

# ***Læreres erfaringer med tilrettelegging og tiltak for barn som har opplevd traumer i barneskolen***

*En kvalitativ intervjustudie*

*Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger- 2020*

Forfatter: Silje Teige

Veileder: Klara Øverland- Læringsmiljøsentret



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
Master i utdanningsvitenskap –  
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Silje Teige

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Klara Øverland, Læringsmiljøsentret

Tittel på masteroppgaven: Læreres erfaringer med tilrettelegging og tiltak for barn som har opplevd traumer i barneskolen

Engelsk tittel: Teachers' experiences with the facilitation and measures taken for children who has traumasymptoms in primary schools

Emneord: Traumesymptomer, tilrettelegging  
sosialt, tilrettelegging faglig, tiltak

Antall ord: 29561.....  
+ vedlegg/annet: 33249.....

Stavanger, 9.juni.2020

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, tidvis frustrerende og inspirerende prosess som nå går mot slutten. Det har vært spennende og mest av alt lærerikt. Temaet jeg har valgt for oppgaven er noe jeg brenner for og synes alle lærere burde ha kunnskap om. Gjennom oppgaven har jeg tilegnet meg mye nyttig kunnskap, som jeg er stolt av å kunne anvende i skolen.

Tusen takk til de fantastiske informantene som stilte opp og delte sine erfaringer, kunnskaper og tanker med meg; uten dere hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Klara Øverland, for råd og veiledning gjennom hele prosessen.

Takk også til min gode medstudent, Rebekka Gullbrekken Seglem, for gode samtaler, råd og moro gjennom prosessen.

Sist, men ikke minst, takk til min samboer Jon Gaute, for at du har oppmuntret meg og holdt ut gjennom alle opp- og nedturer.

Silje Teige

Stavanger, juni 2020

## Sammendrag

Temaet for denne studien er tilrettelegging for elever med traumesymptomer, sosialt og faglig i skolen. Forskning viser at man trenger mer kunnskap om tilpasningen av læringsmiljøet for elever med psykiske helseplager (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Det viser seg også at det i dagens skole kommer frem utydelige rolleavklaringer og uklare forventninger i lærerens møte med traumatiserte elever. Dette fører i flere tilfeller til at læreren definerer seg bort fra oppfølgingen av disse elevene (Schultz & Langballe, 2016)

Med denne bakgrunn ble prosjektets problemstilling: «På hvilken måte kan skolen tilrettelegge sosialt og faglig for elever med traumesymptomer?». For å besvare problemstillingen ble det benyttet en kvalitativ intervjustudie. Semistrukturerte intervju ble gjennomført med lærere som arbeider spesialpedagogisk og som klasseledere, fra ulike skoler i Rogaland. I prosjektet ble betegnelsen «elever med traumesymptomer» benyttet, grunnet studiets søkelys på reaksjonene og symptomene av opplevd traume, erfart av lærere. Sentralt for prosjektet var å få belyse ulike måter å kunne tilrettelegge sosialt og faglig for disse elevene. I tilknytning til tilrettelegging sosialt og faglig for disse elevene, ble faktorer som klasseledelse, regulering, relasjoner og hjelpetiltak trukket frem.

Gjennom analyse og tolkning, ble teori og empiri belyst og drøftet. Funnene viste noen like, men også flere varierte erfaringer knyttet til sosial og faglig tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Begreper som trygghet, relasjoner, klasseledelse og samarbeid ble definert som viktige i det faglige og sosiale tilretteleggingsarbeidet. Det kan videre synes som at elevenes dagsform, gode og dårlige perioder har stor påvirkning på tilretteleggingen og tiltakenes resultat, og kan trekkes frem som et sentralt funn i studien. Det samme gjelder for åpenhet rundt elevenes situasjon, og at åpenhet i flere tilfeller har ført til mer tålmodighet og forståelse for eleven, både fra medelever og foreldregruppen. Videre pekte funn på varierte erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid, samarbeid med andre instanser, ressursbruk og tanker om kunnskapsutvikling.

# Innhold

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
1. Innledning.....	- 1 -
1.1 Studiets hensikt og problemstilling.....	- 2 -
1.2 Prosjektets oppbygging.....	- 3 -
1.3 Tidligere forskning.....	- 3 -
1.4 Begrepsavklaring.....	- 4 -
2. Teori.....	- 5 -
2.1 Traumer.....	- 5 -
2.1.1 Regulering og sosial kompetanse.....	- 7 -
2.1.2 Eksternaliserte og internaliserte vansker.....	- 8 -
2.1.3 Unngåelsesatferd.....	- 9 -
2.1.4 Hjernens fungering.....	- 9 -
2.1.5 Triggere.....	- 11 -
2.1.6 Tilknytning.....	- 11 -
2.2 Tilrettelegging.....	- 13 -
2.2.1 Traumer i et systemperspektiv.....	- 13 -
2.2.3 Sosiale tiltak og tilrettelegging.....	- 15 -
2.2.4 Faglige tiltak og tilrettelegging.....	- 18 -
2.2.5 Hjelpetiltak.....	- 21 -
3. Metode.....	- 24 -
3.1 Metodevalg.....	- 25 -
3.2 Fenomenologi.....	- 26 -
3.3 Intervju som metode.....	- 26 -
3.4 Utvalg.....	- 27 -
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	- 28 -
3.6 Analyseprosessen.....	- 29 -
3.7 Forskningsetikk.....	- 31 -
3.8 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og mulige feilkilder.....	- 32 -
3.8.1 Reliabilitet.....	- 32 -
3.8.2 Validitet.....	- 33 -
3.8.3 Generaliserbarhet.....	- 34 -
3.8.4 Mulige feilkilder.....	- 34 -
4. Presentasjon av funn.....	- 36 -
4.1 Erfaringer, symptomer og skolefungering.....	- 36 -

4.1.1 Erfaringer.....	- 36 -
4.1.2 Symptomer .....	- 37 -
4.1.4 Skolefungering .....	- 39 -
4.2 Tilrettelegging, resultat og samarbeid .....	- 44 -
4.2.1 Tilrettelegging .....	- 44 -
4.2.2 Resultat.....	- 46 -
4.2.3 Samarbeid.....	- 47 -
4.3 Kunnskap, veiledning og ressurser.....	- 49 -
4.3.1 Kunnskap.....	- 49 -
4.3.2 Veiledning .....	- 50 -
4.3.3 Ressurser .....	- 50 -
5. Diskusjon.....	- 51 -
5.1 Erfaring, symptomer og skolefungering.....	- 52 -
5.1.1 Erfaring.....	- 52 -
5.1.2 Symptomer .....	- 53 -
5.1.3 Skolefungering .....	- 54 -
5.2 Tilrettelegging, resultat og samarbeid .....	- 60 -
5.2.1 Tilrettelegging .....	- 60 -
5.2.2 Lærernes erfaringer med resultat av tilrettelegging.....	- 63 -
5.2.3 Samarbeid.....	- 65 -
5.3 Kunnskap, veiledning og ressurser.....	- 67 -
5.3.1 Kunnskap.....	- 67 -
5.3.2 Veiledning .....	- 69 -
5.3.3 Ressurser .....	- 70 -
6. Konklusjon .....	- 71 -
7. Forslag til videre forskning .....	- 73 -
8. Litteraturliste .....	- 74 -
Vedlegg 1 .....	- 81 -
Vedlegg 2 .....	- 83 -
Vedlegg 3 .....	- 87 -

# 1. Innledning

Den enkelte elev som møter opp på skolen, bærer på livserfaringer som preger hvordan de ser og opplever verden rundt seg. Det er nærliggende å tenke at mange elever møter opp på skolen med nysgjerrighet, glede og lærelyst. Likevel er det ikke slik for alle; noen elever har livserfaringer preget av vold og voksne som ikke er til å stole på, voksne som tvert imot utgjør en trussel for dem. Et eksempel på dette får vi illustrert i bildeboken «Krigen» av Gro Dahle, der foreldres krangling i hjemmet og senere skilsmisse skildres og fremstilles som en hverdagskrig som barnet er tilskuer til og lever i (Dahle, 2013). En skilsmisseprosess kan nok for mange barn oppleves som et traume, med dette er likevel bare ett av nærmest utenkelig mange traumescenarioer barn kan oppleve.

Barn som har opplevd traumatiske hendelser kan være utrygge og ha vansker med å møte skolens krav, noe som kan komme til syne ved at de kan virke utagerende, trassige, angstpregede og sosialt tilbaketrukne (Bru E. , 2011; Kvello, 2018). Dermed er det ikke utenkelig at disse elevene ofte blir misforståtte og feiltolket i skolen. En undersøkelse fra 2014 utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, oppgir at fysisk vold og seksuelle overgrep rammer en betydelig del av Norges befolkning, og at mange rammes allerede i tidlig barnealder (Thoresen & Hjemdal, 2015). Tall fra undersøkelsen viser at over 30% av deltakerne hadde opplevd fysisk og psykisk vold fra foreldre og foresatte før 18-årsalderen (Thoresen & Hjemdal, 2015). Dette er tall som bør bli tatt på alvor i skolen, for at elever med traumesymptomer skal få et helhetlig skoletilbud. Økt kunnskap både om faglig og sosial tilrettelegging for disse elevene, vil trolig være avgjørende i dette pedagogiske arbeidet. Etter endt skolegang skal elevene ha tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter for å mestre livene sine, og kunne delta i arbeid og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å kunne ivareta elever med psykiske vansker og gi dem best mulig utdanning, viser Bru, Idsøe og Øverland (2016) til at man har behov for mer forskning på tilpasningen av læringsmiljøet for elever som har psykiske helseplager.

Barn med traumesymptomer kan ha vansker både med tilknytning, relasjoner til andre og evne til læring (Utdanningsdirektoratet a, 2016). Dermed er det følgelig å tro at disse elevene vil ha stort utbytte av en godt tilrettelagt skolehverdag - både sosialt og faglig, der læreren tar stor del i dette arbeidet. Shultz og Langballe (2016) legger vekt på viktigheten av at pedagogikk som fagområde må klargjøre forventninger til skolen og lærere i møte med traumatiserte elever og elever i krise. De mener at de overordnede pedagogiske målene bør

legge til grunn at man skal få eleven tilbake til skolen relativt raskt, for så i neste omgang kunne legge til rette for skolefungering gjennom pedagogiske og psykososiale tiltak (Schultz & Langballe, 2016).

Arbeid med tilrettelegging for disse elevene kan nok unektelig være krevende. Et grunnspørsmål for denne oppgaven dreier seg dermed om hvordan man best tilrettelegger for disse elevene, sosialt og faglig. Det er rimelig å anta at det er en fordel at skolen, og det pedagogiske personalet har kunnskap og kompetanse til både å «se» og tilrettelegge for elever med traumesymptomer.

### 1.1 Studiets hensikt og problemstilling

Som beskrevet ovenfor, kan elever med traumesymptomer ha vansker med tilknytning, relasjoner og faglig læring. De risikerer å bli mistolket for atferd som ofte grunner i traumatiserte opplevelser. Elevene oppleves gjerne som krevende, og dermed kan de være sårbare med tanke på å få delta i det meningsfulle fellesskapet som finner sted i skolen. For at disse elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø og tilpasset opplæring, bør man kjenne til hvordan traumatiske hendelser påvirker elevens forutsetninger for sosial og faglig fungering og læring.

Målet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med tilrettelegging og tiltak for elever med traumesymptomer i barneskolen. Med denne bakgrunn har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«På hvilken måte kan skolen tilrettelegge sosialt og faglig for elever med traumesymptomer?»

Dette vil bli undersøkt ved hjelp av følgende underproblemstillinger:

Hvilke erfaringer har lærerne med disse elevene, og hvilke symptomer opplever de at disse elevene har? Hvordan fungerer elevene faglig og sosialt? I denne sammenheng vil jeg spesielt undersøke hvordan barna fungerer i gruppearbeid. Videre vil jeg undersøke tiltak og tilrettelegging som lærerne tar i bruk. Det er også ønskelig å undersøke hvilke erfaringer lærerne har med ulike hjelpetiltak, samt erfaringer knyttet til ressursbruk, samarbeid og kunnskapsutvikling.



## 1.2 Prosjektets oppbygging

Videre i kapittel 1 vil det bli gjort rede for tidligere forskning og sentrale begreper.

I kapittel to vil prosjektets teoridel bli presentert. Det vil i denne delen av studiet bli gjort rede for traumer og symptomer etter opplevd traume. Deretter vil også tiltak og tilrettelegging bli gått dypere inn på. Dette inkluderer blant annet arbeid i et systemperspektiv og samarbeid med andre instanser og foreldre.

Kapittel 3 er prosjektets metodekapittel. Innunder dette kapittelet blir valg av metode presentert, samt forhold knyttet til design, utvalg og etikk. Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og mulige feilkilder er også faktorer som tas opp i dette kapittelet.

I kapittel 4 blir empiriens funn presentert, som drøftes videre i kapittel 5. En avsluttende konklusjon vil til slutt finne sted i kapittel 6 og tanker om videre forskning i kapittel 7.

## 1.3 Tidligere forskning

Tradisjonelt sett har barnets relasjoner vært et viktig forskningsområde i pedagogikken, for å oppnå forståelse ut fra et sosiologisk perspektiv (Norheim, 2014). Faktorer som har vært sentrale i denne sammenheng er blant annet oppdragelse, holdninger og oppvekstvilkår (Norheim, 2014). Fokuset i forskningsarbeidet har først og fremst vært rettet mot ytre faktorer som påvirker relasjoner, og av denne grunn også barnets motivasjon for læring (Norheim, 2014). Det synes derimot som at forskningen i mindre grad retter oppmerksomhet mot relasjonens betydning for psykisk helse. Individets utvikling later til å være mer i fokus i pedagogisk psykologi, hvor det blant annet blir belyst hvordan følelsesmessig funksjon og mental fungering utvikles i samspill med omgivelsene (Norheim, 2014). Likevel kan det argumenteres det for at det ikke finnes noen særlig interesse for undervisning og læring i psykologien, og at man dermed ender med et begrenset helhetlig syn på barnet (Imsen, 2005). Det kan, som Imsen (2005) fremhever, tenkes å være skapt et kunstig skille mellom pedagogisk psykologi og pedagogisk didaktikk. Med dette risikerer man at følelsesmessige hensyn neglisjeres relatert til forståelsen av elevens atferd i skolen.

Det kan virke som at det foreligger for lite kunnskap og forskning om sårbare elever, både i pedagogisk psykologi og pedagogisk didaktikk. En slik påstand bygges opp av Bru, Idsøe og Øverland (2016), som poengterer at man trenger mer forskning på tilpasningen av læringsmiljøet for elever som har psykiske helseplager. I tillegg erfarer Shultz og Langballe (2016) at utydelige rolleavklaringer og uklare forventninger kan resultere i at læreren setter seg selv på sidelinjen og definerer seg bort fra oppfølging av traumatiserte elever. Slike poeng kan tale i retning av at det foreligger for lite kunnskap om tilpasning, tiltak og tilrettelegging for sårbare elever. Med andre ord eksisterer det et kunnskapshull, som det trolig vil kunne være ønskelig at videre forskning på feltet kan være med å fylle.

#### 1.4 Begrepsavklaring

I dette prosjektet kommer betegnelsen «elever med traumesymptomer» til å brukes. Dette har bakgrunn i at fokuset for dette studiet skal rettes mot reaksjonene elever får etter opplevd traume. Betegnelsen «elever med traumesymptomer» vil dekke elever med opplevd traume uavhengig om det er traume av type 1 eller 2. Det er lærernes erfaringer som er fokuset for oppgaven, av denne årsak vil det ikke bli spurt om å få innsikt i utredningspapirer av elever som informantene prater om. Traumene kan ha opphav i hendelser av ulik type og karakter; som ulykker, mobbing og seksuelt misbruk. Det finnes ingen «fasit» på hvordan man skal reagere etter opplevd traume, og barn og unge reagerer derfor ulikt på traumatiske hendelser (Jensen, 2016). Det vil derfor videre i prosjektet teoretisk bli tatt utgangspunkt i noen reaksjoner og symptomer som det er mulig at flere elever med traumesymptomer har.

Når pedagoger arbeider med elever med traumesymptomer, er ofte flere etater involvert. Dette innebærer at ulike lovverk vil være gjeldene i flere situasjoner. Når det gjelder skolen, kan opplæringsloven § 2-1 trekkes frem som sentral:

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

Lov §5-1 om spesialundervisning og § 1-3 om tilpasset opplæring vil også være sentrale i tilretteleggingen i skolen, for elever med traumesymptomer (Opplæringsloven , 1998).

Barnekonvensjonen kan også trekkes frem som sentral i arbeidet med elever med traumesymptomer, da den skal sikre barns rettigheter. I denne sammenheng kan særlig

artikkel 19 fremheves, da denne presiserer den lovmessige plikten man har til å sikre tiltak som skal forebygge mot blant annet psykisk og fysisk vold, misbruk og forsømmelse (Barne- og familiedepartementet, 2014). Man kan også merke seg at det i kapittel 5, § 30 i lov om barn og foreldre, beskriver barnets krav på omtanke og omsorg. Det slås fast at:

«Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2010).

## 2. Teori

I kapittelets første del vil det bli gjort rede for begrepet «traume» og hvordan dette kan forstås. Det vil videre bli vist til ulike symptomer/reaksjoner som kan oppstå som følge av et traume. I den sammenheng vises det til regulering, sosial kompetanse, eksterne og internaliserte vansker, unngåelsesatferd, hjernens fungering, triggere og tilknytning.

I kapittelets andre del tas det utgangspunkt i tilrettelegging. Innunder det aktuelle temaet legges det vekt på arbeid i et systemperspektiv, samarbeid med foreldre og andre instanser, samt faglig og sosial tilrettelegging. Avslutningsvis for teoridelen vil det også bli gått inn på andre typer hjelpetiltak som kan brukes i skolen inn mot den aktuelle elevgruppen.

### 2.1 Traumer

Ved tilrettelegging, sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer, er det avgjørende å ha kunnskap og forståelse for hva «traumbegrepet» innebærer; herunder også hvordan traume kan komme til uttrykk hos elever i deres skolehverdag. I det følgende vil begrepet «traume» bli definert og forklart.

Traumer kan defineres som ukontrollerbare og overveldende hendelser (Dyregrov, 2010). For barn og unge som blir utsatt for dette, innebærer det en ekstraordinær psykisk påkjenning (Dyregrov, 2010). Traumatiske hendelser kan blant annet dreie seg om seksuelle overgrep, mobbing, mishandling, voldsopplevelser, ulykker, katastrofer, plutselig død av nære familiemedlemmer, eller krigs- og flyktningrelaterte opplevelser (Jensen, 2016). Oftest oppstår disse hendelsene brått og uventet; andre ganger gjentar hendelsene seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan stoppe dem (Dyregrov, 2010). Barn og unge som har

vært utsatt for traumatiske hendelser reagerer ulikt på denne eksponeringen, og det finnes ingen «fasit» på hvordan man skal reagere (Jensen, 2016). Et ikke uvanlig trekk er likevel at hendelsene leder frem til at barnet sitter igjen med følelser som hjelpeløshet og sårbarhet (Dyregrov, 2010).

Traumer kategoriseres gjerne inn i to grupper; type 1 og type 2 traumer. Type-1 traumer tar utgangspunkt i en enkeltstående alvorlig hendelse: Eksempler på dette kan være en voldtekt, ulykke eller katastrofe (Dyb & Stensland, 2016). Videre beskriver Van der Kolk (2005) type-2 traumer, han definerer det som gjentatte hendelser over tid, som for eksempel seksuelle eller fysiske overgrep. Slike hendelser oppstår ofte i barnets nære omsorgsrelasjoner, og kan føre til psykiske, emosjonelle og utdanningsmessige utfordringer. Disse hendelsene, som eksempelvis overgrep, mishandling og omsorgssvikt, gir negative utslag for psykisk helse og sosial fungering (Kvelling, 2018). I sammenheng med type-2 traumer kan man se at forskning viser at mellom 50 og 70 prosent av barn som har blitt mishandlet og vært utsatt for omsorgssvikt, utvikler betydelige psykiske vansker eller lidelser med bakgrunn i omsorgen de har fått (Burns, Phillips, Wagner, Barth, & Campell, 2004) (Stahmer, et al., 2005).

Videre er det viktig å være observant på at traumatiske hendelser kan medføre alvorlige psykiske lidelser, som PTSD (Idsøe & Idsøe, 2016). En slik diagnose krever psykologisk behandling, en behandling der pedagogens samarbeid med andre instanser også vil være et element som virker inn på totalsituasjonen. Voksne i skolen kan være en støtte for eleven med PTSD, men kan ikke fungerer som en behandler. Jamfør Idsøe og Idsøe (2016) fører PTSD-diagnosen i hovedsak til tre hovedsymptomer: Først og fremst vil eleven oppleve påtrengende minner, av den eller de traumatiske hendelsene. Det andre type hovedsymptom viser seg ved fysiologisk aktivering, som vil si at kroppen konstant er i beredskap. I tillegg vil også barnet kunne oppleve vedvarende unngåelsesatferd, noe som kan forklares ved at eleven unngår å snakke eller tenke på det vonde som har skjedd. Selv om ikke alle elever vil få PTSD etter opplevd traume, vil det likevel være elever med vansker etter traumet i skolen (Jensen, 2016). I det følgende vil jeg gå inn på andre symptomer som kan komme som reaksjoner etter opplevd traume.

### 2.1.1 Regulering og sosial kompetanse

Symptomer og reaksjoner som kan komme etter opplevd traume kan blant annet knyttes til selvregulering og emosjonsregulering. Dette er blant de mest sentrale dimensjoner for å forklare barns psykiske og sosiale fungering (Kvello, 2018). Evnen til god selvregulering handler om at en klarer å regulere sin atferd og følelser på en slik måte at det tilpasses situasjonen man er i og omgivelsene rundt (Kvello, 2018). Barn med god selvregulering tilpasser seg positivt i relasjoner, føler mestring og har positiv selvfølelse (Blair & Diamond, 2008). God selvregulering er en kompleks ferdighet, som tar tid å utvikle; det innebærer at en kan regulere seg selv på en rekke områder, slik som å kunne styre sin atferd, sitt eget oppmerksomhetsfokus og ens følelser (Kvello, 2018). Type 2-traumer er blant annet kjennetegnet av dårlig evne til selvregulering og et karakteristisk trekk med barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, er at de har svak selvregulering og emosjonsregulering (Kvello, 2018). Dette kan føre til vanskeligheter for barnet å forstå og inngå i sosialt samspill med andre på en adekvat måte. I pakt med dette kan man også se at det er sterk sammenheng mellom selvregulering, sosiale ferdigheter og kognitiv fungering (Kvello, 2018). Påvirkning på dette nivået kan dermed få store konsekvenser i skolen, eksempelvis hva angår sosial interaksjon og relasjoner til andre elever, men også deres forhold til voksenpersoner (Kvello, 2018). I tillegg til de rent sosiale anliggender, vil utfordringer knyttet til regulering og sosial kompetanse også kunne gi utslag for det faglige. I denne sammenheng kan det for eksempel vises til forskning som indikerer at barn med dårlige selvreguleringsevner presterer dårligere faglig, i tillegg til å ha større risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet (Størksen I. , 2014).

Videre fremhever Ogden (2015) at sosial kompetanse kan kjennetegnes av ferdigheter, holdninger og kunnskaper som fører til at en klarer å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Forfatteren (2015) viser også til at det er en realistisk oppfatning av ens egen kompetanse, så vel som en forutsetning for sosial akseptering, sosial mestring og vennskap. Sosial kompetanse kjennetegnes dermed av at individet har ferdigheter i samhandling og kontakt med andre: Elever med god sosial kompetanse klarer å tilpasse seg andre og regulere egen atferd (Ogden, 2009). Sosial kompetanse er viktig av mange grunner, ikke minst med tanke på å ikke falle utenfor det sosiale fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med at sosialt dyktige barn kan fortolke og lese signaler fra omgivelsene rundt dem, de kan regulere egen atferd og løse problemer de måtte stå overfor (Ogden, Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2009). Utdanningsdirektoratet b (2016) viser til at sosial kompetanse

er en forutsetning for vennskap, en ressurs for å mestre problemer og stress, og en faktor for å motvirke utvikling av problematferd. I skolen er det især fem grunnleggende dimensjoner av sosial kompetanse som sees på som spesielt nyttige for elevene: Evne til empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet b, 2016). Dette krever blant annet at elevene klarer å etablere nære relasjoner til andre, samarbeide med andre, kunne be om hjelp og kommunisere med andre. I tillegg inkluderer det at en klarer å tilpasse seg fellesskapet og å utføre oppgaver (Utdanningsdirektoratet b, 2016).

Svak selvregulering og lav sosial kompetanse kan medføre betydelige utfordringer for barnet, for eksempel knyttet til det å inngå i sosialt samspill med andre. Jensen (2016) viser i tråd med dette at elever med traumesymptomer i barneskolealder, kan vise tegn til sosiale vansker. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk ved at følelsen av utrygghet kan gjøre det utfordrende å etablere nære relasjoner til andre. Eksternaliserte og internaliserte vansker er også faktorer som trolig kan føre til at skolens fem grunnleggende dimensjoner for sosial kompetanse kan være utfordrende. De vil bli sett på i det følgende.

### 2.1.2 Eksternaliserte og internaliserte vansker

Man kan dele psykiske vansker i samlebetegnelse interne og eksternaliserte vansker. Internaliserte vansker kan også kalles innagerende vansker og har mangfoldige uttrykk, som engstelighet, tristhet og søvnvansker (Kvelling, 2018). Angst, depresjon, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske problemer kan også være knyttet til internaliserte vansker (Bru E., 2011). Eksternaliserte vansker, kan derimot defineres som utagerende vansker, og omfatter blant annet atferdsvansker (Kvelling, 2018). Barn med internaliserte og eksternaliserte vansker, kan deles inn i tre nokså like store grupper. Gruppene består av barn med hovedsakelig internaliserte vansker, hovedsakelig eksternaliserte vansker, samt en gruppe som kombinerer internaliserte og eksternaliserte vansker (Kvelling, 2018). En studie av Tambelli m.fl. (2012) viser at ungdom i gruppen som kombinerer internaliserte og eksternaliserte vansker, har mer markant utrygg tilknytning til sine foreldre, sammenlignet med internaliserte vansker. Den kombinerte gruppen scorer også noe lavere på tilknytning enn den eksternaliserte gruppen. Elever som har opplevd traumatiske hendelser, kan ha samme symptomer som elever med diagnosen ADHD, slik som oppmerksomhetsvansker, utagering og opposisjonell atferd (Løwgren & Evsensen, 2019). Symptomene som kan minne om ADHD kan være reaktive symptomer på akutt krise og forekommer i noen tilfeller dersom et barn har opplevd

traumatiske belastninger (Nordanger D. , 2015). Det kan ses på som viktig for pedagogen å inneha en slik kunnskap, for ikke å mistolke disse elevene.

### 2.1.3 Unngåelsesatferd

I tillegg til de vansker som kan forbindes med internaliserte og eksterne plager, vil barn etter opplevd traume også kunne fremvise andre typer symptomer og trekk. Et eksempel på dette er den såkalte unngåelsesatferden. Etter traumatiske hendelser kan en person ofte utvikle en sikkerhetsatferd, som vil si at personen garderer seg på en rekke områder (Klinikk for krisepsykologi, 2019). Denne type atferd kan føre til tanker om at livet er farlig; siden man garderer og forsikrer seg, bygger dette opp om en forestilling om at bekymringen er berettiget (Klinikk for krisepsykologi, 2019). På en slik måte vil unngåelsesatferden gi selvbekreftende informasjon. Siden enkelte situasjoner blir unngått, blir det heller ikke gitt mulighet for å oppleve at situasjonene man frykter og unngår faktisk kan mestres og tåles (Klinikk for krisepsykologi, 2019). Det resulterer i lite ny læring, eller nye korrigerende erfaringer. I det følgende vil det bli gått dypere inn på hjernens fungering, som også kan få negative utslag som følge av et traume.

### 2.1.4 Hjernens fungering

Hjernen er påvirkelig og dynamisk, og dens funksjoner og organisering kan endres ved både alder og erfaringer (Shonkoff, Boyce, & McEwen, 2009). Vi har i dag vitenskapelig evidens for at negative livshendelser kan endre hjernens fungering og at dette kan ha livslange negative konsekvenser (Berens, Jensen, & Nelson, 2017). Miljøet påvirker den enkelte barnehjerne, fra unnfangelsen, gjennom svangerskap til fødsel og deretter videre gjennom barnets utvikling (Steinkopf, 2014). Miljøpåvirkningen som individet mottar som barn, viser seg også å ha større betydning for hjernens funksjon enn når individet er eldre (Steinkopf, 2014). I oppveksten modnes det emosjonelle og det kognitive nettverket mens hjernen gjennomgår betydelige strukturelle endringer (Plessen & Kabicheva, 2010). Utviklingens grunntrekk styres av samspillet mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer. I denne sammenheng kan man se at trygg tilknytning danner grunnlaget for den nevrobiologiske organiseringen av emosjonelle, perseptuelle og relasjonelle forhold. Barns nevralt nettverk er spesielt sårbart for forstyrrende miljøeffekter, med bakgrunn i at nervesystemet er spesielt plastisk under utviklingen (Plessen & Kabicheva, 2010). Dermed

kan man også si at barndommen er en kritisk periode for hjerneutviklingen (Plessen & Kabicheva, 2010).

For å få økt forståelse for hjernens fungering i sammenheng med traumer, trekkes den tredelte hjernen frem. Nordanger og Braarud (2017) går inn på dette når de viser til de tre nivåer i hjernen som kan kalles for overlevelseshjernen (hjernestammen), emosjonshjernen (det limbiske system) og logikkhjernen (neokorteks) (Nordanger & Braarud, 2017).

Hjernestammen styrer grunnleggende overlevelsesfunksjoner som hjerterytmene og blodtrykk (Nordanger & Braarud, 2017). Det limbiske systemet styrer følelser som frykt, sinne og glede, mens neokorteks rommer hjerneområdene for blant annet språk, viljestyrke, motoriske handlinger og bevissthet (Nordanger & Braarud, 2017). Innad i de tre nevnte hjernenivåene har man områder med spesialiserte oppgaver. Noen strukturer har særlig betydning for hvordan man håndterer stress og trusler og her kan amygdala trekkes frem.

Amygdala sitter i overgangen mellom «overlevelses- og emosjonshjernen», og kalles gjerne hjernens «alarmsentral» (Nordanger & Braarud, 2017). I amygdala registreres mulige trusler fra omgivelsene våre, samtidig som tidligere minner antas å være lagret slik. Dette fører til at alarmer for fare trigges raskere og mer automatisk ved stimuli som ligner på tidligere vonde opplevelser (Nordanger & Braarud, 2017). Dersom alarmer går, sendes signaler fra amygdala videre til hypothalamus, som kan ses på som hjernens kontrollrom (Nordanger & Braarud, 2017). Det regnes for å være en del av emosjonshjernen og er sentral for hukommelse og læring. Den har stor betydning for hvordan vi klarer å dra nytte av det vi har lært på godt og vondt (Nordanger & Braarud, 2017). Når signalene fra amygdala når hypothalamus, omsettes informasjonen til aktivitet. Adrenalin øker hjerterefrekvensen, snevrer inn blodårene og sørger gjennom økt blodtrykk for at musklene i kroppen forsynes med den energien de trenger for å stå imot trusselen (Nordanger & Braarud, 2017). Dersom trusselen vedvarer, kan det føre til at kortisol skilles ut (Nordanger & Braarud, 2017). Kortisol er et stresshormon og sørger for ekstra energi. Dette går på bekostning av å undertrykke prosesser som er overflødige i kamp- og fluktsituasjoner (Nordanger & Braarud, 2017). Dersom stresset vedvarer, kan effektene av kortisol ha negative utslag for hvordan man regulerer affekt (Nordanger & Braarud, 2017). I det følgende vil det bli gått inn på triggere, som kan oppstå som resultat etter traumatiske opplevelser.



### 2.1.5 Triggere

Ovenfor er det vist til hvordan hjernen sender ut faresignaler, som kan ha svært negative konsekvenser for elever med traumesymptomer. Ekstremopplevelser eller gjentatte opplevelser av utrygghet og frykt kan skape traumatiske minner. Knytter man dette til såkalte triggere, kan man se at noe som i utgangspunktet er en nøytral stimulus kan få emosjonell verdi (Albæk & Milde, 2017). Når barnet senere i livet opplever situasjoner som minner om faren de tidligere har blitt utsatt for «trigges» noe i individet, som gjør at det utløses reaksjoner som om de er i den største fare (Andersen, 2014). Et eksempel på dette kan være tidligere vonde erfaringer med vold utført av en alkoholpåvirket person, der lukten av alkohol fra menneskers pust i ettertid kan utløse stressresponser (Albæk & Milde, 2017). Dette kan også kalles triggere og kan føre til frysatterferd og økt hjerterate. Denne alarmtilstanden påvirker blant annet nevralt strukturer som kontrollerer emosjoner og kognisjon (Albæk & Milde, 2017). Når voksne er til stede for barnet emosjonelt og beskytter i eller mot truende episoder, vil stressnivået kunne roes raskere ned (Norheim, 2014). Da vil barnet kunne utvikle høyere toleranse overfor sine triggere. Dette blir viktig for lærere å ha kunnskap om for å kunne hjelpe elevene i slike situasjoner, og fordi tilknytningsteorien forteller oss at man søker trygghet før man er klar til å lære og utforske (Norheim, 2014).

### 2.1.6 Tilknytning

Tilknytning er også sentralt i forståelsen av elever med traumesymptomer, og vil bli tatt opp i det følgende. Det faktum at et lite barn har behov for omsorg, nærhet og stabilitet, var John Bowlbys utgangspunkt når han gjennom sine tre bøker introduserte hans tanker om tilknytningsteori (1969/1997) (1973/1998) (1980/1998). Tilknytning kan ses på som barnets medfødte evne til å holde seg i nærheten av og søke trygghet hos barnets viktigste omsorgspersoner, og på denne måten sikre egen trygghet og overlevelse (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2015). Nærhet og trygghet overfor voksne som står barnet nær, voksne som hjelper barn med vanskelige følelser og støtter dem i utforsking og lek, er vesentlige sider ved tilknytning (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2015). Gjennom stabile voksne som reagerer sensitivt på barnets behov, utvikles barnets sosiale og følelsesmessige evner. Uten denne kontakten, med stabile og sensitive voksne, utvikler ikke spedbarnets hjerne seg normalt, selv om det får varme og mat. (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2015) De trygge relasjonene er svært viktige for emosjonell utvikling, og Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2015) legger vekt på at denne trygge og nære relasjonen er viktigere enn noe annet

de første leveårene. I tråd med dette, kan man se at kvaliteten på tilknytningen mellom foreldre og barn påvirker barnets evne til atferdskontroll og følelsesmessig regulering; noe Ogden (2009) også fremhever har betydning for hvilke følelser og forventninger barnet aktiverer i senere personlige kontaktforhold.

Indre arbeidsmodeller etableres parallelt med tilknytningen. Dette kan sees på som mentale representasjoner i form av minner, følelser, erfaringer og kunnskap om det som pleier å skje i situasjoner der tilknytningsbehovene gjør seg gjeldene (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Forventninger til relasjoner og verden rundt, vil være preget av den enkeltes indre arbeidsmodell (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Jamfør tilknytningsteori, vil arbeidsmodellene være etablert innen barnets første leveår, men det betyr likevel ikke at de ikke kan endres senere (Jacobsen, 2016). Kvaliteten på arbeidsmodellen har bakgrunn i barnets omsorgsmiljø fra fødselen av. Dersom barnet har hatt omsorgspersoner som har møtt dets behov, spesielt ved behov for trøst og omsorg, vil de utvikle indre forestillinger om å være elsket og verdifull (Jacobsen, 2016). Barn som derimot ikke har hatt tilsvarende eller liknende erfaringer, vil ikke stole på omgivelsene i samme grad. Foreldre som er en trygg havn for trøst og omsorg, vil kunne gjøre at kvaliteten på arbeidsmodellen til barnet blir god (Jacobsen, 2016). På den andre siden vil foreldre som ikke møter barnets behov, kunne skape svak kvalitet på arbeidsmodellen, og dermed ikke være en trygg havn for barnet (Jacobsen, 2016). Det er likevel ikke slik at den enkeltes arbeidsmodell er upåvirkelig av andre gjennom livet: Jacobsen (2016) skriver at på samme måte som foreldre kan påvirke barnets arbeidsmodeller, kan også læreren gjøre dette. Læreren kan være en trygg base når eleven utforsker både faglig og sosialt i skolen, og dermed hjelpe eleven i sin utvikling faglig og i relasjoner med andre (Jacobsen, 2016).

#### 2.1.7.1 Utrygg tilknytning

Barnets samspillserfaringer med omsorgsgiveren avgjør om tilknytningen blir trygg eller utrygg, men selv om tilknytningen er utrygg, vil den alltid være sterk (Drugli B. M., 2014). Man kan dele barnets relasjonsspesifikke tilknytning inn i ulike tilknytningskategorier; trygg, unnvikende, ambivalent og desorganisert (Jacobsen, 2016). Som nevnt ovenfor, vil en trygg tilknytning utvikles når omsorgspersonen oppleves som en trygg havn for barnet (Drugli B. M., 2014). Hvis barnet derimot har en utrygg tilknytning, vil omsorgspersonen i mindre grad bli brukt som en trygg base. Utrygge barn som ikke har opplevd en slik konsistent omsorg som barn med trygg tilknytning har, vil ikke ha utviklet samme smidige endring i utforskning

og nærhetssøken (Jacobsen, 2016). Som eksempel på utrygg tilknytning kan man vise til den desorganiserte tilknytningsstilen. Dette tilknytningsmønsteret viser seg når omsorgspersonen har en væremåte som skremmer barnet (Drugli B. M., 2014). Det kan blant annet skje ved mishandling eller rusproblemer som arter seg slik at omsorgspersonen oppleves skremmende for barnet. Barnet blir satt i en umulig situasjon; personen barnet kan søke trøst og beskyttelse hos er også den som skremmer barnet (Drugli B. M., 2014). Disse barna kan både oppleves som unnvikende, klengete og aggressive, samtidig som de kan reagere med å være passive, tilbaketrukkne og «usynlige» (Drugli B. M., 2014). For at disse barna skal få en best mulig tilrettelagt skolehverdag, er det sentralt at pedagogen har gode hjelpemidler. Ulike måter å tilrettelegge på vil bli tatt opp i neste kapittel.

## 2.2 Tilrettelegging

Det finnes tre faktorer som er avgjørende for hvordan den traumatiserte opplever traumatiske hendelser på sikt. I denne sammenheng trekker Raundalen og Shultz (2016) frem; kvaliteten på støtten som blir gitt etter krisen, grad av sanseinntrykk, eksponering, samt barnets tidligere livserfaringer og personlighetsstruktur. Skolen kan vises til som en viktig brikke med tanke på kvaliteten på støtten som gis etter krisen. Hva skolen kan tilby av tilrettelegging er en viktig faktor i elevenes samlede støtte, og moderne krisestøtte åpner for at læreren skal ha en tydeligere rolle og ansvar i denne prosessen (Schultz & Langballe, 2016). Det er avgjørende hvordan eleven møtes og ivaretas på skolen etter å ha blitt utsatt for et eller flere traumer, fordi det har betydning for hvordan eleven håndterer traumet over tid (Schultz & Langballe, 2016). Det argumenteres også for at et godt skolemiljø har terapeutiske fordeler, og at skolen som institusjon er en arena for «psykologisk førstehjelp» (Schultz & Langballe, 2016). Dermed kan man si at skolen er sentral i arbeidet med hvordan eleven opplever og håndterer traumatiske hendelser på sikt. Av slike årsaker er det avgjørende at lærere evner å legge til rette for disse elevene på måter som fører til bedret skolehverdag både sosialt og faglig. I et slikt arbeid kan det ses på som hensiktsmessig at man tar utgangspunkt i et systemperspektiv. Hva dette kan innebære vil bli gått dypere inn på i det følgende.

### 2.2.1 Traumer i et systemperspektiv

En systemtilnærming er et perspektiv som tar utgangspunkt i at det finnes et samspill mellom de ulike delene i samfunnet og at delene påvirker hverandre (Fandrem & Roland, 2013).

Setter vi eleven med traumesymptomer inn i denne sammenhengen, vil det si at forståelsen av atferden til eleven ikke må løsrives fra konteksten eleven er i (Fandrem & Roland, 2013).

Deltakerne i et sosialt system vil påvirke andre, men også bli påvirket av både enkeltdelene og helheten dette befinner seg i. Når man arbeider systemrettet innen skolen, ønsker man å få en felles forståelse for vanskene hos elevene; ved å ta i bruk kunnskap fra andre fagområder og institusjoner, i tillegg til kunnskapen på egen institusjon (Fandrem & Roland, 2013).

Samarbeid er en viktig faktor innen dette arbeidet, både mellom skole og andre instanser, men også med foreldre-samarbeid. Ved hjelp av gode samarbeid, vil man best mulig kunne tilrettelegge skolehverdagen for elever med traumesymptomer.

Bronfenbrenners (1979) økologiske modell kan være med på å beskrive viktigheten av å arbeide i et systemperspektiv, gjennom at den demonstrerer hvordan individet påvirker og blir påvirket av andre. Med andre ord beskriver modellen hvordan kontekstuelle faktorer påvirker individet på ulike nivåer. Bronfenbrenners modell bygger på fire systemer for å forstå individet i dets kontekst; mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem.

Mikrosystemet viser påvirkninger av individer som eleven har nære relasjoner til. Dette kan for eksempel være familie, venner og skole. Ved mesosystemet vises det til faktorer som indirekte kan påvirke individet, slik som skole-hjem-samarbeid. Eksosystemet omhandler påvirkning som eleven ikke har direkte kontakt med, som media. Til slutt dreier makrosystemet seg om hendelser som kan påvirke de andre nivåene, som for eksempel en ny skolereform (Fandrem & Roland, 2013). Modellen til Bronfenbrenner viser hvor stor påvirkningskraft de ulike systemene har, og dermed hvor viktig det er at ulike instanser arbeider sammen til det beste for elevene. Nordanger og Braarud (2017) presiserer blant annet at barn og unge med traumer trenger omsorg i store doser. I praksis vil dette si at omsorgen må gis gjennom mange repetisjoner over lang tid og på mange relasjonelle arenaer samtidig; eksempelvis hjemmet, skolen, fritidsaktiviteter og BUP, noe som vil bidra til å sikre at eleven får brede mønstre av erfaringer.

#### 2.2.1.1 Samarbeid med hjelpeinstanser, foreldre og foresatte

En styrket relasjon på mikronivåer kan gjøre at institusjoner jobber bedre og tettere sammen (Bronfenbrenner, 1979). I denne sammenheng vil det eksempelvis kunne være skolens samarbeid med PPT, BUP, helsesykepleier og barnevern. Når ulike instanser jobber nærmere og bedre sammen, ved å utveksle erfaring og å ha god kjennskap til hverandres begrepsapparat, er det til fordel for eleven (Fandrem & Roland, 2013). Videre vil det kunne

føre til at de ulike instansene har samme forståelse av hva utfordringen innebærer, og at det dermed blir enklere å komme frem til felles løsninger (Fandrem & Roland, 2013). Ved et godt samarbeid mellom skole, PPT, BUP, helsesykepleier og barnevern, vil flere aktører «se» eleven samtidig, også på ulike arenaer (Fandrem & Roland, 2013).

Skole-hjem-samarbeidet, som også skjer på makronivå, er av stor betydning i tilretteleggingsarbeidet: Drugli og Nordahl (2016) fremhever at det blant annet kan føre med seg bedre selvregulering, læringsutbytte, gode relasjoner til lærere, medelever og færre atferdsproblemer. Dette er, som tidligere nevnt, flere faktorer som kan være en utfordring for elever med traumesymptomer. Skole-hjem-samarbeidet har flere fordeler. I den forbindelse kan det trekkes inn at økt samarbeid fører til at foreldre er mer positive til skole, i tillegg til at god kontakt vil føre til at foreldre får mer informasjon om undervisningen og barnets læring (Drugli & Nordahl, 2016). Læreren kan gjennom arbeidet få bedre innsikt i elevens fungering og behov, og kan dermed bedre tilpasse elevens skolehverdag (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldre og lærere kan sammen utvikle en bedre felles forståelse av elevens behov, noe som vil kunne resultere i bedre støtte i elevens læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016). Selv med alle sine fordeler, kan skolens samarbeid med elevens hjem noen ganger være nokså komplekst; dette gjelder i aller høyeste grad elever med traumesymptomer. I situasjoner der ansatte i skolen har grunn til å tro at eleven blir mishandlet eller opplever omsorgssvikt, skal ikke skolen hevende seg til elevens hjem. Da har skolen plikt til å melde fra til barnevernet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019)

### 2.2.3 Sosiale tiltak og tilrettelegging

I forgående kapitler har vi sett at elever med traumesymptomer kan ha utfordringer med sosial kompetanse, selvregulering, internaliserte og eksterne vansker, tilknytning, relasjoner og faglig arbeid. Lærere skal som tidligere fortalt ikke arbeide som terapeuter, men det finnes likevel ulike hjelpemidler som læreren kan ta i bruk for å hjelpe elever med traumesymptomer. Dette kapitlet vil ta utgangspunkt i ulike faktorer som er viktige i tilretteleggingsarbeidet og baseres på begrepene trygghet, relasjon, vennskap, lek og affektregulering. Disse begrepene gir gode forutsetninger for læring og kan derfor ses på som viktige i arbeidet med å legge til rette både sosialt og faglig for elever med traumesymptomer (Norheim, 2014).

### 2.2.3.1 Trygghet

Howard Bath (2008) har skrevet en artikkel hvor han utdyper det han mener er nødvendig omsorg for traumatiserte barn. Han vektlegger trygghet, relasjoner og affektregulering, og mener at dette er behov voksne uten terapeutisk utdanning kan være med å bidra med å gi elevene. Dermed vil dette også kunne arbeides med inn i skolen. Selv om trygghet, relasjoner og affektregulering kan sies å være sentrale behov for ethvert menneske, er det særlig viktig for elever med traumesymptomer å oppleve dette: Traumatiserte elever utvikler ofte en grunnleggende utrygghet, som blir ført videre inn i relasjoner, og av denne grunn vil disse elevene bruke mye tid og krefter på å «scanne» mennesker de møter eller har en relasjon til (Andersen, 2014). Elevene vil være usikre på om mennesker de møter er til å stole på, har gode intensjoner og om de vil dem godt (Andersen, 2014). Utrygghet og tap av kontroll er nært forbundet, og derfor er det viktig at skolen hjelper elevene med traumesymptomer til en opplevelse av kontroll (Andersen, 2014). Faktorer som konsistens, pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet kan hjelpe eleven til følelse av trygghet og kontroll (Bath, 2008). Man kan med andre ord si at elever med traumesymptomer trenger en forutsigbar skolehverdag.

### 2.2.3.2 Relasjoner

Positive relasjoner er nødvendig for en sunn utvikling, og et viktig element i en positiv relasjon er trygghet (Bath, 2008). Ulike faktorer spiller inn på om man føler seg trygg, som blant annet tillitt og at man opplever å bli tatt på alvor. Tilhørighet og det å ha innvirkning på beslutninger som omhandler en selv er også viktige faktorer i en trygg og god relasjon (Andersen, 2014). Det vil følgelig være positivt at disse faktorene inngår i relasjonen eleven har med omsorgsytterne, slik som lærere. Som tidligere redegjort for, kan elever med traumesymptomer både være innagerende og utagerende, ha lav selvregulering og utfordringer med sosial kompetanse. Dette kan nok føre til at de ofte blir misforstått. Ifølge Norheim (2014), må lærere endre synet sitt på elevene. Hun trekker frem at det som kan gjøre lærere slitne og oppgitte er at de kun ser elevens negative atferd. Hvis de derimot forstår atferden til eleven med traumesymptomer i form av smerteuttrykk, kan det bli lettere å være tolerant og invitere elevene inn i trygge relasjoner. Dersom læreren ser elevens atferd som et uttrykk for emosjoner som behøver regulering og rettledning, kan det være lettere for læreren å flytte fokuset. Lærerens fokus kan på en slik måte endres fra å se på eleven som en som ødelegger undervisning, til en elev som trenger hjelp for å kunne fungere godt i skolen.

### 2.2.3.3 Vennskap og lek

Det er ikke bare elevenes relasjoner til lærerne som er viktig; teori kan også peke i retning av viktigheten av vennskap og lek for tilretteleggingsarbeidet. Vennskap betyr mye for barn, på lik linje med voksne. Det kan defineres som personer vi liker, som vi stoler på og har glede av å være sammen med (Greve, 2014). Venner er med på å bekrefte oss som personer og gi oss følelse av tilknytning og identitet. Vennskap er viktig i ethvert menneskes liv, og faktorer som å bli bekreftet som personer, følelse av tilknytning og identitet, kan trolig ses på som svært viktig for elever med traumesymptomer (Greve, 2014). Barn lærer noe annet av sine jevnaldrende enn de kan lære av voksne, med bakgrunn i at jevnaldringsprosessen er annerledes enn relasjonen mellom barn og voksne (Frønes, 1994). Det er da avgjørende at lærere kan veilede og hjelpe elever til å bedre kunne skape og holde på gode jevnaldringsrelasjoner (Greve, 2014).

Vennskap kan oppstå i lek, og dermed kan dette være et utgangspunkt for arbeidet med å skape gode jevnaldringsrelasjoner (Greve, 2014). Positivt med lek er at det også fremmer stresstoleranse, reguleringskapasitet, sosiale og emosjonelle stimuleringer (Nordanger & Braarud, 2017). Når leken skjer i trygge rammer og relasjoner, samt tilpasses barnets utviklingsstatus, vekker det også barnets nysgjerrighet og utforskertrang (Nordanger & Braarud, 2017). Med bakgrunn i at spill og leker har regler, blir også moralutviklingen og evnen til sosial samhandling stimulert (Nordanger & Braarud, 2017). I lek har vi tilgang til høyre hjernehalvdelsprosessering: Det gir oss mulighet til å utvikle nye nevraltnettverk for følelser, tanker, atferdsmønstre og sanseopplevelser (Schore, 2012). Metaforisk sett kan man si at høyre hjernehalvdel er nyskapende, kreativ og nysgjerrig. Det er avgjørende at vi benytter oss av den type prosessering som finner sted i denne hjernehalvdelen (Schore, 2012). Det fører til at man i lek blir oppslukt av øyeblikket og kontakten med andre; man opplever engasjement, konsentrasjon, tilstedeværelse og ønsket om å gjøre nye ting (Schore, 2012). Av nevnte årsaker kan det ses på som hensiktsmessig å hjelpe elevene inn i lek, og det er derfor viktig at læreren tilrettelegger for at dette kan skje. Gjennom å skape trygge rammer, ved at elevene får leke med medelever de er trygge på, i omgivelser og rundt voksne som også er trygge, kan det tenkes at lek vil forekomme.

#### 2.2.3.4 Affektregulering

Den siste faktoren som Bath viser til i sin artikkel er affektregulering. Traumer kan føre til dysregulering av følelser og impulser, og dette er faktorer som er viktige for å kunne fungere i samspill med andre og i eget liv (Bath, 2008). Evnen til selvregulering og å kunne håndtere følelser ses på som en av de mest grunnleggende beskyttelsesfaktorene for sunn utvikling. Det er derfor viktig å lære elever med traumesymptomer effektive måter å håndtere følelser på og hjelpe dem til bedre selvregulering. Som tidligere vist til, er selvregulering blant annet viktig for å kunne tilpasse seg positivt i relasjoner, føle mestring, ha positiv selvfølelse og for å ikke falle utenfor det sosiale fellesskapet (Kvello, 2018). Det er med andre ord flere fordeler med god selvregulering. Man kan også se at dårlig utviklet følelsesregulering bidrar til at barnet får store utslag på flere normale følelser (Andersen, 2014). Dette kan være utslag som kan virke uforståelige for både barnet og omgivelsene rundt. Da er det viktig at lærere i skolen fanger dette opp, og hjelper eleven til å regulere sine følelser (Andersen, 2014). Samregulering vil i slike tilfeller ofte være nødvendig for å hjelpe eleven å gjenvinne kontroll og ro ned den sterke aktiveringen (Andersen, 2014). Dette kan gjøres på forskjellige måter; ved beroligende stemme, genuin omsorg, anerkjennelse av barnets fortvilelse, støttende ro og invitasjon til refleksjon og problemløsning (Andersen, 2014). En trygg, rolig og sensitiv voksen kan ha positiv virkning når barnet trenger hjelp til å roe seg ned (Andersen, 2014).

Et annet viktig poeng i reguleringen er at eleven kan få satt ord på følelsene de har, og at det blir akseptert (Andersen, 2019). Ifølge Nordanger og Braarud (2017), kan barnets forståelse av vanskene sine være helt avgjørende. I denne sammenheng kan man trekke frem den traumefokuserte læringssamtalen, som har mål innen to hovedområder; psykososial støtte og læring (Nordanger & Braarud, 2017). Psykososial støtte dreier seg om at eleven skal føle seg ivaretatt og trygg på skolen (Nordanger & Braarud, 2017). Det viser seg nemlig at sosial støtte kanskje er det mest betydningsfulle forebyggende tiltaket som finnes med tanke på å redusere skadevirkninger av traumer (Schultz & Langballe, 2016). I et slikt arbeid vil læreren være initiativtaker til samtaler med eleven, hvor det snakkes om hva som er vanskelig, for å videre iverksette tiltak som kan fremme trivsel (Schultz & Langballe, 2016).

#### 2.2.4 Faglige tiltak og tilrettelegging

Det kan pekes på flere faktorer som er sentrale i arbeidet med faglige tiltak og tilrettelegging. I dette kapittelet vil faktorer som klasseledelse og den autoritative læreren bli gått dypere inn på. Andre faktorer som toleransevinduet, frykt, søvn og konsentrasjon vil også bli utdypet.



Det vil avslutningsvis i kapittelet bli fokusert på ulike hjelpetiltak som kan gagne disse elevene.

#### 2.2.4.1 Klasseledelse og den autoritative læreren

God klasseledelse kjennetegner lærerens evne til å skape et læringsmiljø som fremmer både faglig og sosial læring (Statped, 2019). For å mestre dette kreves et samspill mellom struktur og relasjon; læreren må være konsekvent med klassens regler og rutiner, samtidig som han eller hun må skape positive relasjoner til elevene (Statped, 2019). Flere av faktorene som har betydning for elevenes motivasjon for læring, kan knyttes til forhold ved lærerens ledelse av undervisning (Nordahl, 2012). Et eksempel på dette kan være prinsipper for en god time, som blant annet handler om å skape struktur og trygghet, samt å sette tydelige mål og kriterier (Nordahl, 2012). Det bør også legges vekt på hva som skal skje i timen, hvilket fagstoff som skal arbeides med, samt hvilke aktiviteter som skal brukes (Nordahl, 2012). Disse målene og kriteriene for undervisning kan trekkes til Nordheim (2014) sine tanker om at undervisning preget av tydelige rammer, er sentrale for elevenes følelse av trygghet. Prinsippene for en god time kan også skape forutsigbarhet og kontinuitet som bidrar til stabilitet, dette fører til at elevene kan unngå å bli stresset (Norheim, 2014). Oppsummert kan man si at en god klasseleder er avhengig av å være trygg, ha evne til fleksibilitet i undervisningen som tilpasses elevens nivå, og ha evne til å være i relasjonen for å kunne støtte elever som har behov for det (Hattie, 2012).

Den autoritative læreren er også viktig å nevne i sammenheng med klasseledelse. Det autoritative perspektivet er opprinnelig fra Baumrinds modell, som omhandler ulike foreldretypers oppdragerstil (Baumrind, 1991). Overført til skolen, dreier den autoritative læreren seg om en kombinasjon av kontroll og støtte for elevene: Dersom læreren klarer å leve seg inn i barnas behov, frustrasjoner, utfordringer og viser dem omsorg, vil barna føle at de både blir hørt og møtt (Størksen I. , 2014). Størksen (2014) peker videre på at dette også vil føre til at barna vil kunne være mer mottakelige for lærerens tydelige grenser. Man kan si at relasjonen mellom elev og lærer er grunnsteinen for alt annet arbeid, og at dette er et kjennetegn ved den autoritative læreren (Størksen I. , 2014). Den autoritative lærerrollen kan brukes som et godt verktøy i pedagogisk sammenheng (Størksen I. , 2014). Overført til elever med traumesymptomer, som trenger trygghet, forståelse og omsorg, vil denne type pedagogisk verktøy trolig være svært viktig for deres trivsel og skolefungering.

#### 2.2.4.2 Toleransevinduet

For at faglig læring skal skje, kreves ikke bare god klasseledelse og en autoritativ lærer; et annet viktig begrep i denne sammenheng er «toleransevinduet». For at en elev skal være innenfor sitt toleransevindu, er regulering av hypoaktive eller hyperaktive tilstander helt avgjørende; uten regulering av disse vil man ikke kunne tilegne seg faglig læring eller andre ferdigheter (Nordanger & Braarud, 2017). Begrepet toleransevinduet omhandler spennet av aktivering som er optimalt for et individ, og skal verken være for høyt eller for lavt (Siegel, 2012). I trygge situasjoner fungerer hjernen som en koordinert helhet, eleven vil da befinne seg innenfor sitt toleransevindu (Andersen, 2014). Dersom utryggheten økes, flyttes kontrollen nedover til de primitive delene i hjernen, og den delen av hjernen som kan tenke, vurdere og reflektere kobles da ut (Andersen, 2014). Dette vil føre til at eleven kan gå inn i en hypoaktiv eller hyperaktiv tilstand. I disse situasjonene er læreres mål å hjelpe eleven å komme tilbake til toleransevinduet (Andersen, 2014).

Dersom barnet er over toleransegrensen, vil det kunne være følelsesmessig reaktivt og impulsivt, hyperaktivt, rastløst og ha aggressiv atferd (Andersen, 2014). Hvis man motsatt, er under toleransegrensen, vil man kunne være følelsesløs, utkoplet, tilbaketrukket og avslått (Andersen, 2014). I denne tilstanden vil eleven være ute av stand til å gjøre innsats, og kan fremstå som uinteressert; barnet vil heller ikke ha tilgang på den delen av hjernen som kan tenke og reflektere, grunnet for høyt stress (Andersen, 2014). De fleste tåler mer når de er sammen med mennesker de er trygge på (Siegel, 2012). Lærere og andre ansatte på skolen kan dermed hjelpe elevene ut av hyper- eller hypoaktiv tilstand, og inn i toleransevinduet. Dette har positive fordeler faglig, for det gir eleven mulighet til læring. I følgende delkapittel vil det bli presentert hvordan frykt, søvn og konsentrasjon påvirker disse elevene i faglige sammenhenger.

#### 2.2.4.3 Frykt, søvn og konsentrasjon i faglige sammenhenger

Etter å ha blitt eksponert for et traume, kan den som opplevde hendelsen bli «frosset» i en aktivert tilstand av opphisselse (Steele, 2002). En slik reaksjon kan føre til vedvarende frykt for egen sikkerhet, og kan påvirke atferdsmessige og kognitive funksjoner (Steele, 2002). Når eleven som har blitt utsatt for traumer befinner seg i en vekket tilstand av frykt, vil det kunne være vanskelig å behandle verbal informasjon. Ifølge Steele (2002) medfører dette at det blir utfordrende å følge instruksjoner, huske hva som har blitt sagt og skape mening ut fra det som

har blitt sagt. Deltakelse, konsentrasjon og å huske verbal informasjon blir også svært utfordrende. Disse funksjonene som Steele (2002) nevner, fremstår som grunnpilarer for læring. Dette er viktig kunnskap å ha med seg inn i klasserommet, med tanke på hvordan lærere fortolker og reagerer på elever med opplevd traume, som har vansker med disse faktorene.

Grunnleggende fysiologiske funksjoner som søvn/våkenhet og evne til å fokusere oppmerksomhet kan være underutviklede hos barn med traumer (Nordanger & Braarud, 2017). Disse faktorene bidrar til at faglig læring i skolen kan være svært utfordrende for elever med traumesymptomer. Dersom eleven ikke klarer å holde fokus i timen, ser uinteressert ut og virker trøtt, kan en logisk forklaring være at eleven ikke har fått sovet som følge av det opplevde traumet, og at det dermed er vanskelig å holde fokus i faglig læring (Nordanger & Braarud, 2017). Det viser seg også at eksponering for kronisk negativt stress som følge av traume, kan ødelegge eksplisitt minnekapasitet; med redusert evne til å bruke faktakunnskaper og erfaringer som en mulig konsekvens (Albæk & Milde, 2017). Dette innebærer at elever med traumesymptomer kan få problemer med skolearbeidet, fordi de har problemer med konsentrasjon og minne.

### 2.2.5 Hjelpetiltak

Ifølge Steele (2002) har forskning som dokumenterer effekten av traumer på læring og atferd blitt mer tilgjengelig. Forskningen fremstår også mer konsistent i sine beskrivelser av det kognitive perspektivet, samt i beskrivelsene av atferdsendringer etter eksponering for traumer (Steele, 2002). Fra barndommen gjennom voksen alder, kan traumer endre måten vi ser oss selv, verden rundt oss og endre hvordan vi behandler informasjon på, samt hvordan informasjon prosesseres (Steele, 2002). Det har også betydning for hvordan vi responderer på miljøet og samfunnet rundt oss (Steele, 2002). Uten intervensjoner kan det føre til at individet som har opplevd traumer vil kunne ha prestasjonsvansker, utfordringer med læring og utfordrende atferd (Steele, 2002). Steele (2002) poengterer dermed med at skolesystemet trenger å oppfordres til å gi traumespesifikke intervensjoner til elever som har opplevd traumer. På denne måten kan skolen bidra til å minimere utfordringer knyttet til læring og atferd, som kan oppstå når elever med opplevde traumer ikke oppdages eller ikke blir sett (Steele, 2002). I denne sammenheng vil det i det følgende bli gått inn på ulike tiltak som kan brukes i skolen, i arbeidet med elever som har traumesymptomer.

### 2.2.5.1 Circle of Security

Høy kvalitet på støtte i arbeidet med bearbeiding av traumer er sentralt i tilretteleggingsarbeidet (Raundalen & Schultz, 2006). Gode og trygge tilknytninger er avgjørende for barnets opplevelse av støtte etter et traume. I denne sammenheng kan trekke frem Circle of Security som et mulig tiltak for å skape trygge tilknytninger. Det kan til tider oppleves utfordrende å være en god omsorgsperson i skolen, og det er flere komplekse forhold som kan virke inn på dette (Jacobsen, 2016). Circle of Security, ofte forkortet til COS, kan ses som en konkret og strukturert tankegang som kan brukes som et verktøy i møte med barn og unge (Jacobsen, 2016). COS har sitt utgangspunkt i tilknytningsteori, hvor barnets behov for en trygg voksen for utforskning og en sikker havn for trøst og omsorg fremheves (Jacobsen, 2016). Programmet ble i all hovedsak utviklet som en gruppeintervensjon beregnet på familier, og er av denne grunn er det ikke evaluert i skolen (Jacobsen, 2016). COS blir likevel brukt i skolen med bakgrunn i at behovet for tilknytning er nært knyttet til livsløpet til et individ, og voksne i skolen kan spille en sentral rolle for tilknytning (Jacobsen, 2016). Modellen kan gi et mer systematisk syn på hva et barn behøver for å skape trygge tilknytninger. Dersom lærere har anerkjennelse for at barn vil ha behov for trygge personer å gå til i situasjoner som kan være utfordrende, i tillegg til å få støtte i sin utforskning av verden, vil det kunne gi bedre refleksjoner blant de ansatte, samt at det vil gi en bedre forståelse av barnets behov (Jacobsen, 2016).

### 2.2.5.2 Zippys Venner

Zippys venner er et forebyggende tiltak som benyttes i barneskolen fra første til fjerde klasse (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018). Tiltaket hovedmål kan knyttes til å forbygge emosjonelle vansker, ved å styrke barns evne til å mestre problemer som oppstår i dagliglivet (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018). Det dreier seg med andre ord om stressmestring. Gjennom Zippys venner skal barna utvikle og lære gode mestringsstrategier i møte med hverdagens problemer, og for å opprettholde god psykisk helse (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018). Tiltaket kan sies å omhandle kommunikasjon, vennskap, håndtering av følelser og endringer i livet (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018). Ved bruk av samtaler, rollespill, tegninger og øvelser skal barna utforske følelser, problemer og løsninger (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018). Programmet er evidensbasert, og det viser seg at det gir bedre

klassemiljø, økt mestring, bedre faglig fungering og reduksjon av mobbing (Neumer, Mathiassen, & Bjørknes, 2018).

### 2.2.5.3 Sosial persepsjonstrening

Sosial persepsjonstrening som tilretteleggingstilak retter søkelyset mot sosial kompetanse.

Finne og Svartdal (2017) viser til at sosial persepsjonstrening er en klasserombasert intervensjon for grunnskolen. Sosial persepsjonstrening legger til grunn at individer innlemmer og tolker sosial informasjon med tidligere forventninger, erkjennelser og erfaringer, for å danne inntrykk av sosiale situasjoner og andre mennesker (Finne & Svartdal, 2017). Dette har betydning for hvordan man klassifiserer og forklarer sosiale hendelser, og hvordan disse prosessene på sin side påvirker atferd (Fiske & Taylor, 2013). Det produseres for eksempel ofte misforståelse eller feiltolkninger, når sosiale signaler blir kodet annerledes av mottaker enn hva sender hadde intensjoner om (Camodeca & Goossens, 2005). Gjennom intervensjonen blir elevene oppfordret til å ta del i læringsaktiviteter som rollespill og leker (Finne & Svartdal, 2017).

Programmet tar sikte på å trene elever til å tilegne seg en bedre forståelse av ulike aspekter. Dette ved å øke deltakernes evner til å tolke sosiale situasjoner, og for å unngå avvisning av venner, konflikter og misforståelser (Finne & Svartdal, 2017). Ved introduksjon av ni forskjellige temaer, som for eksempel å identifisere følelser og å tolke andres intensjoner, ønsker programmet å øke elevenes evne ved tolkning og mottakelse av sosial informasjon (Finne & Svartdal, 2017). Programmet legger også til rette for en felles forståelse av begreper som brukes i hverdagen på skolen, med bakgrunn i at det kan øke sosial bevissthet, og at elevene kan ta perspektivene til andre elever med annerledes bakgrunn enn dem (Finne & Svartdal, 2017). Dette kan ha positiv innvirkning på elevenes toleranse for forskjell og mangfold (Finne & Svartdal, 2017).

### 2.2.5.4 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg er en modell som tar utgangspunkt i hvordan traumer og krenkelser påvirker barns fungering og utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Modellen kan ses på som en forståelsesramme som tar høyde for barn og unges livsbetingelser, med spesiell vekt på barns opplevelser i tidlig barndom. Forståelsesrammen kan også gi konkrete redskaper til alle som arbeider sammen i systemet rundt eleven, som foreldre, lærere, miljøpersonale og

barnevern (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Dermed kan man si at traumebevisst omsorg både er en forståelsesramme og metoder og intervensjoner som følger av denne forståelsesrammen (Jørgensen & Steinkopf, 2013). I denne sammenheng kan Howard Bath (2008) trekkes frem; som tidligere vist til presiserer han viktigheten av trygghet, relasjon og affektregulering, som de tre pilarene i arbeid med traumer. Dette er svært sentrale faktorer i arbeidet med traumebevisst omsorg.

Metodene og intervensjonen bygger blant annet på toleransevinduet, den tredelte hjernen og samregulering, som tidligere vist til i kapittel 2 (Jørgensen & Steinkopf, 2013). «Time-in» er også et begrep som trekkes frem, og kan ses på som det motsatte av «time-out»: Det innebærer at omsorgspersonen tar en pause sammen med barnet (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Det kan for eksempel være i en situasjon eleven blir oppgitt, frustrert og utagerende (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Tanken bak «time-in» er at den voksne ser barnets frustrasjon og manglende mestring, og hjelper barnet til å hans eller hennes følelser sammen (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Et annet sentralt prinsipp som vises til, er at vi tolker atferden som et smerteuttrykk; tanken er at det alltid ligger en følelse bak handlingen, og at det er denne følelsen man som omsorgsperson skal møte (Jørgensen & Steinkopf, 2013).

#### 2.2.5.5 «Hei vanskelige situasjoner»

«Hei vanskelige situasjoner» er et spill som er utviklet av to psykologer som har spesialisert seg i klinisk barne- og ungdomspsykologi (Heispillet, 2020). Spillet inneholder en pakke med spørsmålkort, med ulike temaer som kan være vonde å snakke om; overgrep, vold, mobbing og andre traumatiske erfaringer (Heispillet, 2020). Ved hjelp av spørsmålkortene om vanskelige situasjoner, kan elevene trene seg i å sette grenser for seg selv, og få kjennskap til hva man kan gjøre om andre eller en selv har det vanskelig (Heispillet, 2020). Barn som har opplevd vonde ting, kan få snakke om dette, i tillegg til at det kan være forebyggende.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for min bruk av metode. Det vil bli vist hvordan jeg gjennom metodevalget har forsøkt å belyse hvordan lærere kan legge til rette, faglig og sosialt, for elever med traumesymptomer. Videre vil det bli lagt vekt på intervju og fenomenologi som valg av forskningsmetode, samt gjennomføring av intervju,

analyseprosessen og etiske retningslinjer. Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og mulige feilkilder vil også bli gjort rede for.

### 3.1 Metodevalg

Forskning dreier seg om mange forhold; fenomenet som skal studeres, forskerens forforståelse, innsamling av data, analyse og fortolkning av data (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Innen forskning skiller man tradisjonelt sett mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Kvantitative tilnæringer dreier seg i hovedsak om statistiske generaliseringer som vektlegger antall og utbredelse (Thagaard, 2009). Resultatene har et avgrenset og enhetlig datasett som fører til at tolkningene får en mer presis form (Thagaard, 2009). Kvalitative metoder derimot, er kjennetegnet av at man forsøker å gå i dybden og vektlegge betydning (Thagaard, 2009). Denne type metode legger vekt på å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i frekvenser og kvantitet (Thagaard, 2009). I kvalitativ metode ønsker en å undersøke fenomener som en ikke kjenner noe særlig godt fra før av og som er lite forsket på (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Et av de overordnede målene for kvalitativ forskning, er at man skal kunne utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Dette for å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004). I denne sammenheng kan man se at begrepet «livsverden» er godt egnet i kvalitativ forskning, med tanke på at det fokuseres på opplevelsesdimensjonen, og ikke utelukkende på beskrivelsene av de forholdene personen lever under (Dalen, 2004). Kvalitative metoder er preget av fleksibilitet, som gir rom for kreative situasjonstilpasninger og improvisasjon (Befring, 2002). Dermed kan denne type forskningsopplegg være godt egnet for å fange inn det som er særegent og uventet i en situasjon (Befring, 2002).

Med bakgrunn i at jeg i denne studien ønsket å få innblikk i læreres erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med traumesymptomer, ses kvalitativ forskningsmetode som den mest hensiktsmessige metode å bruke i dette studiet. Ved bruk av denne metoden kan man som sagt få innblikk i noe som er lite forsket på fra før, samtidig som man kan få en dypere innsikt og forståelse for situasjoner knyttet til informantenes sosiale virkelighet. Læreres erfaringer kan vanskelig telles opp eller kvantifiseres. Derfor valgte jeg også å bruke et fenomenologisk perspektiv i studien.

### 3.2 Fenomenologi

Denne oppgaven bygger på en fenomenologisk tilnærming til innhenting av datamateriale. Innen fenomenologien fokuseres det på å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i menneskers egne perspektiver. Man ønsker med andre ord å få en dypere forståelse for enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). I denne studien innebærer det å få en dypere innsikt og forståelse for informantenes erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Dette kan føre til en økt kunnskap rundt temaet for intervjueren.

Sentralt for denne tilnærmingen, er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til personer vi skal studere, samt å beskrive omverdenen slik den erfares av disse personene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er dermed viktig å se verden slik den oppleves av informantene, ut fra forståelsen av at den egentlige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015). Dermed er det også viktig for forskeren å være åpen for informantenes erfaringer (Thagaard, 2009). Som forsker bør man dermed trolig være bevisst rundt egne erfaringer og refleksjoner rundt temaet som det intervjues om. Jeg har selv erfaring og refleksjoner rundt arbeid med tilrettelegging av elever med traumesymptomer i skolen, og det er derfor viktig å være dette bevisst. Dette for på denne måte å kunne være åpen for informantenes synspunkter, og sette egne tanker og refleksjoner til side.

### 3.3 Intervju som metode

Bruk av intervju som metode gir et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer (Thagaard, 2009). Intervjusamtaler skaper også gode utgangspunkt for å få dypere kunnskap om hva hvert enkelt individ reflekterer over og opplever i sin situasjon (Thagaard, 2009). Dermed kan intervju egne seg som metode for å få økt innsikt i læreres erfaringer knyttet til tilrettelegging i skolen for elever med traumesymptomer. I denne sammenheng kan det poengteres at man i et kvalitativt forskningsintervju ønsker å skape forståelse og mening for et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015). Et forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler, samtidig som det er en profesjonell samtale. I intervjuet konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom den som holder intervjuet og den som blir intervjuet: Det er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale



om et tema som opptar begge to (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har en intervjuundersøkelse syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I denne sammenheng viser forfatterne til sentrale aspekter i forbindelse med planleggingen av intervjuundersøkelsen: Man må klargjøre formålet med studien, samle inn kunnskap om det som skal studeres, få kjennskap til ulike intervju- og analyseteknikker, samt ta stilling til metoden man bestemmer seg for å bruke (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativ form for å samle inn data. For å finne svar på det jeg ønsket å studere, valgte jeg å bruke semistrukturert intervju metode. Denne type metode bruker temaer fra dagliglivet for å forstå intervjupersonens perspektiver (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015). Ved bruk av semistrukturert intervju, ønsker en å innhente beskrivelser og meninger av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015). Selve intervjuformen er en tilnærmet lik samtale i dagliglivet, men den har likevel et formål, som i et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015). I og med at denne type intervju verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, kan det føre til at man får innsikt man ikke ellers ville fått i et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.4 Utvalg

Ved valg av intervjupersoner ønsket jeg å få økt innsikt i læreres erfaringer rundt tilrettelegging for elever med traumesymptomer i skolen. Med bakgrunn i at lærere kan arbeide spesialpedagogisk og som klasseledere, vil det kunne finnes forskjellige måter å arbeide på. Det kan være interessant å se hva informantene ser på som utfordringer og hva som fungerer bra i tilrettelegging. Ved å ta utgangspunkt i dette utvalget, kunne jeg få tilgang til et datamateriale med rikelige beskrivelser av fenomener som var ønskelige å belyse i studien.

Det ble foretatt et strategisk utvalg av informantene, som vil si at deltakerne velges med bakgrunn i kvalifikasjoner og egenskaper de besitter som er strategiske med tanke på studiets problemstilling (Thagaard, 2009). Utvalget i denne studien skulle i utgangspunktet bestå av seks lærere som arbeider spesialpedagogisk og/eller som klasseledere. Med bakgrunn i coronaviruset som har florert, fikk jeg ikke skaffet mer enn fem informanter. Informantene i

studien var fra tre forskjellige skoler fra Vestlandet. Alle informantene hadde erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Det ble tatt direkte kontakt med rektor ved de ulike skolene, for å få mulige informanter til å stille til intervju. Det ble både sendt mail og ringt til flere rektorer, men det var likevel liten respons å få. Dette ser jeg på som forståelig i en så ukjent og vanskelig situasjon som coronaviruset førte med seg. Etter å ha kommet i kontakt med noen rektorer, fikk jeg videre kontakt med informantene, for å avtale sted og tid for intervjuene. Informantene var positive til å delta.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuing handler om å utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, med en reflektert tilnærming til den kunnskapen som søkes og intervjuets menneskelige relasjoner (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015).

En intervjuguide skal inneholde de ulike temaene som tematiseres i intervjuet, og rekkefølgen disse temaene bør ha (Kvale, 2007). Den kan utformes ulikt; som en detaljert plan eller en lettere skisse av temaene som skal dekkes i intervjuet (Kvale, 2007). I denne oppgaven er sistnevnte fremgangsmåte brukt i intervjuundersøkelsen, da dette ble sett på som mest hensiktsmessig for oppgaven. Ved bruk av denne type struktur kan informanten gis større frihet til å selv bestemme hva vedkommende vil vektlegge i svaret sitt (Kvale, 2007). I arbeidet med intervjuguiden ble det utarbeidet ulike hovedkomponenter for hva som skulle være overordnede tema for intervjuet; tidligere erfaringer, symptomer, fungering, tilrettelegging, resultat, skolefungering, kunnskap og samarbeid. Komponentene ble valgt med bakgrunn i studiets problemstilling og temaer. Etter at hovedkomponentene var utarbeidet, ble det tilført forslag til spørsmål for de ulike komponentene. I denne sammenheng kan man se at Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at ved bruk av semistrukturert intervju skal man i intervjuguiden sirkle inn bestemte temaer, og deretter utforme forslag til spørsmål for de ulike temaene.

Det er nødvendig med grundige forberedelser for at intervjuet og resultatet skal bli bra. Resultatene fra intervjuundersøkelsen avhenger av intervjuerens følsomhet, empati og kunnskaper (Kvale, 2007). Det kan tas utgangspunkt i tre vesentlige aspekter ved et intervju; hva, hvorfor og hvordan (Kvale, 2007). I denne sammenhengen bør forskeren ha god kjennskap og kunnskap til temaet som ligger til grunn for undersøkelsen og ha et klart formål for intervjuet (Kvale, 2007). Man må også ha kunnskap om hvordan intervjuet på best mulig

måte kan gjennomføres; dette krever kunnskap til ulike intervjuteknikker (Kvale, 2007). I forkant av intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette var viktig å gjøre før intervjuene, i og med at jeg er en uerfaren intervjuer. Prøveintervjuet ble gjennomført med en klasseleder som har erfaring med elever med traumesymptomer. Dette var nyttig med tanke på tilbakemeldinger og eventuelle endringer i intervjuguiden. Det førte også til jeg fikk større trygghet som intervjuer.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut en intervjuguide. Ved starten av intervjuene fikk informantene mer utfyllende informasjon om prosjektet, samt informasjon om frivillig deltakelse og mulighet til å trekke samtykke. Det ble også understreket at ingen personidentifiserende opplysninger skulle forekomme, verken indirekte eller direkte under selve intervjuet. Jeg åpnet også opp for at informantene kunne stille spørsmål. Tre av fem intervju ble gjennomført over Skype, grunnet coronaviruset. Intervjuene hvor jeg møtte informantene opplevdes enklere å gjennomføre. Dette kan henge sammen med at det er enklere å lese kroppsspråk når man sitter ovenfor hverandre, og at det også kan føre til mindre misforståelser, avbrytelser og lignende. Intervjuene over Skype gikk fint, men det er å foretrekke å møte informantene som skal intervjues. Det kan tenkes at kvaliteten på intervjuene kan ha vært litt dårligere over Skype, men jeg tror likevel ikke at dette skader oppgaven i stor grad. Før selve intervjuet startet ble samtykkeerklæring signert av informantene som var fysisk til stede. De andre informantene skrev under samtykkeerklæringen hvor de befant seg når intervjuet pågikk.

Intervjuene ble gjennomført på 45 til 60 minutter. Informantene opplevdes engasjerte og komfortable, med et budskap de ønsket å formidle. I etterkant av intervjuene satt jeg igjen med flere tanker og refleksjoner rundt oppgavens tema, som blant annet viktigheten av foreldresamarbeid og relasjoner.

### 3.6 Analyseprosessen

Etter man har gjennomført intervjuene, begynner organiseringen og bearbeidingen av materialet som er samlet inn (Dalen, 2004). Det første steget mot analyse av materialet, kan sies å være transkribering. Når intervjuene er transkriberte fra muntlig til skriftlig form, vil intervjusamtalene være strukturerte slik at de er egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble intervjuene transkribert til skriftlig tekst. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål. Årsaken til valg av bokmål som skriftspråk kan forankres i et valg om å ha

fokus på intervjuenes meningsinnhold og opprettholde informantenes anonymitet. Alle informantenes kjønn refereres til som henne, og alle elever refereres til som han. Dette er også for å bidra til å sikre anonymitet.

Selv om kodingen av materialet foregår gjennom store deler av analyseprosessen, kan dette sies å være andre steg i denne prosessen. Koding innebærer at man deler opp teksten og betegner deler av teksten med kodeord. Dette gir videre grunnlag for sammenligning mellom enhetene i studien; med koder som består av ett eller flere ord som symboliserer meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2009). Positivt med koding er at forskeren gjør seg nøye kjent med alle detaljer i materialet, noe som kan være nyttig for å få oversikt dersom man har store datasamlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen fordel som kan dras frem er at kodingen er relativt enkel å bryte ned i ulike trinn, noe som kan gjøre analysearbeidet for nye og uerfarne forskere mer overkommelig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved analyseringen av dataen brukte jeg en tematisk analytisk tilnærming. Dette med bakgrunn i at jeg ønsket å få større innsikt i læreres erfaringer rundt tilretteleggingen for elever med traumesymptomer i skolen. Denne type tilnærming retter søkelys mot tekstens meningsinnhold, og har som hovedmål å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2009). I arbeid med analysering av dataen ble det tatt utgangspunkt i temaene som var inkludert i intervjuguiden. De samme temaene ble gjennomgått og svart på flere ganger, siden alle informantene svarte på spørsmålene i intervjuguiden. Dette førte til at informasjon og sammenligning om de enkelte temaene fra deltakerne kunne studeres i undersøkelsen. Ved sammenligning av informantenes svar, vil en kunne få en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2009). Dermed kunne jeg ved bruk av denne type analyse, trekke frem viktige temaer i materialet som kunne belyse problemstillingen ytterligere.

Det tredje steget i analysearbeidet kan sies å dreie seg om organisering og kategorisering av datamaterialet. Dette omhandler å klassifisere de analytiske enhetene som inngår i det samme temaet i en kategori (Thagaard, 2009). Utsnittene av transkripsjonene som var blitt kodet ble dermed satt i kategorier. Kategorisering kan sies å omforme lange uttalelser fra informanter, til enkle kategorier for å skape oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriseringen av datamaterialet i denne studien ble basert på intervjuguiden, transkripsjoner fra intervjuene og oppgavens teoridel. Dette resulterte i at jeg lettere fikk identifisere sentrale mønstre i tekstmaterialet, jmfør Thagaard (2009). Mot slutten av analyseprosessen ble det vurdert hvilke tema, spørsmål og svar som skulle inkluderes i oppgaven, for best å besvare studiens problemstilling. Temasentrert analyse kan kritiseres med bakgrunn i at de ikke ivaretar et

helhetlig bilde av situasjonen (Thagaard, 2009). Når utsnitt fra informantene blir sammenlignet med hverandre, løsrives utsnittene av utsagnene fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2009). Av slike årsaker er det viktig at man i analyseprosessen ivaretar et helhetlig perspektiv av utsnittene, slik at informasjonen fra deltakerne kan settes i sammenheng med det utsnittet den var en del av. For å skape et mest mulig representativt perspektiv, har det derfor gjennom analyseprosessen blitt vurdert hvordan utsnittene av intervjuet passer opp mot intervjuet som helhet. For å skape god oversikt over de innsamlede dataene, ble alle transkripsjoner nøye lest, før dataprogrammet Nvivo ble benyttet til koding og kategorisering av data.

Videre til tolkningsprosjektet, hvor det ble brukt en hermeneutisk tilnærming. Tolkningen bygger på analysen av datamaterialet og oppgavens teoretiske forankring. En hermeneutisk tilnærming for tolkning kan blant annet forankres i prinsippet om en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan forklares som den hermeneutiske sirkel; der man hele tiden beveger seg mellom deler og helheten i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom min tolkning, var det viktig å forsøke å sette utsagnene som ble løsrevet fra sin helhet i analyseprosessen, inn i en større helhet. Dermed beveget jeg meg mellom deler og helheten gjennom analyse- og tolkningsarbeidet, for ikke å gå glipp av studiets meningsinnhold. Informantene hadde mye å si i intervjuene, og jeg valgte derfor å sile ut noen svar som virker representative for oppgavens forskningsspørsmål. Av slike årsaker vil ikke alle informantens sitater bli tatt med innunder hvert spørsmål som vises til i kapittel 4.0 «presentasjon av funn». Det kan gjerne ses på som uheldig, ved at jeg som forsker velger ut disse, men for å sikre validitet har jeg vært nøye med å velge informantens direkte sitater for å vise deres ulike erfaringer. Det var dessverre ikke mulig å få med alle sitater, med en stor mengde datamateriale. Kritikk rettet mot intervjufortolkninger knyttes til at ulike fortolkere finner ulike meninger i samme intervju, dette er noe som er viktig for forskeren å være observant på (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenheng kan man se at Kvale og Brinkmann (2015) viser til tre ulike fortolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.

### 3.7 Forskningsetikk

Forskeren bør på forhånd tenke gjennom etiske dilemmaer som kan forekomme i intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, ofte forkortet NESH, er et rådgivende organ som skal sørge

for at forskningen er god og ansvarlig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Ut fra NESH (2016) sine retningslinjer, fremkommer det blant annet at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette er knyttet til respekt for personlig integritet, og skal verne om og respektere selvbestemmelse, privatliv og beskyttelse mot skader og urimelige belastninger. Forskeren må derfor være varsom og vise respekt for dette; med valg av tema, ovenfor informanter og når forskningsresultater blir formidlet og publisert. Det er også sentralt at forskningen skjer i samsvar med grunnleggende personvernopplysninger, som eksempelvis ansvarlig behandling av personopplysninger, personlig integritet og privatlivets fred (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskeren må med andre ord vise ansvarlighet og aktsomhet.

I forkant av studien ble det foretatt en meldeplikttest på NSD sine sider. Før intervjuene ble holdt fikk informantene muntlig informasjon om at ingen indirekte eller direkte personopplysninger kunne komme frem i intervjuene. Det ble i denne sammenheng utdypet at informasjon og opplysninger om arbeidssted, navn eller andre personlige opplysninger ikke skulle forekomme i intervjuene. Dette med bakgrunn i å ivareta personvern slik at man kan forhindre at personopplysninger kommer frem i rådata. Informantene ble også informert om hva som ville skje med rådataen etter intervjuene, og at de hadde mulighet til å trekke seg fra studiet når som helst, noe som også ville medføre at alle opplysninger umiddelbart ville bli slettet. Informantene ble videre gitt et skriftlig samtykke til deltakelse. Det ble gitt informasjon om at intervjuene ville bli tatt opp med diktafon.

### 3.8 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og mulige feilkilder

Kapittelet vil ta opp temaene reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og mulige feilkilder, som er krav for kvalitet innenfor forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 3.8.1 Reliabilitet

Man kan knytte reliabilitet til kritisk vurdering, og til om forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2009). Det har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). I utgangspunktet refererer reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som bruker samme metoder ville kunne komme frem til samme resultat (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning er ikke dette relevant: Selv om samme forsker i kvalitativ forskning kan studere samme situasjon flere ganger, vil ikke forskeren kunne opptre på samme måte og få like resultater (Thagaard, 2009). Dette med

bakgrunn i at en forsker reagerer ulikt på ulike informanter, og ved å forsøke å opptre likt i intervjusituasjoner, vil informasjon kunne gå tapt. Følgelig må reliabilitet knyttes til forskerens fremgangsmåte i prosjektet, som innebærer at forskeren reflekterer over innsamlingen av data (Thagaard, 2009). I denne studien kan dermed reliabilitet knyttes til gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og analysen, samt intervjuerens reliabilitet i sammenheng med ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved gjennomføring av intervjuene forsøkte jeg å unngå ledene spørsmål, samt å være åpen for informantenes erfaringer om emnet. Intervjuguide ble sendt til informantene i forkant av intervjuene; dette kan ha ført til at min forforståelse kan ha preget svarene, noe som kan redusere reliabilitet. Jeg foretok selv all transkribering, og det ble dermed gjort etter samme metode. Dette kan styrke transkriberingens reliabilitet, i motsetning til om to personer hadde transkribert meningsinnholdet etter ulike metoder. Jeg valgte å skrive ned det som var klart, tydelig og tilnærmet ordrett, i bokmålsform. Småord og pauser ble ikke skrevet ned dersom det ikke hadde betydning for meningsinnholdet. Redegjørelse av mine fremgangsmåter i intervju, transkribering og analyse, vil trolig kunne være med å styrke prosjektets reliabilitet.

### 2.8.2 Validitet

Validitet omhandler gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2009). Det dreier seg med andre ord om tolkning av data. For å presisere begrepet, kan man stille spørsmål til om tolkningene vi har kommet frem til i forskningen, stemmer overens med den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2015) har, som tidligere vist til, valgt å dele intervjuundersøkelsen i syv stadier. For å kvalitetssikre validiteten i forskningsarbeidet, bør disse syv stadiene gjennomgås i et valideringsarbeid. Stadiene er som følger; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med tanke på tematisering, ble det i studiet brukt anerkjent teori innenfor traumefeltet. Dette kan øke validiteten relatert til oppgavens teoretiske forankring. Ved planleggingen, ble det tatt utgangspunkt i et utvalg som kunne gi varierte svar rundt erfaringer knyttet til problemstillingen. Dette kan trolig også være en faktor som styrker prosjektets validitet. Forskningsdesignet, semistrukturert intervju, gjorde det også mulig å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer rundt problemstillingen. I og med at jeg var en uerfaren intervjuer, kan dette ha vært med å påvirke validiteten i intervjuene. Ved transkriberingen, valgte jeg å

transkribere det som ble sagt ordrett i bokmålsform. Intervjuene ble også transkribert kort tid etter at de ble gjennomført. I analysen har jeg, som beskrevet ovenfor, valgt å ha fokus på meningsinnholdet i datamaterialet. Det kan stilles spørsmål til om jeg i analysen har klart å fange opp hva informantene har ment og sagt. I denne sammenheng kunne validiteten blitt forsterket dersom informantene hadde blitt gjenintervjuet i etterkant.

Validering kan ses på som å kontrollere (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer blant annet at man har et kritisk syn på egne fortolkninger, eksplisitt perspektiv på emnet som en studerer, og at en klarer å motvirke selektiv forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom arbeidet med studiet har jeg forsøkt å ha et kritisk blikk på egne fortolkninger. Det kan likevel sies at jeg har stått for tolkningene alene, og det er rimelig å anta at andre ville kommet frem til andre tolkninger og svar.

### 3.8.3 Generaliserbarhet

I intervjuundersøkelser dreier generaliserbarhet seg om man kan overføre resultatene til andre intervjupersoner og andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren vil selv kunne generalisere resultat, dersom man gjennom studiet for eksempel finner sentrale trekk ved et fenomen. Det kan da argumenteres for at disse sentrale trekkene kan knyttes til andre situasjoner. Fortolkningen av datamaterialet er grunnlaget for generaliserbarheten i kvalitative studier. Det er bare videre forskning som kan teste om generaliserbarheten er svekket eller ikke eksisterende (Thagaard, 2009). Det er det fortolkningen av datamaterialet som er grunnlaget for (Thagaard, 2009).

Med tanke på generaliserbarhet i egen studie, kan man ikke si at et utvalg på fem informanter er nok til å bruke generaliseringsprinsippet. Det ble på den andre siden brukt strategisk utvalg, med informanter som hadde erfaringer rundt tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Dette kan trolig være med å øke generaliserbarheten i prosjektet.

### 3.8.4 Mulige feilkilder

Det kvalitative forskningsintervjuet defineres blant annet av et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer. Ved å bestemme hvilke temaer og spørsmål som bringes opp, samt hvilke av informantenes svar som følges opp ved videre utspørring, kontrollerer intervjueren samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt hadde jeg prøveintervju i forkant av intervjuene, i tillegg til at jeg leste meg godt opp om traumer og



vitenskapelig teori. Informantene fikk oppgavens intervju spørsmål i forkant av intervjuet. Dette grunnet tidligere erfaring med at informanter har hatt vanskelig med å svare på intervjuenes spørsmål når de ikke har fått forberede seg. En konsekvens av dette er at informantene hadde mulighet til å lese seg opp på relevant teori, noe som kan føre til at svarene jeg mottok ikke utelukkende var basert på erfaringer. Dette var en sjanse jeg likevel ønsket å ta, og som forhåpentligvis førte til at informantene fikk reflektere over spørsmålene og nevne flere faktorer, som de gjerne ellers ikke hadde kommet på. Man må likevel ha i bakhånd at dette kan ha innvirket på resultatet.

Når man som forsker har forhåndskunnskaper om temaene man skal holde intervju om, vil det trolig være en risiko for at informantene svarer ut fra hva de tenker at informanten vil høre, eller hva som er sosialt akseptert å si; selv om det ikke stemmer overens med deres erfaringer. Jeg forsøkte i forkant av intervjuene å formidle budskapet om at det var informantenes erfaringer som var målet med intervjuet. Dette kan forhåpentligvis føre til at informantene som kunne ha vært usikre, velger å svare ærlig.

Det å gjennomføre intervjuene over internett gjorde at jeg som forsker måtte reflektere over ulike feilkilder som kan oppstå ved en slik gjennomføring av intervju. Kroppsspråk er en sentral del av kommunikasjon. Som en konsekvens av at tre av intervjuene ble gjennomført over Skype, er det nærliggende å tenke at det kan ha skjedd misforståelser med bakgrunn i at jeg misoppfattet informantens kroppsspråk. Det er heller ikke utenkelig at jeg med tilgang til et mer helhetlig bilde av informantenes kroppsspråk ville ha stilt andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål knyttet til mulige reaksjoner eller gester. Dette er viktige punkter å være klar over, og å reflektere over både i forkant og etterkant av intervjuene. Som tidligere nevnt, er det å foretrekke at man møter personene som intervjues, likevel tror jeg at oppgaven ikke tok skade av intervjuene over Skype.

En annen mulig feilkilde dreier seg om at jeg ikke har innsikt i utredningspapirene om elevene som informantene prater om, og som de sier har opplevd traumer. Det kan være en svakhet i valg av metode, i motsetning til om jeg hadde observert elevene eller fått sett utredningspapirene. På den måten ville jeg hatt full klarhet i om elevene hadde opplevd traumer eller ikke. Studiets spørsmål bygger på lærerens erfaringer, og det kan hende at elevene de prater om ikke har opplevd traumer. Det er likevel nettopp lærerens erfaringer som er fokuset for oppgaven, og av denne grunn, kan tenkes at det ikke vil påvirke oppgaven i negativ grad.

## 4. Presentasjon av funn

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for funn i den innsamlede dataen. Etter gjennomførte intervju ble materialet transkribert, med retningslinjer som beskrevet i kapittel 3.6. I oppgaven har det blitt benyttet en tematisk analytisk tilnærming. Dette for å best kunne svare på problemstillingen, noe som blant annet innebærer at informantene blir gitt samme type spørsmål i intervjuene. Dette fører til at jeg kan sammenligne informasjon fra informantene, i håp om å få en dypere forståelse for det enkelte tema som blir gått inn på. For å best mulig svare på problemstillingen, er funnene delt inn i tre deler:

- 1) Informantenes erfaringer med elever med traumesymptomer, symptomer som kan komme til syne i skolehverdagen og elevenes skolefungering.
- 2) Tilrettelegging, resultat av tilrettelegging og samarbeid.
- 3) Kunnskap, veiledning og ressurser.

### 4.1 Erfaringer, symptomer og skolefungering

#### 4.1.1 Erfaringer

Ved spørsmål om hvilke erfaringer informantene hadde til elever med traumesymptomer, svarer de at:

*Informant 1: Jeg tenker traumesymptomer er litt forskjellig etter hva de har opplevd. Sånn som nå i min erfaring var det en veldig brå overgang for denne eleven, og jeg hadde ikke hatt noe erfaring med dette tidligere.*

*Informant 2: Jeg har hatt elever i klassen som har hatt traumer i større eller mindre grad, og da er det interessant i hvilke saker du egentlig vil ha, for det er ganske stor forskjell på hvilke opplevelser med traumer de har. Sånn som de som har mistet foreldre, har blitt mobbet eller gjerne misbruk i hjemmet, det er litt forskjellig. Men kanskje det jeg har tydeligst sett med elever jeg selv har vært kontaktlærer til, er to stykker som hadde mistet en forelder hver. Kanskje det er det som er de mest tydelige traumene som jeg har vært borte i.*

*Informant 3: Jeg har ikke så mye erfaring, nesten bare vært borte i et tilfelle der jeg sikkert vet at det er dette som ligger til grunn.*

*Informant 4: Den skolen jeg arbeider på har mange minoritetsspråklige elever. Så jeg har erfaring med elever som kommer rett fra flyktningleir og krigssone, til å ta imot disse elevene.*

*Informant 5: Jeg har jo hatt flykninger opp gjennom tiden, og en del av disse elevene har med seg ting, som vi både vet og ikke vet. Mest som vi ikke vet. Jeg har også vært borte i barn som har vært utsatt for vold i hjemmet, egentlig både fysisk og psykisk. Rus, psykisk syke foreldre.*

Informant 2, 4 og 5 viser også til et visst antall elever de har jobbet med:

*Informant 2: Ja, for jeg har jobbet på store skoler med store trinn, med over 60 elever på trinnet. Da vil man, selv om man ikke er kontaktlærer for de, forholde seg til disse elevene også. Selv om du ikke har kontakt med disse elevene på daglig basis, sånn med foreldre og eleven, så er du med de flere ganger i uka, og da må du forholde deg til dem også.*

*Informant 4: Hvis du tenker på å ha jobbet med traumer og snakket med dem, så har jeg ikke det. Men jeg har hatt oppfølging av disse elevene både faglig og sosialt, ja hvor mange skal det dreie seg om? 10 til 13 stykker.*

*Informant 5: Jeg tenkte først 5-10. Med det er i alle fall 10.*

Svarene viser at alle informantene i ulik grad har erfaringer knyttet til arbeidet med elever med traumesymptomer. Det blir vist til ulike typer alvorlige hendelser og informantene nevner blant annet mobbing, dødsfall, misbruk i hjemmet, flukt og krig som mulige traumatiske opplevelser. Dette taler i retning av at informantene kan ha erfaring med barn som har vært utsatt for både type 1 og type 2 traumer, selv om de ikke bruker disse definisjonene på traumene og de traumatiske opplevelsene selv. I det følgende vil det bli vist til informantenes erfaringer knyttet til symptomer som viser seg i skolehverdagen.

#### 4.1.2 Symptomer

Informantene svarte følgende knyttet til spørsmål om symptomer:

*Informant 3: Ja, unngå fysisk kontakt har jeg merket, de vil ikke at vi skal ta for mye på dem. Impulsiv atferd, vi vet ikke når det smeller. Vansker med å føle seg trygg, usikker på folk og situasjoner. Vil styre andre, og vansker med å omgås andre, sosiale vansker. Negative tanker om seg selv og andre. Unngår ting, og situasjoner og blir lett irritert.*

*Informant 4: Det er forskjellig, når det gjelder den eleven som mistet faren sin, så vil jeg si at symptomene til denne eleven er redsel, tristhet og forvirring. Elever fra krigssoner og som har opplevd flukt kan være triste og utagerende.*

*Informant 5: Noen er veldig sure, tverre og utagerende. Andre er veldig stille og kan være triste. De kan også ha uro i kroppen, veldig ukonsentrerte, mye vondt. Noen er veldig kontaktsøkende, voksenkontaktsøkende. Så er det litt på de eldre igjen, som kan komme med selvskading og sånne ting.*

Ved spørsmål om det er ulike reaksjoner knyttet til kjønn og alder, svarer informantene:

*Informant 1: Selv om jeg ikke har så mye erfaring med det tenker jeg kanskje at gutter, gjerne har mer sinne. Mens jenter gjerne hadde vært mer leie seg, istedenfor aggresjon mer inne på depresjon.*

*Informant 4: Ja, nå er jo det med traumer veldig individuelt, men jeg vet ikke om jeg har lagt merke til om det er noen forskjeller som viser seg mellom jenter og gutter.*

*Informant 5: Det er flere gutter som utagerer, men det er jo også av de som blir helt rolige. Men, jeg tenker at det er veldig få jenter som blir veldig utagerende. Men det er jo veldig individuelt.*

*Informant 4: Ja, jeg har tatt imot elever i første klasse, og jeg har også tatt imot elever når de har kommet i 5 og 6 klasse. Og det er veldig avhengig av hvilken situasjon de kommer fra, men jeg føler kanskje de yngre tilsynelatende takler det bedre enn de eldre, de tenker nok gjerne mer og reflekterer mer. Det har også vist seg at noen av disse elevene går det tilsynelatende bra med, og så har det kommet reaksjoner når de blir ungdommer. Det har jeg to eksempler på, det har tilsynelatende gått bra, det har vært ting og tang. Den ene eleven var veldig innesluttet når han begynte på skolen, smilte hele tiden og sa lite, og denne eleven har nå begynt å utagere og er under tilsyn. Den andre eleven kunne utagere når eleven kom til landet, og trengte veldig å knytte seg til oss voksne, ville helst sitte på fanget, men samtidig kunne eleven være utagerende ovenfor andre eleven, men trengte veldig mye voksenkontakt og nærkontakt. Men jeg har også forstått i ettertid at denne eleven har komme skjevt ut for å si det sånn.*

*Informant 5: Ja, der ser jeg litt at de yngste klassene, der er det litt mer synlig, og du kan få litt mer ut av dem. Når de blir eldre er det vanskeligere å komme inn på de.*

Resultatene knyttet til ulike type symptomer viser at informantenes svar har noen fellesnevner, men det er også noen faktorer som bare nevnes av den enkelte informant. Sinne og utagering blir nevnt av flere, mens behovet for å styre andre og unngåelsesatferd bare blir nevnt av informant 3. Dette kan gjerne tyde på det faktum at traumer er komplekst, og at det ikke finnes noen fasit på hvilke symptomer som vil komme til uttrykk. Ved spørsmål om kjønn, trekker to informanter frem at gutter utagerer mer enn jenter, mens en informant understreker at dette også er individuelt. Det kan peke i retning av at informantene har litt ulike erfaringer med dette. Informantene er nokså enige når det gjelder symptomer og alder. Begge informantene som siteres i denne sammenheng, trekker frem at det er enklere når elevene er yngre, og at det er vanskeligere å komme inn på elevene når de blir eldre. Informant 4 tenker at dette kan henge sammen med at elevene tenker og reflekterer mer til eldre de blir.

#### 4.1.4 Skolefungering

Videre ble informantene spurt om hvordan elevenes fungering var sosialt og faglig.

##### Skolefaglig fungering

Ved spørsmål om hvordan disse elevene fungerer faglig, svarer informantene:

*Informant 1: Ja, mm, faglig så har det vært lettere hvis vi har hatt litt flere tema, tverrfaglig, at det ikke bare er sånn, «denne siden skal vi lese, svar på spørsmålene», men litt mer fengende. Men dagsformen har likevel veldig mye å si for hvordan det fungerer.*

*Informant 2: Desto flere ting de må tenke på som ikke fungerer, desto mindre sjanse er det å lykkes faglig. Det er ikke akkurat det første de tenker på når de står opp om morgenen, hvis du har traumer. Hvis de må tenke på hvem de skal være med på skolen, eller hva læreren kommer til å si dersom jeg ikke har gjort leksene. Hvis de har forskjellige lærere tenker de kanskje at alle lærerne vil komme til å kjeft fordi de ikke har gjort leksene. De tenker gjerne at de vil bli hengt ut i klassen på grunn av dette. Hvis alle disse tingene står på, og at de i tillegg har noe de sliter med som ikke er skolerelatert, det å da komme på skolen, å være i klassen og grue seg til alt, jeg tenker at det er vår rolle som lærere å trygge de i klassesituasjoner og alle plasser vi kan. Hvis alt annet ligger til rette, og det eneste de trenger å bekymre seg for er at de for eksempel savner sin avdøde forelder, så er skolen en fri plass. Og da gjør de det de kan for å fungere der.*

*Informant 3: Det handlet litt om hva eleven var interessert i. Naturfag gikk veldig godt det året jeg hadde han, Året etter på hadde eleven en annen lærer som var timelærer i naturfag, og det var pyton. Det var helt forferdelig. Jeg tror ikke at eleven var trygg på denne læreren. Eleven stakk av fra timene til denne læreren, det skjedde aldri i mine timer. Trygghet har mye å si.*

*Informant 4: Ja, det er mange ting som avhenger av det, for det første hvordan de er faglig. Har de lett for å lære? Der er det jo et kjempespråk i vanlige elever uten traumer, og det vil det være i disse elevene også, også er det jo da hvordan de har fått bearbeidet traume sitt.*

Det er flere informanter som viser til viktigheten av trygghet for god faglig fungering.

Informant 1 trekker frem et viktig funn som dreier seg om at dagsformen har mye å si for den faglige fungeringen. Dette tyder på at elevenes faglige fungering kan være svært varierende.

Informant 2 sier at den skolefaglige fungeringen påvirkes av traumet de har opplevd, og at læreren må trygge elevene for at de skal oppleve skolen som en friplass. Dette mener hun i det lange løp kan føre til god faglig fungering. Informant 4 viser også til faktorer som hun tenker har betydning for god eller mindre god faglig fungering. Dette kan være faktorer som dreier seg om elevene har fått bearbeidet traumet sitt og om de generelt sett har lett for å lære.

Informantenes svar kan peke i retning av at det er et mangfold av faktorer som har betydning for elevenes faglige fungering.

Ved spørsmål knyttet til konsentrasjon og søvn, svarer informantene:

*Informant 4: Men konsentrasjon er jo noe som kan være vanskelig, og det sier seg selv, hvis du har mye å tenke på og ikke forstår, så er det vanskelig å konsentrere seg.*

*Informant 3: Nei, det var dårlig konsentrasjon, lett å avlede, må ha en voksen rundt seg. Spesielt med det at eleven var veldig lett å avlede. Hvis noen holdt på med noe annet var øynene borte fra det eleven holdt på med.*

*Informant 1: Jeg har ikke erfaring med søvnvansker om natten. Men en elev jeg har erfaring med sover gjerne 2 timer etter skoledagen er ferdig hjemme.*

*Informant 3: Ja, eleven jeg har kjennskap til hadde vansker med søvn, dette vet jeg fordi jeg hadde veldig godt samarbeid med familien.*

Alle de fem informantene fortalte om erfaring med både konsentrasjonsvansker og søvnvansker, selv om ikke alle er sitert ovenfor. Informant 4 trekker blant annet frem at de har så mye annet å tenke på, at det blir vanskelig å konsentrere seg. Vansker med konsentrasjonen trekkes også frem av informant 3, som sier at disse elevene er lette å avlede og at de trenger å ha en voksen rundt seg for å holde på konsentrasjonen. Det vises til av informant 3 at hun var klar over søvnvanskene på grunn av et godt samarbeid med hjemmet, og informant 1 forteller om en elev som ofte måtte sove flere timer etter skolen. De samstemte svarene kan gjerne tyde på at vansker med konsentrasjon og søvn ikke er et ukjent fenomen for elever med traumesymptomer, og at dette er noe flere lærere har kjennskap til. Dette ses på som et viktig funn.

Informantene ble også spurt om faglig fungering i grupper, samarbeid og selvstendig arbeid:

*Informant 1: I gruppearbeid kan det være vanskelig med faglig arbeid. Han hadde som regel ønske om å jobbe alene eller med kompis, selv om at det kunne skjære seg da også. Vi måtte sette han i gruppe med noen han gjerne likte eller var enig med, litt sånn. Men også noen som klarte å si ifra på en fin måte, og ikke bare sånn «Nei, det er feil!».*

*Informant 2: Ja, jeg tror det handler vel så mye om klassen som de som individ. De to som jeg hadde i klassen hadde ingen problem å samarbeide med andre, de tok gjerne forskjellige roller, med de fungerte fint i det sosiale samspillet, mens de som havnet i sånne klasser som var ustrukturerte og som ikke hadde den samme forståelsen av kontaktlærergruppen og ikke hadde like mye dialog, der ser jeg at de ikke vil samarbeide fordi de er utrygge.*

*Informant 3: I samarbeid og gruppearbeid med andre, ville han styre de andre, og bare være med enkeltelever. I gruppearbeid var det veldig usikkert, for personen forstod ikke de sosiale spillereglene.*

*Informant 1: selvstendig arbeid gikk veldig sent, måtte ha fokus på en oppgave, resten var bonus på en måte.*

*Informant 3: Ja, i selvstendig arbeid var det veldig vanskelig å komme i gang, uten at det var en voksen rundt. Det var en voksen rundt som måtte sette det i gang hele tiden.*

*Informant 5: Lite gjort, de later som at de arbeider, men gjør egentlig ingenting. Akkurat som at vi ikke skal se de. Noen raser det for, de vil ikke arbeide, nekter.*

Ved spørsmål om gruppearbeid og samarbeid trekker informantene frem ulike faktorer. Informant 1 mener at det beste er å la disse elevene samarbeide med kompiser. Det trekkes frem av informant 2 at det å fungere i gruppearbeid og samarbeid handler like mye om hvordan klassen er, som hvordan den enkelte elev er. Informant 3 peker på vansker med å forstå sosiale spilleregler og et ønske fra eleven om å styre andre. Informantenes svar kan antyde at elevene er usikre i gruppearbeid og samarbeid. Dette kan gjerne knyttes til vansker med selvregulering og sosial kompetanse, som er viktig for å kunne bidra i sosiale sammenhenger. Videre ved spørsmål knyttet til selvstendig arbeid, trekker informant 1, 3 og 5 frem at arbeidet går sent. De viser til at elevene har behov for en voksen rundt seg til enhver tid, og at de noen ganger nekter å arbeide. Dette kan gjerne også tyde på vansker med selvregulering, i tillegg til utfordringer med konsentrasjonen, som alle informantene har vist til som utfordrende.

## Sosial fungering

I sammenheng med sosial fungering, svarer informantene:

*Informant 1: I perioder trakk noen seg bort når eleven reagerte på en slik måte som eleven gjorde. Men jeg føler likevel at det er noen som står der med eleven, for vi fortalte hva som skjedde.*

*Informant 2: Disse elevene hadde faktisk noen å være med. Men jeg tror det handler om at vi var veldig gode å fortelle og var ærlige. Vi forklarte at han kan godt vær sint og sur og lei seg for det, men det er reaksjonen hans, og tenk om vi hadde hatt det sånn som det. Så egentlig så tenker jeg opp igjennom at man må være åpne og ærlige, for da får barna og voksne forståelse, og da tåler vi mer.*

*Informant 5: Jeg tenker unnvikende, litt sånn at de ikke skal få folk for nær, eller at de bruker de opp og spiser de opp.*

Informant 3, 4 og 5 forteller om konflikter, måter å hevde seg på, unnvikende atferd og at elevene «bruker opp vennene sine» i sammenheng med sosial fungering. Som nevnt innunder spørsmål om faglig fungering, kan gjerne dette også tyde på vansker med selvregulering og sosial kompetanse, samt eksternaliserte og internaliserte vansker. Informant 1 og 2 viser til fellestrekk, ved å peke på viktigheten av åpenhet rundt situasjonen. Dette er et viktig funn, og



det kan se ut som at åpenheten har påvirket medelevers tålmodighet og forståelse for disse elevenes situasjon.

Informantene ble også spurt om elevenes sosiale fungering i små og store grupper, klasserom og friminutt:

*Informant 1: I hel klasse så kan eleven fort forstyrre en del, falle ut, vanskelig for å vente på tur. Ja, kan gjerne si svaret, og de andre kan bli irriterte for de hadde ventet med handa oppe. Små grupper er bedre, men det blir fort mye snakking*

*Informant 3: Ja, det har litt å si om eleven er trygg på de andre elevene i gruppene. Var eleven veldig trygg kunne det fungere i små grupper. Men helst da visst det var en voksen i nærheten. Om ikke ville denne eleven styre veldig.*

*Informant 4: Mange av de fungerer best i små grupper, det er det ikke tvil om. Og spesielt de som er innsluttet, som reagerer sånn. De fungerer utvilsomt best i små grupper, det blir voldsomt med en stor klasse.*

*Informant 3: Det har litt å si om eleven er trygg på de andre elevene i gruppene. Var eleven veldig trygg kunne det fungere i små grupper. Men helst da visst det var en voksen i nærheten. Om ikke ville denne eleven styre veldig.*

*Informant 5: I friminuttene tenker jeg at noen tenker at de skal være kongen på haugen. At de skal bestemme og styre alt. Mye konflikter. Alle andre sin feil. Det er også de som trekker seg bort og er alene. Veldig redde for å få folk for nær inn på seg, og for å få for nære relasjoner med andre.*

Ved spørsmål om sosial fungering i grupper, viser informantene til fellestrekk ved at de sier at elevene trives best i små grupper. Informant 4 sier at en stor klasse ofte kan bli voldsomt, og informant 3 trekker frem trygghet som en viktig faktor. Det kan tyde på at små grupper gir disse elevene en større følelse av trygghet, enn hva de ville fått i store klasser. Trygghet er som tidligere vist til, sentralt for disse elevene. Ved spørsmålene knyttet til fungering i klasserom og friminutt, trekker informant 5 frem at elevene har varierende atferd. Hun viser til eksempler som både kan være knyttet til eksterne og internaliserte vansker, og som kan stemme overens med en atferd som kan forekomme hos disse elevene.

## 4.2 Tilrettelegging, resultat og samarbeid

### 4.2.1 Tilrettelegging

#### Sosial tilrettelegging

På spørsmål knyttet til sosial tilrettelegging svarer informantene:

*Informant 1: Det som skjer er at når han blir sint så svartner det for eleven, og eleven vet knapt hva han har sagt eller gjort etterpå. Men det er noe vi har øvd mye på, å trekke seg unna situasjonen å få fred. Eleven må også være med elever som han er trygg på.*

*Informant 2: Jeg har hatt en del arrangementer med klassen, og de var veldig opptatt av at vi skulle ha det bra sammen, en stor lagfølelse. Dermed opplevde jeg egentlig at disse elevene fungerte godt, men jeg tenker at forutsetningene for at de skulle gjøre det handler om at vi brukte mye tid og krefter på det. Jeg bruker gjerne en halv mattetime eller norsktid på en lek, som de lærer seg det sosiale, det har de mye mer igjen for. Det syvende og sist så er det det som har noe å si for hvordan du kommer opp og frem i livet.*

*Informant 3: Ja, eleven må ha klare grenser og være rundt personer som han er trygg og sikker på. Hvis det var mye forskjellig inn og ut så kunne det smelle. Ved sosiale aktiviteter utenfor de vanlige rutineene gikk det ofte bra. Når eleven bare holdt seg rundt de voksne, så at det gikk bra.*

*Informant 4: Denne eleven kunne ta pauser og snakke med helsesøster når det skulle være, og det har eleven hatt god hjelp av. Tett kontakt, det har med tillit å gjøre, eleven vet at vi vet, og vi var hjemme hos eleven rett etter det skjedde. Det har mye med tillit å gjøre. Vi brukte vel alle de pedagogiske hjelpemidlene som vi har av forskjellige verktøy. Noe som heter kassene som handler om å regulere følelser, få frem følelser, mitt valg og mange sosialiseringssopplegg.*

*Informant 5: Det er vanskelig å møte opp ja. Det vi har gjort med noen er at vi lager avtaler med noen at vi kommer og henter dem. De trenger sosial tilrettelegging. Det meste går på det med relasjoner, og at de har noen å snakke med. Som regel har det vært slik at de siste årene så har kontaktlærer tatt mer av dette, det tror jeg er den enkleste veien. Tidligere har de blitt sendt videre til helsesøster og sosiallærer, sant, en neste person. Jeg tror det er bedre til nærmere vi er, holdt på å si den de har mest kontakt med.*

Informantene har mye å si om sosial tilrettelegging, og de nevner også mye forskjellig. Øving i å trekke seg bort fra vanskelige situasjoner, arbeid med klassemiljø, klare grenser, trygghet, relasjoner og tett kontakt med elevene er noen. Flere av faktorene som nevnes kan kobles opp til en ønskelig væremåte til en autoritativ lærer. Selv om informantene ikke sier det eksplisitt, kan dette tyde på at de praktiserer yrket sitt som denne type lærer. Tiltakene som informantene har satt i gang for elevene, indikerer at de på ulike måter arbeider for at disse elevene skal få det bedre sosialt sett på skolen.

Videre viser noen av informantene til åpenhet rundt elevens situasjon:

*Informant 1: Vi måtte fortelle det til klassen, siden eleven endret væremåte, og da fortalte vi med ønske fra hjemmet om hvorfor eleven ble så sint. Og ja, vi forklarte at når sånne ting skjer, så håndterer vi det selv på hver vår måte, og da er dette måten han reagerer på. Dette førte til at foreldre og elever var veldig forståelsesfulle.*

*Informant 2: Ja, elevene var veldig informerte. Vi hadde en veldig åpen dialog om hele prosessen. Barna var veldig bevisste. De brydde seg om han og at det var viktig at han fikk den hjelpen han trengte.*

Det faktum at åpenhet rundt elevenes situasjon har gitt positive utslag for disse informantene, er et interessant funn. Både informant 1 og 2 viser til at de har forklart elevens situasjon til dens medelever. Det kan tyde på at denne åpenheten fører til at både medelever og foreldre er mer tolerante og forståelsesfulle overfor disse elevene.

## Faglig tilrettelegging

Ved spørsmål om faglig tilrettelegging trekker informantene frem:

*Informant 1: Vi måtte ta vekk lekser, for å fungere hjemme, vi tok vekk litt og litt, og fant ut vi måtte kutte alt. Det var ikke mer energi igjen når eleven kom hjem, og da ble alt vanskelig. Så leksene måtte bort. Vi ga han færre krav i timen. Han fikk også en egen plan hver dag, av en miljøterapeut. Han går gjennom dette med en forelder når han spiser frokost, før han går på skolen.*

*Informant 2: Godt samarbeid og førebuing på elevene så de vet hva som skjer, det er helt alfa omega for alle elever, ikke bare de med traumer, så jo mer konsekvent og trygg du er, og god leder i klasserommet, desto mindre sjanse er det for at disse elevene ikke lykkes faglig.*

*Informant 3: Ja, jeg prøvde alltid å legge til rette, men også vise at det var regler, og at det var jeg som bestemte. Jeg prøvde å ha en assistent i nærheten av eleven, og få eleven fort i gang. Ofte fungerte det, så lenge eleven visste gangen i det og hva som skjedde. Da er forutsigbarhet viktig, bare eleven visste hva som skulle skje. Eleven reagerte veldig om det var ustabil. Så hvis han var med lærere og assistenter som han var trygg på, så gikk det bedre. Det hadde mye å si.*

*Informant 5: Ja, det var jo det å begrense oppgaver, og sånn som når det kommer flyktninger så har de mer enn nok med å fordøye det, at vi ikke pøser på. Da blir det enda mer nederlag, noen elever trenger å sitte å observere lenge.*

På samme måte som ved sosial tilrettelegging, har også informantene mye å si om faglig tilrettelegging. Her trekkes det frem at de måtte ta bort lekser, begrense oppgaver, ha dagsplan for den enkelte dag, samt være en trygg og god leder. De viste også til viktigheten av et godt samarbeid og gode forberedelser, slik at elevene var klar over hva som skulle skje i løpet av dagen. Klare grenser, regler, og å ha en assistent i nærheten av eleven ble også nevnt. Svarene viser at informantene har flere forslag til tiltak som kan virke positivt for elever med traumesymptomer, og at de har reflektert over hva som er best tilrettelegging for disse elevene. Videre vil funn knyttet til resultatene av den sosiale og faglige tilretteleggingen bli vist til.

#### 4.2.2 Resultat

På spørsmål om resultatet av tilrettelegging svarer informantene:

*Informant 1: Om tiltakene fungerer eller ikke er varierende. Det kommer veldig an på dagsformen, noen dager kan det være en blyant som faller i gulvet, som kan føre til at det går galt.*

*Informant 2: Ja, jeg tenker også at lærere ikke må tenke at du har pause når du ikke er vakt i friminuttet. Jeg tenker at fra elevene kommer på skolen til de går hjem, så var det min jobb, og da hadde jeg dagen før planlagt alt som skulle gjøres den dagen, og da var jeg tilgjengelig hele dagen i enten klasserommet eller så var jeg ute med elevene mine i friminuttet. Jeg*

*brukte ekstremt mye tid en periode på å få ting til å fungere, og det fikk jeg mye igjen for senere.*

*Informant 3: Jeg følte det gikk veldig opp og ned. I en periode gikk det veldig godt, og vi var inne i en veldig fin strøm. Så er det noe som skjer og så raser alt.*

*Informant 4: Ja, altså jeg vil si at stabilitet er viktig. Relasjoner er et stikkord. Hvis eleven som var utsatt for omsorgssvikt skulle ha samvær med personer han ikke var trygg på, kunne hele uken være ødelagt.*

*Informant 5: Jeg har tydelig merket at tiltakene fungerer dårligere visst eleven har en dårlig dag eller dårlig periode.*

Dagsform, gode og dårlige perioder, relasjoner, stabilitet og investering av tid fremheves som faktorer som har noe å si for hvordan resultatet av tilretteleggingen blir. At resultatet av tiltakene i så stor grad er avhengig av elevenes dagsform og gode og dårlige perioder, trekkes frem av informant 1, 3, 4 og 5. Dette er et viktig funn i studien, og spesielt interessant er det at flere av informantene har erfaringer med det. Funnet peker i retning av at dette er noe flere elever med traumesymptomer opplever, og at det er noe lærerne er klar over og må ta høyde for i tilretteleggingen sin. Det kan tenkes at læreren kan ha god bruk for kunnskap om toleransevinduet, på dårlige dager og i dårlige perioder. Ved bruk av toleransevinduet kan læreren hjelpe å regulere eleven inn i sitt optimale spenn av aktivering, og ut av en eventuell hypoaktivert tilstand eller hyperaktivert tilstand.

#### 4.2.3 Samarbeid

##### Samarbeid med hjemmet

Ved spørsmål om hvordan samarbeidet med hjemmet fungerte, svarer informantene:

*Informant 1: Samarbeidet med hjemmet har vært en ressurs. Det har vært veldig greit å vite at eleven sover to timer etter skolen fordi elever er utslitt, så når eleven sitter med hodet i pulten og ikke vil gjøre noe, så vet jeg at det ikke er noe eleven bare finner på. Jeg sier heller nå tar vi en pause, gå ut på gangen å les med en elev. Istedenfor å irettesette eleven.*

*Informant 3: Veldig bra, spilte på lag. Så det samme tingene. Veldig godt samarbeid med hjemmet. Jeg opplevde det som en ressurs.*

*Informant 4: Ja, altså, det er klart at noen foreldre har store utfordringer selv, hvis barna har traumer, har som regel foreldrene også det. Noen foreldre har så store traumer at de lukker den boksen, og de vil i alle fall ikke snakke med oss om det. Og da er de også der at de er forvirret og redde, deprimerte og har ikke overskudd til barna sine.*

*Informant 5: Det varierer jo litt, for eksempel har man noen som har vært heldige og ha ressurssterke foreldre som du kan samarbeide med. Mange hjem er unnnvikende, og dekker over. Dette gjelder spesielt med omsorgssvikt.*

Informantene viser både til gode og litt utfordrende samarbeid. Informant 1 og 3 har hatt god dialog med hjemmet, som virker å ha kommet elevene til gode. Det vises også til av informant 4 og 5 at samarbeid kan være vanskelig dersom foreldrene selv er traumatiserte. De trekker videre frem at samarbeidet kan være utfordrende om elevene blir utsatt for omsorgssvikt, og foreldre forsøker å dekke over for dette. Samarbeidet med hjemmet oppleves dermed noe ulikt. Videre vil det bli gått inn på samarbeid med andre instanser.

#### Samarbeid med andre instanser

Ved spørsmål om samarbeid med andre instanser viser informantene til ulike erfaringer:

*Informant 1: Det fungerer egentlig bra. Vi har egentlig bare hatt kontakt med BUP, og fått masse tips om hvordan vi kan gjøre det.*

*Informant 3: Det fungerte ikke godt. Med BUP, fungerte det ikke godt, jeg og foreldrene tenkte at BUP fraskrev seg ansvar og ikke så problemet. PPT var vi også i kontakt med. De skulle se det an. Jeg tror de kan være en hjelp i andre situasjoner, men i denne situasjonen tror jeg ikke at de visste hvordan de skulle håndtere det. Jeg tror det var der problemet var.*

*Informant 4: Vi har vært i samarbeid med barnevernet, BUP, PPT, statped, og så selvfølgelig flyktningstjenesten. Jo, det har vært en ressurs, men det har ikke alltid vært slik at vi har vært fornøyde, men nå føler jeg at samarbeidet på tvers har blitt bedre. Før var det ofte slik at vi på skolen skulle levere fra oss informasjon, men vi fikk lite tilbake. Men nå er det litt mer begge veier.*

Informant 1 nevner samarbeidet med andre instanser som bra. Dette er i motsetning til informant 3 som blant annet opplevde at det var for lite veiledning underveis og for lite forståelse for problemet. Informant 4 trekker frem et stadig bedre samarbeid, og viser til at det er stor forskjell på hvordan samarbeidet var før, og hvordan det har blitt. Svarene peker i

retning av ulike opplevelser i samarbeid med andre instanser. I neste kapittel vil det bli gått inn på funn knyttet til kunnskap, veiledning og ressurser.

## 4.3 Kunnskap, veiledning og ressurser

### 4.3.1 Kunnskap

Informantene ble spurt om de hadde kjennskap til «Circle of Security», «Zippys venner», «Sosial persepsjonstrening» og «Traumebevisst omsorg».

*Informant 1: Den fikk jeg kjennskap til på helsestasjonen. Men jeg føler at det for meg, sier seg selv, ja selvfølgelig skal vi gjøre sånn. Det er bare satt ord på det vi gjør.*

*Informant 2: Ja, jeg har det. Vi har hatt et 8 timers kurs om det, så det har jeg kjennskap til.*

*Informant 3: Ja, versjonen for foreldre. Men vi fikk det presentert i skolesammenheng, men det var egentlig versjonen for foreldre.*

*Informant 5: Ja, jeg har vært på kurs som var for små barn, så det var litt skivebom.*

*Målgruppen var mindre barn enn de vi møter i skolen.*

På spørsmål om informantene hadde kunnskap om «Circle of Security» svarer 4 av 5 informanter at de hadde det. En informant har fått kjennskap til det på helsestasjonen, mens de resterende har hatt kurs om modellen. Informant 3 trekker frem at versjonen som ble presentert var for foreldre, og at det derfor ikke passet helt til skolesammenheng. Informant 5 beskriver kurset som en skivebom, og trekker frem at målgruppen er for mindre barn, og ikke for skolebarn.

I sammenheng med spørsmål om «Zippys venner», svarer informant 1, 2 og 3 at de ikke har noen kunnskap om tiltaket. Informant 4 og 5 hadde hørt om tiltaket, men ikke brukt det. Ved spørsmål knyttet til «Sosial persepsjonstrening», svarer fire av fem informanter at de ikke har noen kjennskap til tiltaket. Informant 5 kjenner til tiltaket, og bruker det på sin arbeidsplass. Ingen av informantene kjente til «traumebevisst omsorg». Et annet utsagn som er viktig å få med i sammenheng med kunnskap, er fra informant 3, som sier at hun har vært i skolen en god tid, og at det er mer og mer forståelse for traumer nå, enn hva det tidligere har vært i skolen. Informantene hadde begrenset kjennskap til de ulike tiltakene, metodene og programmene de ble spurt om. Svarene tyder på varierende og kanskje noe manglende kjennskap til ulike hjelpetiltak.

### 4.3.2 Veiledning

På spørsmål knyttet til veiledning svarer informantene:

*Informant 1: Ja, man får aldri nok veiledning og kunnskap, men som jeg sa, så burde man se an eleven og hvordan den er. Jeg føler det viktigste er den Circle of Security, og hjelpe eleven når den trenger det, og forstå at selv om eleven er sint så handler det ikke om at eleven er sint, men i en sorgprosess. Man må ikke glemme det, å for eksempel si til eleven: «Men du kan ikke bli sint for dette». Du må vise og si at du forstår at dette er vanskelig, vise at du er der.*

*Informant 2: Kanskje ikke akkurat veiledning med behandling. Men hvis du får en elev du er med fra start til slutt så tenker jeg at det kommer av seg selv, for foreldrene vet heller ikke så mye. Du lærer litt sammen.*

*Informant 3: Ja jeg har virkelig behov for veiledning. Føler at det er et område vi har fått veldig lite info om, jeg føler ikke jeg kan noe, og at jeg bare må lære meg selv, savner mye der. Kunne godt lært mer om det på kurs på skolen*

*Informant 5: For å si det sånn, det er en grunn til man tar spesialpedagogikk også, for man kjenner jo at man ikke strekker til.*

Funnene viser at to av informantene ytret ønske om kurs og videreutdanning innen psykisk helse. Dette i motsetning til en informant som heller vektlegger å lære sammen med elev og foreldre, om en får ha eleven i en lengre periode. Dermed viser funnene at informantene har delte tanker om hvorvidt de ønsker faglig veiledning. Videre vil funn knyttet til ressurser bli gjennomgått.

### 4.3.3 Ressurser

Ved spørsmål om ressurser knyttet til elever med traumesymptomer, svarer informantene:

*Informant: Nei, jeg tenker vi kunne spart oss for en del av alle disse ressursene vi bruker nå, hvis vi hadde klart å sette de inn tidligere. Nå føler jeg gjerne det blir for mye, eller ikke for mye, men nå detter eleven ut mye, eleven trenger det selyfølgelig, men eleven har falt bak de andre. Tidligere savnet jeg noen faste som gjerne kunne vært med i timen og gått ut hvis det ble for vanskelig i timen. Nå er det slik at jeg er litt på eleven, og så er det en miljøterapeut og en annen klasseleder som er litt med han. Han er 1 til 1 alltid. Og hvis han vil prøve seg i klasserommet så får han lov til det. Men det har han ikke hatt lyst til.*



*Informant 2: Både ja og nei. Det spørres litt hvordan læreren arbeider. Alle ønsker alltid mer ressurser, men det hjelper ikke om du ikke klarer å utnytte den ressurs du får. Så ja og nei. Skulle ønske at det kom en hjelpepakke med når det kommer nye elever til skolen med traumer. Men underveis tenker jeg det handler om de som arbeider på temaet eller trinnet, det er ikke alltid så enkelt, men det er de som er de viktigste for disse elevene, og det da å få inn noe eksternt er ikke alltid like lett.*

*Informant 3: Nei, det er ikke nok ressurser. Klar tale. Det er jo veldig ressurskrevende, men de må få hjelp. Hvis ikke går det ut over alt og alle, de trenger hjelp og da må det være ressurser. Dette kan for eksempel være miljøterapeuter.*

*Informant 4: Det er ikke nok ressurser. Det trengs sosionomer, miljøarbeidere, jeg kunne tenkt meg at det var en psykolog. Helsesøster har vi og vi har fått mye god hjelp av.*

*Informant 5: Det er jo aldri nok ressurser, holdt jeg på å si. Nei, men det viktigste tror jeg er at du har en god relasjon til elevene. Det er ikke alltid det nytter med flere ressurser heller. Tid skulle vi hatt mer av, det er ikke alltid det er riktig å pøse på med ressurser heller. Men mer tid til den enkelte elev hadde vært bra.*

Hva angår ressurser, trekker informant 1 frem tidlig innsats som viktig. Informant 2 tenker at spørsmålet om ressurser avhenger av på hvilken måte man klare å utnytte de ressursene man får tildelt. Både informant 3, 4 og 5 gir uttrykk for manglende ressurser. Informant 5 viser også til at det ikke alltid handler om ressurser i form av personell: Hun ønsker mer tid med elevene som kontaktlærer, heller enn å sette inn mer personell for disse elevene. Funnene eksponerer ulike tanker hos informantene om bruk av ressurser i arbeid med elever med traumesymptomer.

## 5. Diskusjon

Hovedmålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge sosialt og faglig for elever med traumesymptomer. I dette kapittelet vil studiets funn drøftes opp mot oppgavens teoretiske innramming. Først vil hovedfunn innunder erfaringer, symptomer, skolefaglig fungering og sosial fungering bli drøftet. Deretter vil hovedfunnene under temaene tilrettelegging, veiledning og ressurser bli tatt opp til diskusjon. Avslutningsvis drøftes hovedfunnene innunder temaene kunnskap, veiledning og ressurser.

## 5.1 Erfaring, symptomer og skolefungering

### 5.1.1 Erfaring

Innledningsvis i oppgaven ble det vist til en undersøkelse utført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Undersøkelsen belyser at en betydelig del av Norges befolkning har blitt utsatt for fysisk vold og seksuelle overgrep, og at dette i flere tilfeller forekommer allerede i tidlig barndom (Thoresen & Hjemdal, 2015). Informantene i denne studien har noe ulike erfaringer knyttet til elever med traumesymptomer. To av fem informanter trekker frem at de bare har jobbet med en elev med traumesymptomer. Dette står i kontrast til de tre andre informantene, som kan vise til at de har arbeidet med over ti elever med slike symptomer. Med bakgrunn i forekomstundersøkelsen (Thoresen & Hjemdal, 2015), skulle man gjerne anta at alle informantene hadde erfaringer som strakk seg utover en elev med traumesymptomer. En mulig årsak til at informantene har ulike erfaringer, kan gjerne knyttes til at de har ulike tanker om hva som definerer elever med traumesymptomer. Det kan trolig være utfordrende å kjenne igjen disse elevene, og kan også ses på som en årsak til varierende erfaringer. Resultater av funn fra studien viser at traumesymptomer er varierende, og at elevene viser ulik atferd, jamfør toleransevindumodellen (Andersen, 2014; Nordanger & Braarud, 2017). En informant sier for eksempel at hun kan ha hatt flere elever opp gjennom årene som har opplevd traumer, men at de ikke tenkte så langt tidligere i skolen. Dette indikerer at de ikke hadde like mye fokus på dette tidligere, og hun viser i fortsettelsen til at det er mer forståelse for slike vansker i dagens skole. Informantens svar kan peke i retning av at noen lærere tidligere ikke har vært godt nok kjent med traumeteori, og reaksjonene som kan oppstå etter et opplevd traume.

Mangel på slik kunnskap kan gjerne føre til at man ikke fanger opp elevene med traumesymptomer, misforstår og mistolker dem. Dette kan bygges opp av Nordanger (2015), som viser til at symptomer som kan minne om ADHD kan være reaktive symptomer som oppstår grunnet akutt krise, og vil kunne forekomme dersom en har opplevd traumatiske belastninger. Elever med traumesymptomer kan ha utfordringer med både internaliserte og eksternaliserte vansker, noe som vil si at de kan vise tegn til oppmerksomhetsvansker, utagering og opposisjonell atferd (Løwgren & Evsensen, 2019). Dette er atferd som kan sies å være nært forbundet med ADHD, og dersom lærere ikke har kunnskap om at denne type atferd også kan være forbundet med traumer, er det nærliggende å tenke at noen elever har blitt mistolket i fortiden. Dette er nok likevel ikke en utfordring som utelukkende hører fortiden til; også i dagens skole, med det økte fokuset og kunnskapen om traumer og diagnoser med liknende symptomsuttrykk, vil det ikke alltid være enkelt å fange opp og

hjelpe disse elevene. Oppgavens problemstilling dreier seg om hvordan man best mulig kan tilpasse for disse elevene i skolen, og dersom lærerne har kunnskap om traumeteori og reaksjoner som kan forekomme etter opplevd traume, kan kanskje tiltakene rettet mot disse elevene bedres.

### 5.1.2 Symptomer

I teoridelen fremkommer en rekke symptomer som kan opptre i sammenheng med traumer. Deriblant kan det trekkes frem at disse elevene kan være utrygge, ha vansker med å møte skolens krav, de kan være utagerende, trassige, angstpregede og sosialt tilbaketrukne (Bru E. , 2011; Kvello, 2018). Flere informanter fremhever symptomer som sinne, utagering, aggressiv måte å prate på, tristhet og negative tanker. Dette er i tråd med symptomene som Bru (2011) og Kvello (2018) viser til når det gjelder barn som har opplevd traumer. Selv om informantene viser til slike symptomer, blir det likevel understreket at symptomene kan være forskjellige fra elev til elev. Flere av informantene finner det vanskelig å gi et helhetlig bilde av hvordan majoritetens symptomer er, da dette er svært individuelt. Et slikt synspunkt kan bygges opp av det Jensen (2016) presiserer om at barn og unge som har vært utsatt for traumatiske hendelser reagerer svært ulikt, og at det ikke finnes noen «fasit» på hvordan en skal reagere. Dette kan trolig føre til utfordringer i tilretteleggingsarbeidet; det som fungerer godt en dag, fungerer gjerne ikke dagen etter. I tillegg vil det også kunne være utfordrende for pedagogen å identifisere det han eller hun anser som «riktige» tiltak, da atferden er så varierende og svingende. Det kan tenkes at det er en fordel at lærerne er kjent med at varierende atferd kan forekomme, slik at de har forståelse for hvorfor eventuell tilrettelegging og tiltak ikke alltid fungerer like godt fra dag til dag. Denne type forståelse kan trolig også føre til mer toleranse og forståelse hos pedagogen overfor disse elevene. Slike argumenter er med å på å understreke viktigheten av at pedagogen og skolens personell for øvrig har tilstrekkelig kunnskap på feltet, og kan ta i bruk denne på en konstruktiv måte i møte med elevene.

Informant 1, 4 og 5 peker på at gutter har en tendens til å i større grad fremvise utagerende atferd enn hva som er tilfelle for jenter, og at jenter i motsetning til dette «tradisjonelt» har en mer innagerende atferd. En generalisering basert på kjønnets atferd knyttet til traumer, kan være vanskelig å fastslå. Det krever en større studie, med flere informanter. I denne sammenheng kan det vises til Pianta (2006), som presiserer at det finnes ulikheter i atferd knyttet til kjønn: Han trekker frem at gutter har en mer utagerende atferd enn jenter. Selv om

både Pianta og informantene drar i retning av at det finnes mer typiske reaksjonsmønstre for traumer på tvers av kjønn, bør nok pedagogens innstilling være rettet mot at dette er «tendenser»; nettopp fordi det også vil finnes unntak fra disse, i form av jenter som er utagerende og gutter som opptrer mer innagerende. Med slike tankerekker i bakhånd, kan det stilles spørsmål til om de «tradisjonelle» ulikhetene i atferd mellom jenter og gutter med traumesymptomer krever ulike kjønnstilpassede tilretteleggingsstrategier. Dersom dette er tilfelle, vil det kunne ha stor betydning for hvordan pedagogen best mulig kan tilrettelegge for de ulike elevene. Selv om man ikke med sikkerhet kan si at det ulike kjønn krever ulik tilrettelegging i sammenheng med traumer, kan det være viktig å reflektere over i arbeid med disse elevene. Av slike årsaker kunne det også ha vært interessant å forske videre på dette i en større studie.

### 5.1.3 Skolefungering

Kapittelets siste tema; skolefungering, vil videre bli drøftet. Først vil faglig fungering bli tatt opp, og deretter sosial fungering utover det som er presentert. Alle informantene nevnte at elevenes faglige fungering led under dårlig konsentrasjon og lite søvn, men de trakk også frem andre faktorer som hadde betydning for skolefaglig fungering. Dårlig konsentrasjon kan kobles til modellen om toleransevinduet; dersom en elev er innenfor sitt toleransevindu vil han eller hun kunne tilegne seg faglig læring og andre ferdigheter (Nordanger & Braarud, 2017). Hvis eleven derimot er utenfor sitt toleransevindu, vil den delen av hjernen som kan tenke, reflektere og vurdere kobles ut, jamfør Andersen (2014). Følger av dette kan være at elevene går inn i en hypoaktiv eller hyperaktiv tilstand, som gjør at læring og konsentrasjon kan være vanskelig (Andersen, 2014). Av slike årsaker er det sentralt at lærerne kan hjelpe elevene tilbake i sitt toleransevindu (Andersen, 2014). Ut fra det Siegel (2012) skriver om toleransevinduet, er det rimelig å anta at det å ha trygge voksne som elevene kjenner rundt seg, er viktig for å kunne tilrettelegge best mulig og hjelpe elevene i reguleringsarbeidet.

Videre trakk flere av informantene frem at søvn var en faktor som virket inn på elevenes faglige fungering. Dette stemmer overens med teori, som viser til at søvn og evne til å fokusere oppmerksomhet kan være underutviklet hos barn med traumer (Nordanger & Braarud, 2017). Dette bidrar til at faglig læring kan være utfordrende (Nordanger & Braarud, 2017). Hva søvn angår, kan læreren også ta hensyn til dette i sin tilrettelegging. Et aktuelt punkt kan være å justere elevenes faglige krav de ulike dagene, avhengig av elevenes dagsform.

De forrige avsnittene illustrerer at faglig læring kan være utfordrende for elever med traumesymptomer. Dette kan også bygges opp av det Steele (2002) presiserer om at etter et opplevd traume kan eleven bli «frosset» i en aktivert tilstand av opphisselse. I den aktiverte tilstanden vil eleven kunne kjenne på frykt, noe som kan føre til at det kan være utfordrende å følge instruksjoner, huske hva som har blitt sagt, og skape mening ut fra det som har blitt fortalt (Steele, 2002). Det kan med andre ord peke i retning av at elevene kan ha vansker med å følge undervisning og huske det fagstoffet som blir presentert for dem. I denne sammenheng kan man også se at kronisk negativt stress som følge av traumatet, kan ødelegge eksplisitt minnekapasitet, som kan gi seg utslag i redusert evne til å bruke faktakunnskaper og erfaringer (Albæk & Milde, 2017). Dette er ting som bør tas hensyn til i det faglige tilretteleggingsarbeidet. Et sentralt punkt i tilretteleggingen kan være å gå i dialog med eleven om dens egen læring, og finne ut av hvordan denne eleven lærer best. Dette for så i neste omgang å gjøre avtaler for hvordan man skal gå frem for å best skape faglig læring i timene. Et annet aktuelt punkt kan dreie seg om å ha kjente og trygge pedagoger, som skaper stabilitet og god struktur rundt eleven. En slik påstand bygges opp av Krause og Stryker (1984), som presiserer at stabilitet og god struktur kan gi et dempet stressnivå, noe som trolig kan være fordelaktig med hensyn til faglig læring.

Utover konsentrasjon og søvn, trakk også informantene frem andre faktorer av betydning for den faglige fungeringen. I denne sammenheng hadde informantene nokså ulike synspunkter. Det blir blant annet nevnt at elevenes evne til å lykkes i fag skyldes interesse og evner på lik linje med andre elever, samtidig som andre informanter mener at disse elevene generelt har vansker for å lære. Elevenes vansker med læring kan knyttes til teori som vist til i avsnitt ovenfor; dersom eleven er hypoaktivert, hyperaktivert, eller i en frosset aktivert tilstand av opphisselse, er det lite rom for læring (Andersen, 2014; Steele, 2002). Informantene viser også til at disse elevenes evne til å lykkes i fag kan forankres i lærerens rolle, og hans eller hennes evne til å trygge elevene i klasseromssituasjoner. Dette kan teoretisk sett forankres i tanken om en autoritativ lærer, som både skal vise eleven trygghet og omsorg, men også ha tydelige rammer og regler (Størksen I. , 2014; Walker, 2009). Informantenes sprikende tanker og erfaringer om elevenes evne til å lykkes i fag, vil naturlig nok også gi seg utslag på den enkelte lærernes tilrettelegging for disse elevene. Informantenes erfaringer presentert ovenfor, kan tyde på at en del av deres forståelse og tilnærming til disse elevene er basert på erfaringer knyttet til arbeid med dem, heller enn en teoretisk forankret forståelse. Dette kan også tenkes å ha konsekvenser for hvordan lærerne tilrettelegger for disse elevene.

Som trukket frem av en informant i avsnittet ovenfor, vil det være rimelig å anta at det er sentralt å stimulere elevenes interesse for fag, som det er for alle elever. Samtidig må vi huske på Maslows behovspyramide, som forteller oss at grunnleggende behov må tilfredsstilles for at man skal kunne oppnå læring (Maslow, 1943). Ut ifra en slik tanke, vil det i perioder kunne tenkes å være vanskelig, om ikke umulig, for en elev å ha gode forhold for læring, dersom de grunnleggende behovene ikke oppfylles. Det sistnevnte vil trolig kunne være tilfelle dersom elevene tidligere har blitt utsatt for vold i hjemmet og preges av triggere i skolehverdagen sin. Dette vil trolig gjelde, uavhengig av hvor interessert eleven er i det faglige stoffet. Av slike årsaker er det derfor avgjørende at læreren i det faglige tilretteleggingsarbeidet, ser an elevens læringspotensial fra dag til dag, og legger til rette for at de ulike grunnleggende behovene oppfylles slik at læring kan skje. Dette kan være behov som trygghet, sikkerhet og tilhørighet (Maslow, 1943).

Videre, på spørsmål om hvordan disse elevene fungerer i selvstendig arbeid, viser informantene til varierende svar. Det kan for eksempel trekkes frem at det kan være vanskelig for elevene å komme i gang med arbeidet, samtidig som det kan være utfordrende å «holde det gående». Informantene peker også på at det faglige produktet ofte er lite eller mangelfullt. Dette kan som tidligere fortalt, blant annet ha sine årsaker i hypoaktive eller hyperaktive tilstander, og en frosset aktivert tilstand av opphisselse, som gjør læring og konsentrasjon utfordrende (Andersen, 2014; Steele, 2002). Informantenes svar peker i retning av at det for flere elever med traumesymptomer er utfordrende å arbeide selvstendig. Det kan tenkes at elevene trenger mye støtte i denne type faglig arbeid, med utgangspunkt i teori (Størksen I., 2014; Albæk & Milde, 2017; Nordanger & Braarud, 2017) som sier at disse elevene kan ha vansker med selvregulering, konsentrasjon og minnekapasitet. Ved mulighet for dette, bør trolig også ekstra personell i form av assistenter, lærere og miljøterapeuter gi eleven ekstra oppfølging i et slikt arbeid. Dette for å tilrettelegge for elevenes faglige utbytte.

Informantene svarte også på spørsmål knyttet til elevenes evne til å delta i gruppearbeid. Svarene var varierte og faktorer som ble trukket frem var blant annet dagsform, faglig styrke, usikkerhet og passivitet. Informantene har med andre ord ulike erfaringer og tanker om hvordan disse elevene fungerer faglig i gruppearbeid. Det er trolig flere faktorer som spiller inn på et vellykket eller mindre vellykket gruppearbeid; faktorer som dermed må tas hensyn til i tilretteleggingen. Læreren bør trolig forberede seg godt i forkant av et slikt arbeid og ta bevisste valg knyttet til det å sikre trygghet til medelever i gruppa og lærer som underviser. Gruppestørrelse, lengde og tema for arbeidet er også faktorer læreren bør være bevisst i

tilretteleggingsarbeidet. Dette kan bygges opp av teori som understreker de generelt viktige prinsippene om trygghet, stabilitet og en autoritativ voksen (Krause & Stryker, 1984; Walker, 2009). Som det fremkommer i avsnittene ovenfor, er det stort sprik i hva informantene vektlegger hva angår elevenes faglige fungering i selvstendig arbeid og i gruppearbeid. På den ene siden kan dette ses på som uheldig, da man ikke alltid forholder seg til noen «fellesnevner» i arbeidet når det gjelder tilretteleggingen for disse elevene. På den andre siden kan det faktum at informantene vektlegger ulike faktorer bygge opp om viktigheten av å tilpasse og tilrettelegge til den enkelte, i selvstendig arbeid som i gruppearbeid.

I det følgende vil elevenes sosiale skolefungering bli tatt opp. På spørsmål knyttet til sosial fungering i små og store grupper, trekker tre av fem informanter frem at elevene fungerer best i små grupper. Det vises i denne sammenheng til at trygghet er viktig, både i interaksjon med lærere og medelever. Dette kan støttes i teori som fremhever at god struktur og stabilitet bidrar til at elevene får en følelse av indre kontroll, og at stressnivået deres dempes (Krause & Stryker, 1984). Det kan også knyttes til tilknytningsteori, som viser viktigheten av å hjelpe barn med vanskelige følelser, og støtte dem i utforskning og lek (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2015). Slike argumenter kan tale i retning av at det kan være en fordel at elever med traumesymptomer får tid til å arbeide i mindre grupper. I disse gruppene vil det trolig, jamfør det Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2015) skriver, være viktig med stabile og trygge voksne som reagerer sensitivt på barnets behov og dermed legger til rette for at barnet kan utvikle dets sosiale og følelsesmessige evner. På denne måten kan trygge voksne og trygge medelever hjelpe og stimulere disse elevene ut i lek og utforskning. Et slikt type arbeid over tid i små grupper, vil gjerne kunne føre til at disse elevene føler seg tryggere også i større grupper. Pedagogen må likevel være åpen for at ikke alle elevene trives best og profiterer mest på å arbeide i mindre grupper, og må følgelig tilpasse tilnærmingen i tråd med dette.

Små grupper kan også tenkes å være en god arena for elevene til å utvikle vennskap, sosial kompetanse og selvregulering. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse som blant annet at man har kunnskaper og ferdigheter som fører til at en klarer å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. God sosial kompetanse kjennetegnes dermed av at elevene har ferdigheter i samhandling med andre, at de klarer å tilpasse seg og regulere egen atferd (Ogden, 2009). Dette er trolig noe flere av disse elevene trenger trening i; de kan som tidligere vist til ha vansker med sosial kompetanse og ulike atferdsvansker, som vil gjøre det utfordrende å tilpasse og regulere egen atferd. Av slike årsaker ses det på som hensiktsmessige å legge til rette for at elevene kan få trening i sosial kompetanse.

Et aktuelt tiltak kan være at elevene blir satt i grupper med medelever som har høy sosial kompetanse og selvregulering. Som Frønes (1994) presiserer lærer barn noe annet av sine jevnaldrende, enn hva de gjør av voksne. Det kan tenkes at disse elevene gjennom observasjon og imitasjon av elever med høy selvregulering og høy sosial kompetanse, kan tilegne seg lignende ferdigheter og kunnskaper. En slik tilrettelegging for sosial læring ses på som viktig i tilretteleggingsarbeidet. Gjennom gjentatte interaksjoner med samme gruppe, gjerne i lek over tid, kan også vennskap oppstå, jamfør Greve (2014). Når lek skjer i trygge rammer og relasjoner, som det er tenkelig at det vil gjøre i en fast liten gruppe, vil det også kunne vekke barnets utforskertrang og nysgjerrighet, et poeng som presenteres av Nordanger og Braarud (2017). En annen fordel med en fast liten gruppe, vil være at den overholder prinsippet om trygghet og stabilitet som presenteres av Krause og Stryker (1984). Dette kan ses på som sentralt i tilretteleggingsarbeidet.

Videre svarte informant 1 og 2 at det fungerte godt dersom det var åpenhet rundt elevenes situasjon. Dette tyder på at barn kan «tåle» mer, dersom de forstår hvorfor andre elever har en fremtoning og atferd som bryter med hva som er oppfattet som «normalt». Informant 3, 4 og 5 forteller om konflikter, måter å hevde seg på, unnvikelse, samt at de «bruker opp vennene sine». Denne type atferd kan stemme overens med det Utdanningsdirektoratet (2016) skriver om at elever med traumesymptomer kan ha vansker med både tilknytning og relasjoner til andre. Av slike årsaker kan det tenkes at åpenhet rundt elevens situasjon, så langt det lar seg gjøre, er et godt tiltak for å styrke elevenes sosiale fungering.

På tross av at åpenhet kan være positivt, må den enkeltes situasjon vurderes. Dette fordi for stor grad av åpenhet ikke vil være et riktig tiltak for alle elever. Det kan blant annet relateres til hvilke type traumatiske opplevelser eleven har blitt utsatt for, eller om foreldre og elever ønsker å utlevere en slik type personlig informasjon til andre. Forvaltningsloven (2019) § 13 slår fast at enhver som utfører tjeneste i et forvaltningsorgan, skal hindre at andre får kjennskap til noens personlige forhold. Det vil dermed si at hverken lærere eller helsepersonell har lov å gi informasjon til medelever og dens foreldre hvis en elev skulle ha psykiske vansker. I denne situasjonen er kommunikasjon med elev og foresatte viktig; foreldre og elev skal samtykke til at en slik informasjon deles med andre. Dersom elevens situasjon kan prates om, er det nærliggende å tenke at åpenhet vil kunne føre til at medelever har mer tålmodighet og forståelse for disse elevene, som kan føre til at de i det lange løp kan utvikle trygge relasjoner. Dette kan bygges opp av teori som bekrefter at vennskap gir oss en



følelse av tilknytning og er med på å bekrefte oss som personer (Greve, 2014). Det kan også knyttes til BUP, som anbefaler mer åpenhet om diagnoser i skolen (Langeveld, Hatløy, Johannessen, & Joa, 2016). Dermed kan det tenkes at åpenhet rundt situasjon vil være et godt tiltak i den sosiale tilretteleggingen for flere av disse elevene.

I intervjuene kommer det også frem at disse elevene gjerne ikke møter opp ved sosiale sammenkomster på skolen. Informant 3 viser til at en elev med traumesymptomer gikk fra timene når faglærer styrte klassen, hun trodde dette grunnet i at eleven var utrygg på faglæreren. Dette kan tyde på at flere av elevene utviser manglende trygghet, og at de viker unna situasjoner som ikke føles trygge. Poenget bygges opp av at disse elevene kan ha unngåelsesatferd, og dermed viker unna situasjoner som for dem fremstår farlige eller ubehagelige (Klinikk for krisepsykologi, 2019). I situasjoner hvor elevene velger å ikke møte opp, er det viktig med god tilrettelegging. Dette grunnet at elevene ikke vil kunne oppleve at situasjonen man frykter og unngår kan mestes og tåles, når man fortsetter å unngå den (Klinikk for krisepsykologi, 2019). Å unngå sammenkomster vil føre til lite sosial læring, og kan trolig være et hinder for gode relasjoner og bedre sosial fungering. Det er nærliggende å tenke at situasjoner hvor elevene er usikre, innledningsvis bør utforskes med mindre grupper, hvor eleven er trygg på både lærer, involverte elever og hva som skal skje. Dette kan handle om små tiltak, som f.eks. å dele et rom i to for å skape grupperom med mulighet for smågrupper. Slike tiltak kan ses på som god tilrettelegging for disse elevene, og muligheten for at det vil kunne få et positivt utslag er trolig stort.

Flere av informantene trekker frem trygghet som et viktig begrep: Tre av fem informanter viser eksempelvis til viktigheten av trygghet for å kunne fungere godt sosialt i en klasseromssituasjon. Knyttet til dette temaet, forteller to av informantene at disse elevene fungerer best med kontaktlæreren, i motsetning til personer som har mindre tilstedeværelse i klassen, som faglærere. Dette kan ses i sammenheng med utsagnet vist til i forrige avsnitt, hvor det blir fortalt at en elev forlater klasserommet når faglærere har undervisning. Disse utsagnene kan knyttes til teori som bekrefter at elever med traumesymptomer kan være utrygge i relasjoner, og usikre på hvem som er til å stole på og hvem som vil de godt (Andersen, 2014). Konsistens, pålitelighet og forutsigbarhet er viktige faktorer for disse elevene (Andersen, 2014). Av slike årsaker gir det mening at elevene søker seg til kontaktlæreren, heller enn til faglærere som ikke er like mye i klassen og rundt eleven. Følgelig er det viktig at kontaktlærere er sitt ansvar bevisst, og er klar over hvilken rolle de spiller i disse elevenes skolehverdag, for å gi dem trygghet slik at de bedre kan fungere godt

faglig og sosialt. En slik tanke bygges også opp av Bath (2008), som mener at trygghet og relasjoner er nødvendig omsorg for traumatiserte barn, og at dette er noe voksne uten terapeutisk utdanning kan bidra med. Avsnittet ovenfor kan illustrere viktigheten av trygghet i pedagogens tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Selv om ikke alle informantene eksplisitt trekker frem trygghet, fremstår det likevel viktig ut fra det de sier. Det kan problematiseres at det ikke alltid vil være det samme som skal til for å skape trygghet for elevene, at elevene vil ha ulike behov og pedagogen vil måtte gjøre individuelle tilpasninger for å skape tryggheten. Uavhengig av dette, kan det ses på som positivt at trygghet blir nevnt av informantene, da også teorien vist til ovenfor presiserer trygghetsprinsippets viktige tilstedeværelse i tilretteleggingen.

## 5.2 Tilrettelegging, resultat og samarbeid

### 5.2.1 Læreres erfaring med tilrettelegging

I forrige kapittel ble informantenes erfaringer med elevenes skolefungering drøftet opp mot teori om tilrettelegging. I dette kapitlet vil informantenes erfaring med sosial og faglig tilrettelegging for disse elevene, bli drøftet opp mot teori om tilrettelegging. Alle informantene har tanker om den sosiale tilretteleggingen, men de svarer noe forskjellig på hvordan de driver denne tilretteleggingen. Informantene trekker frem øvelse i å trekke seg bort fra vanskelige situasjoner, og bruk av pedagogiske hjelpemidler som kat-kassen. Dette kan ses på som verdifulle elementer i tilretteleggingsarbeid. Dersom elevene klarer å trekke seg bort fra vanskelige situasjoner, kan trolig eventuelle konflikter reduseres. En slik utvikling kan tenkes å føre til at eleven i større grad blir invitert inn i lek og vennskap, noe som er positivt for utvikling av sosial stimulering, utforskertrang og nysgjerrighet (Nordanger & Braarud, 2017). Dermed kan dette ses på som et viktig aspekt i den sosiale tilretteleggingen for elevene.

På tross av flere varierte svar, går likevel går begreper som trygghet og relasjoner igjen. Dette er prinsipper som går igjen i informantenes svar. En konsekvens av dette vil være at temaet bringes opp flere ganger gjennom diskusjonsdelen. Klare grenser og tett kontakt pekes også på som viktig i tilretteleggingen. Faktorene som tas opp av informantene kan knyttes til autoritativ klasseledelse, lærernes evne til å vise varme og omsorg, samtidig som det utøves kontroll og settes rammer (Baumrind, 1991). Dersom læreren skal lykkes i å sette rammer og ha kontroll, er trolig et tett og nært forhold til elevene sentralt. Dette kan knyttes til Piantas (2010) begrep om «banking time», som kort fortalt dreier seg om fremme relasjonen mellom

lærer og elev. I tilretteleggingsarbeidet sosialt som faglig er nok dette sentralt, og trolig noe læreren bør strebe etter.

Et interessant funn er hvordan informant 4 beskriver samtale med helsesykepleier som et godt tilretteleggingsverktøy, i motsetning til informant 5, som tenker at det ikke er like bra at de blir sendt videre til helsesykepleier. Hun mener at det fungerer bedre dersom elevene er nærmere med kontaktlæreren, som de allerede har mest kontakt med. Dette kan handle om mange ulike forhold, f.eks. hvor ofte helsesykepleier er ved skolen eller hvilke problemområder helsesykepleier har kompetanse på. Det kan også handle om at enkelte kontaktlærere har spesielt god kontakt med elevene og dermed blir elevenes nærmeste samtalepartner.

Det faktum at informant 4 og 5 tenker ulikt om bruk av helsesykepleier som ressurs i det sosiale tilretteleggingsarbeidet, viser at det er ulike tanker til hvordan rett tilrettelegging for disse elevene bør være. Konsekvenser av dette kan blant annet være at noen lykkes bedre enn andre i tilretteleggingsarbeidet. Det finnes mange instanser som er verdifulle i arbeidet med disse elevene, og i denne sammenheng innehar helsesykepleiere viktig kompetanse. De vil ha kunnskap og perspektiver som lærere ikke har, som også vil kunne virke styrkende i det sosiale tilretteleggingsarbeidet. Videre må vi huske at selv om det nok ofte er tilfelle, er det ikke gitt at nettopp læreren fungerer som en elevs «signifikante annen», et begrep ofte koblet til Mead, her referert til av Rye (2013). I noen tilfeller vil andre voksenpersoner i skolen, eksempelvis en helsesykepleier, være den signifikante andre: En slik tanke kan bygge opp om viktigheten av samarbeid mellom de ansatte i skolen (Fandrem & Roland, 2013), det være seg mellom helsesykepleier og pedagog, eller vaktmester og pedagog. Dette kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) økologiske modell, som blant annet viser viktigheten av å arbeide i et systemperspektiv. Arbeid i systemperspektiv på tvers av instansene vil trolig være en sentral brikke i tilretteleggingsarbeidet. Dette med tanke på at ansatte i andre instanser kan inneha kunnskaper om traumer som vil være verdifullt i tilretteleggingen for elevene.

På tross av mulige positive effekter av samarbeid med helsesykepleier og andre instanser, kan informant 5 sitt svar forstås slik at disse elevene ofte er sårbare, utrygge og usikre, og at det av slike årsaker vil være en fordel at de forholder seg til faste trygge voksne (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011) Frekvent bytte av personale, har tidligere i intervjuene blitt vist til som en faktor med negative konsekvenser. Samtidig kan det tenkes at helsesykepleier i

likhet med kontaktlærer kan være en fast trygg voksenperson for disse elevene. Dette innebærer at skolen har fast helsesykepleier, som ofte er tilgjengelig for disse elevene. Helsesykepleier kan antakelig også fungere som en støtteressurs og refleksjonspartner for lærere, samt delta på møter med foreldre og elever. En skole med et bredt kompetanseapparat rundt traumer, kan trolig totalt sett gi et bredere og bedre tilbud for disse elevene, noe som også vil styrke det sosiale tilretteleggingsarbeidet.

Hva angår faglig tilrettelegging har informantene også noe varierende svar, og de belyser dermed et mangfold av sentrale faktorer i det faglige tilretteleggingsarbeidet. Informantene viser likevel lite til fellesnevnerne i sine svar knyttet til dette arbeidet. Dette kan ses opp mot en studie som studerer hvordan ansatte i barnehager baserer sitt arbeid med barn som har opplevd samlivsbrudd. Resultatene viser at mange baserer dette arbeidet på egne erfaringer, grunnet lite eller ingen opplæring om temaet (Øverland, Størksen, & Thorsen, 2012). I studien kommer det frem at informantene arbeider på ulikt vis, på samme måte som informantene for denne studien gjør. Det kan også stilles spørsmål vedrørende denne studien, om det hadde vært mer sammenfallende arbeid om informantene hadde fått systematisk opplæring om temaet. Dersom flere ansatte har kompetanse om elever med traumesymptomer, vil en kunne diskutere hva som vil være det beste for den enkelte elev, ut fra tilegnet kunnskap via systematisk opplæring. For at samarbeidet og tilretteleggingen skal bli fruktbart, fordrer nok dette likevel at det er en velfungerende delings- og samarbeidskultur ved den aktuelle skolen. Dette er temaer som kan undersøkes videre i andre studier.

Selv om det ikke er mange fellesnevnerne som er nevnt knyttet opp mot det faglige tilretteleggingsarbeidet, er det likevel et par: Den første fellesnevneren trekkes frem av informant 1, som sier hun gav færre krav i timene, mens informant 5 som sier at en kunne begrense oppgaver i timene. Dette er tiltak som er nært knyttet til hverandre, og som kan ses på som viktige i tilretteleggingsarbeidet. Tanken sammenfaller med det Hattie (2012) presenterer om at en god klasseleder blant annet skal evne å tilpasse undervisningen til elevens nivå og evner, og at pedagogen dermed ved å begrense oppgaver og ha færre krav i timene, trolig vil kunne redusere frustrasjonsnivået og stimulere til flere mestringsopplevelser. Den andre fellesnevneren blir nevnt av informant 2, som trekker frem god klasseledelse som sentralt i dette arbeidet, og informant 3, som viser til viktigheten av å ha regler og vise at klasselederen bestemmer. Dette kan også ses på som sentralt for god faglig tilrettelegging. En god klasseleder skal fremme faglig og sosial læring, skal være konsekvent med regler og

rutiner og skape gode relasjoner til elevene (Statped, 2019). Dette er viktig for alle elever, men for elever med traumesymptomer kan det gjerne ha enda større betydning.

Utenom fellesnevnerne, trekker informantene frem faktorer som i mindre grad kan anses som beslektet med hverandre, men som like fullt er viktige i dette arbeidet; individuelle planer for den enkelte dag, forutsigbarhet, og at disse elevene har kontroll på hva som skjer i løpet av skolehverdagen er eksempler på disse faktorene. Forutsigbarheten som kommer med disse tiltakene vil kunne gi eleven en følelse av kontroll og trygghet, som igjen kan være positivt for elevenes faglige fungering. Tett kontakt og tid med lærer, samt det å ha assistent i nærheten av seg i timene, ble også trukket frem av informantene. Som jeg har vist til tidligere i diskusjonsdelen, er trygge relasjoner og tett kontakt viktig for disse elevene, og vil nok også være faktorer som fører til bedre læring; det er først når barnet opplever å føle seg trygg, med stabile og trygge voksne rundt seg, at de kan begi seg ut på utforskning og læring (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2015). Dersom behovet for trygghet ikke er oppfylt, vil barnets evne til utforskning og læring være redusert, jamfør Maslows behovshierarki (Maslow, 1943). Ifølge Bowlby (1969/1997) (1973/1998) (1980/1998) er det ikke før barnet opplever å være omgitt av trygghet i samspill med seg selv og voksne, at det kan flytte energien sin over på læring og utforskning. Disse poengene understreker viktigheten av at ansatte i skolen har god kunnskap om tilknytning og tilknytningsatferd, for best mulig å kunne tilrettelegge.

De forrige avsnittene belyser flere ting som er sentrale i den faglige tilretteleggingen. I neste omgang kan man spørre seg om pedagogen har en reell mulighet til å benytte seg av alle disse tiltakene i en hektisk og travel skolehverdag. Det kan også stilles spørsmål til om hvorvidt det alltid er mulig å gjennomføre tiltak knyttet til forutsigbarhet og oversikt over dagens timeplan, når skolehverdagen er preget av stadige endringer og et krav om fleksible lærere. En del tilrettelegging forutsetter også at skolen har ressursene som skal til for at de ulike tiltakene skal være gjennomførbare. Dette er problemstillinger som pedagogen må ta stilling til i sitt tilretteleggingsarbeid og som skoleledelsen bør engasjere seg i. I neste underdel vil informantenes svar knyttet til resultat av tilrettelegging bli drøftet opp mot teori.

### 5.2.2 Lærernes erfaringer med resultat av tilrettelegging

Flere av informantene trekker frem at de iverksatte tiltakene i stor grad avhenger av dagsform, og elevens eventuelle gode og dårlige perioder. Relasjoner, stabilitet og investering av tid, vises også til som avgjørende for resultatet av tilretteleggingen. Symptomene som er vist til av

informantene kan være både kraftige og varierende. Det kan tenkes at det i arbeid med disse elevene er svært viktig å kunne se forbi elevens atferd, for så å se den underliggende årsaken til den varierende væremåten, som informantene viser til. Dette kan bygges opp av Nordheim (2014), som understreker at læreren må prøve å forstå atferden til eleven med traumesymptomer i form av smerteuttrykk. Ifølge henne kan dette føre til at læreren har lettere for å utvise toleranse og invitere elevene inn i trygge relasjoner (Norheim, 2014). Et annet begrep som også kan trekkes frem i denne sammenheng er «time-in». Tanken bak begrepet er at den voksne ser barnets frustrasjon og manglende mestring, og tar en pause sammen med barnet, for å hjelpe eleven i hans eller hennes utfordrende situasjon (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Selv om det er svært viktig å se elevens atferd som smerteuttrykk, og benytte seg av metoder som «time-in», skal likevel ikke all atferd tolereres; dersom elevene utagerer og utøver vold mot seg selv eller andre må det stoppes. Det kan tenkes at disse elevene trenger en tydelig voksen, som lager «rammer» som elevene kan forholde seg til. Dette kan koples til den autoritative læreren, som både skal utvise varme og kontroll (Statped, 2019). Det er nærliggende å tenke at de nevnte faktorene er viktige å benytte seg av for kvaliteten på tilretteleggingsarbeidet, sosialt og faglig.

Informantene viser som nevnt til viktigheten av relasjoner, og det kan tenkes at det på dårlige dager og i dårlige perioder er ekstra viktig å arbeide for en god relasjon. Bath (2008) presiserer at positive relasjoner er nødvendig for sunn utvikling. Elever med traumesymptomer kan, som tidligere nevnt, både være innagerende og utagerende, ha lav selvregulering og lav sosial kompetanse (Kvello, 2018) (Bru E. , 2011) (Størksen I. , 2014). Dette kan gjerne føre til at de kan bli misforstått. Av slike årsaker vil det trolig være svært viktig å opprettholde en god relasjon i dårlige perioder, slik at elevene blir møtt med forståelse og trygghet. I denne sammenheng kan den autoritative læreren nok en gang trekkes frem, som fører en kombinasjon mellom kontroll og støtte for elevene (Baumrind, 1991). Den autoritative læreren klarer å sette seg inn i barnas behov og utfordringer, og vil vise dem omsorg, noe som fører til at elevene blir mer mottakelige for lærerens tydelige grenser (Størksen I. , 2014). Overført til elever med traumesymptomer, som trenger trygghet, forståelse og omsorg, vil den autoritative lærerens pedagogiske verktøy trolig være svært viktig for god tilrettelegging.

Stabilitet og investering av tid, vises også til som viktig for resultatet av tilretteleggingen. Dette kan trolig føre til positive ringvirkninger, som bedre relasjoner og trygghet. Likevel kan man stille oss spørsmål om dette alltid er gjennomførbart i skolen. Skolehverdagen kan ses på

som dynamisk, og læreren bør kunne være fleksibel. Samtidig vil jeg, som jeg har vært inne på tidligere, våge å påstå at læreren ikke har overflod av tid i sin arbeidsdag, og at den som regel er nokså hektisk. Likevel trekker informant 2 frem at læreren ikke bør tenke at de har pause, selv om de ikke har vakt i et friminutt. Hun brukte denne tiden på å være tilgjengelig for elevene, ute eller i klasserommet. En samtale på ti minutter i et friminutt, eller at læreren er ute i friminuttet og viser interesse for elevene, vil trolig være positivt. Det er dog viktig å huske på at det kan være anstrengende å arbeide med disse elevene over tid. For at lærerne ikke skal bli utslitt, bør ledelsen legge opp til pauser for pedagogene som står i dette arbeidet (Bru & Roland, 2019). Med hensyn til å oppnå god tilrettelegging, kan man dermed si at lærerne må forsøke å balansere mellom å gi disse elevene mest mulig tid, og likevel sette av tid til pauser for ikke å bli utslitt. Dersom lærerne brenner seg ut på dette arbeidet, er det nærliggende å tenke at verken tiltak eller tilrettelegging får like god kvalitet. Det er med andre ord et helhetlig samspill som skal fungere for at tilretteleggingen skal bli optimal.

### 5.2.3 Samarbeid

I det følgende vil både samarbeid med hjemmet og andre instanser drøftes opp mot teori om tilrettelegging. Innledningsvis vil informantenes svar knyttet til samarbeid med hjemmet bli drøftet. I denne sammenheng gir informantene noe varierende svar. Det ble vist til at samarbeidet var bra, og at det opplevdes som en ressurs. Samtidig ble samarbeidet vist til å kunne være utfordrende. Dette sier informantene for eksempel gjelder samarbeid hvor foreldre for eksempel forsøker å dekke over omsorgssvikt, og fremstår som unnvikende. Det vises også til som utfordrende dersom foreldrene selv har vansker med traumer, som for eksempel dersom familien har vært på flukt. Hjem som arbeider for å beskytte barnet fra alt som er vondt, kan dekke over for noe som er vanskelig. Pedagogen bør nok derfor sikte på å utvise respekt og forståelse for at mange ikke kan fortelle eller snakke om det de har opplevd, grunnet at traumet de har med seg bygger på skremmende hendelser. Det er derfor sentralt at verken foreldre eller elever blir presset til å fortelle om traumet. Av slike årsaker kan det tenkes at det er svært viktig at elevene opplever skolen som en friplass, hvor de blir forstått og føler seg trygge. En slik forståelse fra læreren og øvrig personell vil gjerne også føre til bedre faglig og sosial tilrettelegging og læring.

Det kan sies å være viktig å få foreldrene med seg i et godt samarbeid, og det er flere fordeler med dette. Foreldre og lærere kan blant annet sammen utvikle en bedre felles forståelse av elevens behov, noe som vil kunne resultere i bedre støtte i elevens læringsprosess (Drugli &

Nordahl, 2016). Andre fordeler med samarbeidet kan knyttes til at læreren får bedre innsikt i elevens fungering og behov, og dermed i større grad kan tilpasse elevens skolehverdag (Drugli & Nordahl, 2016). I denne sammenheng kan man se at informant 1 trekker frem at hun gjennom samarbeid med hjemmet fikk vite at eleven var utslitt etter skoledagen, og at hun derfor fikk større forståelse for at eleven til tider satt «med hodet i pulten». Av slike årsaker irettesatte hun ikke eleven for dette. Ved et godt samarbeid er det nærliggende å tenke at man i større grad kan unngå misforståelser knyttet til elevens atferd. Dette vil igjen kunne ha betydning for elevens trivsel og elev-lærer-relasjonen, som i neste omgang kan ha innvirkning på effekten av iverksatt tilrettelegging og tiltak.

Et godt samarbeid med hjemmet kan trolig føre til en mer helhetlig tilrettelegging for eleven, hvor også foreldre og foresatte kan bidra. Det er flere punkter som kan bygge opp om dette. Nok en gang kan det vises til informant 1, som under spørsmål om tilrettelegging viste til et tilfelle hvor foreldrene gikk gjennom planen for skoledagen med barnet deres hver morgen, før eleven gikk på skolen. Dette kan ses på som et godt tiltak i tilretteleggingen for elever med traumesymptomer, og ville ikke vært mulig dersom lærer og foreldre ikke spilte på lag. Argumentet understøttes av at et økt samarbeid med foreldre fører til at de er mer positive til skolen, og at god kontakt fører til at de får mer informasjon om undervisning (Drugli & Nordahl, 2016). Dersom læreren og foreldre arbeider sammen for å få til velfungerende tiltak og god tilrettelegging, er det nok ikke urimelig å anta at sjansen for å lykkes er større.

Samarbeid med andre instanser, vil videre bli drøftet. Det er også i denne sammenheng noe varierende svar fra informantene. Godt samarbeid blir vist til, og BUP blir ansett som en viktig støttespiller. For å best mulig kunne tilrettelegge for elever med traumesymptomer kan man trekke frem viktigheten av å jobbe i et systemperspektiv, som tidligere vist til. Dette arbeidet tar utgangspunkt i at det finnes et samspill mellom de ulike delene i samfunnet, og at disse delene påvirker hverandre (Fandrem & Roland, 2013). Når man arbeider systemrettet innen skolen ønsker man å få en felles forståelse for vanskene hos elevene, ved å ta i bruk kunnskap fra andre fagområder og institusjoner, samt kunnskapen på egen institusjon (Fandrem & Roland, 2013). Samarbeid er en viktig faktor innen dette arbeidet, og dette gjelder også samarbeid på tvers av instanser. Dersom instansene klarer å skape et godt samarbeid, vil man best mulig kunne gi eleven den hjelpen han eller hun trenger. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenners (1979) økologiske modell, som er med på å beskrive viktigheten av å arbeide i et systemperspektiv, ved å vise at man blir påvirket av andre og påvirker andre. Forfatteren (1979) fremhever at god kontakt mellom arenaene som barnet



befinner seg på er sentralt, for å best mulig sikre positiv utvikling. Da det er avgjørende at de involverte systemene snakker sammen, for å sikre at alle arbeider målrettet med tiltak.

Andre utsagn bærer preg av at lærerne får lite hjelp og lite forståelse for elevens vansker av andre instanser. Det vises likevel til at samarbeidet har blitt bedre enn det tidligere var, og at det ikke lenger er slik at læreren bare leverer informasjon fra seg, og ikke får noe igjen; nå er det en opplevelse av at læreren også får mer informasjon tilbake. De varierende svarene indikerer at samarbeidet med andre instanser kan være utfordrende, og at det krever god kommunikasjon. Dersom man i skolen ikke klarer å arbeide i et systemperspektiv, i samarbeid med andre instanser, vil man trolig kunne få en dårligere kvalitet på tiltak og tilrettelegging for elever med traumesymptomer. Instanser som BUP, PPT, barnevern og mestringsenheten, innehar kunnskaper lærerne ikke besitter, kunnskap som er verdifull i møtet med disse elevene. Av slike årsaker bør trolig læreren strebe etter at disse samarbeidene blir så gode som mulig.

### 5.3 Kunnskap, veiledning og ressurser

#### 5.3.1 Kunnskap

Informantene ble spurt om deres kunnskap om en rekke hjelpetiltak. Majoriteten av informantene hadde lite kunnskap om disse. Det eneste hjelpetiltaket som flere informanter hadde kunnskap om var «Circle of Security», hvor fire av fem informanter hadde vært på kurs eller fått kjennskap til dette via helsestasjonen. Informantene som var på kurs for dette beskriver det blant annet som «skivebom», grunnet at kurset var rettet mot foreldre og små barn. Det synes ikke å finnes litteratur som dokumenterer effekt av dette programmet i skolen. Likevel gir programmet noen veiledningsmodeller som lærere trolig kan ha nytte av. Av denne grunn kan modellen ses på som et fint utgangspunkt å arbeide ut ifra ved tilretteleggingsarbeidet. COS har sitt utgangspunkt i tilknytningsteorien, og modellen kan gi et mer systematisk syn på hva et barn behøver for å skape trygge tilknytninger (Jacobsen, 2016). Modellen fokuserer på barnets behov for en trygg voksen for utforskning og en sikker havn for trøst og omsorg (Jacobsen, 2016).

På spørsmål om de andre hjelpetiltakene, har informantene lite kunnskap. Det eneste hjelpetiltaket som blir brukt, er «sosial persepsjonstrening», som nevnes av en informant. Tiltaket kan ses på som verdifullt for oppgavens problemstilling. Det er en klasserombasert intervensjon, som tar sikte på å trene elever til å tilegne seg en bedre forståelse av ulike aspekter ved sosiale interaksjoner (Gunderson, Stromgren, & Moynahan, 2013). Tiltaket har

positiv effekt på utvikling av elementene i sosial kompetanse, hvor utvikling av sosiale relasjoner vektlegges (Gunderson, Stromgren, & Moynahan, 2013). Elever med traumesymptomer kan, som tidligere vist til, ha vansker med sosial kompetanse (Jensen, 2016). Det kan føre til utfordringer med å fortolke og lese signaler fra omgivelsene, regulere egen atferd og løse problemer en måtte stå i (Ogden, Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2009). Av slike årsaker kan også «sosial persepsjonstrening» ses på som et lovende tiltak for disse elevene. Mulige konsekvenser av et slikt tiltak kan være at elevens sosiale kompetanse økes, og at eleven i større grad inviteres i vennskap og lek, noe som er positivt for tilknytning, identitet, og utvikling av nye nevraltnettverk for følelser og atferdsmønstre (Greve, 2014; Schore, 2012). Dette kan ses på som sentralt for sosial fungering, og vil derfor også kunne være et viktig tiltak i tilretteleggingsarbeidet.

På tross av kunnskap om COS og sosial persepsjonstrening, har ikke informantene mye kjennskap til hjelpetiltakene. Dette kan vitne om at det er lite informasjon om ulike hjelpetiltak inn mot skolen, eller lite fokus på hjelpetiltak knyttet til elever med traumesymptomer. I denne sammenheng kan informant 3 trekkes frem, som viser til at det i dagens skole er mer forståelse for traumer og lignende, enn hva det tidligere har vært i skolen. Dette utsagnet, samt at flere av informantene har vært på kurs om «Circle of Security», kan gjerne tyde på denne type kunnskap begynner å bli gjeldene i skolen. Likevel kan man stille spørsmål til om det er et reelt voksende fokus rundt dette, eller om tilfeldigheter spiller inn på hva man kjenner til? Det kan ses på som positivt at informantene har vært på kurs om COS, med tanke på at det kan ha gitt dem mer kunnskaper om relasjonsarbeid. Det er imidlertid viktig å utvikle tiltak som er tilpasset skolen og som evalueres i forhold til arbeidet som gjøres der.

Dersom man har lite kunnskap om tiltak og ulike metoder som kan anvendes i tilretteleggingsarbeidet for disse elevene, kan det trolig påvirke kvaliteten på tilretteleggingen. Man kan ikke utelukke at informantene bruker en del av de samme prinsippene som gjøres i hjelpetiltakene, og dermed opplever en positiv effekt. Det kan likevel tenkes å være en styrke i tilretteleggingsarbeidet å ha oversikt over ulike hjelpetiltak som er evaluerte, og som kan bedre elevenes faglige og sosiale situasjon på skolen. Gjennom intervjuene kan det virke som at flere av informantene utvikler kunnskap gjennom egne erfaringer. Det kan i denne sammenheng stilles spørsmål til om utdanningsinstitusjonene burde løfte dette temaet sterkere frem, siden så mange blir utsatt for traumatiske opplevelser. En slik påstand kan understøttes av undersøkelsen som viser at fysisk vold og seksuelle overgrep rammer en betydelig del av

Norges befolkning, og at mange allerede rammes i tidlig barnealder (Thoresen & Hjemdal, 2015). Det er nærliggende å tro av det vil kunne være en fordel med et sterkere fokus på hjelpetiltak. Dette i form av at det er en kultur på skolen for faglig oppdatering, samt kunnskapsutvikling ved utdanningsinstitusjonene innenfor området elever med traumesymptomer. På denne måten kan man arbeide for bedre å kunne tilrettelegge for disse elevene både faglig og sosialt.

### 5.3.2 Veiledning

Informantene svarer noe ulikt på spørsmål om de kunne tenkt seg mer veiledning knyttet til arbeidet med disse elevene. Det finnes to fellestrekk blant informantenes svar. Informant 1 og 2 trekker frem viktigheten av å lære eleven å kjenne, og tenker at det er veldig sentralt. De viser til at læreren burde se an eleven og hvordan den er, og informant 2 trekker frem at man lærer sammen med foreldre og elev, dersom man får ha eleven over en lengre periode. Informant 3 og 5 mener derimot at det er et stort behov for veiledning, og forteller at de opplever det som et område de har fått lite informasjon om, og at de må lære seg mye selv. Det førstnevnte fellestrekket, kan peke i retning av at det viktigste er å bli godt kjent med elevene sine, og at dette gjerne trumfer veiledning på området. Det andre fellestrekket, av informant 3 og 5, kan forstås slik at det er lite fokus og for lite kunnskap om traumer i skolen, og at et kunnskapsløft er sterkt ønsket. Begge fellestrekkene kan ses på som viktige i tilretteleggingsarbeidet med disse elevene; det er viktig å bli kjent med den enkelte elev, men det er også viktig å ha teoretisk kunnskap rundt emnet når en jobber med elever med traumesymptomer.

Det faktum at man bør kjenne eleven sin godt, og som informant 1 sier; se an eleven sin og hvordan den er, kan tenkes å være viktig for en autoritativ lærer. Denne type lærer skal kunne ha kjennskap til elevenes behov, frustrasjoner, utfordringer og kunne vise dem omsorg (Nordahl, 2012). Knyttet til behovet for veiledning, trekker informant 2 frem at man lærer med elev og foreldre hvis man får ha eleven over lengre tid. Dette kan kobles til Jensen (2016), som sier at det ikke finnes en riktig måte å reagere på et traume, men at det må tilrettelegges ut ifra hver enkelt barns behov. På tross av viktigheten av teorien, vil den enkelte elev kunne reagere annerledes, og da er det, som informant 2 sier, viktig å lære sammen med, og bli godt kjent med elev og foreldre. Andre fordeler med å ha elever over lengre tid, kan tenkes å være at elevene opplever faktorer som konsistens, pålitelighet,

forutsigbarhet og tilgjengelighet, som kan hjelpe eleven til følelse av trygghet og kontroll (Bath, 2008).

Informant 3 og 5 ytrer at de har fått for lite informasjon og veiledning om traumer. En større kunnskapsbase rundt dette temaet, tilegnet gjennom blant annet kurs, vil gjerne føre til en annen forståelse som man ikke oppnår gjennom ren erfaring. Teori knyttet til traumer gir trolig en faglig tyngde og forståelse som vil kunne øke kvaliteten på tilretteleggingen. Gjennom erfaring kan man gjerne forstå at eleven viker unna situasjoner som er ubehagelige, eller at de ikke er tilgjengelige for læring når de er i en hyper- eller hypoaktiv tilstand. Likevel vil jeg våge å påstå at man forstår og ser blant annet unngåelsesatferd og toleransevinduet med et annet blikk dersom man har fått faglig opplæring i det. Teoretisk tyngde på temaet vil gjerne kunne føre til en mer sammenfallende kunnskapsbase og praksis i arbeid med disse elevene. Det er også nærliggende å tenke at dette vil være positivt for både sosial og faglig tilrettelegging. Man kan gjerne si at både teoretisk tyngde og erfaring spiller viktige roller i tilretteleggingsarbeidet for disse elevene, og at det beste trolig er både ha god erfaring og en teoretisk tyngde om traumeteori og reaksjoner som oppstår etter traumer.

### 5.3.3 Ressurser

Ved spørsmål knyttet til ressurser har informantene varierende svar, men noen fellestrekk. Informant 3 og 4 er begge klare på at de ønsker flere ressurser knyttet til disse elevene. Det trekkes frem at det er ressurskrevende arbeid, og at disse elevene trenger hjelp. De synes at ressursene kan komme i form av miljøterapeuter, sosionomer, helsesøstre og psykologer. Dette kan tenkes å være positivt for disse elevene, og ikke minst for tilretteleggingsarbeidet. Elevens kontakt med flere instanser kan trolig også føre til at de får omsorg i store doser. Dette ses på som viktig for disse elevene, med tanke på at de erfarer denne type omsorg i brede mønstre (Nordanger & Braarud, 2017). Det kan tenkes at elevene gjennom denne type erfaring, kan være mer mottakelige for lærerens tilretteleggingsarbeid. Samtidig må vi også huske på at for mange involverte rundt barnet, trolig kan føre til usikkerhet hos eleven; da det er mange personer å forholde seg til. Det er derfor viktig at de ulike partene vektlegger relasjonsarbeid og stabilitet i møtet med disse elevene, jamfør Bath, Krause og Stryker (2008; 1984).

Andre instanser vil, som tidligere nevnt, inneha kunnskap som læreren ikke har. Det er nærliggende å tenke at de vil kunne veilede og drøfte tilretteleggingen for disse elevene med

læreren. Flere informanter ønsker ressurser fra ulike instanser, og en slik tankegang legger opp til et godt arbeid i et systemperspektiv; hvor man arbeider ut fra en felles forståelse for vanskene hos elevene, og tar i bruk kunnskap fra de ulike fagområdene og institusjonene, i tillegg til kunnskapen på skolen (Fandrem & Roland, 2013). Arbeid i et systemperspektiv kan også ses på som positivt for tilretteleggingen, om de ulike instansene har en felles forståelse for eleven. Dette vil føre til at alle jobber for det samme, ut fra et likt utgangspunkt. Følgelig kan man få en mer helhetlig tilrettelegging for disse elevene.

I motsetning til informant 3 og 4, viser informant 2 og 5 til at det ikke alltid hjelper med flere ressurser. Dette grunnet at ansatte på teamet og trinnet er de viktigste for disse elevene, og for at det ikke alltid er riktig å «pøse på» med ressurser. Det blir også trukket frem at mer tid med den enkelte elev hadde vært et bedre alternativ. Disse svarene kan forstås slik at det ikke alltid fører til et godt resultat, dersom det er flere instanser, gjerne med ulike ansatte, som skal møte eleven og ha tanker om hva som er best å gjøre. Det er forståelig at informantene ser på det som viktigst for disse elevene å ha god kontakt med pedagogene som står dem nærmest i skolen. Dette kan knyttes til teori om at disse elevene er usikre på mennesker de møter, og om de vil de godt og er til å stole på (Andersen, 2014). Faktorer som konsistens, pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet, kan hjelpe eleven til følelse av trygghet og kontroll, som presentert av Bath (2008). Flere av disse faktorene kan de oppleve i skolen, med trygge, faste voksne, fra for eksempel trinnet og teamet. Dette kan ses på som positivt for både sosial og faglig tilrettelegging.

## 6. Konklusjon

Hovedproblemstillingen i dette prosjektet var: «På hvilken måte kan skolen tilrettelegge sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer?». For å best mulig besvare oppgavens hovedproblemstilling, ble flere underproblemstillinger inkludert. Studiet tok utgangspunkt i teori og fem semistrukturerte intervju gjort med lærere med erfaring som klasseledere og/eller spesialpedagogisk erfaring.

Studiens funn ble drøftet opp mot tidligere forskning og traumeteori. I denne sammenheng viste det seg å være flere faktorer som spiller inn på lærerens tilretteleggingsarbeid for elever med traumesymptomer. Samarbeid med hjemmet og andre instanser kan nevnes som noen av faktorene: Begge samarbeidene har positivt potensiale, i så måte at de kan føre til en mer

helhetlig tilrettelegging, større forståelse for eleven og muligheten til å arbeide i et systemperspektiv.

For den faglige tilretteleggingen kan regulering ses på som sentralt. Dette for at eleven skal være i sitt optimale spenn for læring; i toleransevinduet. Videre bør elevenes faglige krav justeres, med bakgrunn i vansker som kan oppstå etter et traume. Dette kan blant annet dreie seg om triggere, konsentrasjon og søvnevansker. Når eleven opplever faktorer som trygghet, stabilitet og struktur, vil elevens stressnivå kunne senkes. Dette kan ses på som positivt for faglig læring, og er derfor faktorer som læreren bør arbeide for å skape og opprettholde. Prinsippet om den autoritative læreren er også sentralt i tilretteleggingsarbeidet, dette gjelder både for faglig og sosial tilrettelegging.

Ved sosial tilrettelegging, kan tilknytningsteorien og trening på sosial kompetanse trekkes frem. Elever med traumesymptomer kan være utrygge og usikre, og av slike årsaker er en trygg voksen, som hjelper eleven i utforskning og lek, viktig. Arbeid i små grupper kan også pekes på som en viktig brikke i det sosiale tilretteleggingsarbeidet. Det er mulig at elevene i trygge, faste og stabile grupper vil kunne få økt sosial kompetanse og selvregulering. Dette ses på som viktig, med bakgrunn i at det kan føre til gode relasjoner til medelever, deltakelse i lek og vennskap. Dette er viktige erfaringer for disse elevene; de får oppleve å være en del av et meningsfullt fellesskap, være i gode relasjoner og oppleve at andre mennesker er til å stole på. Åpenhet rundt elevenes situasjon kan også se ut til å være et viktig aspekt ved den sosiale tilretteleggingen, noe som kan føre til mer toleranse og forståelse for elevene, både fra medelever og foreldregruppen. Et resultat av dette kan også føre til bedre relasjoner med medelever, og en bedre skolehverdag for disse elevene.

Av avsnittene ovenfor ser en dermed at man på flere måter kan tilrettelegge for elever med traumesymptomer, sosialt som faglig. Informantene viste gjennom intervjuene flere gode måter å tilrettelegge på, og viser at de gjennom erfaring har tilegnet seg mange tanker om hva som er viktig i dette arbeidet. Det kan likevel understrekes at informantene har sprikende erfaringer og ulikt kunnskapsgrunnlag med hvordan det best kan tilrettelegges for disse elevene. Dermed tydeliggjør også denne studien nødvendigheten av videre kunnskapsutvikling på feltet. Dette for at lærere kan få en mer sammenfallende tanke om hvordan man best mulig kan tilrettelegge sosialt og faglig for disse elevene.

## 7. Forslag til videre forskning

Informantene i prosjektet peker på ulike faktorer som kan ha påvirkning for hvordan de klarer å tilrettelegge for disse elevene, sosialt og faglig. Gjennom en større studie kunne det vært interessant å få innsikt i hvilke erfaringer og tanker en større gruppe lærere har om tilrettelegging. Det kunne også vært spennende å forske videre på temaet; tilrettelegging av kjønn, og om gutter og jenter som har vært utsatt for traumer har behov for ulik tilrettelegging.

## 8. Litteraturliste

- Albæk, U. A., & Milde, M. A. (2017, Oktober 5). Neurobiologisk forståelse av traumeminner. *psykologtidsskriftet*, ss. 1-11.
- Andersen, L. I. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Sjøftestad, & L. I. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn* (ss. 54-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (2014). *Regjeringen.no*. Hentet fra FNs konvensjon om: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2010, April 9). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om endringer i barnelova mv.: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2010-04-09-13>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, April 25). *bufdir.no*. Hentet fra Melde- og opplysningsplikt: [https://bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/etterlatte\\_barn/melde\\_og\\_opplysningsplikt/](https://bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/etterlatte_barn/melde_og_opplysningsplikt/)
- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma informed care. *reclaiming children and youth journal*, ss. 17-21.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berens, A., Jensen, S., & Nelson, C. (2017). Biological embedding of childhood: from physiological mechanisms to clinical implications. *BMC Medicine*, ss. 1-12.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, ss. 899–911.
- Bowlby, J. (1969/1997). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: anxiety and anger*. London, UK: Pimlico.
- Bowlby, J. (1980/1998). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. . London, UK: Pimlico.



- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2015, November 4).  
<https://www.psykologforeningen.no/>. Hentet fra Hva er tilknytning?:  
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-tilknytning2>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. I V. U. Midthassen, E. Bru, K. S. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn* (ss. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, C. E., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, C. E. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 15-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burns, B., Phillips, S., Wagner, R., Barth, R. K., & Campell, Y. (2004). Mental Health Need and Access to Mental Health Services by Youths Involved With Child Welfare: A National Survey. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, ss. 960-970.
- Camodeca, M., & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), ss. 186-197.
- Dahle, G. (2013). *Krigen*. Cappelen Damm.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *etikkom.no*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- Drugli, B. M. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I G. Vibeke, I. Størksen, & B. M. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (ss. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, April 25). *Udir.no*. Hentet fra Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole: <https://www.udir.no/kvalitet-og->

kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/

- Dyb, G., & Stensland, Ø. S. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, I.-M. Hauge, & H. J. Schultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (ss. 45-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer*. Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet . I H. Fandrem, L. O. Fuglestad, K. I. Løge, P. Roland, & E. Westergård, *Barn i utfordringer- systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (ss. 19-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, N. J., & Svartdal, F. (2017). Social Perception Training:Improving social competence by reducing cognitive distortions. *International journal of emotional education*, ss. 44-58.
- Fiske, T. S., & Taylor, E. S. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. London: SAGE publications.
- Forvaltningsloven . (2019, 11 01). *Lovdata.no*. Hentet fra § 13 taushetsplikt:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_3#%C2%A711a](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A711a)
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2014). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen, & B. M. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (ss. 382-398). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunderson, K. K., Stromgren, B., & Moynahan, L. (2013). *Social perception training*. Research Press.,U.S.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heispillet. (2020, Januar 26). *Heispillet*. Hentet fra Våge å spørre, tåle å høre:  
<https://www.heispillet.com/blogs/heibloggen/vage-a-sporre-tale-a-hore>

- Idsøe, C. E., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, C. E. Idsøe, Øverland, & Klara, *Psykisk helse i skolen* (ss. 109-119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, C. E. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 125-139). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, T. (2016, April 7). <https://www.psykologforeningen.no/>. Hentet fra Barn og Traumer: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-psykiske-lidelser/barn-og-traumer>
- Johannesen, A., Tufte, A. P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, T. W., & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg, teori og praksis. *Fosterhjemskontakt*, ss. 10-17. Hentet fra <http://sor.rvts.no/>.
- Klinikk for krisepsykologi. (2019). *Krisepsykologi.no*. Hentet fra Hva er unngåelsesatferd?: <https://krisepsykologi.no/informasjon/informasjon-og-rad/unngaelsesatferd/>
- Krause, N., & Stryker, S. (1984). Stress and well-being: The buffering role of locus of control beliefs. *Social Science & Medicine*, ss. 783-790.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 08 17). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2018). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Langeveld, J., Hatløy, K., Johannessen, O. J., & Joa, I. (2016, Oktober 14). *Psykologisk.no*. Hentet fra Skolen kan hjelpe psykosensære elever: [psykologisk.no/2016/10/skolen-kan-hjelpe-psykosensaere-elever/](https://psykologisk.no/2016/10/skolen-kan-hjelpe-psykosensaere-elever/)

- Løwgren, H. R., & Evsensen, L. K. (2019, juni 1). *ADHD og traumer. Sammenhenger og utfordringer i klinisk praksis med barn*. Hentet fra psykologtidsskriftet.no:  
<https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2019/07/adhd-og-traumer>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*.
- Neumer, P. S., Mathiassen, B., & Bjørknes, R. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Zippys venner (2. utg). *Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*, ss. 1-12.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordanger, D. (2015, Oktober 6). *rvtssor.no*. Hentet fra Er ADHD alltid ADHD?:  
<https://rvtssor.no/aktuelt/51/er-adhd-alltid-adhd/>
- Nordanger, Ø. D., & Braarud, C. H. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 51, nummer 7*, ss. 530-536.
- Nordanger, Ø. D., & Braarud, C. H. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norheim, S. H. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen- utfordringer og muligheter. I S. Søftestad, & L. I. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn* (ss. 176-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven . (1998). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Pianta, C. R. (2006). *Handbook of classroom management, research, practice and contemporary issues*. Routledge Taylor & Francis group.
- Pianta, C. R., & Driscoll, C. (2010). Banking Time in Head Start. Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. . *Early Education and Development, 21*, ss. 38-64.

- Plessen, K. J., & Kabicheva, G. (2010, Mai 6). Tidsskriftet den Norske legeforeningen. *Hjernen og følelser – fra barn til voksen*, ss. 932-935. Hentet fra Hjernen og følelser – fra barn til voksen: <https://tidsskriftet.no/2010/05/oversiktsartikkel/hjernen-og-folelser-fra-barn-til-voksen>
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, F. J. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, s. 4.
- Schore, A. (2012). *The Science of the Art of Psychotherapy*. New York: W.W. Norton & Company .
- Schultz, H.-J., & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen- læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, I.-M. Hauge, & H. J. Shultz, *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (ss. 220-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shonkoff, J. P., Boyce, T. W., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, Molecular Biology, and the Childhood Roots of Health Disparities Building a New Framework for Health Promotion. *Special communication*, ss. 2252- 2259.
- Siegel, J. D. (2012). *The Developing Mind, Second Edition*. New York: Guilford Publications.
- Stahmer, A., Leslie, L., Hurlburt, M., Barth, R., Webb, M., Landsverk, . . . Zhang, J. (2005). Developmental and Behavioral Needs and Service Use for Young Children in Child Welfare. *Pediatrics. Official journal of the american academy of pediatrics*, ss. 891-900.
- Statped. (2019, Oktober 31). *Statped.no*. Hentet fra Pedagogiske og digitale verktøy, Klasseledelse: <https://www.statped.no/laringsressurs/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet/struktur-og-forutsigbarhet/hvordan-tilrettelegge/klasseledelse/>
- Steele, W. (2002). Trauma's Impact on Learning and Behavior: A Case for Interventions in Schools. *Trauma and Loss: Research and Interventions V2 N2* , ss. 1-37.
- Steinkopf, H. (2014). Hjernen bak det hele. I S. Søftestad, & L. I. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn* (ss. 68-83). Oslo: Universitetsforlaget.


- Størksen, I. (2014, Januar 31). *Læringsmiljøsenderet.no*. Hentet fra Den autoritative voksenstilen: <https://laringsmiljosenderet.uis.no/skole/klasseledelse/filmer-boker-og-verktoy/filmer/den-autoritative-voksenstilen-article117311-21225.html>
- Størksen, I. (2014). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen, & B. M. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (ss. 190-204). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tambelli, R. L. (2012). Attachment relationships and internalizing and externalizing problems among Italian adolescents. *Children and youth service review* , ss. 1465- 1471.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* . Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., & Hjemdal, K. O. (2015). *Regjeringen.no*. Hentet fra Vold og voldtekt i Norge: [https://www.regjeringen.no/contentassets/a0f79a10854045c68770c5408e2b3d66/nkvt\\_s\\_vold-voldtekt-2014.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a0f79a10854045c68770c5408e2b3d66/nkvt_s_vold-voldtekt-2014.pdf)
- Utdanningsdirektoratet a. (2016, 05 24). *Udir.no*. Hentet fra Symptomer på traumer og posttraumatisk stresssyndrom: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/flyktninger/symptomer-pa-traumer-og-posttraumatisk-stessyndrom/>
- Utdanningsdirektoratet b. (2016, Mars 30). *Udir.no*. Hentet fra Hva er sosial kompetanse?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- van der Kolk, B. A. (2005). *Traumacenter.org*. Hentet fra Developmental trauma disorder. Towards a rational diagnosis for children with complex trauma histories.: [http://www.traumacenter.org/products/pdf\\_files/preprint\\_dev\\_trauma\\_disorder.pdf](http://www.traumacenter.org/products/pdf_files/preprint_dev_trauma_disorder.pdf)
- Walker, T. J. (2009). Authoritative Classroom management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, ss. 122-129.
- Øverland, K., Størksen, I., & Thorsen, A. A. (2012). *International Journal of Early Childhood Daycare Children of Divorce and Their Helpers*, ss. 51–75.

# Vedlegg 1

29.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever i barneskolen med traumesymptomer- hva kan læreren gjøre?

### Referansenummer

573721

### Registrert

12.12.2019 av Silje Teige - s.teige@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 Øverland, Klara.Overlan@uis.no, tlf: 40608818

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Silje Teige, s.teige@stud.uis.no, tlf: 41370758

### Prosjektperiode

11.12.2019 - 30.09.2020

### Status

04.02.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 04.02.2020 - 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 04.02.2020 med vedlegg, 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](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 30.09.2020

#### 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 viderebehandles 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df212b9-4227-4a87-873a-e452b2892f63>

1/2

- iagringstbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke iagres lenger enn nøydenlig for a oppryie tormaiet

#### 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 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 eventuelt 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: Gry Henriksen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2

### Intervjuguide

#### 1.Tidligere erfaringer

Hvilke erfaringer har du med elever som har traumesymptomer?

Hvor mange tror du at du har arbeidet med opp igjennom årene?

Hvor mange har du arbeidet med det siste året?

#### 2.Symptomer

Hvilke symptomer kan elever med traumesymptomer ha?

Har du opplevd tegn til internaliserte eller eksternaliserte vansker?

Har du opplevd forskjeller på jenter og gutter med tanke på symptomer?

Opplever du forskjeller på symptomer av elever i ulik alder?

#### Sosialt

Hvilke symptomer kan vise seg sosialt ved elever med traumesymptomer?

a) Klasserommet

b) Friminuttet

#### Faglig

Hvilke symptomer kan vise seg faglig ved elever med traumesymptomer?

a) Selvstendig arbeid

b) I samarbeid med andre

c) I gruppearbeid

d) Utfordringer i spesielle fag?

e) Skoleresultater

### 3.Skolefungering

#### Sosialt

Hvordan fungerte disse elevene sosialt?

- a) I små grupper
- b) I større grupper
- c) Vennskap

Hvilke konsekvenser kan traumesymptomer ha for elevenes sosiale fungering?

#### Faglig

Hvordan er konsentrasjonen til disse elevene i faglig arbeid?

Hvordan fungerte disse elevene faglig?

Hvilke konsekvenser kan traumesymptomer ha for elevenes faglige fungering?

### 4.Tilrettelegging

Hva er dine erfaringer med tilrettelegging for elever med traumesymptomer?

Hvordan fungerer disse elevene i hel klasse, små grupper, og alene med lærer eller spesialpedagog?

Hvor mye veiledning opplever du at disse elevene må ha?

#### Sosialt

I hvilke av disse settingene fungerer elevene best sosialt? I hel klasse, små grupper, alene med lærer eller spesialpedagog

Hva er dine erfaringer knyttet til god tilrettelegging sosialt, for elever med traumesymptomer?

#### Faglig

I hvilke av disse settingene fungerer elevene best faglig?

Hva er dine erfaringer knyttet til god tilrettelegging faglig, for elever med traumesymptomer?

(Praktiske oppgaver, digitale oppgaver, høytlesning, bruk av film?)

## 5.Resultat

### Sosialt

Hvis du har tilrettelagt for elever med traumesymptomer sosialt, hvordan var resultatet av dette?

Hva fungerte bra?

Hva kunne fungert bedre?

### Faglig

Hvis du har tilrettelagt for elever med traumesymptomer faglig, hvordan var resultatet av dette?

Hva fungerte bra?

Hva kunne fungert bedre?

## 6.Skolefungering

Hvordan erfarer du at den totale skolefungeringen for elever med traumesymptomer er?

## 7.Kunnskap

Har du kjennskap til noen tilbud som er knyttet til skolen, i forhold til elever med traumesymptomer?

Har du kjennskap til Circle of Security, og eventuelt hvilken?

Har du kjennskap til Zippys venner, og eventuelt hvilken?

Har du kjennskap til sosial perspepsjonstrening, og eventuelt hvilken?

Har du kjennskap til traumebevisst omsorg, og eventuelt hvilken?

Har du kjennskap til «Hei vanskelige situasjoner», og eventuelt hvilken?

Har du bruk for mer kunnskap om elever med traumesymptomer i skolen? Eventuelt hva mangler du?

Har du behov for veiledning når det gjelder barn med traumesymptomer?

### 8.Samarbeid

Hvordan fungerer samarbeidet med andre hjelpeinstanser? (BUP, barnevern, politi, PPT)

Hvordan fungerer samarbeidet med hjemmet?

Har du opplevd at samarbeidet med andre hjelpeinstanser har vært en ressurs

Har du opplevd at samarbeidet med hjemmet har vært en ressurs

### 9. Avsluttende spørsmål

Hvordan opplever du å arbeide med elever med traumer (krevende, stressende, givende?)

Opplever du at det er nok ressurser i skolen knyttet til arbeidet med elever med traumesymptomer?

## Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet:

**” På hvilken måte kan skolen tilrettelegge sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å komme nærmere en forståelse av hvordan man best mulig kan tilrettelegge sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Mitt navn er Silje Teige, og jeg er året 2019-2020 masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg har i min avsluttende masteroppgave valgt å skrive om temaet traumer, og tilrettelegging av traumer i skolen. I denne sammenheng ønsker jeg å undersøke hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for elever med traumesymptomer i skolen, med problemstillingen: «På hvilken måte kan skolen tilrettelegge sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer». Som fortalt er formålet med studien å komme nærmere en forståelse av hvordan man best mulig kan tilrettelegge sosialt og faglig, for elever med traumesymptomer. Det vil i denne oppgaven ikke bli tatt utgangspunkt i enkeltelever, men kun den generelle kunnskapen og erfaringen lærere og spesialpedagoger har om temaet. Informanter har taushetsplikt, og må derfor utelate indirekte personopplysninger som for eksempel institusjon, tidspunkt og navn.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institusjonen «nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning», ved Universitet i Stavanger er ansvarlige for dette prosjektet. Veileder for prosjektet er Førsteamanuensis og psykologspesialist Klara Øverland.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har valgt å benytte meg av et strategisk utvalg, som vil si at man velger informanter med bakgrunn i kvalifikasjoner og erfaringer som er hensiktsmessige i forhold til prosjektets

problemstilling. Av slike årsaker vil spesialpedagoger og klasseledere som har erfaring med elever med traumesymptomer, bli intervjuet. Skoler i Rogaland vil bli spurt om de har aktuelle informanter til å delta i prosjektet. Informasjonsskrivet vil bli sendt til rektorer, som kan henvende seg til ansatte med denne type kvalifikasjoner.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille til et 45-60 minutters langt personlig intervju. Opplysningene fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker. Lydopptaket vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet. Alle informanter vil få samme spørsmål i intervjuene deres. Spørsmålene dreier seg i hovedsak om erfaringer med elever med traumesymptomer, knyttet til skolefungering både sosialt og faglig. Samt eventuell tilretteleggingen som har blitt gjort for disse elevene, og hvordan dette har fungert.

### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder er de eneste som vil ha tilgang til opplysninger om informanter. Informantenes navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil bli slettet så snart prosjektet er avsluttet. Datamaterialet vil bli lagret på en egen harddisk med passord og harddisken vil oppbevares innelåst av meg. Dere som deltakere vil ikke bli gjenkjent ved publisering av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes September 2020. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **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 Universitet i Stavanger 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:

- Masterstudent: Silje Teige ved e-post: S.Teige@stud.uis.no, eller ved tlf: 41370758.
- Prosjektleder: Klara Øverland ved e-post: Klara.Overlan@uis.no eller ved tlf:40608818
- Vårt personvernombud: Kjell Dalseth ved e-post: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Klara Øverland

Silje Teige

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging for elever med traumesymptomer faglig og sosialt, i skolen», 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. September 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)