vippeanalogien og de medfølgende vurderingsvariablene, knyttes av Bru (2019, s.28-40) opp mot skolen i hans presentasjon av Lazarus' transaksjonsmodell.

Personvariablene som trekkes frem i den anledning, er «behov, mål og ambisjoner», «kunnskaper og ferdigheter», og «tro på egne mestringsressurser». Miljøvariablene er

«kultur», «sosial støtte» og «forutsigbarhet og kontroll». De personlige variablene vil være påvirkbare og kan endre seg over tid. Et mål for skolen må dermed være å «(...) bidra til optimale og realistiske ambisjoner samt å stimulere til utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og deres tillit til å kunne mestre utfordringer de møter» (Bru, 2019, s.29). For å følge opp dette fremhever Bru (2019, s.29) at det vil det være viktig at læreren er i besittelse av kunnskap om faktorer ved hver enkelt elev.

Når man forstår stress med utgangspunkt i Lazarus, fremhever Bru (2019, s.30-32) at individets behov, mål og ambisjoner står sentralt. For at stress skal oppstå, må individet føle at noe viktig blir truet eller utfordret. Som for eksempel menneskers grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og relasjoner. Dersom disse behovene trues, øker faren for å oppleve stress. Tidligere har vi sett at manglende relasjonelle og faglige ferdigheter kan fremstå som konsekvenser av traumatisering (Cook et.al., 2007, s.6; Ford, 2017, s.220). I lys av transaksjonsmodellen vil disse manglende ferdighetene kunne øke muligheten for at traumatiserte elever opplever stress i skolehverdagen. Den andre variabelen er sosial og emosjonell kompetanse. Ferdigheter knyttet til sosial og emosjonell kompetanse kan bidra til å forebygge eller redusere stress, og til å legge til rette for å motta sosial støtte fra andre (Bru, 2019, s.33-34). For ungdommer som er utsatt for traumatisering, ser man imidlertid at det å regulere følelser og atferd kan være utfordrende, og disse elevene synes å benytte lite hensiktsmessige strategier til å håndtere stress (Nordanger & Braarud, 2014). Den tredje personlige variabelen er tro på mestringsressurser. Elever som har opplevd trygg tilknytning til omsorgsgiver synes i større grad å benytte seg av aktive og problemløsende mestringsstrategier, og har tro på egen mestring (Seiffge-Krenke, 2011 referert. i Bru, 2019, s.37). Elever som har opplevd utrygg tilknytning, som for eksempel utviklingstraumatiserte elever, vil derimot være mer skeptiske til å motta hjelp og støtte. Disse elevene ser i større grad ut til å ty til unngåelsesstrategier, som igjen fører til at stresset vedvarer. En trygg tilknytning til læreren eller miljøveilederen, som videre kan bidra til positive mestringsstrategier, vil derfor være viktig for disse elevene (Bru, 2019, s.37).

I tillegg til de personlige variablene, vil også miljømessige variabler påvirke hvordan eleven vurderer stress og mestring. Bru (2019, s.37) definerer kultur som verdiene i de sosiale omgivelsene, og påpeker at disse påvirker hva som er viktig for oss. Dersom viktige verdier blir truet, kan vi oppleve stress. Videre fremheves også sosial støtte gjennom gode relasjoner som viktig for elevenes vurdering av stress og mestring. Støtte fra venner, familie og voksne

på skolen er derfor viktig for at eleven skal klare å håndtere utfordrende oppgaver eller situasjoner i skolesammenhengen. Sosial støtte kan innebære instrumentell støtte i form av hjelp til å løse oppgaver, emosjonell støtte i form av å få forståelse og sympati fra andre, eller i form av støtte til å revurdere situasjoner på en mer konstruktiv måte. Den siste miljømessige faktoren er forutsigbarhet og kontroll. Begge faktorene kan virke beskyttende mot stress, og kan knyttes til det grunnleggende behovet for autonomi, samt at situasjonen blir mindre truende på grunn av en økt tro på at man kan håndtere utfordringen. I en skolesammenheng kobles forutsigbarhet til at eleven informeres om ulike tidspunkt og hendelser i god tid, mens kontroll knyttes til det å inkludere eleven i ulike avgjørelser knyttet til utførelse av skolearbeidet (Bru, 2019, s.38-40, 49).

Når man setter teori om traumer inn i modellen som er presentert over, ser man at elever som viser traumesymptomer synes å ha et dårlig utgangspunkt for å kunne benytte personlige ressurser til å håndtere stress i skolehverdagen. Bru (2019, s.29) fremhever imidlertid at de personlige ferdighetene kan endres, og at skolen kan legge til rette for dette. For at elever som viser traumesymptomer skal kunne håndtere stresset og oppleve mestring i skolehverdagen, vil det derfor å være svært viktig at skolen legger til rette for en positiv og inkluderende læringskultur, hvor eleven opplever god støtte på ulike områder, fra både medelever og voksne på skolen. Samtidig må det også legges til rette for at eleven opplever forutsigbarhet og kontroll.

Hvordan skape god faglig mestring?

For å redusere stresset som ofte virker å prege traumatiserte elever, må lærere og miljøveiledere legge til rette for at kravene som stilles i skolen er håndterbare for elevens psykologiske ressurser. Dersom en elev stilles ovenfor sosiale eller faglige forventninger som overstiger elevens evner til å håndtere disse kravene, vil stressnivået hos eleven ifølge vippeanalogien og transaksjonsmodellen øke. For elever med svekkede evner til å håndtere psykologisk stress og et oversensitivt alarmsystem, vet vi at et høyt stressnivå kan føre eleven ut av toleransevinduet. En slik tilstand er ikke optimal for læring og sosial fungering, og kan videre resultere i unngåelsesatferd eller problematferd (Nordanger & Braarud, 2014).

Tankegangen om at forventningene til eleven skal justeres etter elevens ressurser, synes å være i tråd med opplæringsloven §1-3 (1998) om tilpasset opplæring, og kravet om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, kap.5) for de elevene med størst utfordringer.

Viktigheten av at undervisningen har utgangspunkt i et mestringsperspektiv fremheves også i annen litteratur. Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (2016, s.168) fremhever at elever med store atferdsproblemer ofte har mange negative erfaringer med mestringsopplevelser.

Negative opplevelser med mestring fører til at disse ungdommene heller velger å bryte regler enn å stå i kravsituasjoner. Det å unngå tapsopplevelser synes å bli viktigere enn å fullføre oppgaver. For å forsøke å unngå tapsopplevelser og gi eleven økt mestringstro, må man legge til rette for mestringsorienterte mål som oppleves som overkommelige for eleven. Dersom eleven opplever målene som overkommelige, vil det kunne medføre et større ønske om å fullføre oppgaven. Tilbakemelding fra læreren/ miljøveilederen ser også ut til å spille en viktig rolle for elevens mestringstro, og dersom læringsoppgavene er basert på elevenes egne evner og interesser, synes også dette å ha en positiv læringseffekt (Hattie, 2009, s.166, 177, 148).

I tillegg til at kravene som stilles til eleven skal ha et mestringsorientert fokus, fremhever Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019, s.117) den stressreducerende effekten av at eleven opplever kontroll innflytelse i skolesituasjonen. Det er derfor viktig at eleven sammen med lærer eller miljøveileder får være med å sette mål, lage kriterier for målene, vurdere egen kompetanse, og å vurdere hvilken kompetanse det er behov for å lære. I tillegg vil det også være viktig at eleven får delta i planleggingen av læringsarbeidet, og hvordan læringsarbeidet skal utføres, for å senere kunne reflektere over og vurdere læringsarbeidet sammen med den voksne (Skaalvik & Skaalvik, 2013 referert i Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s.117).

2.4. Mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer

I delkapitlene over har vi sett at ungdomstiden kan være en utfordrende fase, som i seg selv kan frembringe krevende, og noen ganger en uforståelig atferd hos elevene. Videre viser traumelitteraturen oss at symptomene på traumer kan være mangfoldige, og at de kan komme til uttrykk som en mer ekstrem variant av den typiske tenåringsatferden. Imidlertid synes konsekvensene av traumatisering å føre med seg større atferdsmessige og faglige utfordringer en «normal» tenåringsatferd. For ungdommer som har vært utsatt for traumatisering, synes både traumatiseringen og ungdomstiden generelt å øke risikoen for å utvikle psykiske lidelser og antisosial atferd. Litteratur om autoritativ klasseledelse har vist oss at skolen kan fungere

som en beskyttelsesfaktor for disse elevene, dersom man klarer å legge til rette for et trygt, forutsigbart og mestringsorientert læringsmiljø.

Å fungere som en beskyttelsesfaktor for elever som viser traumesymptomer vil likevel kunne oppleves som krevende. Traumesymptomer kan utløse negative følelser og reaksjoner hos voksne (Nordanger & Braarud, 2014; Thommessen & Neumann, 2019, s.11-12), og gjøre det vanskelig å være den autoritative voksne. Perry (2009, s.253) påpeker også at flere lærere mangler kunnskap om barn og unges utvikling, og om hjernens grunnleggende organisering og funksjon. Han uttrykker at økt kunnskap vil kunne bidra til innovasjon og økte positive resultater i arbeid med disse elevene. I dette kapittelet flyttes derfor fokuset over på læreren og miljøveilederen, og studiens tredje og siste forskningsspørsmål: «Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?»). For å belyse spørsmålet vil det også her tas utgangspunkt i Lazarus sin transaksjonsmodell. Kapittelet vil derfor deles inn i faktorer knyttet til lærerens eller miljøveilederens personlige kunnskap og ressurser, og miljøvariabler, i form av samarbeid med ledelse, kollegaer, hjemmet og andre instanser.

2.4.1. Kunnskap og personlige ressurser

For at læreren eller miljøveilederen skal kunne gi elevene den sosiale støtten som de synes å ha behov for, må den voksne selv være bevisst og klare å håndtere sitt eget stress. Lærere som strever med å håndtere egne stressreaksjoner synes å overføre stresset til elevene og læringsmiljøet, og kapasiteten til å utøve god klasseledelse svekkes. Når læringsmiljøet preges av et høyt stressnivå, vil det som en ond sirkel, kunne bidra til å øke lærerens stressnivå ytterligere (Roland, 2019, s.215).

Fra CIESL-prosjektet fremstår tidspress, negativ atferd blant elevene, vansker med tilpasset opplæring og motivasjonsproblematikk, mestringsstro, negative følelser og kontroll som sentrale faktorer knyttet til stress hos lærere (Roland, 2019, s.203-208). For å forsøke å forklare hvilke faktorer som påvirker hvordan ansatte i skolen håndterer stresset, og dermed også påvirker elevenes stressnivå, benytter Roland (2019, s.208) seg av Lazarus sin transaksjonsmodell. Variablene som trekkes frem som spesielt viktige, er hvilke mestringsstrategier læreren benytter, troen på egen mestring, kompetanseheving, og det autoritative perspektivet. For å redusere stresset i klasserommet må lærerne klare å benytte

seg av emosjons-, problem- og relasjonsorienterte mestringsstrategier. Det handler om at læreren klarer å regulere egne emosjoner, drive med aktiv problemløsning, og å inngå i støttende relasjoner til elevene. Dette henger videre sammen med hvorvidt læreren klarer å oppnå kontroll i klasserommet og samtidig oppleve mestring i arbeid med elevene. I tillegg til å benytte seg av de riktige mestringsstrategiene, trekkes også troen på å kunne mestre frem som stressreducerende. For å legge til rette for økt mestringsstro må lærerne ha kompetanse relatert til stressforståelse, mestringsstrategier og autoritativ klasseledelse, og det kreves også et godt samarbeidsklima på skolen (Roland, 2019, s.216-215).

Ser vi til Thommessen & Neumann (2019, s.10-12), fremheves det at gode hjelpere må kjenne seg selv for å kunne hjelpe elever som har opplevd traumer. Læreren eller miljøveilederen må ha evner til å regulere egne følelser, kunnskap om hvilke situasjoner som gjør at man selv føler seg usikker, og om hvilke kroppslige reaksjoner stressende situasjoner kan medføre. Denne kunnskap kan videre benyttes til å forstå både egen og elevens atferd og reaksjoner når ting blir vanskelig. I situasjoner hvor eleven reagerer med fysisk og/ eller verbal utagering, eller med tilbaketrekking, vil kunnskap om egne følelser og reaksjoner kunne brukes til å unngå å speile elevens negative atferd (Thommessen & Neumann, 2019, s.10-12).

2.4.2. Samarbeid

I tillegg til den personlige kunnskapen og de personlige ressursene, vil også variabler i miljøet påvirke (Lazarus, 2006, s.78-79) lærerne og miljøveilederne sin opplevelse av stress og mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer. Som lærer eller miljøveileder er man en del av en større helhet, og man må forholde seg til kollegiet på arbeidsplassen, elevenes foresatte, og andre relevante instanser som kobles inn ved behov (Kreyberg, 2016, s.279). I den anledning må vi derfor se nærmere på hva teori og forskning sier om hvordan samarbeid med kolleger, hjemmet og andre relevante instanser kan påvirke læreren eller miljøveilederes mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer.

Samarbeid med kolleger

Et godt samarbeid med kollegaer og ledelse synes å være viktig i arbeid med elever som viser traumesymptomer av flere årsaker. For å legge til rette for trygghet må lærerne, miljøveilederne og de andre som er i kontakt med eleven ha en felles forståelse for eleven og elevens vansker (Roland et.al., 2016, s.165-166; Søby-Byrkjedal & Øverland, 2019, s.115). I

tillegg til å være samkjørte i forståelsen av elevens problemer, vil det også være viktig at skolens ansatte samarbeider om generelle regler, rutiner, metoder, krav og holdninger, slik at det legges til rette for konsistens og forutsigbarhet i skolehverdagen (Ogden, 2015, 137), med mål om å øke elevenes trygghetsfølelse ytterligere. Samarbeid med kollegaer kan også være av betydning for lærerens egen trygghetsfølelse. Når man jobber med elever som utfordrer over lengre tid, vil det å kunne dele erfaringer og rådføre seg med andre på arbeidsplassen være avgjørende for om man klarer å mestre arbeidet over tid (Roland et.al., 2016, s.166).

Samarbeid med hjemmet

Forskning viser at et godt samarbeid med hjemmet er viktig for elevenes læring og trivsel på skolen (Hattie, 2009, s.70-71). Samarbeidet er også lovpålagt (Opplæringslova, 1998), og under skolens ansvar (Kreyberg, 2016, s.272). Et ideelt samarbeid preges av at skolen og hjemmet verdsetter hverandres innslag og erfaringer, og jobber sammen mot positiv utvikling hos eleven (Doll et.al., 2014, s.106). I arbeid med sårbare elever er det derfor viktig at skolen etablerer god kontakt med foresatte, slik at skolen og hjemmet kan opparbeide seg en felles forståelse av elevens problemer og hvordan man skal jobbe med disse. Når skolen og hjemmet samarbeider vil eleven oppleve en konsistens hos de voksne rundt seg, som igjen kan bidra til å øke elevens trygghetsfølelse og positiv utvikling (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s115-116).

Samarbeid med andre instanser

I tilfeller hvor man opplever at tiltakene som skolen og hjemmet sammen har iverksatt ikke fungerer, må andre instanser kobles inn (Roland et.al., 2016, s.167). Ved alvorlig bekymring ovenfor elevens omsorgsmiljø er skolen også pliktet til å sende inn bekymringsmelding til barnevernet (Kreyberg, 2016, s.283). Ellers er pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og psykisk helsevern for barn og unge (BUP), instanser som skolen må forholde seg til og samarbeide med. Samarbeid med PPT vil i størst grad være aktuelt når plagene kan relateres til lærevansker hos eleven, mens samarbeid med BUP fokuserer på elevens psykiske helsevern. Selv om de ulike instansene har ulik bakgrunn og kunnskap, skal målet i samarbeidet likevel være felles; elevens beste (Kreyberg, 2016, s.282-285). Forskning viser imidlertid til at det eksisterer utfordringer i slike samarbeid, og at en av hovedutfordringene ligger i mangel på møteplasser og uenigheter om ansvarsfordeling og iverksettelse av tiltak (Andersson & Steihaug, 2008, s.32).

2.4.3. Oppsummering

Litteraturen viser hvordan personlige ressurser hos læreren eller miljøveilederen selv kan være av betydning for mestringsopplevelsen i arbeid med elever som viser traumesymptomer. Samtidig ser det også ut til å være viktig at miljøet rundt bidrar til å støtte opp under arbeidet, slik at eleven opplever en konsistens blant de voksne rundt seg. Lærere eller miljøveiledere som opplever mye stress i arbeidshverdagen, ser ut til å ha et positivt utbytte av økt kunnskap om stress, egne reaksjoner og følelser, og autoritativ klasseledelse. Fraværende eller manglende støtte og samarbeid med kollegaer, hjemmet og/ eller andre aktuelle instanser, ser ut til å gjøre det vanskelig legge til rette for trygghet hos eleven, og kan igjen bidra til å redusere mestringsopplevelsen.

3. Forskningsmetode

I denne delen av masteroppgaven vil det gis en presentasjon av studiens metodiske grunnlag. I gjennomgangen vil det bli redegjort for valg av metode, analytisk tilnærming og bruk av kvalitativt forskningsintervju. Videre vil det bli foretatt en grundig gjennomgang av de ulike aspektene ved datainnsamlingsprosessen og de etiske vurderingene som er blitt tatt i betraktning underveis. Avslutningsvis vil reliabiliteten, validiteten og overførbarheten i studien bli diskutert, og det vil også bli redegjort for mulige feilkilder.

3.1. Bakgrunn for valg av metode

Et ønske om å besvare et spørsmål legger ofte grunnlaget for et forskningsprosjekt, og prosessen fortsetter ved med at man igangsetter undersøkelser som søker å besvare eller belyse dette spørsmålet (Kleven & Hjerdegaard, 2018, s.15). Utgangspunktet for denne studien var å undersøke hvilke erfaringer ansatte i ungdomsskolen har med elever som viser traumesymptomer. Fokuset ble dermed avgrenset til tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?
3. Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

Utgangspunktet for studiens design, og valgene som er gjort både i planleggingsfasen og underveis i prosessen, er basert på en tilsynelatende mangel på forskning på traumer i et ungdomsskoleperspektiv. I tillegg har også forskning som tilsier at flere norske ungdommer vokser opp under potensielt traumatiserende omstendigheter (Hafstad & Augusti, 2019, s.14-15), og kunnskap om at skolen kan fungere som en beskyttelsesfaktor for disse elevene (Cook et al., 2007, s.5; Bru et.al., 2016, s.19; Idsøe & Idsøe, 2012, s.21-22) bidratt i utformingen.

I forskningen skilles det mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Kvantitativ forskning kjennetegnes av et mål om å studere fenomeners utbredelse og antall gjennom et større utvalg og et strukturert design. Formålet er å kunne foreta statistiske generaliseringer. I kvalitativ forskning søker man å forstå sosiale fenomener mer dyptgående, ved å foreta undersøkelser i form av feltstudier, intervjuer, observasjoner eller analyser. Utvalget kjennetegnes av få enheter, og formålet er å få en innsikt i prosesser og meninger som ikke kan måles i frekvens (Thagaard, 2018, s.15-16). På bakgrunn av masteroppgavens problemstilling ble det ansett som mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming i forskningsprosessen. Formålet med studien var å kunne gå i dybden på informantenes individuelle erfaringer med elever som viser traumesymptomer. Fordi erfaringer er individuelle og kan variere, syntes det å være lite hensiktsmessig å måle i frekvens og å benytte et strukturert design, slik kvantitativ forskning krever.

For å få tilgang til lærere og miljøveiledere sine erfaringer med ungdomsskoleelever som viser traumesymptomer, ble det videre valgt å benytte semistrukturerte forskningsintervjuer. Dette fordi intervju som metode synes å være særlig velegnet i tilfeller hvor man søker å innhente data som gir innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s.54, 89). Som et alternativ eller supplement til intervjuene kan også observasjon vært en aktuell tilnæringsmåte (Thagaard, 2018, s.54). Observasjon av den aktuelle elevgruppen ville imidlertid ha krevd REK-godkjenning, som igjen ble for tidkrevende med hensyn til masteroppgavens tidsfrist.

3.2. Fenomenologi og hermeneutikk

En fenomenologisk tilnærming innebærer at realiteten antas å være slik intervjupersonen opplever den. Ved å ta utgangspunkt i intervjupersonens subjektive opplevelser og erfaringer

knyttet til studiens tema, søker man å oppnå en dypere mening, og å undersøke om det er mulig å oppnå en form for generell forståelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45; Thagaard, 2018, s.36). I denne studien ble det benyttet en fenomenologisk tilnærming ved å intervjuere lærere og miljøveiledere som har jobbet tett med elever som viser traumesymptomer i ungdomsskolen. Gjennom å vise varhet og åpenhet ovenfor informantenes erfaringer, var formålet å kunne bruke dataene til å oppnå en dypere forståelse av hvordan det er å jobbe med disse elevene. Ved å undersøke hvilke felles erfaringer informantene hadde, ønsket jeg også å se om det var mulig å skape en form for generell forståelse av det å arbeide med elever som viser traumesymptomer i ungdomsskolen.

I tillegg til å ta utgangspunkt i informantenes erfaringer, har studien også et forskningsmessig og teoretisk utgangspunkt. For å kunne knytte informantenes erfaringer opp mot teori og forskning på traumer, ble det naturlig å benytte en hermeneutisk tilnærming i tolkningen av dataene. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Meningen av det vi studerer kan kun forstås i den sammenhengen vi studerer det i (Thagaard, 2018, s.37). For denne studien betyr dette at intervjupersonenes utsagn er blitt fortolket og forstått med utgangspunkt i forskningen og teorien som ligger til grunn i masteroppgavens teoridel.

3.3. Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan anses som en samtale mellom forskeren og intervjupersonen, hvor samtalen fokuserer på de ulike temaene i studien. Graden av struktur på intervjuet er med på å avgjøre hvordan intervjuet utformes, og hvilken informasjon man får tilgang til. En semistrukturert tilnærming er den fremgangsmåten som anvendes oftest i kvalitative intervjuundersøkelser, og kjennetegnes av en delvis strukturert intervjuguide, med forhåndssatte temaer. Spørsmålene kan tilpasses intervjupersonens svar og beskrivelser, og rekkefølgen kan justeres og varieres. Fremgangsmåten gir også mulighet til å stille spørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s.90-91).

Intervjuene i studien ble gjennomført med en semistrukturert utforming, og hadde utgangspunkt i fire hovedtemaer, som var basert på de tre forskningsspørsmålene i studien. Forskningsspørsmålene la også grunnlaget for noen forhåndsdefinerte oppfølgingsspørsmål som kunne benyttes ved behov (vedlegg 3). Ved å benytte delvis strukturerte intervjuer fikk

informantene mulighet til å dele sine individuelle erfaringer relativt fritt, samtidig som det også ble lagt til rette for oppfølgingsspørsmål i situasjoner hvor det ble naturlig eller nødvendig. At temaene og oppfølgingsspørsmålene var forhåndsdefinerte la også til rette for å kunne sammenlikne informantenes erfaringer i etterkant.

3.4. Datainnsamling

Søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

Et forskningsprosjekt som medfører elektronisk oppbevaring og behandling av personopplysninger vil av personopplysningsloven kategoriseres som meldepliktig (Personopplysningsloven, 2018). Fordi denne studien medførte innhenting og oppbevaring av personopplysninger knyttet til informantene i studien, måtte studien derfor meldes og godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). For å tilfredsstille kravene som stilles av Personopplysningsloven (2018), opplyste meldingen blant annet om hvem som var behandlingsansvarlig for studien, studiens oppstart og slutt, formålet med behandlingen, hvilke typer personopplysninger som skulle innhentes, oppbevaring av opplysningene og hvilke sikkerhetstiltak som ble foretatt for å ivareta konfidensialiteten til informantene. I tillegg krevdes det også at prosjektskissen, informasjon- og samtykkeskriv, og intervjuguide ble godkjent. Søknaden ble sendt inn 9. januar 2020.

28. januar 2020 fikk søknaden til NSD i første omgang avslag. I svar fra saksbehandler ble det blant annet oppgitt at det å stille spørsmål som kunne lede til svar som omhandlet enkeltelever, ikke var i samsvar med lærernes taushetsplikt. Å be informantene å eksemplifisere i intervjuene ble dermed frarådet. Problemstillingen ble løst ved å omformulere noen av spørsmålene i intervjuguiden, slik at informantene ble påminnet at de skulle svare på generelt grunnlag, uten å trekke frem opplysninger som kunne identifisere enkeltelever. Intervjuguiden ble så sendt inn på ny, og studien ble godkjent 7. februar 2020.

Kriterier og etablering av kontakt med informanter

Samtidig som søknadsprosessen til NSD pågikk, ble kriteriene for informanter til studien utarbeidet, og prosessen med å etablere formell kontakt med potensielle informanter ble iverksatt. Kriteriene til informantene ble utarbeidet med utgangspunkt i relevans for problemstillingen «Hvilke erfaringer har ansatte i ungdomsskolen med elever som viser traumesymptomer?». I informasjon- og samtykkeskrivet og på mail ble problemstillingen og

fokuset i studien presentert i korte trekk. Et ønske om kontakt med informanter som var engasjerte og hadde erfaring med ungdomsskoleelever som viser traumesymptomer, ble presisert. Det ble også informert om at studien fortsatt var i en godkjennelsesfase, og at eventuelle intervjuer ikke ville gjennomføres før studien var godkjent.

I første omgang ble rektorer ved to ungdomsskoler i distriktet kontaktet. Henvendelsene ble ikke besvart, og jeg valgte derfor å forhøre meg med et mellomledd med kjennskap til potensielle informanter, samt avdelingsleder ved en tredje ungdomsskole. Mellomleddet og avdelingslederen videreformidlet forespørselen min, slik at informanter som ønsket å delta selv kunne ta kontakt med meg, og selv fortelle om sin bakgrunn og sine erfaringer. Ifølge Thagaard (2018, s.56) vil en slik fremgangsmåte sikre både fritt og informert samtykke. Informantene fikk så tilsendt samtykke- og informasjonsskrivet, hvor de fikk ytterligere informasjon om studien, hvilke data som skulle samles inn, gjennomføring av intervjuer, oppbevaring av data, og ivaretagelse av konfidensialitet. Videre kontakt med informantene foregikk over mail, hvor tid og sted for intervjuet ble avtalt.

Utforming av intervjuguide

Utformingen og strukturen i intervjuet avhenger av hvilken type intervjuform man benytter seg av (Kvale & Brinkmann, 2015, 162). Som nevnt tidligere, ble det i denne studien benyttet semistrukturerte intervjuer, med fastsatte tema og forslag til oppfølgingsspørsmål (vedlegg 3). For å ha mulighet til å reflektere og vurdere fremdriften i intervjuene (Thagaard, 2018, s.96), ble det lagt til rette for små pauser underveis i intervjuene.

Utformingen av intervjuguiden kan knyttes til «tre med grener-modellen». Her representerer stammen intervjuets hovedtema, mens grenene representerer de ulike underkategoriene. I en slik modell brukes oppfølgingsspørsmålene til å gå i dybden på de ulike temaene. Modellen er særlig egnet når man på forhånd har bestemt hvilke tema man ønsker å belyse i intervjuet, og når man ønsker å sammenlikne svarene til informantene i analysen. Modellen gjør det også mulig å justere spørsmålene etter intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018, s.95).

I formulering av spørsmålene var hovedfokuset at spørsmålene skulle være åpne. Ved å stille åpne spørsmål legger man til rette for at informantene skal kunne dele sine individuelle erfaringer, og unngå at informantene føler seg ledet til å avgi bestemte svar (Thagaard, 2018, s.97). Videre ble det under mer generelle spørsmål formulert mer konkrete

oppfølgingsspørsmål. I den anledning ble det i varierende grad også formulert det Kvale & Brinkmann (2015, s.167) omtaler som spesifiserende og direkte spørsmål.

I formulering av spørsmålene ble det også reflektert rundt effekten av å stille «hva», «hvordan» og «hvorfor»-spørsmål. «Hva»-spørsmålene refererer til temaene for intervjuet, men kan føre til at informanten ender opp med å ramse opp kunnskap (Thagaard, 2018, s.98). Slike spørsmål ble imidlertid ansett som nødvendige for å kunne belyse hva som lå til grunn for intervjupersonens forståelse av traumbegrepet, og når formålet var å undersøke kjennetegn ved ulike aspekter knyttet til tema for intervjuet. Ved å formulere «hvordan»-spørsmål får man i større grad tilgang til informantenes erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.164-165; Thagaard, 2018, s.98). Derfor ble det også stilt ulike «hvordan»-spørsmål som kunne brukes til å supplere «hva»-spørsmålene. Såkalte «hvorfor-spørsmål» ble unngått i intervjuguiden, da denne type spørsmål kan gjøre intervjupersonen ukomfortabel, og sette vedkommende i en forsvarsposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.165).

Utvalg

Utvalget i en kvalitativ intervjuundersøkelse representeres av personer, og kjennetegnes ved et begrenset antall informanter. Størrelsen på utvalget i slike undersøkelser kan variere, og det kan være vanskelig å sette en grense for hvor mange informanter man bør innhente (Thagaard, 2018, s.54, 59). For å ivareta kvalitativ forskningsmetode sitt krav til grundige analyser, ble det i utgangspunktet rekruttert og intervjuet fem informanter til studien. En misforståelse førte imidlertid til at en av informantene ble fjernet fra utvalget, da informanten selv ikke opplevde å kunne bekrefte erfaring med elever som viser traumesymptomer. Etter informantens eget ønske ble intervjuet gjennomført, men fordi intervjudataene manglet et fokus på traumer, ble intervjuet vurdert til å ikke oppfylle studiens krav. Utvalget ble dermed bestående av fire informanter.

Utvalget i studien kan beskrives som et strategisk tilgjengelighetsutvalg. På grunn av utvalgets størrelse var det hensiktsmessig å rekruttere informanter som var i besittelse av kunnskaper relatert til studiens formål. I informasjon- og samtykke skrivet ble det derfor presisert et ønske om informanter som var engasjerte i, og som hadde erfaring i arbeid med elever som viser traumesymptomer. En slik måte å rekruttere informanter på kalles ifølge Thagaard, (2018, s.54) for strategisk utvelgning. De informantene som valgte å delta i studien

tok selv kontakt med meg, basert på informasjon som var formidlet av et mellomledd. Et utvalg basert på en slik form for selvseleksjon kan betegnes som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s.56).

Utvalget representeres av to lærere og to miljøveiledere, alle ansatt ved ordinære ungdomsskoler i Norge. Informantene med lærerutdanning hadde ansvar for ordinær undervisning og jobbet som kontaktlærere, mens miljøveilederne hadde undervisningsstillinger hvor de også jobbet en-til-en, med mindre elevgrupper, og/eller på forsterket avdeling. Utvalget bestod av tre kvinner og en mann. Informantene hadde noe ulik utdanningsbakgrunn, hvorpå en var utdannet allmennlærer, en hadde praktisk-pedagogisk utdanning, og miljøveilederne var utdannet barnevernspedagoger. En av lærerne hadde også videreutdanning knyttet til psykisk helse i skolen. Tre av intervjupersonene hadde jobbet i skolen i overkant av ti år, mens en hadde jobbet i skolen i litt over ett år. Vedkommende som hadde jobbet ett år i skolen, hadde i tillegg erfaring med traumeeksponerte barn/ ungdommer fra institusjon.

Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju med en intervjuperson som delvis oppfylte kriteriene til å delta i studien. Vedkommende var utdannet barnevernspedagog, og har jobbet som miljøveileder på ungdomstrinnet ved en spesialskole. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg et inntrykk av intervjuets varighet, samtidig som «prøve-informanten» kunne komme med tilbakemelding dersom noen av spørsmålene var uklare. I tillegg ga et slikt prøveintervju også mulighet til å teste og kontrollere lydopptakeren, samt at jeg fikk øvd meg i intervjusituasjonen.

Det første intervjuet ble avholdt 2. mars 2020, mens de resterende tre ble avholdt 3. og 4. mars 2020. Alle intervjuene ble etter informantenes ønske avholdt på forhåndsreserverte rom på informantenes arbeidsplass. Det første intervjuet ble gjennomført med innslag av tekniske problemer med lydopptaker, mens de tre siste hadde kortere avbrudd på grunn av problemer med strømmen og alarmsystemet på skolen. Alle intervjuene ble spilt inn på lydopptaker. Bruk av lydopptaker ble besluttet for å frigjøre ressurser til å fokusere på informantens fortelling, uten å måtte avbryte av hensyn til notater, samt for å unngå utfordringer knyttet til hukommelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205, 206).

Informantene fikk selv velge hvor intervjuet skulle avholdes. Alle informantene ønsket at intervjuet skulle foregå på et grupperom eller møterom på egen arbeidsplass, som var reservert for anledningen. Sted for intervjuet en faktor som kan prege informantenes opplevelse av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s.100), derfor var det viktig å avholde intervjuet et sted informantene føler seg komfortable, og hvor det var mulig å snakke fritt om temaet for intervjuet.

I første møte med informantene var mitt ansvar som forsker å forsøke å legge til rette for en god atmosfære og kontakt. Ved å legge til rette for en god atmosfære og kontakt kan man øke informantenes ønske og villighet til å dele sine erfaringer i intervjuet (Thagaard, 2018, s.99, 101). For å få til dette sørget jeg for å være ute i god tid, slik at det ble rom for litt uformell prat i forkant av intervjuet. I den anledning fikk jeg også mulighet til å gjenta hvordan konfidensialitet ville ivaretas i studien, studiens formål, samt fremme at jeg ikke var ute etter å vurdere deres kunnskaper. Ellers var det også viktig utvise en respekt for informantenes privatliv og selvforståelse, og å unngå å påpeke motsetninger i informantenes budskap. Dette for å unngå at informantene skulle komme til skade underveis i intervjuene (Thagaard, 2018, s.113-14).

For å signalisere åpenhet forsøkte jeg å anvende meg av det Thagaard (2018, s.96) omtaler som prober. Dette ble gjort ved å gi informanten korte responser, som for eksempel «ja», «mm» eller små nikk. Som en del av det å vise åpenhet ovenfor informanten, er det også viktig å finne en god balanse mellom det å lytte og stille spørsmål (Thagaard, 2018, s.100). Hvordan jeg forholdt meg til dette var noe avhengig av informanten, og hvor mye han eller hun utdypet på egenhånd. Jeg hadde fokus på at intervjupersonen i utgangspunktet skulle få prate uavbrutt, og av at han eller hun skulle gis mulighet til å tenke og reflektere underveis. Jeg forsøkte å supplere med utdypende kommentarer eller oppfølgingsspørsmål der det falt seg naturlig.

Hvordan man organiserer intervjuet med tanke på rekkefølge av temaer og spørsmål er også en faktor som er av betydning for intervjuets forløp. Intervjuer følger ofte en dramaturgi hvor man starter med å etterspørre generell informasjon, før det bygger seg opp med en emosjonell stigning, for så å tones ned mot slutten igjen (Thagaard, 2018, s.100-101). Rekkefølgen som på forhånd var gjennomtenkt og planlagt, ble så langt det lot seg gjøre, benyttet underveis i intervjuene. Intervjuforløpet startet med at informantene ble spurt om relativt nøytrale emner,

som var ment å bidra til at informantene skulle føle seg komfortable. Informantene ble derfor bedt om å fortelle litt om sin utdanning og erfaring i skolen. Videre ble fokuset flyttet over til traumer, og til hvilke tilrettelegginger og hensyn traumatisering medfører i skolehverdagen. Mot slutten av intervjuene gikk fokuset over i det mer personlige, nemlig egen mestring av arbeidet. Denne delen av intervjuet var strategisk lagt til slutten, slik at informantene skulle få muligheten til å føle seg komfortable før de ble spurt om spørsmål av mer personlig, og muligens også emosjonell art. Intervjuene ble så avsluttet med spørsmål av mer generell art knyttet til kurs, videreutdanning og liknende, for å senke en eventuell emosjonell aktivering (Thagaard, 2018, s.101).

Transkribering

Ordet transkribering betyr å transformere, altså at noe skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-205). I denne studien innebar transkriberingen at lydopptak skiftet form til skriftlig tekst, slik at dataene videre kunne brukes i analysearbeidet.

Transkriberingsprosessen var tidkrevende, og ble utført av meg selv. Tidsrammene knyttet til innleveringsfrist og progresjon i arbeidet må dermed tas i forbehold. Likevel ble jeg godt kjent med datamaterialet, og fikk foretatt noen dialektiske vurderinger knyttet til selve transkripsjonsprosessen.

Fordi det ikke finnes så mange standardregler for fremgangsmåten ved transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207, 204), presenteres fremgangsmåten og avgjørelsene som er tatt her. Av anonymitetshensyn ble transkriberingene skrevet på bokmål. Dialektord som ikke lot seg oversette, ble markert på følgende måte: «...». Til tross for at formålet med analysen ikke fokuserer på det språklige, ble det benyttet en relativt detaljert fremgangsmåte. Dette for å få transkripsjonene og lydopptakene så identiske som mulig. Ord eller setninger som ble lagt ekstra trykk på ble skrevet med versaler, eller markert med utropstegn i slutten av setningen. Latter og lydord, som «hmm» og «eem» ble transkribert for å markere om informanten brukte humor eller reflekterte over eget svar. I intervjuer hvor det fremkom informasjon som kunne oppfattes som personidentifiserende, ble for eksempel kjønn eller rolle (f.eks. forelder) nøytralisert.

Datanalyse i hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv

I fortolkningen av datamaterialet er det valgt å benytte et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv (jfr. kap.3.2.). Dette er blitt gjort ved først å presentere ulike relevante teoretiske perspektiver, for å så analysere dataene i et analyseskjema. Videre la resultatene fra dataanalysen grunnlaget for en drøftingsdel hvor resultatene ble drøftet i lys av eksisterende og ny teori.

I første omgang ble intervjuene kodet inn i ulike kategorier ved bruk av et skjema. Det ble foretatt to grundige gjennomlesinger av alle intervjuene, hvor jeg i andre gjennomlesing også kodet intervjuutsagn inn i kategorier. Kodingskategoriene hadde utgangspunkt i intervjuutsagnene og forskningsspørsmålene som studien søker å besvare. En slik tilnærming til kodingen ga en bedre oversikt over dataene, samtidig som det også ble lettere å sammenligne og kvantifisere dataene. En innvending mot denne fremgangsmåten kan imidlertid knyttes til faren for å overse data som ikke passer inn i forhåndsdefinerte kategorier (Thagaard, 2018, s.154-155). Dette ble forsøkt unngått ved å la dataene bidra til å legge føringer for kategorier i analysen.

Det hermeneutiske perspektivet preger analysen i form av at informantenes uttalelser i første omgang er blitt fortolket i intervjusituasjonen. I et hermeneutisk perspektiv kjennetegnes en slik fortolkning som en fortolkning av første grad (Fangen, 2010 referer i Thagaard, 2018, s.38). Videre er informantenes utsagn blitt inndelt i kategorier/ temaer, og dermed blitt knyttet til masteroppgavens teoretiske innramming. En slik fortolkning kalles innenfor hermeneutikken en annengradsfortolkning (Fangen, 2010 referert i Thagaard, 2018, s.38). Man benytter seg av de ulike fortolkningsnivåene fordi man hele tiden beveger seg mellom «erfaringsnære» og «erfaringsfjerne» begreper. Erfaringsnære begreper viser deltakerens egen forståelse av handlinger og erfaringer, mens erfaringsfjerne begrepene knyttes til samfunnsvitenskapelig teori. Ved å foreta fortolkninger som erfaringsfjerne begreper uttrykker, går dette forbi deltakerens forståelse av egne handlinger, og betegnes som dobbel hermeneutikk. Som forsker kan man derfor si at man fortolker noe som allerede er fortolket (Geertz, 1973 referert i Thagaard, 2018, s.38).

Samtidig preges dataanalysen også av et fenomenologiske perspektiv. Egen forforståelse av studiens tema vil kunne påvirke seleksjon av spørsmål og kategorisering av dataene. Dette er imidlertid noe jeg har prøvd å ha et bevisst forhold til, og jeg har i størst mulig grad forsøkt å

forholde meg nøytral. Videre vil det fenomenologiske perspektivet også vise igjen ved at det er informantenes subjektive opplevelser og erfaringer som ligger til grunn for å søke å oppnå en dypere mening og en form for generell forståelse (Thagaard, 2018, s.36) av ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som viser traumesymptomer.

At jeg nå har forsøkt å tydeliggjøre tilnærmingen til dataene, vil forhåpentligvis bidra til å gjøre informantene fortrolige med analysen. I presentasjon av resultatene var det også viktig å markere og tydeliggjøre hva som er informantenes egne utsag, og hva som er egne fortolkninger. Dette for å forsøke å ivareta informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.284-285). Slik Thagaard (2018, s.197) også foreslår, fikk informantene også tilbud om å gjennomgå analysen og komme med egne kommentarer. Ingen av informantene ønsket imidlertid dette.

Forskningsetikk

Etikken sier noe om hvordan vi mennesker bør oppføre oss, og kan sies å handle om moralen i handlingene, tankene, følelsene og væremåten som forventes og kreves av oss mennesker. Også i forskning stilles det krav til etikk og moral, og forskningen skal gjennomføres, presenteres og vurderes med redelighet og nøyaktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95-96, 20-21). For å forsøke å ivareta de forskningsetiske kravene som stilles til masteroppgaver best mulig, er de forskningsetiske vurderingene i studien basert på retningslinjene til De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, 2016), samt at studien er meldt inn og godkjent av NSD (vedlegg 1).

Å unngå plagiering av andre forskeres tekster er et grunnleggende etisk prinsipp i forskning (Thagaard, 2018, s.219; NESH, 2016, s.28). I tilfeller hvor det er benyttet informasjon fra andres arbeid, har det vært viktig benytte korrekt kildehenvisninger. I henhold til kriteriene for masteroppgaven, er APA6th blitt benyttet som henvisningsmetode. Se kapittel 1.5. for detaljer. Ved å benytte en detaljert og korrekt form for henvisning vil det forhåpentligvis være lettere å kontrollere henvisningene, samt å etterprøve argumenter eller påstander som fremkommer i studien (NESH, 2016, s.27-28).

Videre er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsstudien de punktene som i hovedsak fremheves i de forskningsetiske retningslinjene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-107; Thagaard, 2018, s.22).

Fritt, informert og uttrykkelig samtykke

Informantenes samtykke skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s.14). Et fritt samtykke innebærer at informanten uten noen form for ytre press, har godkjent sin deltakelse i studien. Et informert samtykke innebærer at informanten skal informeres om hva deltakelse i studien innebærer, og at informanten når som helst har rett til å trekke seg uten å måtte oppgi grunn. Uttrykkelig samtykke innebærer at informanten for eksempel signerer på at samtykket er gitt (NESH, 2016, s.14; Thagaard, 2018, s.23; Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-105). Det uttrykkelige samtykket ble i denne studien ordnet ved at informantene signerte et informasjon- og samtykkeskjema i forkant av intervjuene (vedlegg 2).

Informasjon- og samtykkeskrivet ble også tilsendt informantene i forkant av intervjuene, slik at de selv kunne vurdere om de ønsket å delta (jfr. avsnitt om rekruttering av informanter). I skrivet ble det informert om at kun meg og veileder ville ha tilgang til dataene, hvordan dataene var tenkt brukt, og hva som kunne være eventuelle konsekvenser av å delta i studien. I tillegg ble det informert om hvor lenge dataene skulle oppbevares, og at all data ville anonymiseres. Informantene fikk også informasjon om at undersøkelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. I etterkant av intervjuene ble informantene også opplyst om at de kunne få tilgang til transkripsjon og analyse av eget intervju om ønskelig.

Konfidensialitet

Det andre etiske grunnprinsippet som fremheves innenfor forskning, er konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-107; Thagaard, 2018, s.22, 24). Konfidensialitetsbegrepet referer både til anonymisering av informantene, og til sikker oppbevaring av identifiserbare personopplysninger (Thagaard, 2018, s.24). Som nevnt over ble informantene i forkant av intervjuene informert både om hvordan konfidensialiteten ville ivaretas i studien, og om hvem som ville ha tilgang til opplysningene. For å sikre konfidensialitet for informantenes personopplysninger, foregikk kommunikasjonen over passordbeskyttet epost. Epostutvekslingene ble etterhvert også slettet. Både samtykkeerklæringer og intervjuopptak er under hele prosessen oppbevart innelåst. For å unngå å lagre intervjuopptakene digitalt, ble disse avlyttet direkte fra båndopptakeren, og deretter transkribert inn i en passordbeskyttet og kodet fil i Nvivo.

I forkant av intervjuene ble det også presisert at informantene ikke skulle dele egne eller andres personidentifiserende opplysninger underveis i intervjuene. Navn, stedsnavn, diagnoser på spesifikke elever, enkelthendelser og liknende, ble trukket frem som eksempler. Dersom det likevel fremkom opplysninger som kunne være personidentifiserende, ble disse fjernet eller nøytralisert i transkriberingen. I presentasjon av funnene fra intervjuene ble informantene fortsatt anonymisert, og tildelt koder som «L1», «L2», «MV1» og «MV2».

I løpet av studiens prosess har det også blitt reflektert over det faktum at deltakere kan ønske å krediteres for sitt bidrag (Kvale & Brinkmann, 2015; s.106). I den anledning er det blitt vektlagt at anonymisering av informantene i presentasjonen av resultatene vil bidra til at leserens oppmerksomhet heller rettes mot temaene som belyses i analysen (Thagaard, 2018, s.25).

Konsekvenser av å delta i forskningsstudien

Det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskning er prinsippet knyttet til de mulige konsekvensene av deltakelse i forskningsstudien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-107; Thagaard, 2018, s.22, 24). Kvale & Brinkmann (2015, s.107) fremhever at man fra et nytteperspektiv bør vurdere deltakerens potensielle fordeler ved å delta i studien opp mot den potensielle risikoen for skade. Som forsker har man «(...) ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen.» (NESH, 2016, s.19). Samtidig vet vi også at det i forholdet mellom forsker og deltaker er en skjevhet, og at det i hovedsak er forskeren som sitter igjen med fordelene i etterkant (Thagaard, 2018, s.26). Et slikt grunnlag gjør det viktig å ivareta informantene gjennom hele studien.

For at informantene i studien skulle oppleve at fordelene med å delta var større enn potensielle negative konsekvenser, ble det først og fremst etterspurt informanter som interesserte seg for temaet, og som hadde kunnskap om temaet på forhånd. Dette med en baktanke om at potensielle informanter også kunne ha et ønske om å dele og reflektere over egne erfaringer på feltet.

Videre var det viktig å ivareta informantene ved å opplyse om at den innsamlede informasjonen var tenkt til å belyse teori knyttet til temaet. Dette for å gi informantene en viss forståelse av hvordan erfaringene de delte var tenkt brukt. I den anledning var det også viktig

å informere om at informantene ettertid når som helst kunne ta kontakt dersom det oppstod spørsmål, og at de når som helst var i sin fulle rett til å trekke seg fra studien. Dette for å trygge informantene på at de også hadde kontroll over egen deltakelse, og at de kunne ta kontakt dersom de for eksempel angret på noe de hadde sagt.

3.5. Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet knyttes til forskningens troverdighet og konsistens. Troverdighet vurderes ut fra om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte, mens konsistens handler om hvorvidt en annen forsker ville kommet frem til like funn ved å benytte seg av samme fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276; Thagaard, 2018, s.187). I kvalitativ forskningsmetode kan repliserbarhet knyttes til det Silverman (2014 referert i Thagaard, 2018) betegner som å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». En slik gjennomsiktighet innebærer å komme med detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder (s.188).

For å forsøke å styrke reliabiliteten og gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig», har jeg i metodedelens forsøkt å gi så detaljerte og utfyllende beskrivelser av prosessen som mulig. Det er blitt redegjort for både mitt ståsted og utgangspunktet for studien, samt at kriterier for informantene er blitt beskrevet. Det er også blitt redegjort for hvilke tanker og refleksjoner som ligger grunn til for hvordan spørsmålene i intervjuguiden er blitt formulert og stilt, og for hvordan selve intervjuene ble gjennomført. Videre er analyseprosessen blitt beskrevet, og dataene er blitt presentert med tydelig skille mellom egne tolkninger og informantenes egne utsagn. Formålet med disse redegjørelsene var at lesere av masteroppgaven skal kunne vurdere prosessen bak forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s.187-188), og videre kunne foreta en eventuell etterprøving av resultatene.

Reliabiliteten i studien kan også knyttes til kontekst for utvikling av data (Thagaard, 2018, s.188). Fordi det ble etterspurt informanter som var engasjerte og hadde erfaring i arbeid med elever som viser traumesymptomer, håpet jeg å sikre motiverte og samarbeidsvillige informanter som kunne komme med kunnskapsrike, ærlige og konsistente svar. Samtidig vil det å etterspørre slike informanter også utelukke andre perspektiver og kontekster. Ved å etterspørre engasjerte og erfarne informanter, utelukkes for eksempel erfaringene til lærere/

miljøveiledere som ikke engasjerer seg i dette arbeidet, og man utelater også et perspektiv fra informanter som ikke er i besittelse av kunnskap om elevgruppen.

Det å være bevisst på hvordan jeg som intervjuer kan bidra til å svekke eller styrke reliabiliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.195-196), var også viktig. For å forsøke å styrke reliabiliteten opparbeidet jeg meg god kunnskap om studiens tema i forkant av intervjuene. I tillegg var det viktig å gi tydelig uttrykk for studiens formål og fremgangsmåte ovenfor informantene. Det ble forsøkt å benytte et forståelig språk, og det å stille enkle og tydelige spørsmål ble vektlagt. Videre var det viktig å la informantene snakke ut, og tillate pauser underveis. Jeg forsøkte være følsom og åpen ovenfor informantenes erfaringer, samtidig som det også var viktig å styre intervjusituasjonen i en formålstjenlig retning. Jeg forsøkte også å være erindrende, og huske hva informantene hadde sagt tidligere. På denne måten kunne jeg komme med tolkninger underveis, som igjen kunne bekreftes eller avkreftes av informanten, og dermed sikre en mest mulig korrekte forståelser av informantenes erfaringer.

Kvaliteten på intervjuene bidrar også til å styrke eller å svekke studiens reliabilitet. Dette fordi intervju kvaliteten er avgjørende for kvaliteten på analyse, verifisering og rapportering av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.193-194). Min erfaring var at informantene i stor grad kom med spontane, innholdsrike og relevante svar, samtidig som intervjuene i stor grad også var preget av korte spørsmål og lengre svar. I tillegg ble det også foretatt tolkninger underveis, som igjen ble verifisert av informantene. En faktor som imidlertid har kunnet bidra til å svekke intervjuenes kvalitet, kan knyttes til det å følge opp spørsmål underveis. På grunn av restriksjoner i tilbakemeldingen fra NSD opplevdes det som utfordrende å be informantene utdype nærmere ved spørsmål som kunne lede til brudd på informantenes taushetsplikt ovenfor elevene.

For å styrke reliabiliteten i en forskningsstudie anbefales det også at flere forskere samarbeider og diskuterer underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s.188). På grunn av mangel på ressurser og masteroppgavens tidsramme, var det å inkludere andre forskere dessverre ikke mulig i denne studien. I et forsøk på å redusere denne potensielle svakheten sørget jeg derfor for å først lytte gjennom lydopptakene og transkribere en gang, for så å lytte over opptakene en gang til og samtidig korrekturlese transkripsjonene.

3.6. Validitet

Validitet knyttes til hvordan dataene er fortolket, og gyldigheten av denne fortolkningen (Thagaard, 2018, s.189). I tillegg synes validering også å være noe man må ha et bevisst forhold til gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.279). På samme måte som at «gjennomsiktighet» i forskningsprosessen bidrar til å styrke studiens reliabilitet, kan det i følge Silverman (2014, referert i Thagaard, 2018) også bidra til å styrke validiteten. I denne sammenheng innebærer gjennomsiktigheten at man redegjør for det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for fortolkningene som er blitt gjort, samtidig som man også gjør rede for hvordan analysen legger grunnlaget for de tolkningene og konklusjonene man kommer frem til (s.189).

Fordi analysen er preget av en fenomenologisk tilnærming, vil den i tillegg til å ta utgangspunkt i informantenes subjektive erfaringer, også kunne preges av egen forforståelse (Thagaard, 2018, s.36). I den anledning vil det derfor være viktig å tydeliggjøre min bakgrunn fra arbeid med traumebelastede brukere innenfor psykiatri, samt erfaringer i møte med elever som viser traumesymptomer i praksis som lærerstudent. I fortolkning av dataene har det imidlertid vært viktig å være bevisst egen forforståelse gjennom hele prosessen, og i den grad det er mulig har jeg forsøkt å ha en nøytral tilnærming i analyse av dataene.

I studien er det også benyttet en hermeneutisk tilnærming i analysen. Dette medfører at fortolkningen av dataene er et resultat av informantenes egen forståelse av sine erfaringer, sett i lys av masteroppgaven teoretiske innramming. Validiteten i studien er dermed forsøkt styrket ved å gi en grundig gjennomgang av teoretiske perspektiver knyttet til ungdomstiden, traumer, autoritativ klasseledelse, relasjoner, tilknytning og mestring, slik at fortolkningene som er gjort oppleves logiske. På en annen side må det også tas i betraktning at informantene ikke har verifisert fortolkningene som er blitt gjort, og at de dermed kan være feilaktige.

Når man vurderer validiteten i kvalitativ forskning må man stille spørsmålet om man undersøker det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Formålet med studien var å undersøke ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som viser traumesymptomer. Innledningsvis ble det derfor formulert krav om at informantene skulle ha erfaring med elever som viser traumesymptomer. Å rekruttere informanter som oppfylte disse kriteriene, var dermed første steg mot å sikre validitet i studien. Videre ble det formulert spørsmål i intervjuguiden som undersøkte informantens forståelse av traumbegrepet. Dette

for å sikre at informantenes forståelse av begrepet samsvarer med masteroppgavens teoretiske innramming. I tillegg ble også traumbegrepet benyttet gjennomgående i intervjuene, slik at informantene ikke skulle glemme intervjuets fokus når de delte sine erfaringer. I intervjuundersøkelser eksisterer imidlertid alltid faren for at intervjupersonen ikke forteller sannheten, eller at intervjupersonen egen oppfattelse ikke samsvarer med de faktiske forholdene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.281). Av hensyn til informantenes taushetsplikt ovenfor elevene de jobber med, har jeg i arbeid med masteroppgaven ikke hatt tilgang til dokumenter som bekrefter at informantenes erfaringer bunnar i traumer hos elevene. Dette er et faktum som også må tas i betraktning i vurderingen av studiens validitet.

3.7. Overførbarhet

Formålet med kvalitative studier er å utvikle en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s.193). Dersom resultatene av undersøkelsen vurderes som reliable og valide, kan man stille spørsmål om hvorvidt resultatene kan brukes til å si noe generelt om fenomenet, eller om forståelsen kan overføres til liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Et lite antall deltakere kan imidlertid gjøre det vanskelig å generalisere, samtidig som et større antall deltakere kan medføre tidsmangel og dermed svekket kvalitet på analysene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148).

Av ulike årsaker ble det benyttet fire informanter som delte sine erfaringer rundt det å jobbe med elever som viser traumesymptomer i ungdomsskolen. Størrelsen på utvalget tilsier et for lavt antall til å kunne generalisere informantenes erfaringer til en større gruppe lærere og miljøveiledere. Imidlertid er det likevel et håp om at erfaringene som fremkommer av studien kan bidra til å belyse en side av et tema som det tilsynelatende finnes lite forskning på.

3.8. Metodekritikk og mulige feilkilder

I arbeid med masteroppgaven ble det jobbet måltettet for å i størst mulig grad unngå feilkilder. Fordi feilkilder imidlertid synes å være vanskelige å unngå, vil det i dette delkapittelet gis en presentasjon av de feilkildene som i størst grad synes å kunne ha en feilaktig innvirkning på resultatene i studien.

Fordi studien i første omgang fikk avslag fra NSD, måtte intervjuguiden omformuleres slik at spørsmålene ikke medførte svar som kunne lede til brudd på informantenes taushetsplikt

ovenfor elevene de baserer sine erfaringer på. NSD kom i den anledning med anbefaling om å unngå å be informantene om å eksemplifisere i noen av spørsmålene, som igjen kan ha ført til tap av verdifull informasjon om elever som viser traumesymptomer.

Videre kan det også rettes kritikk mot størrelsen på utvalget i studien. I utgangspunktet ble det gjennomført fem intervjuer. På grunn av misforståelser ga den femte informanten uttrykk for å ikke kunne bekrefte erfaring med elever som viser traumesymptomer. Informanten hadde imidlertid lang erfaring med elever som strever med atferdsvansker, og på grunn av høy komorbiditet mellom traumer og atferdsvansker, samt et ønske fra informanten, ble intervjuet gjennomført. Fordi studien omhandler ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som har opplevd traumer, ble intervjuet likevel vurdert til å ikke gi adekvat informasjon i henhold til målsettingen med studien. Avgjørelsen om å fjerne informanten fra utvalget resulterte imidlertid i et relativt lite utvalg, med fire informanter.

Fordi det i utgangspunktet var utfordrende å rekruttere informanter, ble også snøballmetoden (Thagaard, 2018, s.56) benyttet. Dette medførte at tre av informantene tilhørte samme arbeidssted. En slik skjevhet i utvalget kan videre bidra til at erfaringene som fremkommer fremstår som ensartede. Ulik yrkesbakgrunn synes imidlertid å demme opp for dette.

For å forsøke å øke utvalget i studien ble det også forsøkt rekruttert flere informanter. Midt i prosessen oppstod imidlertid utbruddet av Corona-pandemien, som igjen medførte store endringer for de ansatte i skolen, og for den samfunnsmessige funksjonen generelt. Rekruttering av flere informanter ble dermed ikke mulig. Corona-pandemiens utbrudd medførte også nedstenging av biblioteker, som videre har medført vanskeligheter med å få tak i relevante originalkilder som var tenkt benyttet i masteroppgavens teoridel. Derav er det benyttet flere sekundærkilder enn ønskelig.

4. Resultat og analyse

I denne delen av masteroppgaven vil det gis en presentasjon av de innsamlede dataene fra intervjuene. Lærerne i utvalget vil her identifiseres som L1 og L2, mens miljøveilederne vil identifiseres som MV1 og MV2.

For å sikre en felles forståelse for temaet i intervjuet, ble informantene innledningsvis spurt om hva de la i begrepet «traume»:

L1: *«Der legger jeg en, en spesielt vond hendelse, enten engangshendelse eller noe som har skjedd flere ganger over lengre tid. Som er av en såpass vanskelig art at du stort sett kanskje, mener jeg, måtte ha en eller annen form for hjelp til å bearbeide det på ett eller annet tidspunkt i livet (...) det kan være krigshandlinger, det kan være seksuelle overgrep, det kan være ulykker, det kan være mishandling, og voldshandlinger»*

L2: *«Jeg legger vel det med erfaringer som de ikke skulle ha opplevd, gjerne tidlig i livet. Og det trenger jo ikke å være kjempetidlig i livet, det kan jo være noe som de opplevde, ja, i kort tid tilbake og. Noe som har påvirket deres evne da, til å lære» (...) Erfaringsmessig så er det vel gjerne elever med tilknytningsbehov som har vist mest igjen da, i store klasser»*

MV1: *«Traume eller traumbegrepet, så tenker jeg jo at en har opplevd ett eller annet som har vært traumatisk, som gjerne, eller en alvorlig hendelse som har vært med å prege en såpass mye at det har konsekvens for normalutvikling»*

MV2: *«Jeg tenker jo når det er elever som utviser en type atferd. Kanskje en atferd som kan komme litt ut av intet. Da tenker jeg gjerne på elever som kan ha opplevd noe, og at de på en måte går rett tilbake i traumet sitt med at de gjerne ser en spesiell ting i et rom, eller opplever en spesiell lukt så kan de gå rett tilbake i traumet. Det er jo et typisk traumesymptom»*

Av definisjonene synes det å fremkomme en felles forståelse av et traume som en ekstraordinær psykisk påkjenning, som videre kan føre med seg ulike former for konsekvenser eller reaksjoner for offeret. En slik forståelse synes å samsvare med definisjonene som er presentert i masteroppgavens teoridel.

4.1. Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?

Forekomst

For å forsøke å få et inntrykk av forekomsten av elever med traumesymptomer fikk informantene spørsmål relatert til hvor mange slike elever de hadde jobbet med i senere tid.

Følgende svar fremkom:

L1: *«(...) fire-fem kanskje (...)»*

L2: *«(...) det pleier jo å være vertfall ett tilfelle i hver klasse, stort sett. Og så er det jo også sikkert mørketall (...)»*

MV1: *«Ja, da vil jeg si 4-6 i alle fall.»*

MV 2: *«Ja, altså, em, fire-fem kanskje.»*

MV2 påpekte også at hun opplever at det de senere årene har vært en økning av disse elevene på skolen der hun jobber:

«Det har blitt flere de siste årene, synes jeg (...)»

Svarene peker mot en enighet om at det alltid «er noen» elever som viser traumesymptomer i hver klasse, og at det i noen tilfeller kan se ut til å være en usikkerhet knyttet til om det er traumer som ligger bak elevens vansker.

Forskjeller fra andre elever

På spørsmål relatert til hva som synes å skille elever med traumesymptomer fra andre elever, deler informantene følgende erfaringer:

L2: *«Nei, egentlig så vet jeg ikke, for reaksjonsmønsteret, noen sitter med følelsene på utsiden. Ting blir veldig voldsomt, og veldig mye. Mens for andre så blir det ikke så uttrykkbart, Jeg har hatt noen (elever) som plutselig begynte å grine. Sånn, du forstod ikke helt hvorfor begynte de å grine. Hvorfor sitter den eleven og griner nå? Hva er det som skjedde? Men det har jo vært elever som har reagert på den måten og, som ikke har hatt noe traumbasert i sin historie som vi vet om på skolen.»*

MV1: «Ungdomstiden i seg selv er jo et minefelt av utfordringer som venter hver ungdom, enten du har den eller den bagasjen. Det er jo hjerneforskere som mener det at du blir, du blir faktisk litt kognitivt svakere i ungdomsårene, for å kompensere for at hjernen skal vokse og utvikle seg. Sånn at på mange måter er de veldig like. Men elever som skal stå i en kravsituasjon da, enten det er på skolen eller hjemme, eller blant venner. De har kanskje noen ekstra utfordringer, eller, det blir ekstra vanskelig da, å imøtekomme kravene (...) Kanskje de kjenner mer på sine egne vonde følelser i disse situasjonene. Men, for all del, en vanlig ungdomsskoleelev kjenner jo også veldig på følelser egentlig. Så det er, kanskje det er vanskelig å skille mellom det som er normalt og unormalt.»

Svarene tyder på at informantene erfarer at ungdomstiden kan være utfordrende uansett om man har opplevd traumer eller ei, og at det noen ganger kan være vanskelig å skille traumeatferd fra «vanlig» tenåringsatferd. Imidlertid synes det også å komme til uttrykk at elever som viser traumesymptomer har noen ekstra belastninger eller utfordringer sammenlignet med andre elever. I denne sammenheng ble informantene også spurt om oppvekstmiljøet til ungdommer med traumesymptomer skilte seg ut:

MV1: «Blant de elevene jeg har vært borti, så er det veldig variert egentlig. Om de har. Altså enten om de har bodd hjemme eller på institusjon eller hos fosterforeldre eller (...)»

MV2: «Jaa, ut ifra mine erfaringer så gjør det det. At dette, da er det elever som har nok ikke hatt en helt okay bakgrunn, som gjerne gjør at traumene kan være kommet.»

Lærerne oppga at de bare kunne anta ting som gjaldt elevene oppvekstmiljø, men ut ifra miljøveilederens svar synes det å se ut til at oppvekstmiljøet til disse ungdommene kan variere, og at noen av disse elevene ser ut til å vokse opp med større belastninger enn andre.

Vansker i skolesituasjonen

Informantene fikk også spørsmål om skolefungeringen til elever som viser traumesymptomer. I den anledning delte informantene følgende erfaringer:

L1: «(...) de har vansker for å være med i undervisningen. Altså, de sitter i klassen, men de har vansker for å følge undervisningen. For tankene er ikke på skole».

MV1: «På skolen så kommer det gjerne til uttrykk i at de ikke fikser den der klassiske klasseromssituasjonen, settingen. Det blir veldig mye, alle inntrykkene blir forsterket. De kan slite med større grupper for eksempel, og mister fort konsentrasjonen. Sånne typer ting. Altså, de passer ikke inn i, i det som «resten» passer inn i.

MV2: «De fungerer nok dessverre dårligere enn andre normalt fungerende elever. Det blir for mange ting å ta inn. (...) De har ikke. Altså hjernen har ikke kapasitet til det for det er så mye annet.»

«(...) den (arbeidsprogresjonen) er mye langsommere enn, enn på en måte normalen. Hvis du kan si at noe er normalt. Fordi at det må inn i så små doser. Og barn med traumer, de har gjerne mistet noe langt langt tilbake. De har kanskje store hull fra barneskolealderstid, som gjør at du må ned på et mye lavere nivå og jobbe.»

Med utgangspunkt i informantenes erfaringer kan det se ut til at elever med traumesymptomer strever mer med det skolefaglige enn andre elever. Konsentrasjons- og hukommelsesvansker, forsterkede sanseinntrykk, og kunnskapshull fra tidligere i skolegangen, virker å være blant faktorene som gjør det skolefaglige utfordrende.

Sosial fungering

I tillegg til å fortelle om elevenes faglige fungering, ble informantene også bedt om å dele erfaringer knyttet til elevenes sosiale fungering:

L2: «Jeg kan ikke akkurat si at jeg har opplevd det som utfordrende med de elevene som jeg vet har traumbakgrunn. (...) Nei, det er jo noen av de som er veldig stille, men når jeg tenker igjennom så er det vel sånn at de har alltid, det har alltid vært en venn i nærheten.»

L1: «Jeg tenker vel at en kan ikke forvente at de skal være så sosiale hvis de har så mye å streve med. At de må få lov på en måte å være i fred. Men jeg prøver å tenke en del på det når jeg setter de sammen. De bytter jo plasser innimellom, og da prøver jeg å tenke ekstra nøye hvem jeg setter akkurat de elevene som strever sammen med. Og da kan det enten være at jeg spør dem rett ut, og da tar jeg hensyn til akkurat det. Eller så kan det være at jeg selv tenker ut noe som gjerne kan løfte dem. Hvem har jeg å spille på som har mye omsorg å gi.

Hvem kan være tilstede for den eleven, og gjøre den eleven godt. Altså hvem er det den eleven kan trenge. Det er ikke sikkert at de vet det selv alltid heller.»

MV1: «Det er jo gjerne vel så utfordrende med friminutt. Fordi at da er det så mye sånn, da er det så mange andre sosiale koder, som du skal forholde deg til i tillegg, da.»

MV2: «En del av disse elevene ønsker vel gjerne å være sosiale, og være like som alle andre. Mange av de mangler gjerne en del av den sosiale kompetansen som gjør at de kan ta kontakt med elever på uhensiktsmessige måter, som igjen kan føre til vanskelige situasjoner, som igjen fører gjerne til utagering»

Erfaringene knyttet til elevenes sosiale fungering ser ut til å variere. Mens L2 ikke opplever at den sosiale fungeringen har vært en utfordring, påpeker L1 at hun prøver å legge til rette for god sosial fungering, men at dette kan være vanskelig dersom eleven uttrykker et ønske om å være alene. Miljøveiledernes erfaringer synes å samsvare, og begge opplever at elevene som de jobber med synes å mangle sosial kompetanse, og dermed fungerer dårligere i sosialt samspill.

Innagerende og utagerende atferd

Videre ble informantene også spurt om de opplevde at det var noen spesielle atferdstrekk som kjennetegnet elever som viser traumesymptomer, og om de opplevde eventuelle tilleggsdiagnoser:

L2: «Ja, det er jo veldig mange som blir veldig stille og rolige. Trekker seg vekk, ikke deltar i det heletatt, hvis du. Altså når du holder på å undervise. Og så er det også de som utagerer. Som gjerne skaper situasjoner, må få utløp for ting som er inne som de ikke klarer å sette ord på.»

«Noen elever skvetter gjerne ved enkelte ting som du sier, som du ikke kommer på skal være triggerende for de i det heletatt. Noen reagerer hvis du tilfeldigvis skulle legge en hånd på skulderen.»

L1: «De blir alene, isolerer seg, sosialiserer seg ikke på samme måte som. Altså de skiller seg ut fra elevflokket. Trekker seg vekk, trekker seg til side. Men det kan jo også være utagering. Det er en måte de reagerer på som du ikke helt, som du vet at det ligger noe bak.»

MV2: «(...) de reagerer andreledes enn andre elever som man gjerne kan si har atferdsproblematikk. For elever med traumeproblematikk, de utviser en type atferd, men den atferden er gjerne annerledes enn en annen elev som har en atferd som gjerne ikke er helt innenfor normalen. Men det er likevel ikke en traumeatferd. En traumeatferd, sånn som jeg sa tidligere, kan komme veldig kjapt. Du kan se at eleven på en måte gjerne forsvinner litt, ikke er tilstede i handlingsøyeblikket. Du har null kontakt med de i det de på en måte gjerne utfører den atferden som da ikke er veldig okei»

MV1: «De har gjerne lese og skrivevansker, og så en ADHD-diagnose, eller ADD-diagnose, i tillegg til at de har opplevd noe traumatisk da.»

Informantenes erfaringer tyder på at traumeatferden kan komme til uttrykk både i form av innagerende og utagerende atferd. Når det gjelder komorbide lidelser synes ikke lærerne å oppleve å ha erfaringer med det, mens miljøveilederne bekrefter at disse elevene kan ha komorbide lidelser, som ADHD og ADD, i tillegg til lese- og skrivevansker.

Kjønnsforskjeller

Informantene ble også spurt om de opplevde kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter som viser traumesymptomer:

L1: «Der er sikkert ikke det, det er sikkert like mange av begge kjønn, men jeg har stort sett vært borti jenter. (...) Og det er kanskje fordi at, kanskje de er flinkere til å snakke om det. (...) Men jeg tror nok kanskje det at gutter kan bli litt mer sånn utagerende hvis det at de, de, ja.»

L2: «Hadde du spurt meg for et år siden hadde jeg sagt at jentene var litt mer innadvendte og rolige, og trakk seg vekk på den måten, mens guttene utagerte. (...) Men, så har nye erfaringer kommet på bordet. Så jeg, jeg vil ikke si at det, det er så stor forskjell. (...) Jeg tror at det er litt mer individbestemt.»

Begge miljøveilederne forteller at de i hovedsak har erfaring med å jobbe med gutter, og at de derfor ikke opplever å ha grunnlag til å uttale seg om kjønnsforskjeller. Med utgangspunkt i

svarene til lærerne ser det imidlertid ut til at forskjellene mellom elever som viser traumesymptomer synes å være mer individbestemte fremfor å kunne knyttes til kjønn.

4.2. Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?

For å undersøke hvordan lærerne og miljøveilederne jobbet for å tilrettelegge for trivsel og mestring for elever som viser traumesymptomer, fikk de spørsmål knyttet til hva de vektla i arbeidet sitt. Svarene ledet til kategoriene «tilpasset opplæring og spesialundervisning», «relasjonsbygging», «struktur og forutsigbarhet», «motivasjon og mestring», og «reguleringsstøtte».

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Relatert til hvordan informantene jobbet for å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for elever som viser traumesymptomer, fremkom følgende svar:

L1: «(...) det er viktig for de å gå på skolen og leve mest mulig normalt. Samtidig så prøver jeg å høre med de hva slags tilrettelegging de krever, hva har de behov for. For å for eksempel kunne få de vurderingene de skal. (...) Altså i prøvesituasjoner og muntlige vurderinger. Har de behov for litt lenger tid før de må levere ting. Eller har de behov for å gjøre det alene foran meg. Eller må vi ta vurderingene helt vekk. Er de så dårlige at de må bare ta det vekk i en periode? Jeg prøver å tenke at jeg ikke pusher de, men at jeg heller liksom ikke bare tar det som en selvfølge at de ikke klarer det. (...) «Hva kan jeg gjøre for at du skal få det til?»»

L2: «I noen tilfeller så er det IOP, i andre tilfeller så er det ikke. Altså det er jo individuell opplæringsplan, det, vi får det jo til sakkyndig vurdering. Noen har vært innom PPT og fått vurdering på at de trenger tilpasset. Mens andre elever må du jo tilrettelegge for. Altså alle har jo krav på å få tilrettelagt undervisning. De må jo møtes der de er for å kunne få veiledningen videre. Altså, vi kan ikke hoppe over noen trappetrinn. Det må gå stegvis uansett.»

«Noen ganger så må det være helt eget (undervisningsopplegget), og det er jo gjerne fordi at traumet som har skjedd, skjedde gjerne når eleven gikk i tredje-fjerde klasse, sant, og dermed så er det ikke så mye læring i fra de siste årene på barneskolen. Og igjen da, så må en

inn og tette det. Sant. Mens andre er tilpasset i forhold til det som klassen holder på med. Altså at en gjerne får en enklere tekst, men teksten handler om det samme, men tar med seg det grøvste.»

MV1: «Jeg planlegger ut ifra at her, hvis vi oppnår det, så er det kjempeflott. Men vi kan også oppnå dette, og det og er en seier, og vi kan også oppnå dette. Altså, alt etter hvor jeg legger den listen. Så er det rom for mestring på alle plan (...) for veldig ofte så er det jo dagsform det går på. Og da, hvis du har lagt listen skyhøyt, og dagsformen er der nede, så nytter det ikke å komme inn med den høye listen en gang».

«Hvis jeg er i en vanlig klasse da, hvor det er en faglærer som har et mål og noen punkter de (elevene) skal ha oppnådd, så må jeg jo prøve å legge meg på den listen (i arbeid med eleven). Mens i et forsterket skoletilbud hvor der er IPO'er, og uttalte er at det viktigste er faktisk for eksempel sosial trening og ADL-ferdigheter, så, så har jeg lov til å plukke litt fritt. Hva jeg, hva jeg synes virker fornuftig.»

MV2: «Du må jo gå ut ifra den sakkyndige vurderingen til de enkelte elevene, for det handler om lover og regler. Så det skal på en måte ligge i bunn. Men du må se an dagsbehovet til eleven. Rett og slett. Du må egentlig ha både en plan A, B, C og kanskje D, og det nytter ikke at jeg tenker at sånn skal jeg gjennomføre det, fordi at for å komme der så går vi ganske mange omveier ofte. For å komme oss til det målet vi har satt. Så jeg planlegger og at, hvis jeg hadde tenkt og planlagt det for en normalfungerende elev, så hadde det gjerne vært mye kortere tid, enn det jeg gjør når jeg planlegger til elever som har andre utfordringer. Spesielt gjerne traume. At jeg bruker mye lenger tid for å komme til målet.»

Ut fra informantenes erfaringer ser det ut til at elever som viser traumesymptomer har et relativt stort behov for tilpasset opplæring eller spesialundervisning for å kunne mestre skolehverdagen. For å kunne tilrettelegge på best mulig måte synes det ifølge lærerne å være viktig å inkludere eleven i hvordan tilretteleggingen skal skje, og å være sensitiv ovenfor elevenes behov. Slike justeringer synes å ta utgangspunkt i differensierte undervisningsopplegg og forlengede frister, eller bortfall av læringsoppgaver eller vurderinger. For miljøveiledernes del virker det å være en mer utstrakt bruk av individuelle opplæringsplaner, som igjen ligger til grunn for hvordan det tilrettelegges for elevene. Fleksibilitet i undervisningsoppleggene ser ut til å være viktig, slik at det kan legges til rette for mestring uavhengig av elevens dagsform.

Relasjonsbygging

«Relasjonsbygging» var et tema som informantene fikk direkte spørsmål knyttet til, men som også dukket opp i svar på andre spørsmål. Informantene delte følgende erfaringer når det kom til relasjonsbygging:

L1: *«Jeg prøver jo å snakke med dem ganske jevnlig, så det er jo noen jeg snakker med ca. hver uke (avtalt samtale). Det er ikke sikkert at jeg snakker så lenge med dem. Det kan hende jeg bare tar de med ut og spør om hvordan går det, hvordan går det nå liksom? Hvordan har du det nå? Og så at jeg og har et litt sånn ekstra blick på dem, at jeg på en måte prøver å ha litt sånn øyekontakt med de hver gang jeg har dem. Hver time jeg har dem, og smiler litt til dem og litt sånn. Viser at jeg ser dem på en måte»*

«Jeg tror det er veldig viktig med relasjoner i forhold til at de føler seg trygge. At de vet at det er en som de kan gå til. Og om jeg ikke løser alle problemene, så vet de at jeg er der, liksom, sant. Og så er det sikkert, nå har ikke gjerne jeg hatt så mange av dem men, si at de er utagerende da, sant. Sånne elever som gjerne mange oppfatter som ufordragelige, så tror jeg jo at da er det ekstra viktig at, altså da, hvis det da er ett eller annet traumatiserende som ligger i bunn til at det er årsaken til at de oppfører seg sånn som de gjør, så tror jeg jo det er veldig viktig at de føler at de har noen som liker dem. Og som har en god, som de har en god relasjon til.

«Jeg anbefaler å av og til ta disse elevene med ut av skolebygget. Altså ut på en tur der du kan på en måte gjøre noe annet sammen, som en relasjonsbyggings-ting. Sant, ja. For at du får og liksom gjerne litt frisk luft, du får en litt god opplevelse og ja.»

L2: *«Vi har vært så bevisste på det og fått gode relasjoner til de barna som, eller elevene som har ulike typer traumer, at det gjør at vi som skole blir en arena som er enormt trygg for eleven å komme på. Som gjør at de, det er trygt for de å komme hit, og dermed så kommer de. (...) Det er jo den der jevne praten, med, altså, elevsamtalen. Den er veldig viktig synes jeg. Det der, måten en møter mennesker på er alltid viktig uansett om de har traumer eller ei.»*

MV1: *«Min rolle som miljøveileder, så er det jo først og fremst å prøve å komme i noe som likner på posisjon til den eller de elevene jeg skal jobbe med. Og det er jo ofte*

enkeltelever, ikke hele grupper. Og hvis du kommer i posisjon, så kan du få gjort noe. Før du er i posisjon, så er det egentlig bare, ja. Relasjon er alfaomega.»

«Først og fremst så tror jeg det handler om å la den ungdommen få vite litt hvem du er. Du må på en måte by på deg selv, og være åpen om intensjon. Hva er, hvorfor er jeg her, og hva er min misjon her. Altså jeg er her for å hjelpe deg. Jeg er ikke der for å være noe vaktbikkje eller kjeftesmelle. Det er først og fremst for å hjelpe. Og hvis ungdommene kan innse det, så tror jeg at du er langt på vei. Får gjort en del.»

MV2: «Så det er klart at i begynnelsen så må du bruke enorm tid på å danne en god relasjon til elvene, og når du har fått den relasjonen, så er det mye lettere å stå i det når de får tøffe tak. Og da er det mye lettere å være i det (...) Det er å være veldig tilstede (i relasjonen), og vise at du er genuint opptatt av dem, se de bak atferden, tenke at det er en grunn til at de gjør det de gjør. De tester deg ut. Være trygg, være til å stole på, være veldig ærlig med dem. Jeg kan bruke noen eksempler for eksempel, og snakke med dem. For på en måte å gi på litt av meg selv. Der er viktig. Og så er det å prøve å møte de der de er, rett og slett. Ikke komme inn å tro at du skal redde de på noen måte. For da vil de mer støte deg vekk. Men vær som en støtte, og vis at du står i kampen med dem.»

Informantenes erfaringer kan tyde på at en god relasjon til elever som viser traumesymptomer må ligge til grunn for at disse elevene skal kunne oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen. I intervjuene ser man at trygghetsaspektet knyttet til gode relasjoner i stor grad synes å bli vektlagt. For å etablere gode relasjoner til disse elevene vil det med utgangspunkt i intervjuene være viktig at den voksne tar ansvar i relasjonen, gir av seg selv, og stiller seg disponibel for eleven ved å legge til rette for jevnlig kontakt og anerkjennelse.

Struktur og forutsigbarhet

Et annet tema som gjentatte ganger ble tatt opp i intervjuene var behovet for rutiner og forutsigbarhet i skolehverdagen. I den sammenheng uttrykker informantene følgende erfaringer:

L1: «Alt må være så forutsigbart. Det går ikke an å få det så forutsigbart. (...) Men det går ikke an å få det vanntett, sant. For folk blir syke, og det er ikke alle ting som en. En skal ta masse hensyn alle veier. Og så skal det så bitte lite til. Det skal liksom ikke mer til enn at

det kommer vikar. Så bryter eleven sammen, og så springer eleven i fra undervisningen, og springer rundt og gjemmer seg rundt på bygget fordi at eleven ikke vet hva som skal skje. Og så, om en da prøver å gjøre det aldri så forutsigbart, uansett hvordan jeg gjør, så går det ikke an på en måte. For det vil alltid komme noe, og det har vi jo da prøvd å forklare til den eleven, at det kommer til å skje igjen».

«Jeg har et fag som det er ganske mange som har ulike utfordringer som kommer i det faget, sammen i fra ulike klasser. Og da tror jeg nok at da blir de (elever med traumesymptomer) på en måte, da fungerer de dårligere. Enten det er sånn at de henger seg på, og så blir de "høye" de og. Eller så blir de liksom, ja, uordentlige, eller oppfører seg ikke så greit. Eller at de på en måte trekker seg vekk eller trekker seg inn i seg. Altså, ulike reaksjoner, kanskje. Jeg tror at denne typer elever profiterer definitivt, eller egentlig alle elever. Men spesielt alle de elevene som har ett eller annet kaotisk i hodet, de profiterer på strenge rammer.

L2: «I form av tilrettelegging og rundt som er blitt brukt, er det jo det å ha noen tette team, at vi er samkjørte, at vi kan snakke, ikke bare om eleven, men med eleven i sammen og gjerne, altså å finne løsninger.

MV2: «Egentlig så er det vanvittig viktig med en forutsigbar dag for den type elever. Så det som er kjempeviktig er å starte dagen med å gå gjennom hva det er som skal skje hele dagen. Sånn at den eller de elevene vet hva som skal skje.

«Rundt disse elevene med traumesymptomer så er det viktig at vi er veldig få, og veldig samkjørte. Det er kjempeviktig, sånt at da har vi egentlig den samme forståelsen fordi at vi sitter og snakker mye sammen og deler erfaringer, og finner handlingsplaner som gjør at hvis det skjer så gjør vi sånn. Da må vi gjøre, og iverksette. Så vi jobber veldig likt, og må det, for elevens beste.»

Med utgangspunkt i informantenes erfaringer ser gode rutiner og en forutsigbar skolehverdag ut til å måtte ligge til grunn for at elever som viser traumesymptomer skal kunne oppleve mestring og trivsel i skolehverdagen. I likhet med relasjonsbygging, kan regler og rutiner se ut til å kunne kobles til trygghetsfølelse hos eleven. Uforutsette hendelser og fag med lav grad av struktur synes å føre til reaksjoner hos elevene, mens tydelig informasjon og godt samarbeid rundt eleven ser ut til å medføre forutsigbarhet og trygghet.

Skolefaglig motivasjon og mestring

I intervjuene fikk informantene spørsmål knyttet til hvordan de opplevde den skolefaglige motivasjonen til elever som viser traumesymptomer, og hvordan de heretter tilrettela for faglig mestring. Når det gjelder den skolefaglige motivasjonen hos disse elevene, deler informantene følgende erfaringer:

L1: *«Jeg føler jo kanskje ikke, at de kanskje ikke alltid er motiverte for skolearbeid. Vertfall ikke i en periode. De kan ha vært det før, og de kan være det etterpå, men kanskje ikke hele tiden da. At det er en periode de ikke er like motiverte fordi hodet er sikkert fullt av, av det andre som de holder på med. (...) Eller hvis det er noe de er opptatt av på en måte, så er det ikke alltid at det (motivasjonen) på en måte forsvinner.»*

MV1: *«Det blir jo veldig konkret det å holde på konsentrasjonen (om utfordringer). Og hvis det er en-til-en for eksempel, så er det jo å motivere og forsåvidt og ta å holde konsentrasjonen oppe. De har en lei tendens til å bare flykte inn i distraksjoner og andre ting og ja. (...) Holde konsentrasjonen og motivere til å jobbe. For det krever jo ganske mye av disse elevene å holde fokus.»*

«Det går veldig trått innimellom (...) altså, hvis det er noe som motiverer, hvis det er noe som er interessant for eleven, så er det jo klart at det er lettere vertfall»

L2: *«(...) så er det jo det at noen funker jo kjempegodt i enkelte fag som de mestrer. Altså der de opplever mestring. Noe som er interessebasert. Så vil det gjerne være enklere for de å ta steget ut ifra den blokkeringen. Mens hvis det er helt blokkert og de har stengt seg inne, så er det vanskeligere å nå inn (med læring).»*

Når det kommer til faglige forventninger hadde informantene følgende å si:

L1: *«Det er gjerne ikke riktig. Det er ikke sikkert at jeg sier det. Altså jeg prøver gjerne å tenke at, at jeg utad gjerne prøver å ha de samme forventningen (som til andre elever). Sant. Sånn, for at ikke eleven skal lene seg tilbake. Men jeg vet ikke om det er riktig heller, men jeg har nok, jeg har nok ikke det selv. Innerst inne så har jeg nok lavere forventninger. Men egentlig så, egentlig så prøver jeg å tenke at jeg har alltid de forventningene til elevene min at de skal gjøre sitt beste.»*

L2: «På gode dager. For de har jo gode og dårlige dager, så er det jo sånn at du, du merker når du kan gjerne skru din forventning litt opp. Sant, altså, enkelte dager så går du gjerne inn i klasserommet og så møter du eleven og så tenker du at, okay, i dag forventer jeg vertfall at du, at du følger med på undervisningen. At du tar frem bøkene og gjerne følger med litte granne.. Mens andre dager så er jo gjerne forventingen at. Å, jeg ser at du har en god dag. I dag klarer du gjerne å være med litte granne på det som skal være oppgaveløsningen og i løpet av timen. Igjen, det blir litt sånn, hvilken dag treffer du eleven på. Så er det viktig å ha den åpne dialogen.»

MV1: «I ordinært så er det veldig mye sånn ikke levert, og ikke godkjent, og ikke fullført og sånn. Og det virker nok inn på mestringsfølelsen. Og i den forsterka hverdagen, så er det mye større rom for å klare å legge listen på ett eller annet nivå, sånn at du på ett eller annet vis får en følelse av at du har fullført.»

Med utgangspunkt i utsagnene som er presentert over synes den skolefaglige motivasjonen til elever som viser traumesymptomer å være lav. Fag som eleven mestrer, samt å basere undervisningen på elevens interesser, ser likevel ut til å kunne øke motivasjonen hos elevene, og dermed også føre til mestringsfølelse og trivsel. Når det gjaldt faglige forventninger, ga informantene uttrykk for at forventninger var viktig, til tross for elevenes utfordringer. Det å klare å justere forventningene etter elevens forutsetninger og dagsform, samt å stille mestringsorienterte krav til eleven så ut til å være viktig.

Sosial tilrettelegging og mestring

Fordi noen av elevene som viser traumesymptomer ser ut til å streve med relasjoner til jevnaldrende, ble informantene også spurt om hvordan de tilrettela for sosial mestring. Informantene delte følgende erfaringer:

L1: «Akkurat sosialt så vet jeg ikke hvor mye vi kan tilrettelegge her på ungdomsskolen, fordi at de velger mye mer selv. Der er det nok mye mer på barneskolen, men det hender jo, altså vi har jo ulike aktiviteter rundt sånn. Og det hender jo at vi på en måte gjerne gir miljøarbeidere beskjed om elever som for eksempel trenger å komme inn, og prøve å få de integrert med de andre liksom. Elever som går alene liksom. Og at miljøpersonalet vårt jobber litt med de liksom, men det er ikke alltid at det virker. Det er elever vi har prøvd mye forskjellig på, uten at det nødvendigvis virker.»

MV2: «Det tenker jeg å ha sett at er vanskelig, for en del av disse elevene ønsker vel gjerne å være sosiale og være like som alle andre. Mange av de mangler gjerne en del av den sosiale kompetansen som gjør at de kan ta kontakt med elever på uhensiktsmessige måter, som igjen kan føre til vanskelige situasjoner, som igjen fører gjerne til utagering. Sånn at der er det viktig at vi voksne hjelper og har sosial trening rett og slett. Og, nesten, ofte kan vi drive rollespill. Hvordan er det lurt å ta kontakt? Hvordan gjør vi hvis den sier det? Hva tenker du, og hvorfor ville du gjort det sånn? De må rett og slett lære det på en veldig sånn enkel måte.»

Det å legge til rette for sosial fungering kan i følge L1 være utfordrende på ungdomstrinnet, da elevene i større grad velger selv hvem de vil være sammen med. Samtidig fremkommer det også en indikasjon på at sosial tilrettelegging synes å være viktig. Det ser ut til å handle om å gjøre små grep. Som for eksempel å ta hensyn til elevens ønsker i situasjoner hvor man skal dele elevene inn i lag eller grupper. I tillegg ser det også ut til å kunne handle om mer konkret trening av sosiale ferdigheter, i form av blant annet rollespill.

Følelsesregulering

Fordi utfordrende situasjoner i skolehverdagen ser ut til å kunne trigge traumereaksjoner, ble informantene også spurt om hvordan de jobbet for å støtte elevene i slike situasjoner.

L1: «Sånn at nå kjenner jeg jo denne eleven ganske godt. Så det kommer jo litt an på det og. Sånn at nå kan jeg for eksempel gjerne klappe h*n litt på ryggen gjerne. Men jeg er veldig forsiktig med å ta på elever hvis jeg ikke kjenner de, sant. Men sånn at jeg prøver vel til å begynne med å roe de med å snakke rolig til de, og så spørre: Hva var det som skjedde nå? Stille litt sånn spørsmål. Hva er det som gjør at du reagerer på denne måten? At jeg begynner der. Hvis ikke jeg kjenner de. (...) Og så er egentlig det å tilby en hjelp videre. Altså, at da prøver jeg å spørre om. Si at når elever har det sånn som dette så trenger gjerne eleven å snakke med noen om. Og prøve å forklare. Da bruker jeg gjerne min sånn fagkompetanse på å forklare at det er viktig å få snakket om ting, og å få bearbeidet ting som. For hvis ikke kan det vokse seg større og større. Og det blir reelt når du blir voksen»

«I en utagerende situasjon, så prøver jeg vel egentlig å få eleven vekk fra situasjonen, for seg selv, sånn at eleven kan roe seg ned. Og så kan jeg prate med eleven etterpå.

Så prøver jeg vel å få eleven vekk liksom (...) at eleven kan på en måte få grine hvis det er det, puste skikkelig ut og inn. Og at jeg kan prate med eleven når eleven har fått roet seg litt grann. Og så prøver jeg og å realitetsorientere litt, med å si at dette er ikke verdens undergang om du ikke fikk til akkurat det og det i dag. Og senke forventningene litt granne»

L2: «Det å skaffe seg kunnskaper om eleven. Det er alltid viktig. (...) Jeg har hatt noen elever hvor det har hjulpet med at vi har hatt avtale. Enten at de har sittet veldig nær en dør fordi de har hatt behov å kunne på en måte gi et tegn om å få lov til å gå ut. Eller at de har fått sittet i nærheten av et vindu fordi de trenger å kikke ut. Bare ta en time-out med å se ut et vindu. Et, 5-10 minutter eller ett eller annet.»

MV1: «Det er jo kunnskap om eleven det er snakk om. Og gjerne om hva, hvordan har dagen vært før dette, hvordan har uken vært. Generelt kunnskap, tror jeg. Altså ikke nødvendigvis kunnskap om selve traumet og det som har skjedd. Det, eller, det ligger jo i bunn da. Basiskunnskaper om hva, hvis en kan vite det da. Konkret (...) hvor er vi i terrenget, hvor er vi i landskapet, hvor er eleven i forhold til? Har det vært ei kjip uke? Har det vært ei kjekk uke? Hva er det som rører seg da?

«Ofte så handler det om å sette ord på (følelser). Hvis de er på vei ut av toleransevinduet sitt, eller er frustrerte eller oppgitt, så går det an, altså, bare det å bevisstgjøre de på følelsene, er en måte å regulere på.

MV2: «(...) når elevene er utenfor toleransevinduet sitt, når kapteinen forlater skuten, når smerteuttrykket kommer. Da er det viktig at du vet at den handlingen, at det er en årsak. Og at det nytter ikke verken med irettesettelse eller noen ting. Det eneste som nytter er omsorg, kjærlighet og støtte. Og det er å være der for eleven helt til eleven er innforbi igjen, da går det kanskje an å begynne å speile, når eleven er klar for det.»

«Det er veldig forskjellig, for det kommer veldig på an på typen elever. Noen elever, hvis du skal følelserregulere de, så trenger de rett og slett at du på en måte hjelper de fysisk med å kanskje legge en hånd på skuldrene deres, be de om å puste godt ned i magen. Kanskje noen trenger å bli holdt i hånden, kanskje noen trenger å på en måte klemme hendene dine litt hardt. At de da klarer å regulere seg litt inn. (...) Andre regulerer seg inn med at de, de trenger å gå å lufte seg. At vi gir dem rom for det, og ser at okay, nå tror jeg at det kan være lurt. Ta en runde og kom tilbake igjen når du kjenner at det er okay. Så det er veldig mange ulike måter. Det kommer an på elevene.»

Ut fra informantenes erfaringer ser det ut å være viktig at den voksne er tydelig til stede, og selv klarer å beholde roen i situasjoner som utløser traumereaksjoner hos ungdommene.

Videre ser det også ut til å måtte foreligge kunnskap om eleven, slik at det atferdsregulerende virkemiddelet tar utgangspunkt i hva eleven selv er komfortabel med, og har et behov for. Å gjøre avtaler med eleven i forkant virker å kunne ha en atferdsregulerende effekt i seg selv. I tillegg ser det også ut til å være viktig å være bevisst på at eleven i utfordrende situasjoner ikke vil være mottakelige for irettesetting eller atferdskorrigerende, og at man i første omgang må forsøke å roe ned situasjonen.

4.3. Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

Mot slutten av intervjuene ble fokuset flyttet over til informantene selv, og hva de opplevde som mestringsfremmende og -hemmende faktorer i arbeid med elever som viser traumesymptomer.

Først ble informantene spurt om hvordan de opplever å jobbe med elever som viser traumesymptomer:

L1: Jeg trives med det. Jeg trives med den der biten der jeg snakker med eleven, og der jeg har kontakt med helsesøster og prøver å få dette her i gang. Og prøver å få hjelp utenifra. For noen, en del av de trenger jo det, fordi at da føler liksom jeg at jeg får brukt litt den kompetansen jeg har utenom læreryrket, som jeg har i fra før av tidligere i livet da. Fra andre jobber. Liksom, hvis jeg da føler at det utgjør en forskjell(...) så trives jeg med det. (...) Men hvis det er en sånn elev som lager veldig mye uro, og mye sånn utagering og sånn liksom, på grunn av traumer. Så er det jo gjerne fremdeles interessant, men da lager det jo veldig mye mer merarbeid og krøll i det du har forberedt av undervisning, sant. Så da synes jeg gjerne ikke at det er like kjekt.

L2: «Det er spennende. Utfordrende, tidkrevende, ikke minst. Så synes jo jeg det er litt spennende med psykisk helse og i tillegg. Så det, gjerne den interessen og speiler igjen. At jeg gjerne tar de ekstra samtalene, og gjerne synes det er kjekt å følge en elev som gjerne til tider

kan være lukket, og som åpner seg gradvis. Utfordrende fordi at, som sagt, du vet jo ikke når tid plutselig noen av de «tilter».»

MV1: *«Jeg, jeg opplever jo at det er kjekt, og utfordrende tidvis og»*

MV2: *«Det er spennende, og det er veldig utfordrende»*

Informantene synes å være samstemte om at de trives med å jobbe med elever som viser traumesymptomer. Samtidig uttrykker de også at arbeidet oppleves som utfordrende. Et slikt funn kan indikere at visse betingelser må ligge til rette for at informantene skal kunne trives med jobben.

Mestringsfremmende faktorer

Informantene ble videre spurt om hvilke faktorer de selv opplevde at lå til grunn for at de mestret arbeidet med elever som viser traumesymptomer:

L1: *«Nei det er vel liksom litt sånn kompetanse jeg har i fra andre yrker og utdanning og sånn (...). Det er vel det. Men, når jeg føler, hvorfor føler jeg at jeg mestrer det? Det er vel både fordi at jeg ser, hvis jeg ser at jeg får de videre, og at de får hjelp, og at det blir bedre for dem (elevene). Sant? Eller at helsesøster sier til meg at det var bra jobbet (...) Eller at eleven gir uttrykk for det.»*

L2: *«Jeg føler at jeg får en god relasjon med elever. Jeg, jeg er oppriktig talt interessert i dem, og jeg liker å høre når de forteller. Relasjon har ganske mye å si»*

MV1: *«Av og til så er det så lite som skal til for å gi meg en mestringsfølelse. Altså det kan være et bittelite anerkjennende nikk i gangen, eller det kan være en veldig konkret tilbakemelding, «tusen takk for hjelpen», altså sånn. Men det igjen, det varierer fra elev til elev, og av og til, så hvis noen bare gir deg en liten sånn *nikkelyd*, så er det, det kan jo være helt konge»*

MV2: *«Med de elevene som jeg har jobbet med så har jeg vært veldig heldig og fått, klart å danne gode relasjoner. Og det er ikke alle du klarer det med dessverre, fordi at vi er forskjellige. (...) Jeg tror det er litt kombinasjon. Selyfølgelig så tror jeg det har litt av*

utdannelsen min og det menneskesynet jeg har. Og så handler det og, tror jeg, om kunnskap. At jeg har satt meg inn i det, og jeg tester ut ulike ting, og ser hva som funker og hva som ikke funker. Det tror jeg har gjort at jeg mestrer det. Så tror jeg at det har vært en fordel at jeg har måttet, jeg har ikke høyden, som har gjort at jeg har vært nødt til å bruke andre teknikker for å gjøre at eleven blir trygg på meg. Altså, jeg tror gjerne min rolighet som person kan og ha med å gjøre at de ikke blir, at jeg ikke blir nok et stressmoment. Så jeg tror det er en kombinasjon av mange faktorer»

Svarene som informantene kom med synes i hovedsak å kunne knyttes til tre faktorer. Den første kan relateres til det å være i besittelse kunnskaper om elevene, og om traumer. Den andre ser ut til å kunne relateres til personlig ferdigheter til å etablere gode relasjoner til elevene, mens den tredje kan relateres til støtte og samarbeid med andre.

Mestring knyttet til støtte og samarbeid

For å undersøke hvordan støtte og samarbeid kunne bidra til en økt mestring i arbeid med elevgruppen, ble informantene bedt om å dele sine erfaringer knyttet til dette:

L1: «Jeg pleier jo alltid å snakke med helsesøster, jeg. Jeg er en av de "tittjengde" der. Så kan det være at jeg diskuterer ting med noen gode kollegaer, hvis det er ting jeg lurere på: Hva synes du at jeg skal gjøre med dette? Som er på trinnet eller sånn. Men ellers så er det jo sosiallæreren, sant, og så miljøpersonalet rundt henne da»

L2: «Det som jeg synes funker aller best er jo egentlig den der åpenheten, det å kunne få lov til å snakke om det, og ha noen sparrepartnere som du kan snakke med. Altså om det er en miljøassistent, eller om det er en kompanjong, kontaktlærer, eller om det er en ledelse eller en helsesykepleier, som jobber tett med den samme eleven. At du skaper et nettverk rundt. For det kan jo selvfølgelig være ganske tungt å stå alene. I vertfall hvis det er utagering med»

MV2: «Da hadde jeg tatt kontakt med min nærmeste leder igjen. Hvis det var noe jeg var usikker på. (...) og så tar jeg kontakt med andre instanser, og får god hjelp og oppfølging hvis jeg lurere på noe.»

«Hjemmet tar kontakt hvis det er noe, og vi tar kontakt med hjemmet hvis det er noe. Og at vi samarbeider. Jeg synes det har vært utrolig viktig å ha elevene med hvis vi har hatt

samtaler. At de hører det samme, både hjem og elev. Og at ikke elev tror noe annet en det som har blitt sagt, og skaper enda mer frustrasjon. Så det er kjempeviktig med et godt samarbeid.»

Informantenes erfaringer indikerer at et godt samarbeid med andre er viktig for å kunne oppleve mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer. At informantene benytter seg av kollegaer, helsesykepleier, BUP, PPT og hjemmet, kan videre bety at det er et behov for flere perspektiv for å best mulig til rette for trivsel hos elevene. I tillegg synes de ulike samarbeidspartnere å kunne brukes til som supplementer når læreren eller miljøveilederens egen kunnskap ikke helt strekker til.

Mestringshemmende faktorer

I sammenheng med hvilke faktorer som opplevdes som mestringsfremmende, ble informantene også spurt om hvilke faktorer de opplevde som mestringshemmende:

L2: «Jeg har jo og vært på andre plasser hvor økonomien har gjerne satt et stopp fordi at det krever at elevens papirer tilsier at det skal være noe, gitt noe ekstra, sant. Og da må eleven ha vært igjennom hele BUP og PPT og fått midlene på seg. Og det kjenner jeg av og til kan være en litt sånn trått kamp å stå i, for det tar så mye tid. Det er byråkrati, og eleven trenger jo hjelp nå. Altså eleven trenger hjelp om gjerne et år og, men hele det året så skal du gå på en måte å pøse på deg selv. Altså det vil jo da si du står i det gjerne, føler deg litt alene, brenner lys i alle kanter»

L1: «Jeg har alltid synes at det har vært et greit samarbeid med BUP, men problemet er jo på en måte å komme så langt at du får de inn. Men når vi har fått de inn så har jeg både vært på møter og, jeg har snakket med de på telefonen noen ganger, og liksom, ja, jeg synes det har vært helt greit.

«Og det hender at jeg står og har en helt annen klasse, og plutselig, så kan ikke jeg slippe alt jeg har i hendene på grunn av at den eleven i klassen min. Nå brøt den eleven sammen og det er kun jeg som kan hjelpe. Det nytter ikke om du sender noen andre, sant.»

MV1: «(...) kunne godt ha fått mer kunnskap om elever. Spesielt i ordinært løp, når jeg bare blir putt inn, eller satt inn i en klasse, og får et navn. Så er det sånn, her, den eleven skal du følge opp. Ja, okay. Hva mer. Nei, det er. Det finner vi ut av etter hvert. Jeg

kunne tenkt meg litt mer, litt mer samarbeid på tvers av de forskjellige lærerne, de forskjellige miljøveilederne som er inne på en elev»

Ut fra informantenes erfaringer ser mangel på samarbeid og støtte ut til å være hovedårsaken bak redusert mestringsfølelse i arbeid med elever som viser traumesymptomer. Dette synes å gjelde samarbeid og støtte på flere plan, både på arbeidsplassen, mellom kolleger og ledelse, men også med andre instanser som BUP og PPT.

5. Drøftingsdel

Det eksisterer tilsynelatende lite forskning på hvordan traumesymptomer håndteres i ungdomsskolen, og formålet med masteroppgaven var å belyse følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har ansatte i ungdomsskolen med elever som viser traumesymptomer?». I den anledning ble det sett nærmere på tre forskningsspørsmål, med fokus på 1) hvilke traumesymptomer elever i ungdomsskolen viser, 2) hvordan lærere og miljøveiledere tilrettelegger for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen, og 3) hvilke faktorer som knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elevgruppen. Ved å intervjuere lærere og miljøveiledere som hadde erfaring i arbeid med elever som viser traumesymptomer, er det blitt foretatt en metodisk undersøkelse av de tre forskningsspørsmålene. I denne delen av masteroppgaven vil funnene fra intervjuene diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. Diskusjonen vil struktureres med utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål.

Traumebegrepet

For å sikre validitet i de innsamlede dataene, ble informantene innledningsvis i intervjuene bedt om å definere traumebegrepet. Informantene knyttet traumebegrepet til blant annet «en spesielt vond hendelse», «negative erfaringer eleven ikke skulle ha opplevd», og «en alvorlig hendelse». En slik forståelse av traumebegrepet ser ut til å samsvare med det Dyregrov (2000, s.11) kaller for «en ekstraordinær psykisk påkjenning». Videre vektlegger informantene også et «hjelpebehov i etterkant av hendelsen», at hendelsen kan «forstyrre normal utvikling» og «læringsevnen» til eleven. En slik forståelse av hvilke konsekvenser traumer synes å medføre, ser ut til å bekreftes av forskning og litteratur om traumesymptomer, som presentert i kapittel 2.2.2. Traumatiserende hendelser som kan «forstyrre normal utvikling» og elevenes «læringsevne», synes spesielt å kunne ses i lys av det som defineres som kompleks

traumatisering (Cook et. al., 2007; Ford, 2017; WHO, 2019b). I definisjonene, og ellers i intervjuene, var det imidlertid ingen av informantene som benyttet seg av fagbegreper som «type 1-traume», «type 2-traume», «posttraumatisk stresslidelse» eller «kompleks traumatisering». Et slikt funn kan indikere manglende kjennskap til slike begreper, men kan også forstås som at slike begreper ikke er en del av informantenes naturlige hverdagspråk, til tross for kjennskap til dem. Informantenes forståelse av traumebegrepet syntes imidlertid å være adekvat og relevant for studiens formål.

5.1. Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?

Forekomst og komorbide lidelser

Av intervjuene fremkommer det at de fire informantene i senere tid hadde jobbet med flere elever som viser traumesymptomer. Informantene ga også uttrykk for at de opplever at det alltid er minst én elev i hver klasse, hvor traumatisering er bekreftet eller mistenkt. I lys av undersøkelser som sier noe om hvor mange elever som vokser opp under potensielt traumatiserende omstendigheter (Hafstad & Augusti, 2019, s.14-15), synes et slikt funn å kunne virke troverdig. På en annen side gir informantene også uttrykk for en viss usikkerhet, og forteller at man i enkelte tilfeller ikke har fått bekreftet at elevens vansker skyldes traumer. I den sammenheng uttrykker spesielt lærerne en viss fare for mørketall når det gjelder elevgruppen. Et slikt funn stemmer også overens med litteratur som viser at det kan eksistere mørketall i forbindelse med traumatisering (Ormhaug, et.al., 2012). I masteroppgavens teoridel så vi også at traumatisering kan medføre mangfoldige symptomuttrykk, og at det er en fare for å forveksle disse symptomene med andre diagnoser, som angst, depresjon og ADHD (Ormhaug et.al., 2012). For å gjøre det hele enda mer komplekst, viser litteraturen også at disse diagnosene har en tendens til å opptre som komorbide lidelser, ved siden av traumesymptomene (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9). Slik informasjon kan videre bidra til å bygge opp under informantenes antakelse om mørketall, i tillegg til å understreke kompleksiteten i det å identifisere traumatiserte elever.

Miljøveilederne ga i større grad enn lærerne uttrykk for å oppleve at traumatisering var bekreftet hos elevene som de baserte erfaringene sine på. Miljøveilederne oppgir også at disse elevene kunne ha komorbide diagnoser, som for eksempel ADHD. Forekomst av komorbide lidelser bekreftes også i traumelitteraturen (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9). Imidlertid var det ingen av lærerne som hadde erfaring med komorbide lidelser. Et

slikt funn var relativt overraskende med tanke på hvordan teorien presenterer sannsynligheten for komorbide lidelser ved traumatisering (Cook et.al., 2007, s.4; Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9). Et funn som dette kan forstås på flere måter. Det kan for eksempel tenkes at de elevene med størst utfordringer og flest diagnoser, i større grad får hjelp fra miljøveiledere i skolen. En annen mulighet kan ses i lys av at miljøveiledernes erfaringer i hovedsak var basert på arbeid med gutter. I litteraturen ser vi nemlig at gutter i større grad enn jenter, diagnostiseres med ulike utviklingsforstyrrelser, som for eksempel ADHD, før de kommer i puberteten (Reneflot et.al., 2018, s.59). En tredje mulighet kan knyttes til sen debut av komorbide lidelser. Enkelte lidelser, som depresjon og angst, fremtrer gjerne senere i tenårene, både for jenter og gutter (Folkehelseinstituttet, 2018). En fjerde forklaring kan være at traumesymptomene har dempet seg over tid hos de elevene som lærerne baserte sine erfaringer på. Fordi dataene ikke gir nærmere informasjon om elevene, må slike spekulasjoner imidlertid anses som muligheter, fremfor fakta.

Traumesymptomer eller «tenåringsatferd»?

For å forsøke å få et tydeligere bilde av hva som kjennetegner ungdommer som viser traumesymptomer, ble informantene spurt om hva de selv erfarte at skilte elever med traumesymptomer fra andre ungdomsskoleelever. Funn fra intervjuene tyder på at tenåringsfasen som ungdomsskoleelevene gjennomgår, kan bidra til å øke kompleksiteten i identifiseringen av elever med traumesymptomer ytterligere.

To av informantene uttrykker at det noen ganger kan være utfordrende å skille «vanlig» tenåringsatferd fra traumereaksjoner. En av miljøveilederne beskriver tenårene som et «minefelt av utfordringer» for de aller fleste ungdomsskoleelever, mens en av lærerne uttrykker at tenåringsfasen kan være en periode hvor mange går med følelsene litt «utenpå kroppen». I teoridelen så vi at ungdomstiden er en periode hvor flere synes å oppleve et økt press og stress, både sosialt og på skolen (Bakken, 2019, s.40-41, 80-81), og at ungdomstiden er en periode hvor psykiske plager og lidelser gjerne debutterer (Paus et.al., 2008). I tillegg gjennomgår også kroppen og hjernen en utviklings- og modningsprosess, som gjør at det vil det være naturlig å se impulsiv atferd og sterke svingende følelser hos ungdomsskoleelever generelt (AACAP, 2016). Utfordringen kan se ut til å oppstå på bakgrunn av at «vanlig» tenåringsatferd og traumesymptomer kan synes å ha enkelte likhetstrekk. Ser vi til presentasjonen av traumesymptomer i teoridelen, ser man at vansker med å regulere impulsiv atferd og sterke emosjonelle reaksjoner, vil kunne være vanlig for traumatiserte ungdommer

(Nordanger & Braarud, 2017, s.73-77). Slik informasjon tyder på at lærere og miljøveiledere må være i besittelse av kunnskap om både ungdomstiden som utviklingsfase og om traumer.

Det Raundalen & Schultz (2006, s.47) omtaler som henvisningskompetanse, kan se ut til å være viktig i tilfeller hvor man er i tvil om elevens atferd skyldes «vanlig» tenåringsatferd, eller om den indikerer et større hjelpebehov. Henvisningskompetanse handler om å opparbeide seg relevant kunnskap, og videre kunne benytte kunnskapen i observasjon av endringer i elevens atferd og skoleprestasjoner over tid. Videre kan observasjonene benyttes til å konferere med kollegaer, foreldre, og ikke minst eleven selv, for å vurdere om eleven trenger videre utredning og oppfølging fra andre instanser (Raundalen & Schultz, 2006, s.47-51). I intervjuene kommer det også frem at blant annet helsesykepleier oppleves som en god person å drøfte med, dersom man opplever utfordringer, eller kjenner på usikkerhet i arbeid med elever som viser traumesymptomer.

Traumereaksjoner

Selv om det i enkelte tilfeller kan se ut til å være utfordrende å skille traumeatferden fra «vanlig» tenåringsatferd, indikerer funn fra intervjuene at elever som viser traumesymptomer synes å ha større utfordringer enn andre elever. Informantene gir uttrykk for at elevene kan streve med å regulere følelser på egenhånd, og at de kan virke skvetne og utrygge. Videre fremkommer det at elevene har en tendens til å isolere seg, og at de kan streve med å etablere gode relasjoner til både voksne og jevnaldrende. Informantene forteller også om elever som oftere enn andre gir uttrykk for å kjenne på vonde følelser, som lett kan ta til tårene, eller reagere med kraftige og impulsive emosjonelle reaksjoner. I skolesituasjonen virker atferden å preges av ulike former for unngåelsesstrategier, samtidig som konsentrasjonsvansker fremheves som en stor utfordring. Ser man til traumelitteraturen, virker atferdstrekkene som informantene beskriver å stemme godt overens med hva man kan forvente av personer som er blitt utsatt for traumatisering (Bækkelund, 2018; Nordanger & Braarud, 2017, s.90.; Perry et.al., 1995, s.279; Raundalen & Schultz, 2006, s.49-50). I diagnosemanualen ICD-10 beskrives blant annet distansering fra andre mennesker, unngåelse av aktiviteter, økt alarmberedskap og skvettenhet, som noen av symptomene man forbinder med posttraumatisk stresslidelse (Verdens helseorganisasjon, 1992). For diagnosen «kompleks traumatisering» fremkommer de samme symptomene som for PTSD, men man ser også at vansker med atferdsregulering og tilknytning til andre mennesker kan være utfordrende (WHO, 2019b).

I likhet med hva man finner i traumelitteraturen (Van der Kolk et.al., 2019, s.7-9), virker det også som at informantenes beskrivelser av elevenes traumesymptomer kan deles inn i innagerende og utagerende traumeatferd. Et interessant funn knyttet til dette, var at lærerne i utvalget hovedsakelig syntes å ha erfaring med elever som strevde med innagerende traumereaksjoner, mens miljøveiledernes erfaringer i hovedsak syntes å være knyttet til utagerende traumereaksjoner. Lærerne oppga imidlertid også at de hadde opplevd utagerende atferd hos traumatiserte elever, men hovedvekten i erfaringene virket likevel å kunne relateres til innagerende atferd. Med utgangspunkt i informantenes erfaringer, kan det se ut til å være en overvekt av gutter med utagerende traumesymptomer i det forsterkede skoletilbudet. Elever med internaliserte symptomer syntes i større grad å tilhøre ordinære klasser. I denne sammenheng kan man også stille spørsmålet om elevene i større grad klarer å regulere følelsene sine i timene, kontra i friminutt og overganger. Og om miljøveilederne oftere enn lærerne, følger elevene i slike situasjoner. Funn som dette kan naturligvis ikke generaliseres fra, men de kan likevel benyttes til å reflektere rundt hvordan traumesymptomer kan fremtre, og hvordan dette håndteres i skolen.

Detaljert informasjon om hva som så ut til å trigge utagerende eller innagerende traumereaksjoner hos elevene, fremkom det relativt lite informasjon om i intervjuene. Informantene uttrykker likevel at traumereaksjoner noen ganger kan komme tilsynelatende ut av intet, og at frustrasjon i forbindelse med skolearbeid, eller i sosialt samspill med andre, kunne føre til utagering. I tillegg beskrives elevene som spesielt sensitive for uforutsigbarhet og endringer i skolehverdagen, og det ble oppgitt at bestemte temaer i undervisningen kunne føre med seg emosjonelle reaksjoner. Reaksjonene som informantene beskriver kan ses i lys av modellen for toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Med utgangspunkt i toleransevindumodellen og nevrobiologien, kan man si at ungdommer som har vært utsatt for traumatisering synes å ha et smalere toleransevindu for psykologisk stress, og at et «oversensitivt» alarmsystem medfører vansker med å regulere følelser, og å hente seg tilbake inn i toleransevinduet igjen (Nordanger & Braarud, 2014). Å ikke mestre en læringsoppgave, føle seg misforstått i en sosial setting, eller å plutselig få inn en vikar i timen, ser ut til å øke det psykologiske stresset hos elevene som informantene snakker om.

Når en elev som viser traumesymptomer utagerer på grunn av frustrasjon i sosiale settinger, eller i arbeid med læringsoppgaver, kan reaksjonen i lys av toleransevindumodellen forstås som en hyperaktivering (Nordanger & Braarud, 2014). For de elevene som trekker seg inn i

seg selv, eller som tar til tårene på grunn av et tema som tas opp i undervisningen, kan vi relatere atferden til det som i toleransevindummodellen omtales som en hypoaktivisering (Nordanger & Braarud, 2017, s.80-81). Fordi traumatiserte ungdommer ser ut til å ha et «oversensitivt» i alarmsystem, vil reaksjoner utløses hyppigere, kraftigere, og i et mer langvarig format, enn man ser hos elever med et mer velutviklet reguleringsystem. For å klare å regulere seg tilbake inn i toleransevinduet, vil traumatiserte elever ofte kunne ha behov for hjelp fra en trygg og rolig voksen (Nordanger & Braarud, 2014). Kunnskap om hva som fører eleven ut av toleransevinduet, synes dermed å være viktig informasjon for lærere og miljøveiledere som arbeider med elever som viser traumesymptomer. Ved å ta utgangspunkt i slik kunnskap, vil det trolig bli lettere å legge til rette for å redusere eller å unngå traumereaksjoner hos eleven.

Faglige og sosiale utfordringer

Som et siste funn knyttet til hvilke symptomer man kan se hos traumatiserte ungdomsskoleelever, viser intervjuene til en enighet om at traumatiserte elever ser ut til å ha både faglige og sosiale utfordringer. Et slikt funn ser også ut til å kunne bekreftes av traumeteorien, både når det gjelder det faglige (Cook et.al., 2007, s.6; Ford, 2017, s.220) og det sosiale (Ford, 2017, s.220; Verdens helseorganisasjon, 1992).

I intervjuene ble elevenes faglige utfordringer relatert til manglende motivasjon og konsentrasjonsvansker. Lærerne som underviste disse elevene i ordinære klasser, forteller om elever som har behov for forlengede frister på innleveringer og prøver, som har vansker med å konsentrere seg over tid, og som kan ha kunnskapshull fra tidligere år i skoleløpet. Miljøveilederne ser også ut til å erfare at elevene strever med konsentrasjonen, og at det er et stort behov for pauser og avkoblingsaktiviteter i læringsøktene. I tillegg fortelles det også om lese- og skrivevansker, og om aldersadekvat fungering på nivå med elever tidlig i barneskolen. Med utgangspunkt i nevrobiologien og modellen for toleransevinduet, kan et funn som dette virke «naturlig», dersom elevene tidligere ikke har fått hjelp til å håndtere traumereaksjonene sine. En elev som trigges av psykologiske stress i skolehverdagen, vil trolig befinne seg utenfor toleransevinduet i større grad enn andre elever. En slik tilstand har vi tidligere sett at ikke anses å være forenelig med læring (Nordanger & Braarud, 2014). Man kan si at traumeplagene ser ut til å stjele kognitiv energi fra læringsarbeidet som skjer på skolen (Perry, 2009, s.243; Raundalen & Schultz, 2006, s.52-53; Idsøe & Idsøe, 2012, s.20; Jensen, 2018). For ungdommer som har vært utsatt for kompleks traumatisering, vil slike

utfordringer trolig være enda tydeligere enn hos elever som strever i etterkant av traumatiserende enkelthendelser. Forskning viser nemlig at utviklingstraumatiserte elever kan ha vansker med abstrakt tenkning og problemløsning på grunn av en kognitiv skjevutvikling (Cook et.al., 2007, s.6).

Funnet om at elever med traumesymptomer ser ut til å streve sosialt, synes å være noe mindre konsistent enn funnet om faglige vansker. En av lærerne i utvalget erfarte at de elevene hun hadde jobbet med, ikke hadde nevneverdige sosiale utfordringer. Den andre læreren som ble intervjuet, erfarte på sin side at elevene hadde en tendens til å isolere seg, og å gå mye alene på skolen. Når det gjaldt miljøveilederne, ga de i sine intervjuer uttrykk for at elevene i det forsterkede opplæringstilbudet ofte strevde med sosiale relasjoner. Funnet om at elever som har vært utsatt for traumatisering kan ha vansker i sosiale relasjoner, bekreftes imidlertid også i litteraturen (Cook et.al., 2007, s.4-6).

Hvilke traumesymptomer viser elever i ungdomsskolen?

For å forsøke å oppsummere og besvare spørsmålet om hva som kjennetegner ungdomsskoleelever som viser traumesymptomer, kan man med utgangspunkt i informantenes erfaringer og den allerede eksisterende kunnskapen på feltet, først og fremst påpeke at traumefeltet er komplekst, og at traumatisering kan ha mange uttrykk. Forvekslingsfaren ved symptomer på andre diagnoser, kombinert med muligheten for at disse diagnosene også kan forekomme sammen med traumesymptomene, gjør det vanskelig å si helt konkret hva som kjennetegner ungdomsskoleelever med traumesymptomer. En ytterligere utfordring knyttes så til likhetstrekk med «typisk tenåringsatferd». Av intervjuene kommer det imidlertid også frem at disse elevene kan reagere kraftig på situasjoner eller hendelser som andre elever normalt sett ikke reagerer på, og at reaksjonene kan komme til uttrykk både i form av innagerende og utagerende traumeatferd. Videre synes elevene også å ha større faglige og sosiale utfordringer enn andre elever, og at de uten hjelp og veiledning fra voksne kan streve med å mestre elevrollen. For å kunne gjenkjenne elever med traumesymptomer virker det med utgangspunkt i den kompleksiteten som funnene fremhever, å være avgjørende at skolen har kunnskap om det store symptomangfoldet.

5.2. Hvordan tilrettelegger lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?

Over så vi at det på grunn av et stort symptom mangfold kan se ut til å være utfordrende å identifisere elever med traumesymptomer. Vi så også at traumesymptomene ser ut til å skape store utfordringer for elevene, både faglig og sosialt. Man kan si at utgangspunktet for å mestre elevrollen later til å være dårlig. Slik kunnskap virker også å bekreftes av forskning, som viser at elever som strever med psykiske vansker og utagerende og antisosial atferd ser ut til å ha lavere skolemotivasjon og dårligere karakterer (Øia, 2011, s.9-11). Med et slikt utgangspunkt ser det ut til å være spesielt viktig at skolen kjenner sin rolle som en potensiell beskyttelsesfaktor i livet til disse elevene (Rutter, 2013, s.477-480; Bræin, 2020, s.147). Å fange opp eleven, og å legge til rette for trygghet og forutsigbarhet, synes å ha en positiv effekt på både faglig og sosial utvikling (Cook et.al., 2007, s.5). Videre vil det å fange opp og tilrettelegge for mestring også se ut til å kunne motvirke videre skjevutvikling og risiko for blant annet rusmisbruk, selvskading, ytterlige psykiske lidelser (Cook et.al., 2007, s.4-5) og kriminell atferd (Ford, 2017, s.220).

I opplæringsloven (1998) pålegges skolen å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø, tilpasset opplæring, og i enkelte tilfeller også spesialundervisning. Den nye overordnede delen av læreplanen vektlegger at skolen også skal gi elevene opplæring i sosial kompetanse og livsmestring, som en del av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan forstås som at skolen er pliktet til å fungere som en beskyttelsesfaktor i livene til elever som viser traumesymptomer. I den anledning fikk informantene spørsmål om hva de vektla i sitt arbeid for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen. Fordi funnene som diskuteres er et resultat av erfaringene til lærerne og miljøveilederne som deltok i studien, må funnene også forstås i et slikt perspektiv.

Viktigheten av gode relasjoner

Et av hovedfunnene i intervjuene indikerer at en god relasjon mellom lærer og elev må ligge til grunn for at elever som viser traumesymptomer skal kunne oppleve mestring og trivsel i skolehverdagen. Et slikt funn var imidlertid ikke overraskende, da viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev gjentatte ganger er blitt fremhevet i større undersøkelser om klasseledelse (Hattie, 2009, s.126; Marzano, 2003, s.41; Nordenbo et.al., 2008, s.7).

Ut fra resultatene syntes den gode relasjonen mellom lærer og elev å være viktig for elevenes trygghetsfølelse. Relasjonsarbeidet opplevdes likevel også som tidkrevende. Ser man relasjonen mellom eleven og læreren eller miljøveilederen i et tilknytningsteoretisk perspektiv, må en trygg tilknytning mellom eleven og den voksne ligge til grunn for at eleven skal kunne utvikle seg, utforske omgivelsene, og videre kunne danne gode relasjoner til andre mennesker (Bergin & Bergin, 2009, s.142-145). Dette arbeidet vil imidlertid kreve tid og en bevisst innsats fra den voksnes side (Drugli, 2012a, s.21, 23-26). For ungdommer som har vokst opp med en form for utrygg tilknytning til omsorgsgiver, synes også relasjoner til andre mennesker å preges av dette. Negative erfaringer ser ut til å legge grunnlaget for uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller for hvordan man er sammen med andre mennesker (Bergin & Bergin, 2009, s.142-145; Drugli, 2012a, s.26), og kan dermed bidra til å skape relasjonelle utfordringer for utviklingstraumatiserte elever i skolen. Både i relasjon til voksne og til jevnaldrende. I tilfeller hvor relasjoner er utfordrende, ser det ut til å være viktig at ansatte i skolen har kunnskap om at det likevel er mulig å endre slike uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller, og at ansatte i skolen kan hjelpe eleven med dette (Drugli, 2012a, s.23-24; Bergin & Bergin, 2009, s.142-145). En trygg relasjon til læreren eller miljøveilederen kan ifølge litteraturen også ha en beskyttende effekt for elevens videre utvikling (Cook et.al., 2007, s.5).

En av informantene i studien uttrykker at det likevel ikke alltid er slik at man klarer å etablere gode relasjoner til alle elever. Dårlige relasjoner til læreren eller miljøveilederen vil kunne føre med seg konflikter og avhengighet, som igjen forbindes med dårlig sosial og faglig fungering i skolen (Drugli & Nordahl, 2013, s.72). Selv om den voksne i hovedsak skal ta ansvar for å etablere gode relasjoner til alle elever, synes det dermed også å være viktig å være bevisst på at ulike trekk og attributter ved både den voksne og eleven er av betydning for relasjonskvaliteten. Faktorer som kjønn, etnisitet, alder og bakgrunn bidrar til å påvirke hvordan mennesker opplever hverandre, og hvilken kjemi som utvikler seg mellom dem (Pianta, 2002, s.94-95). Fordi det er vanskelig å endre på slike faktorer, synes det å være viktig å være bevisst på effekten som disse faktorene kan ha på samspeillet mellom den voksne og eleven. For å sikre at alle elever som viser traumesymptomer opplever å danne gode relasjoner til voksne på skolen, ser det i et perspektiv som dette ut til å eksistere et behov for flere voksne å spille på.

For å danne et grunnlag for en god relasjon forteller informantene at de jevnlig tar kontakt med elevene for å høre hvordan elevene har det, samtidig som de også viser interesse gjennom hverdagslig prat ellers i skolehverdagen. Informantene forteller også om viktigheten av å by på seg selv, og samtidig være åpen og ærlig om intensjonen med relasjonen. Pianta et.al. (2002, s.94-95) uttrykker at relasjonskvaliteten mellom den voksne og eleven vil påvirkes av hvordan partene i relasjonen vurderer sin egen rolle, og hvordan de oppfatter hverandres rolle i relasjonen. For traumatiserte elever som har negative erfaringer med relasjoner, vil det trolig være utfordrende å vurdere egen rolle i relasjonen som viktig, og å oppfatte den voksnes intensjon på en positiv måte. Et slikt utgangspunkt for å etablere relasjoner til andre mennesker, kan med utgangspunkt i Pianta et.al. (2002, s.94-95) forstås som utfordrende. I den anledning ser ansvaret ut til å hvile på den voksnes evne til å ta ansvar i relasjonen. Den voksne ser ut til å måtte evne å se eleven bak atferden, til tross for avvisning og negativ atferd fra elevens side. Dersom læreren eller miljøveilederen lykkes med dette, vil eleven forhåpentligvis etterhvert også selv kunne bli trygg på at noen relasjoner kan være gode og betydningsfulle.

For elever som viser traumesymptomer kan grunnlaget for en god relasjon altså se ut til å avhenge av hvorvidt den voksne klarer å kommunisere et ønske om å være i relasjonen, til tross for at eleven avviser eller utagerer. I intervjuene ble informantene spurt om hvordan de forholder seg til elevene når utfordrende situasjoner oppstår. Informantene uttrykker i denne sammenheng at det er viktig å opparbeide seg kunnskap om elevenes individuelle behov i slike situasjoner, og at man selv klarer å beholde roen, og støtter eleven gjennom situasjonen. En slik måte å jobbe på kan ses i lys av det Pianta et.al. (2002, s.94-95) kaller for en sensitiv kommunikasjonsform. For noen elever kan slik sensitivitet med utgangspunkt i informantens erfaringer, se ut til å innebære muligheten til å ta en time-out i undervisningen, eller å sitte nær en dør. For andre elever syntes en slik sensitivitet å innebære fysisk kontakt, som å bli strøket på ryggen, eller å bli holdt i hånden i utfordrende situasjoner. Formålet bak sensitiviteten ser ut til å handle om å legge til rette for trygghet hos eleven, og om å hjelpe eleven med å regulere atferden.

Så langt har vi sett på hvordan relasjonen mellom den voksne og eleven kan etableres og forsterkes gjennom den hverdagslige interaksjonen i klasserommet. Som et mer konkret relasjonsbyggende tiltak, trekker den ene informanten frem at hun har positive erfaringer med å ta med seg elever som viser traumesymptomer ut av klasserommet, for å gjøre noe helt

annet enn de læringsaktivitetene som skolehverdagen ellers preges av. Det å gå en tur sammen trekkes frem som et eksempel. Støtte for positiv effekt av slike tiltak finner vi også i litteraturen, kjent som «banking time» (Bergin & Bergin, 2009, s.158-161; Doll et.al., 2014, s.102; Pianta et.al., 2002, s.102). Med utgangspunkt i en aktivitet som er valgt av eleven selv, legger man til rette for positive opplevelser som kan bidra til å styrke relasjonen og skape noe «felles» mellom den voksne og eleven. Ved å samle inn positive opplevelser i «banken», har man noe å spille på i tilfeller hvor relasjonen utfordres. Et slikt tiltak vil imidlertid kreve støtte fra ledelsen for å kunne organiseres på en regelmessig basis for å oppnå en ønsket effekt.

Trygghetseffekten av forutsigbarhet, regler og rutiner

I tillegg til behovet for gode relasjoner, fremkommer det av intervjuene også et behov for forutsigbarhet og rutiner, dersom elever som viser traumesymptomer skal kunne oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen. Den læringsfremmende effekten av forutsigbarhet og rutiner er tidligere bekreftet flere ganger i litteratur om klasseledelse (Marzano, 2003, s.16-17; Ogden, 2015, s.136-137), og funnet synes dermed ikke å være spesielt overraskende.

Generelt sett brukes regler og rutiner som et pedagogisk virkemiddel for å opprettholde kontroll og et godt læringsmiljø i klasserommet (Nordahl, 2013, s.120-121). Fordi elever som viser traumesymptomer ser ut til å være spesielt sårbare dersom læringsmiljøet preges av atferdsproblemer og mobbing (Roland & Vaaland, 2006, s.21), vil tydelige regler og rutiner på et overordnet nivå i klasserommet i seg selv være svært viktig. Imidlertid indikerer funn fra intervjuene at elever med traumesymptomer har behov for rutiner og forutsigbarhet utover det «vanlige». En av informantene gir uttrykk for at behovet for forutsigbarhet er så stort at det nesten ikke er mulig å følge opp i skolehverdagen. Hun forteller videre at uforutsette hendelser, som sykdom og bruk av vikar, kan føre til emosjonelle reaksjoner hos elever som viser traumesymptomer. Behovet for forutsigbarhet og rutiner kan i et teoretisk perspektiv knyttes til et trygghets- og kontrollbehov man gjerne ser hos elever som er utrygge. Fravær av forutsigbarhet og en mangel på rutiner synes å øke elevens psykologiske stress (Øverland & Bru, 2016, s.54). Noe som videre kan føre eleven ut av toleransevinduet. Dersom eleven befinner seg utenfor toleransevinduet, vil det være vanskelig for eleven å fungere sosialt, og å ta inn læring (Nordanger & Braarud, 2014). Fravær eller mangel på forutsigbarhet og rutiner synes dermed å kunne redusere trivselen og mestringsfølelsen til elever som viser traumesymptomer.

Som et tiltak for å gjøre skolehverdagen så forutsigbar som mulig, fremhever en av informantene viktigheten av å starte skoledagen med å presentere en dagsplan for disse elevene. Ved å ta utgangspunkt i en detaljert dagsplan får eleven oversikt over hva som skal skje til hvilken tid, og over hvem eleven skal forholde seg til. Et slikt tiltak finner man også støtte for i teorien (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s.114). For å sikre trygghetsfølelse hos elever som viser traumesymptomer ser det imidlertid ut til at forutsigbarhet og rutiner må omfatte noe mer enn detaljerte dagsplaner. Informantene fremhever viktigheten av å jobbe i samkjørte og tette team rundt disse elevene, og gir uttrykk for at det er viktig å sikre en felles forståelse av elevens behov og utfordringer. I ungdomsskolen synes man imidlertid å måtte forholde seg til flere ulike lærere i løpet av skoledagen (Ogden, 2015, s.159), sammenlignet med det som er vanlig i barneskolen. For å sikre forutsigbarhet og trygghet vil det dermed kreves god kommunikasjon på tvers av kollegagruppen, slik at alle som jobber med eleven er konsistente og samkjørte i sine rutiner. Et slikt funn indikerer at læreren eller miljøveilederen også er avhengig av at kollegaene har samme holdninger og innstilling til arbeidet med elever som viser traumesymptomer, dersom arbeidet skal kunne lykkes.

Når det gjelder regler og håndheving av disse, ble det i intervjuene ikke delt spesielt mange erfaringer. På grunn av ungdommers tilsynelatende økte behov for å uttrykke egne meninger og behov for å ta egne valg (Siegel, 2015 referert i Stänicke, 2020, s.57), vil trolig regler og håndheving av disse kunne være sensitivt. I litteraturen foreslås det at man utarbeider regler og konsekvenser i samråd med eleven (Nordahl, 2013, s.128; Marzano, 2003, s.16-17; Ogden, 2015, s.136-137). For elever som viser traumesymptomer vil et slikt tiltak trolig ha en positiv effekt på trygghetsfølelsen, dersom reglene følges og håndheves konsekvent. Samtidig vil det å ha et ord med i spillet for hvilke regler som skal gjelde, og hvordan disse skal håndheves, kunne føre til at eleven opplever egne behov som sett og hørt. En av informantene forteller imidlertid om viktigheten av å vente med å speile eleven til en eventuell reaksjon er over. Dette kan tyde på at det i utfordrende situasjoner bør være en hovedprioritet å gi eleven reguleringsstøtte i utfordrende situasjoner som har medført regelbrudd. Når eleven utagerer eller trekker seg inn i seg selv, vil eleven oppholde seg utenfor toleransevinduet. Negative reaksjoner og sanksjoner fra læreren eller miljøveilederen ser dermed ut til å kunne bidra til å opprettholde tilstanden, fremfor å ha en «læringseffekt». Dette betyr imidlertid ikke at eleven ikke bør få konsekvenser ved regelbrudd, men at konsekvensen synes å måtte vente til eleven er i en tilstand hvor konsekvensen faktisk kan ha en læringseffekt.

Faglig mestring gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Som et tredje funn for hva som ser ut til å måtte ligge til grunn for trivsel og mestring hos elever som viser traumesymptomer, fremheves betydningen av et mestringsorientert læringsklima i intervjuene. Fordi psykiske vansker og utagerende atferd hos elever knyttes til lav skolemotivasjon og lave karakterer (Øia, 2010, s.9-11), synes et fokus på å legge til rette for faglig mestring å være spesielt viktig for elever som viser traumesymptomer.

I intervjuene kommer det frem at elever som viser traumesymptomer har et stort behov for tilpasset opplæring, eller spesialundervisning, for at de skal kunne oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen. Lærerne forteller at konsentrasjonsvansker og «kunnskapshull» fra tidligere år kan føre med seg et behov for forlengede frister, eller fritak fra vurderingssituasjoner. I noen tilfeller også differensierte utgaver av undervisningsopplegget som resten av klassen følger. Slike tiltak synes å være i tråd med opplæringslovens (1998) krav om tilpasset opplæring. Miljøveilederne forteller på sin side om et behov for spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner i det forsterkede skoletilbudet, og at elevene her får undervisningsopplegg som er «skreddersydde» for deres utfordringer, og som er basert på elevenes tiltaksplaner. For noen elever synes dette i hovedsak å innebære sosial trening og trening av ADL-ferdigheter. Også dette ser ut til å være i tråd med kravene som opplæringsloven (kap. 5, 1998) stiller.

For at elevene skal kunne oppleve faglig mestring, uttrykker informantene at det er viktig å stille krav til elevene. For elever som viser traumesymptomer, har vi tidligere sett at det å stå i kravsituasjoner kan utløse stress, som igjen fører eleven ut av toleransevinduet. Dette er en tilstand som ikke vil være optimal for faglig læring (Nordanger & Braarud, 2014), og trolig heller ikke for mestring. Slik kunnskap kan indikere at det handler om å kunne stille de riktige kravene, og å gi den riktige støtten for å kunne øke elevenes læring. Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen til Lazarus (1991, 2006 referert i Bru, 2019, s.28-40), ser det å stille de riktige kravene ut til å innebære krav som eleven selv opplever å ha ressurser nok til å mestre, samtidig som støtten fra lærer eller miljøveileder også må være tilstede. Med utgangspunkt i informantenes erfaringer, synes dette å kunne knyttes til å inkludere elevene i tilretteleggingen, stille krav på grunnlag av elevens forutsetninger, og å følge eleven tett opp i undervisningen. Som en motiverende og mestringsfremmende faktor, ble også en positiv effekt av å basere undervisningen på elevens interesser, trukket fram. Å få til et slikt fokus,

samtidig som man også skal forholde seg til målene som uttrykkes i læreplanen, ser imidlertid ut til å kreve gode didaktiske ferdigheter av læreren eller miljøveilederen.

Gode relasjoner til jevnaldrende

Så langt har vi sett at elever som viser traumesymptomer ser ut til å ha et betydelig behov for gode relasjoner til læreren/miljøveilederen, forutsigbarhet og rutiner, og mestringsorienterte forventninger. En faktor ved læringsmiljøet som fortsatt ikke er blitt diskutert, er relasjoner til medelever. I teori om ungdomstiden har vi sett at relasjonen til jevnaldrende får en økt betydning (Drugli, 2012a, s.89; Ogden, 2015, s.159; Stänicke, 2020, s.57-58). Samtidig vet vi også at gode relasjoner til medelever øker elevens trivsel og faglige læring (Doll et.al., 2014, s.25-26). For å kunne oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen synes dermed gode relasjoner til medelever også å være viktig for elever som viser traumesymptomer.

Funn fra intervjuene indikerer imidlertid at det kan være utfordrende å inkludere elever med traumesymptomer i det sosiale miljøet i klassen. En av lærerne forteller at disse elevene kan ha en tendens til å trekke seg unna medelever, og gi uttrykk for at de ønsker å være alene. Ved spørsmål om hvordan det ble jobbet for å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene, forteller informanten at dette oppleves som vanskelig i ungdomsskolen, fordi elevene er eldre, og i større grad velger selv hvem de vil være sammen med. Informanten forteller at hun forsøker å tilrettelegge ved å ta hensyn til elevens ønsker om plassering i klasserommet, eller dersom klassen skal inndeles i grupper, lag eller liknende. Fordi gode relasjoner til jevnaldrende synes å være spesielt viktig i ungdomsårene, tyder et funn som dette på at det er viktig å ikke glemme relasjonsfremmende arbeid mellom elevene i ungdomsskolen, til tross for at elevene er «store» og i større grad bestemmer selv.

Også miljøveilederne gir uttrykk for at det kan være utfordrende å inkludere elever med traumesymptomer i det sosiale fellesskapet på skolen. De forteller at elevene ofte har manglende ferdigheter når det kommer til sosial kompetanse, og at elevene ofte kan henvende seg til medelever på uhensiktsmessige måter. Et slikt funn finner man også støtte for i tidligere forskning (Ford, 2017, s.220). En av miljøveilederne forteller at slike situasjoner kan føre til frustrasjon, og videre til utagering. For å forsøke å tilrettelegge for disse elevene forteller miljøveilederne at de noen ganger benytter seg av sosial ferdighetstrening i form av rollespill. En slik praksis kan man imidlertid stille spørsmål ved effekten av, fordi forskning viser at trening av sosial kompetanse har best effekt i naturlige settinger (Doll et.al., 2014,

s.26-27). Med tanke på at elevene som miljøveilederen jobbet med ofte hadde tilhørighet på en forsterket avdeling, kan man videre reflektere over om disse elevene hadde hatt et større sosialt læringsutbytte av å delta i ordinære klasser. Fordi atferdsvanskene til disse elevene uttrykkes å være relativt store, vil et slikt tiltak imidlertid se ut til å kreve kompetente voksne for å lykkes.

Et annet funn fra intervjuene tyder likevel også på at det ikke er slik at alle elever som viser traumesymptomer strever med å etablere og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende. L2 erfarer at elevene hun har jobbet med, stort sett har hatt gode venner. L1 uttrykker at noen av disse ungdommene gjerne trekker mot «likesinnede» elever i andre klasser.. Et slikt funn kan kobles til at man i ungdomstiden ofte sammenligner seg med jevnaldrende for å forsøke å finne ut av hvem man er, og hvor man «hører til» (Stänicke, 2020, s.58).

Hvordan kan lærere og miljøveiledere for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen?

For å forsøke å oppsummere og besvare forskningsspørsmålet om hvordan lærere og miljøveiledere kan legge til rette for trivsel og mestring hos elever som viser traumesymptomer, kan man med utgangspunkt i informantenes erfaringer si at flere faktorer spiller inn, og at faktorene ser ut til å legge grunnlaget for en trygghetsfølelse hos eleven. Den første faktoren knyttes til at læreren eller miljøveilederen klarer å danne en god relasjon til eleven. Videre synes det å være et behov for at den voksne klarer å legge til rette for, og å opprettholde forutsigbarhet og rutiner i skolehverdagen. Den tredje faktoren som fremkommer i resultatene tyder på at det må tilrettelegges for mestringsorienterte læringsoppgaver, mens den siste og fjerde faktoren fremhever betydningen av relasjoner til jevnaldrende. Samlet kan det se ut til at elever som viser traumesymptomer har behov for det som i litteraturen omtales som en autoritativ voksen. Den autoritative voksne klarer å se og anerkjenne elevene gjennom å etablere gode relasjoner. I tillegg er den autoritative voksne også i besittelse av ferdigheter til å opprettholde kontroll i klasserommet, ved å stille tydelige krav og forventninger til elevene (Nordahl, 2013, s.120-121). Møte med autoritære, ettergivende eller forsømmende voksne, vil trolig bidra til å øke utryggheten hos elever som viser traumesymptomer, og videre medføre en risiko for negativ utvikling hos eleven. På en annen side har vi også sett at atferden som elever med traumesymptomer kan utvise kan ha en tendens til å utfordre den voksnes evne til å forholde seg autoritativ (Braarud & Nordanger, 2014). Lærere og miljøveiledere som opplever mestring i arbeid med elevgruppen ser dermed

ut til å måtte være i besittelse av kunnskap og ferdigheter som gjør at de klarer å forholde seg autoritative i møte med elever som utfordrer.

5.3. Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

Studiens tredje og siste forskningsspørsmål fokuserer på hvilke faktorer som kan knyttes til mestring hos lærere og miljøveiledere som arbeider med elever som viser traumesymptomer. Under intervjuene ble informantene spurt om hvordan de opplevde å jobbe med elevgruppen, og svarene kom til uttrykk som en enighet om at informantene i utgangspunktet trivdes med jobben, men at arbeidet til tider også opplevdes som utfordrende. Med et slikt utgangspunkt er det derfor interessant å se nærmere på hvilke faktorer som kan knyttes til mestring, og hvilke faktorer som ser ut til å være mestringshemmende i arbeid med elevgruppen.

Kunnskaper

I likhet med Perry (2009, s.253) fremhever informantene viktigheten av kunnskap om både elevene og om traumer, som en mestringsfremmende faktor. I den anledning ble informantene spurt om hvordan de hadde opparbeidet seg kunnskapen sin. Svarene viser at de i hovedsak hadde meldt seg på kurs eller lest seg opp av egen interesse. Kun en av informantene oppga å ha blitt tilbudt kurs relatert til traumer gjennom jobben. I tillegg kom det også frem at lærerne spesielt, hadde lært lite eller ingenting om traumeatferd i sin utdanning. Miljøveilederne oppga at de i utdanningen hadde lært noe om traumer, men ikke mye. Ved spørsmål om informantene ønsket mer faglig påfyll, var svaret et enstemmig ja. Viktigheten av god kunnskap bekreftes også i tidligere forskning (Perry et.al., s.253). Basert på informantenes erfaringer kan det likevel se ut som at ansatte i ungdomsskolen i stor grad selv må ta ansvar for å opparbeide seg kunnskap om spesifikke elevgrupper. Dersom dette er tilfelle, se det ut til at den voksnes motivasjon for å opparbeide seg kunnskapen kan være avgjørende for mestring i arbeid med elevgruppen. Fordi «traumebevissthet» synes å ha fått en økt oppmerksomhet i senere tid, kan manglende tilbud om kompetanseheving på feltet også forstås ut ifra dette.

Relasjonskompetanse og personlige ressurser

Den andre faktoren som stakk seg spesielt frem for hva informantene selv opplevde som mestringsfremmende, var egen evne til å etablere gode relasjoner til elever som viser traumesymptomer. For å forsøke å forstå dette funnet kan man se det i lys av

transaksjonsmodellen, slik Roland (2019, s.215) presenterer den. En lærer som opplever å mestre det å etablere gode relasjoner til elevene, vil med utgangspunkt i modellen synes å være i besittelse av ressurser som gir kapasitet til å være en sosial støtte for elevene. Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen vil en slik kompetanse være basert på en egen tro om mestring, og kunnskap og bevissthet om egne følelser og reaksjoner i møte med stressende situasjoner. Samt en evne til å benytte hensiktsmessige mestringsstrategier når man opplever stress (Roland, 2019, s.208, 215-216). Transaksjonsmodellen vektlegger også betydningen av behovet for støtte utenfra (Roland, 2019, s.215-216), noe man også finner støtte for i neste funn.

Støtte gjennom godt samarbeid

En tredje faktor som ser ut til å kunne relateres til opplevd mestring i arbeid med elever som viser traumesymptomer, er opplevd støtte fra omgivelsene. L1 oppgir i sitt intervju betydningen av å kunne samarbeide med helsesøster og BUP, mens L2 vektlegger betydningen av å kunne snakke med gode kollegaer og å få hjelp fra ledelsen i utfordrende situasjoner. MV1 uttrykker viktigheten av et tett teamsamarbeid, mens MV2 trekker frem viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet. Samarbeidet rundt elever som viser traumesymptomer synes altså å måtte inkludere flere parter enn det vanlige skole-hjem-samarbeidet, for at man skal kunne oppnå positive resultater og utvikling. Et slikt funn finnes det også støtte for i litteraturen (Drugli, 2012b, s.4). Fordelen med et tett samarbeid med de ulike partene som nevnes over, ser med utgangspunkt i informantenes erfaringer ut til å handle om et behov for å dekke ferdigheter som det pedagogiske personalet ved skolen ikke selv er i besittelse av.

Mestringshemmende faktorer

Når det gjaldt faktorer som opplevdes som mestringshemmende, så hovedessensen i informantenes svar ut til å kunne relateres til dårlig samarbeid. Uavhengig om det gjaldt manglende forståelse fra kollegaer, manglende kommunikasjon mellom kollegaer, eller lang behandlingstid hos andre instanser som PPT og BUP. Også det å oppleve å ikke kunne være tilstede for eleven i utfordrende situasjoner, på grunn av tidspress, ble også løftet frem. Slike funn finnes det også støtte for i litteraturen. Roland (2019, s.203-208) fremhever at tidspress er en av de mest sentrale faktorene når det kommer til stress hos lærere. I tillegg fremhever han også viktigheten av et godt samarbeidsklima for at ansatte i skolen skal oppleve mestring

(s.215). Videre påpeker Andersson & Steihaug (2008, s.32) at mangel på møteplasser og uenighet i ansvarsfordelingen kan medføre utfordringer i samarbeidet mellom skolen og instanser som PPT og BUP.

Hvilke faktorer knyttes til mestring hos lærere og miljøveileder i arbeid med elever som viser traumesymptomer?

Studiens tredje forskningsspørsmål søkte å belyse hvilke faktorer som kan relateres til mestring hos lærere og miljøveiledere som jobber med elever som viser traumesymptomer. Av funnene ser det ut til at et behov for kompetanse relatert til både traumer og den enkelte elev er nødvendig, og må ligge til grunn for mestring i arbeid med elevgruppen. Videre så også egne personlige ressurser, i form av relasjonskompetanse, ut til å være viktig. Til slutt ble også viktigheten av støtte og et godt samarbeid med kollegaer, hjemmet og andre instanser fremhevet som mestringsfremmende. Med utgangspunkt i Lazarus (2006, s.78-79) sin vippeanalogi, synes funnene som fremkommer å virke logiske. For at lærere og miljøveiledere som jobber med elever som viser traumesymptomer skal kunne oppleve mestring, indikerer funnene i lys av vippeanalogien et behov både for personlige ressurser og kompetanse, og for støtte fra miljøet rundt.

6. Avsluttende oppsummering og forslag til fremtidig forskning

Formålet med studien var å belyse hvilke erfaringer ansatte i ungdomsskolen har med elever som viser traumesymptomer. Med utgangspunkt i teoretiske perspektiver på ungdomstiden som utviklingsfase, traumer, autoritativ klasseledelse, relasjonsbygging og mestring, ble det videre foretatt metodiske undersøkelser i form av semistrukturerte intervjuer av lærere og miljøveiledere i ungdomsskolen. Flere av funnene som er blitt gjort, synes med utgangspunkt i masteroppgavens drøftingsdel, å kunne ha støtte i studiens teoretiske forankring. Resultatene og studiens problemstilling kan belyses med utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål.

Studiens første forskningsspørsmål var rettet mot å undersøke hvilke traumesymptomer elever i ungdomsskolen viser. Hovedfunnene fra studien indikerer en kompleksitet i symptomene hos traumatiserte ungdomsskoleelever. Et stort mangfold av symptomer synes å komme til uttrykk gjennom både innagerende og utagerende atferdstrekk, og ser ut til å både kunne forveksles med, og opptre sammen med andre diagnoser. I tillegg ser også utviklingsfasen som ungdomsskoleelevene gjennomgår ut til å øke kompleksiteten i traumesymptomene

ytterligere, ved at enkelte traumesymptomer synes å sammenfalle med «vanlig» tenåringsatferd. Utover dette tyder funn fra studien på at traumesymptomene er uttrykk for utrygghet og psykologisk stress, som videre kan bidra til å svekke elevenes sosiale og skolefaglig fungering.

Studiens andre forskningsspørsmål var rettet mot hvordan lærere og miljøveiledere i ungdomsskolen jobber for at elever som viser traumesymptomer skal oppleve trivsel og mestring i skolehverdagen. Hovedfunnene fra studien indikerer viktigheten av å legge til rette for trygghet og reduksjon av stress i samspill med autoritative voksne. Dette ser videre ut til å forutsette at lærerne og miljøveilederne evner å danne gode relasjoner til elevene, og til å opprettholde struktur og rutiner i skolehverdagen. Videre indikerer funnene også at lærerne og miljøveilederne må legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø, og legge til rette for gode relasjoner til medelever. Arbeidet synes imidlertid å være tidkrevende av hensyn til mangfoldet i kravene som stilles til de ansatte i skolen.

Studiens tredje forskningsspørsmål ble rettet mot hvilke faktorer som kunne relateres til mestring hos lærere og miljøveiledere i arbeid med elever som viser traumesymptomer. Hovedfunnene indikerer at kunnskap om både elevene og om traumer må ligge til grunn for å oppleve mestring i arbeid med elevgruppen. Videre indikerer funnene også at lærerne og miljøveilederne må være i besittelse av personlige ressurser til å håndtere den autoritative rollen i møte med elever som utfordrer. For å mestre den autoritative lærerrollen ser det imidlertid også ut til å være et behov for støtte og godt samarbeid med kollegaer, hjemmet og andre aktuelle instanser.

Oppsummert kan man si at funn fra studien indikerer at trygghetsbehovet for både eleven og den voksne må være dekket for at elever som viser traumesymptomer skal kunne oppleve mestring og trivsel i skolehverdagen. Funnene legger også grunnlag for å kunne argumentere for å fortsette arbeidet med å skape traumesensitive skoler. Som en potensiell beskyttelsesfaktor er det viktig at skolen kjenner sitt ansvar for elever som strever, og det bør være alle ansattes mål å opparbeide seg den nødvendige kompetansen som kreves for å ivareta elevens læringsmiljø. Dette vil blant annet innebære å sikre god kunnskap om autoritativ klasseledelse, traumer, hvordan man ivaretar seg selv i arbeidet, og hvordan man kan benytte samarbeid som en mestringsfaktor i arbeid med elevgruppen. Resultatene viser også at tiden på ungdomsskolen er en sensitiv periode for elevene, og at det dermed må tas hensyn til at

elevene er i puberteten og utvikling, samtidig som de også har med seg sine traumeerfaringer inn i skolehverdagen.

Fordi studien er basert på et begrenset antall informanter vil det imidlertid ikke kunne generaliseres fra funnene. Likevel er det et håp om at funnene kan bidra til å belyse et tema som det eksisterer tilsynelatende lite forskning på.

Fordi studien har et relativt generelt fokus på traumatisering, vil det i videre forskning kunne være nyttig å se nærmere på kjennetegn ved ulike undergrupper av ungdomsskoleelever som viser traumesymptomer. Studien tar heller ikke for seg elevperspektivet, som videre vil være nyttig for å kunne belyse elevenes egne erfaringer og opplevelse av tiltakene som iverksettes i skolen. Videre vil det også kunne være nyttig å foreta grundigere undersøkelser av hvordan lærere og miljøveiledere kan jobbe med å ivareta seg selv, for å mestre arbeid med elever som viser traumesymptomer.

7. Litteraturliste

- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2016). *Teen Brain: Behavior, Problem Solving, and Decision Making*. Hentet 15.04.20 fra: https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/The-Teen-Brain-Behavior-Problem-Solving-and-Decision-Making-095.aspx
- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andersson, H. W. & Steihaug, S. (2008). *Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge med psykiske problemer: Evaluering av Opptappingsplanen for psykisk helse*. (SINTEF rapport A4727). Hentet 27.05.20 fra: <https://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/psykisk-helse/pdf-filer/rapport--a4727-sluttrapport-opptappingsplanen---tilgjengelighet.pdf>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). Hentet 12.01.20 fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A., Sletten, M. Aa. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (2-2018). Hentet 16.04.20 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17-21. Hentet 03.02.20 fra: https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/214193215?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimio
- Bender, K. (2010). Why do some maltreated youth become juvenile offenders? A call for further investigation and adaptation of youth services. *Children and Youth Services Review*, 32, 466-473.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernhardt-Melin, C. (2016). *Traumebevisst håndtering i skolen: fra teori til praksis. Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2403046>

- Braarud, H. C. & Nordanger, D. A. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 4(10), 968-972. Hentet 19.04.20 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/10/kompleks-traumatisering-hos-barn-en-utviklingspsykologisk-forstaelse>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I Bru, E. & Roland, P. (Red.) *Stress og mestring i skolen* (s.19-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.70-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (1.utg. s.15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bræin, M. K. (2020). Posttraumatisk stress og utviklingstraumer hos ungdom i Øhlckers, L. R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (1. utg. s.145-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Søby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I Bru, E. & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utg. s.97-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bækkelund, H. (2018). *Hva er traumer og traumebehandling?* Hentet 12.12.19 fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-traumer-og-traumebehandling>
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ... Van der Kolk, B. (2007). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398. Hentet 19.04.20 fra: https://www.researchgate.net/publication/264230700_Complex_Trauma_in_Children_and_Adolescents
- Doll, B, Brehm, K. & Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. (2nd ed.). New York/ London: The Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2012a). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm
- Drugli, M. B. (2012b). Skole-hjem-samarbeid når eleven har atferdsvansker. *Bedre Skole*, 4, 32-37. Hentet 10.06.20 fra: https://www.ntnu.no/documents/10293/20557059/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf/ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg. s.69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer – en håndbok for hjelpere*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I Øhlckers, L. R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s.35-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Espeset, E. M. S. (2020). Spiseforstyrrelser hos ungdom. I Øhlckers, L. R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red.), *Ungdom og psykisk helse*. (1. utg. s.191-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2020). *Posttraumatisk stresslidelse (PTSD)*. Hentet 20.04.20 fra: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/posttraumatisk-stresslidelse>
- Folkehelseinstituttet (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet 15.05.20 fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Ford, J.D. (2017). Complex Trauma and Developmental Trauma Disorder in Adolescence. *Adolescent Psychiatry*. 7(4), 220-235.
<https://doi.org/10.2174/2210676608666180112160419>
- Hafstad, G. S. & Augusti, E-M. (2019). *Ungdoms erfaring med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (NKTS rapport nr.4/2019). Hentet 29.01.20 fra: https://www.nkvt.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge. Hentet 23.04.20 fra: https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Hellestræ, T. (2018). *Lærere i spesialskole sin erfaring med traumatiserte elever som viser aggresjon*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 23.01.20 fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2560869>
- Helsedirektoratet. (2018a). *Angstlidelser*. Hentet 11.06.20 fra: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser>
- Helsedirektoratet. (2018b). *DSM-5 Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder*. Hentet 20.05.20 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/dsm-5-attention-deficit-hyperactivity-disorder>

- Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Hentet 04.02.20 fra:
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137193/Læringsmiljosenteret/Pdf/Respekthefte%20Emosjonelle%20vansker.pdf>
- Jensen, T. (2018). *Barn og traumer*. Hentet 18.04.20 fra:
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-psykiske-lidelser/barn-og-traumer>
- Kennair, L. E. O. (2018). Personlighet. I *Store norske leksikon*. Hentet 16.04.20 fra
<https://snl.no/personlighet>
- Killén, K. (2003). Barns tilknytning. *Psyke og Logos*, 24, 573-587. Hentet 23.05.20 fra:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5sUMvFbDeYAJ:https://tidskrift.dk/psyke/article/viewFile/8642/7215+&cd=2&hl=no&ct=clnk&gl=no&client=safari>
- Kleven, T. A. & Hjerdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 01.06.20 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A. & Marengo, D. (2019). Students' Psychological Adjustment in Normative School Transitions From Kindergarten to High School: Investigating the Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>
- Løwgren, R. H. & Evensen, K. L. (2019). ADHD og traumer: Sammenhenger og utfordringer i klinisk praksis med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(7), 504-513. Hentet 19.05.20 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2019/07/adhd-og-traumer>

- Malt, U. (2019). Traume. I *Store norske leksikon*. Hentet 17.04.20 fra:
<https://sml.snl.no/traume>
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. New Jersey/ Ohio: Pearson.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). Hentet (26.03.2020) fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helleland, T. (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg. s.105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer – regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. Hentet 21.04.20 fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- 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. Hentet 26.04.20 fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/11/developmental-trauma-disorder-en-losning-pa-barntraumatologifeltets-problem>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk clearinghouse for utdannelesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus. Hentet 26.04.20 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Norsk Helseinformatikk. (2019a). *Puberteten – Tiden for å finne seg selv*. Hentet 17.05.20 fra: <https://nhi.no/familie/barn/pubertet/puberteten-tanker-og-folelser/>
- Norsk Helseinformatikk. (2019b). *Atferdsforstyrrelser hos barn*. Hentet 19.05.20 fra: <https://nhi.no/sykdommer/barn/barnepsykiatri/atferdsforstyrrelser-hos-barn/>

- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 15.05.20 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 22.04.20 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ormhaug, S. M., Jensen, T. K., Hukkelberg, S. S., Holt, T. & Egeland, K. (2012). Traumer hos barn – blir de gjemt eller glemt? Kartlegging av traumatiske erfaringer hos barn og unge henvist til BUP. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(3), 234-240. Hentet 20.04.20 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2012/03/traumer-hos-barn-blir-de-gjemt-eller-glemt-kartlegging-av-traumatiske-erfaringer>
- Patton, G. C. & Viner, R. (2007). Pubertal transitions in health. *The Lancet*, 369(9567), 1130-1139. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60366-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60366-3)
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature reviews Neuroscience*, 9(12), 947–957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), 240–255. <https://doi.org/10.1080/15325020903004350>
- Perry, B., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W., Vigilante, D., Scheeringa, Michael S., & Osofsky, J. D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271-291. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4%3C271::AID-IMHJ2280160404%3E3.0.CO;2-B](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1097-0355(199524)16:4%3C271::AID-IMHJ2280160404%3E3.0.CO;2-B)
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. (LOV-2018-12-20-116). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Dir Youth Dev.* (93), 91-107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet 15.04.20 fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge_e2018.pdf
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I Bru, E. & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.197-222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. & Vaaland, G. S. (2006). *Zero, SAFs program mot mobbing: lærerveiledning*. Hentet 24.05.20 fra: https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13232781/Laringsmiljosenteret/Pdf/Mobbing/ZERO_LÆRERVEILEDNING.pdf
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker. I Bru, E., Idøse, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.156-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Stänicke, L. I. (2020). Ungdomstid som utviklingsfase. I Øhlckers, L. R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s.55-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Terr, L. (1991). Childhood Traumas: An outline and overview. *Am J Psychiatry*, 148(1). Hentet 12.12.19 fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6917&rep=rep1&type=pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S. & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv: Traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm.
- Van der Kolk, B. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408. Hentet 19.04.20 fra: <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/217061643/AD620A042F3C4834PQ/1?accountid=136945>
- Van der Kolk, B., Ford, J. D. & Spinazzola, J. (2019). Comorbidity of developmental trauma disorder (DTD) and post-traumatic stress disorder: findings from the DTD field trial. *European Journal of Psychotraumatology*. 10(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1562841>

- Verdens helseorganisasjon. (1992). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. (10. utg.). Hentet 18.05.20 fra: <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613495>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Style and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child development*, 73, s.287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- World Health Organization. (2019a). *Adolescent mental health*. Hentet 15.04.20 fra: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- World Health Organization. (2019b). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.). Hentet 18.05.20 fra: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater*. (NOVA Rapport 9/2011). Hentet 15.04.20 fra: http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolens erfaring med elever som utviser traumesymptomer på ungdomstrinnet

Referansenummer

498400

Registrert

09.01.2020 av Ane Østrått - a.ostratt@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Klara Overland , klara.overland@uis.no, tlf: 51832917

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ane Østrått, a.ostratt@stud.uis.no, tlf: 48131600

Prosjektperiode

07.01.2020 - 12.06.2020

Status

07.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.02.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg

til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.2. Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolens erfaringer med elever som utviser traumesymptomer på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet i hovedsak er å undersøke ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som utviser traumesymptomer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min masteroppgave er å undersøke ansatte i ungdomsskolen sin erfaring med elever som utviser traumesymptomer. Ungdomstiden kan i seg selv oppleves som overveldende for elevene, men for ungdomsskoleelever som er blitt eksponert for traumatiske hendelser oppleves den muligvis enda mer overveldende. Dette kan igjen ha innvirkning på elevens sosiale og faglige fungering i skolehverdagen, og videre bidra til å utfordre kravet som stilles til skolen om å tilpasse opplæringen for alle elever. Skolens erfaring og håndtering av elever som utviser traumesymptomer er et forskningsområde som har blitt viet tilsynelatende lite oppmerksomhet. Mer kunnskap om temaet kan forhåpentligvis være til nytte i forhold til å belyse hvordan arbeidet med disse elevene oppleves, hva man opplever at man mestrer, og hvor man eventuelt trenger mer kunnskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Klara Øverland ved Universitetet i Stavanger /Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt prosjekt ønsker jeg i hovedsak å rekruttere lærere som er ansatt på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å rekruttere ansatte som har erfaring med, og som er engasjerte i arbeid med elever som utviser traumesymptomer eller som har opplevd ulike former for traumer. I den anledning har jeg kontaktet rektorer ved ulike ungdomsskoler og etterspurt aktuelle informanter, og gjennom din leder fått tilgang til din kontaktinformasjon.

Utvalget i prosjektet mitt vil være et tilgjengelighetsutvalg basert på ungdomsskolelærere (evt. Miljøveiledere) i regionen som ønsker å delta. Kriteriene for å delta er at du som lærer har erfaring med ungdomsskoleelever som du vet har opplevd traumer, eller som utviser traumesymptomer. Jeg har i utgangspunktet tatt kontakt med tre ulike ungdomsskoler, hvor jeg håper å få rekruttert fire til seks deltakere totalt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer et intervju på om lag 45 minutter, hvor jeg kommer til å stille noen overordnede og åpne spørsmål om dine erfaringer med elever som utviser traumesymptomer. For at opplysningene jeg innhenter skal være mest mulig korrekte vil det bli gjort lydopptak av intervjuet, som igjen vil lagres med passordbeskyttelse elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake

uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til dataene. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og dataene vil lagres i en passordbeskyttet mappe. Opplysninger som vil publiseres i den ferdige oppgaven er din stillingstittel og hvor lang erfaring du har på feltet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, og personopplysninger og intervjuopptak vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger /Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ane Østrått (e-post: a.ostratt@stud.uis.no eller telefon: 48131600)
- Veileder: Universitetet i Stavanger/ Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Klara Øverland (e-post: klara.overland@uis.no eller telefon: 51832917)
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Klara Øverland
(Prosjektansvarlig/ veileder)

Ane Østrått
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolens erfaring med elever som utviser traumesymptomer på ungdomstrinnet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 19. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

«Ansatte i ungdomsskolen sine erfaringer med elever som utviser traumesymptomer»

Tema 1: Erfaringer med elever som utviser traumesymptomer i skolesammenheng

- 1.1. Hva legger du i begrepet traumer/ traumesymptomer?
- 1.2. Har du erfaring med elever som utviser traumesymptomer?
- 1.3. På generell basis: Hva mener du kjennetegner denne elevgruppen?
- 1.4. På generell basis: I hvilke situasjoner opplever du at det oppstår utfordringer i arbeid med denne elevgruppen?
 - 1.4.1. Hvordan oppstår utfordrende situasjoner?
 - 1.4.2. Hvordan håndterer du utfordrende situasjoner?
 - 1.4.3. Hva tenker du at eventuelt kan hjelpe deg å håndtere utfordrende situasjoner bedre i fremtidige tilfeller?
- 1.5. Opplever du at det er mange elever som utviser traumesymptomer? Omtrentlig, hvor mange elever har du jobbet med innenfor denne elevgruppen?
- 1.6. På generell basis: Opplever du at det er kjønnsforskjeller blant de elevene som utviser traumesymptomer, og eventuelt hvilke?

Tema 2: Ungdom i utvikling

- 2.1. På generell basis: Skiller ungdom som utviser traumesymptomer seg fra andre ungdommer? Om ja, hvordan?
- 2.2. På generell basis: Skiller kjennetegn ved oppvekstmiljøet til ungdommer som utviser traumesymptomer seg fra oppvekstmiljøet til andre ungdommer? Om ja, hvordan?
- 2.3. Hvordan tar du hjernens utvikling og fungering i betraktning i arbeidet ditt?

Tema 3: Tiltak og tilrettelegging i skolehverdagen

- 3.1. Hva fokuserer du på/ tenker du er viktig for at elever som utviser traumesymptomer skal oppleve mestring og trivsel på skolen?
- 3.2. På et generelt grunnlag: Hvilke tiltak iverksettes på individnivå når du arbeider med elever som utviser traumesymptomer?
 - 3.2.1. Hvilke tiltak iverksettes faglig sett?
 - 3.2.2 Hvilke forventninger har du til disse elevene faglig sett?
 - 3.2.3 Hvilke tiltak iverksettes sosialt sett?
 - 3.2.4 Hvilke forventninger har du til disse elevene sosialt sett?
- 3.3. Finnes det noen overordnede/ generelle tiltak som iverksettes når elever utviser traumesymptomer på din arbeidsplass?
- 3.4. Hva er dine generelle erfaringer med elever som utviser traumer og skolefravær?
- 3.5. Er det faktorer i skolemiljøet som påvirker elever som utviser traumesymptomer sin fungering? Evt. Hvilke?
- 3.6. Hvilke generelle erfaringer har du med skoleresultatene til elever som utviser traumesymptomer?
- 3.7. Hvordan er opplegget rundt samarbeid med hjelpetjenester?
 - 3.7.1. Hvor tidlig gripes det inn dersom en elev har traumesymptomer?
 - 3.7.2 Opplever du generelt sett at elevene får den oppfølgingen og utdanningen de har krav på?
 - 3.7.3 Hva er dine generelle erfaringer med disse elevene og overgangen fra barneskolen til ungdomsskole?
 - 3.7.4 Hva er dine generelle erfaringer med disse elevene og overgangen til videregående skole?
 - 3.7.5 Hva fokuseres det generelt sett på i samarbeidet med de andre hjelpetjenestene?
- 3.8. På generell basis: Hvordan opplever elever som utviser traumesymptomer sin fungering i skolen?
- 3.9. Hvordan opplever du generelt sett at elever som utviser traumesymptomer klarer seg på skolen?
- 3.10. Generelt sett, hvordan fungerer disse elevene når det gjelder selvstendig arbeid?

- 3.11. Generelt sett, hvordan fungerer disse elevene i forhold til gruppearbeid?
- 3.12. På generell basis: Hvilke utfordringer opplever du i forhold til...
 - 3.12.1. Konsentrasjon?
 - 3.12.2. Fullføring av oppgaver?
 - 3.12.3. Faglig progresjon?
 - 3.12.4. Resultater?
- 3.13. Hva synes du fungerer godt i arbeid med denne elevgruppen?
- 3.14. Har du noen tips til andre lærere som arbeider med denne elevgruppen?
- 3.15. Ordensforstyrrelser og atferdsvansker kan av og til være et problem i klasser. Hvordan opplever du at elever som utviser traumesymptomer fungerer i slike omgivelser?
- 3.16. Er det behov for spesielle tiltak i arbeid med denne elevgruppen?
- 3.17. På generell basis: Hvordan fungerer hjemmelekser for denne elevgruppen?

Tema 4: Mestring

- 4.1. Hvordan opplever du å jobbe med denne elevgruppen?
 - 4.1.1 Hvordan trives du med dette arbeidet?
- 4.2. Generelt sett: Opplever du støtte fra skoleledelsen i arbeid med denne elevgruppen?
- 4.3. Generelt sett: Hvordan opplever du støtte fra og samarbeid med andre hjelpetjenester i ditt arbeid med elever som utviser traumesymptomer?
- 4.4. Generelt sett: Hvordan opplever du samarbeid med hjemmet i tilfeller hvor elever utviser traumesymptomer?
- 4.5. Hvilke faktorer gjør at du føler at du mestrer dette arbeidet? Eventuelt, hva kunne bidratt til at du hadde mestret denne jobben bedre?
- 4.6. Blir det satt inn ekstra ressurser i arbeid med elever som utviser traumesymptomer?

4.7. Har du lært mye om traumer underveis i lærerutdanningen eller på kurs i ettertid?