

1.0 Innledning

1.1 Studiens relevans

Det trengs en kompetanseheving blant lærerne når det gjelder tidlig traumatisering og hvordan dette påvirker akademiske prestasjoner. Behovet for kunnskap og kompetanse er nødvendig for å kunne gi denne gruppen en mulighet til best mulig læring. Hvis disse barna ikke får tilrettelagt læringen etter deres behov kan de bli et problem for skolen, derfor er det viktig at lærerne er beviste på problematikken og får kunnskap om hvordan de skal arbeide på best mulig måte, for å tilrettelegge for en bedre skolehverdag for disse barna.

Det finnes mange barn som blir utsatt for overgrep og vold. Det er mellom 5-10 prosent av den mannlige befolkningen og 10-20 prosent av den kvinnelige befolkningen som blir utsatt for seksuelle overgrep før de fyller 18. Det er om lag 100 000 barn som vokser opp i et hjem der en av foreldrene eller begge har rusproblem eller psykiske problemer eller lidelser. Det er så mye som at hvert fjerde barn blir utsatt for trusler eller vold hjemme (helsenett, 2010). Dette er tall en må ta på alvor og som lærere i den norske skolen må være beviste på.

Overgrep og vold kan også betegnes som omsorgssvikt. Når et barn utsettes for omsorgssvikt kan det føre til traumer. Tidligere forskning viser at barn som er utsatt for traumer sliter med betydelige vanskeligheter som hindrer akademisk fremgang (Cole, 2005). Det er derfor viktig at disse barna blir oppdaget og behandlet på riktig måte for å få til best mulig læring. Det er viktig at fokuset rettes mot disse barna.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Har lærere nok kompetanse og kunnskap for å kunne fange opp barn med traumer? Er det god nok kunnskap om hvordan traumer kan påvirke akademiske prestasjoner? Har lærerne nok kunnskap og kompetanse om hvordan en kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø for disse barna? Det som skjer i hjemmet viser seg å ha innflytelse på skolehverdagen til barna, og som videre kan påvirke læringen. Det er vanskelig for lærere å oppdage disse barna, og dermed se hvorfor barnet har atferdsproblemer eller lærevansker. Et barn som er utsatt for traumer kan

vise ulike symptomer, men disse kan utspilles ulikt fra barn til barn. Dette gjør det dermed vanskelig å skille ut disse barna i en kategori (Cole et al., 2005).

Jeg har valgt følgende problemstilling: *Hvilken betydning har tidlig traumatisering for læring, og hvordan bør lærings situasjonen tilrettelegges for barn som har opplevd dette?* I løpet av sin yrkeskarriere vil lærere møte en del barn som har opplevd ulike former for traumer. Det vil dermed være rimelig å anta at uten den rette kompetansen blir det vanskeligere for lærerne å oppdage disse barna, samtidig som det blir vanskeligere å skape et trygt læringsmiljø og gode relasjoner til disse barna. På bakgrunn av dette er det antakelig viktig at lærerne har gode kunnskaper om hvordan de skal møte og forholde seg til barn som har opplevd tidlig traumatisering. Kanskje mange lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til barn som har opplevd traumer, fordi de ikke har nok kompetanse og kunnskap til å ta tak i problemet slik de ønsker.

Lærere som er i kontakt med traumatiserte barn daglig derimot, har nok et helt annet kunnskaps og kompetanse nivå. De har erfaring med hvordan de skal arbeide i forhold til disse barna og vett hvordan en bør tilrettelegge for undervisningen. Med dette som grobunn har jeg valgt å bruke lærere som daglig er i kontakt og arbeider med traumatiserte barn. Dette kan være med på å gi studien viktig innsikt i hvordan pedagoger generelt bør/kan arbeide for å skape en bedre skole for disse barna.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av sju hovedkapitler. Kapittel en inneholder innledningsdelen hvor relevansen for studien, studiens formål og struktur blir presentert. Kapittel to er et komplekst kapittel som tar utgangspunkt i tilknytnings teori og traume teori, og hvordan disse påvirker barnets utvikling. Deretter kommer Lazarus sin teori som setter lys på hvordan barn mestrer stress. Videre følger karakteristiske trekk ved disse barna og mulige identifikasjoner en kan se hos disse barna.

I kapittel tre presenteres konsekvenser som kan komme som en følge av traumer, både faglig og sosiale konsekvenser. I kapittel fire diskuterer jeg, i lys av teori, hvordan et tilrettelagt læringsmiljø bør være for disse barna.

I kapittel fem følger metodedelen. Her gis en forklaring av forskningsdesign, av utvalg, behandling og analyse av data. Til slutt diskuteres forskningskvaliteten via reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

Videre i kapittel seks har jeg slått sammen resultater og drøfting. Her vil jeg diskutere sentrale funn i lys av teori og tidligere forskning, for å se hva lærer allerede har kompetanse på, samtidig som det gis en innsikt i hva de trenger mere kunnskaper om.

Siste kapittel, kapittel sju, inneholder en kort oppsummering og konklusjon over funnene mine. Jeg belyser også hvilke implikasjoner funnene i oppgaven min kan ha for videre forskning og praksis.

2.0 Teori

Betydningen tidlig traumatisering har for læring og hvordan den påvirker læringen har ikke vært satt nok i fokus i det norske skolesystemet og lærerutdanningen. En av grunnene til dette skyldes lærernes manglende kompetanse og kunnskap på akkurat dette området. Det er sannsynligvis mange lærere som mener at disse barna ikke er deres problem. Dette er ikke riktig, det er lærerens ansvar å tilrettelegge for undervisningen etter det enkelte barnets behov. Derfor er det viktig at lærere er klar over hvilke konsekvenser traumer kan ha for å finne ut hvordan disse barna blant annet føler, lærer og oppfører seg.

Siden det ikke er så mye teori omkring temaet i Norge har jeg tatt utgangspunkt i internasjonal teori i tillegg til det som finnes om temaet på norsk. For å kunne finne ut hvilke barn som kan være traumatisert, og for å få kjennskap til hvordan dette påvirker læringen og hvordan en bør tilrettelegge læringen har jeg valgt å presentere hva som legges i betegnelsen traume, hvilke type traumer det dreier seg om og symptomer på traumer. Videre vil jeg ta for meg nevrobiologisk perspektiv på traumer og læringsperspektiv på traumer. Deretter kommer jeg inn på teori som omhandler tidlig traumatisering og akademiske prestasjoner. Avslutningsvis vil jeg rette søkelyset mot hvordan læringsmiljøet bør tilrettelegges for disse barna i lys av forskning og litteratur.

2.1 Teoretisk rammeverk

2.1.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori er med på å forklare hvordan resiliens fungerer som en viktig faktor i forhold til barns tilknytning. Tilknytning dreier seg om de emosjonelle båndene som barnet knytter til omsorgspersoner over sted og tid (Abrahamsen, 2008)

I sin emosjonelle utvikling er små barn avhengig av en eller noen trygge relasjoner. Dette er med på å danne grunnlag for den kognitive utviklingen hos barnet, samtidig som fundamentet for senere relasjoner påvirkes (Abrahamsen, 1997). Det er den tidlige tilknytningen som danner grobunn for barnets mulighet til å opprettholde og danne relasjoner (Bowlby, 1996). Denne tilknytningen kan være både trygg og utrygg. Det er i de tidlige omsorgsrelasjonene at

et barn opplever og lærer å bli elsket, at de er avhengig av erkjennelse og oppmuntring og de opplever en følelse av aksept og at de er verdt å bli elsket. Ved en utrygg tilknytning, utvikles ikke gode mønster som trengs for å forstå sosiale interaksjoner og viktige egenskaper som trengs for å skape gode relasjoner. Tilknytningsmønsteret som er til stede, overføres ofte videre til andre voksne barnet treffer (Pianta, 1999).

Barns utvikling kommer ofte til syne gjennom lek og utforskningsaktiviteter. I følge Bolwby (1982;1969) kreves at det er en tilstedeværelse av en kjent tilknytnings figur og/eller figurer som regulerer barnets fysiologiske opphisselse, ved å skape en balanse mellom stimulering og avslapning. Det er hensiktsmessig at omsorgspersonene ikke bare beskytter barna fra effektene av stressende situasjoner, det dannes også et grunnlag som gjør det mulig for barnet å utvikle det biologiske rammeverket for håndtering av fremtidig stress (Bolwby, 1982;1969).

Omsorgspersonene virker som en lederskikkelse for barnet, det er derfor viktig at barnet blir veiledet til å kjenne sine egne følelser ved at det settes ord på erfaringer. Barnet må også lære å regulere sin egen fysiske kropp og vise hvor deres fysiske grense går. Uten disse tidlige erfaringene vokser barnet opp til og ikke forstå og/eller anerkjenne sine emosjonelle og fysiske tilstander, de er heller ikke i stand til å ta gode vurderinger og beslutninger. Videre kan dette føre til at de ikke er i stand til å håndtere sterke følelser, og at de får en manglende tillit til omverdenen (Bolwby, 1982,1969).

2.1.2 Tidlig sikkerhet bygger resiliens

Barn blir motstandsdyktige og kan håndtere stress bedre i livet hvis de blir utsatt for noe stress i barndommen. Barnet blir ettergivende når de utsettes for en trussel eller stress i nærvær av en beroligende og sikker voksen. Når barnet er alene når det utsettes for en trussel eller stress er barnets emosjonelle tilstand svært stimulert, men det vil raskt komme tilbake i normal tilstand. Frykt og angst lindres ved tilstedeværelse av en støttende, trygg og trøstende omsorgsperson. (Bolwby, 1988; Hazan & Shaver, 1994). Når et barn blir eksponert for stress som er etterfulgt av en beskyttende og støttende omsorgsperson, utvikler barnet en evne til å stole på en indre følelse av sikkerhet (Hazan & Shaver, 1994).

Gjentatte misbruk og/eller neglekt i barndommen påvirker barnet på flere områder. Det kan påvirker sinne, hjernen, kroppen og relasjoner med andre. Utrygg tilknytning kan ses i

sammenheng med traume hendelser, dette forstyrrer barnets evne til å regulere følelser og reaksjoner. Blant annet fører slik innvirkning til feilregulering og problemer med å kontrollere sinnet, impulser og muligheten til å opprettholde oppmerksomheten (Mikulincer et al., 2003).

2.1.3 Traume teori

En definisjon på traume er at når det skjer noe som er så forferdelig at vår evne ikke er i stand til å håndtere situasjonen. At traume hendelsen fører til at personen er hjelpeløs. Traumatiske hendelser overvelder det ordinære systemet for omsorg, som gir barnet en følelse av kontroll, tilkobling og sammenheng (Herman et al., 1987;1989). Traume oppstår når en hendelse er så skremmende at det fører til en langvarig alarm reaksjon/tilstand, hvor kroppen fylles av kjemikalier og enzymer som adrenalin, og ikke er i stand til å roes ned på lang tid. I enhver person, vil det skapes en nevrologisk tilstand. Alvorlighetsgraden av den traumatiske hendelsen avhenger av en rekke faktorer, inkludert tidligere erfaringer med traumer og tilgjengelighet av støtte (Cole et al., 2005). En mer kompleks og detaljert presentasjon vil komme i neste kapittel.

2.1.4 Lazarus sin teori om stress og mestring

Lazarus (2006) beskriver stress og mestring som to faktorer som fungerer i et slags samspill. Hvor nivået av stress er avhengig av om mestringen er effektiv eller ikke. Det finnes ingen gitt mestringsstrategi, dette kommer av personers ulike variabler og graden av trusselen. Disse faktorene er med på å avgjøre utfallet på traume hendelsen.

Psykologisk stress belyser et forhold mellom individet og miljøet. Det er et forhold mellom individet og miljøet som er avgrenset av personen, hvor det er en hendelse som overgår personens resurser og virker truende på personens velvære (Lazarus, 2006).

Mestring tar utgangspunkt i kognitiv og atferdsmessig beherskelse, som er under konstant forandring og som videre prøver å håndtere spesifikke indre og/eller ytre krav som kan virke som stressende eller overskrider individets ressurser (Lazarus, 2006). Mestring blir her sett på som en prosess, i motsetning til andre tilfeller hvor mestring blir sett i sammenheng med for

eksempel læringsstiler og/eller egenskaper. Mestring oppfattes da som en strategi som er stabil og mindre avhengig av tid og omstendigheter.

Lazarus (2006) skiller mellom to ulike mestringsstrategier; problemfokuset og emosjonsfokuset. Begge mestringsstrategiene har som utgangspunkt å fjerne og håndtere kilden til stress. Den problemfokusede mestringsstrategien skal gjøre noe med kilden til stress. For å kunne gjøre dette må individet kunne legge en strategisk plan som skal hjelpe å styre atferden og tankene i riktig retning. Videre handler den emosjonsfokusede mestringsstrategien om å kunne regulere følelsene som oppstår som en følge av hendelsen (Lazarus, 2006).

2.2 Traumers innvirkning hos barn

2.2.1 Tidlig traumatisering

Ut fra traumefeltet har jeg valgt å ta for meg tidlig traumatisering. Forskning har dokumentert effekten tidlig traumatisering har på læring og atferd. Tidlig traumatisering fører til kognitive og atferdsmessige forandringer. Fra tidlig til voksen alder kan traumer endre måten vi ser oss selv på, verden rundt oss, og endre måten vi behandler informasjon og hvordan vi oppfører oss og reagerer på miljøet rundt oss. Det er nødvendig med kunnskap om disse kognitive prosessene og atferdsmessige responsene som kan føre til mangel på læring, ytelses problemer og problematisk atferd (Steele, 2007).

Barn som er utsatt for tidlig traumatisering mangler evnen til å kunne uttrykke seg språklig. De har heller ikke kompetansen som trengs for å behandle traumer gjennom en sammenhengende, kronologisk og verbal fortelling. Restaurering av den interne sikkerheten skjer først når traume/traumene er identifisert, validert og modulert av en omsorgsperson (Arvidson et al., 2011)

Tidlig traumatisering synes å være en avgjørende faktor for utviklingen av en rekke lidelser i barndommen og i voksen alder. Traume hendelser kan føre til en mentalt definerbar tilstand. Terr (2003) deler barndomstraumer inn i to grunnleggende typer, type 1 traumer og type 2 traumer.

2.2.2 Traumer- Type 1 og type 2

Alle traumer i barndommen stammer fra utsiden. De genereres ikke utelukkende i barnets eget sinn. Traumer i barndommen kan være ledsaget av foreløpig ukjente biologiske endringer som blir stimulert av eksterne hendelser. Når en traumatisk hendelse har funnet sted, skjer det en intern endring hos barnet (Terr, 1991).

Traumer deles inn i to grunnleggende typer for å få en forståelse av, omfanget av og varigheten av ulike reaksjoner etter traumatiske hendelser (Terr, 1991). Det er ingen tydelig skille mellom type 1 og type 2. Type 1 hendelser er vanligvis korte, uventede, enkelt hendelser, mens type 2 hendelser er mer langvarige, kroniske eller består av gjentatte opplevelser (Kruczek & Salsman, 2006). Reaksjonsbildet som oppstår har vist seg å være ulike i forskjellige situasjoner. Type 1 har vist seg å ha et mindre komplisert reaksjonsbilde sammenlignet med type 2 traumer. Sist nevnte kan for eksempel dreie seg om gjentatte overgrep, hvor barnet oppfordres gjennom trusler til å holde hendelsene hemmelig (Terr, 1991).

Type 1 traumer kan dreie seg om for eksempel et dødsfall, en bilulykke eller en opplevd naturkatastrofe. Dette er opplevelser som kan gi barnet aggressiv atferd, separasjonsangst, generalisert angst og lignende. Barnets kognitive utvikling kan påvirkes og det kan føre til at det er vanskeligere for barnet å forstå og som videre kan føre til en forverring av situasjonen (Brewin, 2003).

Type 2 traumer er ulike former for kroniske traumer som for eksempel ulike former for omsorgssvikt. Typisk for disse barna er blant annet at de i stor grad kan ha gjenopplevelse og unngåelse, de ligger etter i den sosiale utviklingen som er ventet av dem samtidig som de kan ha forvirret relasjonsmønstre (Brewin, 2003). Barn som har vært utsatt for gjentatte hendelser har større risiko for å utvikle langvarige relasjonsproblemer. Dette kommer som et resultat av den emosjonelle deprivasjon, sammen med de dramatiske hendelsene overgrepene innebærer. Barn som utsettes for ulike former for omsorgssvikt lever med utrygge omgivelser eller manglende tilknytning. De blir dermed preget av en utrygghet og manglende sosial kompetanse (Fletcher, 1996). I denne oppgaven har jeg valgt å rette hovedfokuset mot type 2 traume.

2.2.3 Omsorgssvikt

I følge Dyregrov (2000) beskrives traumer som overveldende psykiske påkjenninger. Man ser med dette at omsorgssvikt kan forstås innenfor traumeperspektivet. Ved omsorgssvikt gjentar episodene seg mer eller mindre i identiske former, på denne måten kan en snakke om en vedvarende situasjon.

Omsorgssvikt dreier seg om ulike former for alvorlige krenkelser av barn, hvor det er en voksen som utfører handlingen. Et barn blir utsatt for omsorgssvikt når det blir forsømt, hvis det blir påført fysisk eller psykisk skade på en måte som fører til at deres fysiske eller psykiske helse står i fare. (Regjeringen, 2004).

En finner tilfeller av omsorgssvikt i alle samfunnslag, men det har vist seg at det er en større tendens til tilfeller av omsorgssvikt i lavere samfunnslag. Det dreier seg om familier med lav inntekt og utdannelse, familier der det har vært samlivsbrudd, familier der det er psykiske problemer, lavt kunnskaps- og orienteringsnivå, hvor det er et dårlig sosialt nettverk og rusmisbruk er alle risikofaktorer for at omsorgssvikt inntreffer (Kvelling, 2011).

Omsorgssvikt kan betraktes som et vidt komplekst begrep. Vi kan blant annet skille mellom passiv og aktiv fysisk mishandling, og passiv og aktiv psykisk mishandling (Regjeringen, 2004). Killèn (2004) omtaler omsorgssvikt som en handling som har en alvorlig og straffbar karakter. Innen faglitteraturen har det vært vanlig å skille mellom fire ulike former for omsorgssvikt.

- Barn som utsettes for fysiske overgrep
- Barn som vanskjøtes
- Barn som utsettes for psykiske overgrep
- Barn som utsettes for seksuelle overgrep

(Killèn, 2004)

Fysiske overgrep er en form for aktiv fysisk mishandling, hvor en vanligvis lett kan påvise skader hos barnet som blant annet, blåmerker, bloduttreddelser eller brennmerker. Det kreves dermed liten innsikt for å konkludere med om barnet har blitt offer for fysiske overgrep (Regjeringen, 2004).

Barn som vanskjøttes er barn som blir utsatt for fysisk og psykisk vanskjøtelse av omsorgspersoner. Foreldrene har manglende evne til å tilfredsstille barnets behov slik at det hemmer eller rammer barnets helse og videre utvikling. Omsorgspersoner som utøver omsorgssvikt på denne måten kan vise seg hos barnet ved at det kan være skittent, dårlig stelt eller lukter vondt (Killèn, 1991).

Barn som utsettes for psykiske overgrep befinner seg i forskjelligartede livssituasjoner. Denne formen for omsorgssvikt er den som kanskje er vanskeligst å definere. Psykiske overgrep dreier seg om at omsorgsgivere har en holdning som er ødeleggende for, eller hindrer utviklingen av et godt selvbilde hos barnet. Barnets påførte skader er ikke synlige, men de er likevel like ødeleggende psykisk som andre skader (Killèn, 1991). Psykisk mishandling kan både være passiv og aktiv. Når en omtaler aktiv psykisk mishandling, dreier det seg om at barnets omsorgspersoner opptrer med en fiendtlig holdning overfor barnet, ved at de blant annet har en nedvurderende, latterliggjørende holdning og at de bruker trusler som straff (Regjeringen, 2004).

En annen form for omsorgssvikt er seksuelle overgrep. Breidvik (2003) beskriver seksuelle overgrep som alle overgrep som har seksuelt innhold. Det innebærer incest, voldtekt, seksuell berøring eller samleielignende aktiviteter, tvang til munnsex, tvang til å se på onanering og andre seksuelle handlinger som krenker en annen person. Det dreier seg i hovedsak om at den voksne bruker barnet til å dekke sine egne seksuelle behov (Breidvik, 2003).

Alle disse formene for omsorgssvikt som har blitt presentert her, kan gi traumatiske konsekvenser. Noen barn som har opplevd omsorgssvikt, kan slite hele livet med psykiske problemer (Whitfield, 1998)

2.3 Karakteristika og identifisering

For å kunne forstå disse barna trenger vi mer kunnskap om hvordan traumatiserte barn oppfører seg, tenker og føler for å kunne identifisere de. Disse barna kan ikke få hjelp hvis de blir misforstått eller oversett av lærere.

Barns ulike reaksjoner på traumatiske hendelser gjør at det vanskelig å knytte det opp mot standarden for en diagnose. Et barn kan ha symptomer på traumer uten noe som helst

indikasjon på at en traumatisk hendelse har blitt utfelt. En må derfor alltid utforske alle mulige grunner for et barns vanskeligheter på skolen (Cole et al, 2005)

For noen barn garanterer kombinasjonen og omfanget av deres reaksjoner på traumer for en formell diagnose. Post traumatisk stresslidelse (PTSD) er diagnosen gitt til et bestemt sett av traumerelaterte symptomer. Det er allikevel en rekke diagnoser som kan være komorbide med traumer. Dette kan være depresjon, ADHD, atferdsforstyrrelser, angst, fobiske lidelser og personlighetsforstyrrelser (Terr, 1991)

Fordi den kliniske manifestasjonen av traumer er svært bred og ikke kan fanges opp av tradisjonelle diagnoser, har Bessel van der Kolk (2005) foreslått en ny diagnose for barn med en historie av traumer som han har kalt *developmental trauma disorder* som omfatter det emosjonelle, atferdsmessige, nevrobiologiske og de utviklingsmessige konsekvensene (Van der Kolk, 2005). Det er viktig å forstå kompleksiteten av konsekvensene barna viser etter og ha opplevd en traume hendelse, for å kunne forstå og identifisere barnet.

2.3.1 Posttraumatiske stresslidelser

En tredjedel til halvparten av de som utsettes for traumatiske hendelser vil utvikle post traumatisk stresslidelse (PTSD) (Kruczek, 2006). Post traumatisk stresslidelse er en diagnostisk kategori av post traumatiske problemer. Det kan dreie seg om type 1 hendelser eller type 2 hendelser. Det kan være enkelthendelser som for eksempel plutselige dødsfall, en ulykke, voldtekt, vold eller andre dramatiske hendelser som oppstår i enkelt tilfeller. Eller det kan være situasjoner der personen opplever en serie av traumatiske hendelser som for eksempel seksuelle overgrep, mishandling eller krig (Dyregrov, 2007).

Det er flere diagnostiske kriterier for å få diagnosen PTSD. En alvorlig traume må forårsake klinisk betydelig ubehag i mer enn en måned. For å få diagnostisert PTSD må minst to av følgende kriterier inntreffe. Et kriterium er at personen opplevde, var vitne til, eller ble konfrontert med en hendelse eller hendelser som involverte faktisk potensiell død eller alvorlig skade, eller en trussel mot dens egen fysiske integritet eller andres. Det andre kriteriet er at personens respons involverte intens frykt, hjelpløshet eller redsel. Videre opptrer symptomene i tre kategorier; den traumatiske hendelsen er vedvarende, det er en vedvarende

unngåelse av stimuli knyttet til traumet og av generell reaksjonsevne og det er vedvarende symptomer på utagerende atferd (APA, 2000; Robin et al., 2008).

Posttraumatisk stress kan deles inn i tre ulike undergrupper av symptomer. Det kan dreie seg om *påtrengende minner*. Dette innebærer at det stadig dukker opp bilder eller minner av hendelsen som har funnet sted i hukommelsen. Å ha slike påtrengende minner kan virke forstyrrende og kan gå utover konsentrasjonen. Videre kan symptomene vise seg i *vedvarende unngåelsesatferd*. Barnet prøver da å unngå følelser, tanker, samtaler og aktiviteter som kan knyttes til den vonde hendelsen. Disse symptomene kan virke forstyrrende, og kan i noen tilfeller hindre barnet i å fungere på en god måte. Den siste undergruppen av symptomer når det gjelder posttraumatisk stress er *kroppslig aktivering*. Når et barn befinner seg i denne tilstanden er barnet i kronisk stress. En slik tilstand kan påvirke søvnkvaliteten. Hos barn kan det for eksempel komme til syne gjennom sinneanfall, irritabilitet og konsentrasjonsvansker (Cosmovici- Idsøe & Idsøe, 2012).

En kan aldri være helt forberedt på en traumatisk hendelse. Barn reagerer følelsesmessig forskjellig dermed er det umulig å forutsi ettereffekten av en traumatisk hendelse. PTSD er en av ettereffektene som ofte oppstår i enkelte tilfeller (Grosse, 2001).

2.3.2 Traumatiserte barns atferd

Traumatiserte barns atferd kan være forvirrende. Disse barna kan være ambivalente, uforutsigbare og krevende. Det er viktig å understreke at traumatiserte barns mest utfordrende atferd utspilles i et rom av enorme følelser og sårbarhet (Cole et al., 2005). For å unngå påminnelser om traume hendelsene eller følelser forbundet med dette, kan barn bevisst eller ubevisst ta i bruk strategier som sosial tilbaketrekking, aggressivitet eller rusmisbruk. Aggressiv eller kontrollerende atferd kan være en måte å takle indre uro og følelsen av maktesløshet (Lubit et al., 2003)

Traumer kan utløse seg i reaktiv og impulsiv oppførsel hos barnet. Traumer kan påvirke utviklingen av barns evne til å regulere sine følelser og kontrollere impulsiv atferd (De Bellis, 2005). Reaksjonen på en traumelignende hendelse kan utløse hyperaktiv atferd. Dette dreier seg om situasjoner hvor barnet reagerer på en tilsynelatende uforholdsmessig måte. Det er

derfor nyttig at lærere vet hva det er som utløser at barnet får en flashback, og at de kan være i stand til å identifisere det som virket triggende (Cole et al., 2005).

Aggresjon er en annen reaksjonsform traumer kan forkomme i. Disse barna kan vise en verbal og/eller fysisk atferd mot medelever og lærere. Denne atferden kan skyldes feiltolkning av hendelser eller kommentarer som en følge av barnets manglende evne til å vedta en annens perspektiv, underutviklet språkferdighet og/eller dårlig evne til verbal problemløsning. Studier har vist at traumatiserte barn ofte har forvrengte oppfatninger av intensjonen, følelser og atferden andre viser (Shonk, 2001). Videre viser en annen studie at traumatiserte barn var mindre oppmerksomme på relevante sosiale signaler, de gjorde flere mistolkninger av andres atferd og hadde mindre sannsynlighet for å generere kompetente løsninger på mellommenneskelige problemer (Dodge et al., 1990).

Noen traumatiserte barn kan opptre på en kontrollerende måte. Disse barna opptrer på en måte som ikke er mottakelig eller responderende mot kravene som settes i forhold til skolen. Barn som aktivt prøver å ta kontroll, kan være mer åpne og bevisste i sin uvilje til å samarbeide. Dette kan virke frustrerende for lærere i og med at disse barna hele tiden har kontroll over sin egen oppførsel. Når en elev nekter å forholde seg til det som blir sagt, kan det føre til at lærere bruker trusler av nonverbal og verbal karakter. Dette har en negativ effekt på barnet ved at det gjør at barnet føler seg truet, mer engstelig og ute av kontroll (Perry, 1995)

Traumer kan også føre til at barn får en tilbaketrukket atferd. Disse barna er ofte vanskelige å legge merke til, og lærerens oppmerksomhet er sjelden rettet mot disse barna. Tidlig traumatisering kan skape følelser og sårbarhet som videre skaper motvilje mot å engasjere seg i læringssituasjonen. Det er ofte vanskelig for lærere å oppdage disse barna, med mindre det er ekstreme tilfeller. Tilbaketrukket atferd kan være et symptom på depresjon, angst og frykt for mellommenneskelige relasjoner (Cole et al., 2005).

Noen barn som er traumatisert kan synes å opptre på en måte som hele tiden dreier seg om å heve seg selv. Dette kan dreie seg om barn som har omsorgspersoner rundt seg som hele tiden har urealistiske forventninger til barnets atferd. Disse barna blir redd for å skuffe andre, og de befinner seg i en konstant tilværelse av forventninger og forhåpninger. De ivrer etter et ønske om godkjenning og suksess (Morrow, 1987). Noen av disse barna tar i bruk mestringsstrategier som hjelper dem å ta avstand fra seg selv og andre, for å unngå stress som følge av deres manglende evne til å utføre faglige og sosial oppgaver (Craig, 1992).

3.0 Konsekvenser og akademisk påvirkning av traumer

Konsekvensene av traumer kan være mange og varierte. Først vil jeg se på generelle konsekvenser av traumer. Videre vil jeg se på traumer i et nevrobiologisk perspektiv, dette dreier seg om hvordan hjernen bli påvirket av en traumatisk hendelse. Til slutt vil jeg belyse traumer i et læringsperspektiv, her vil jeg ta for meg hvilke innvirkninger traumer har på læring.

Det er flere faktorer som påvirker hvordan barn reagerer på traumatiske hendelser. Barn reagerer ulikt på slike opplevelser, dette avhenger av barnets mestring og ressurser, og på konteksten og omstendighetene hvor den stressende hendelsen inntreffer. En annen faktor som kan ha innvirkning på hvordan den traumatiske hendelsen påvirker, er alderen til barnet. For eksempel kan et eldre barn som har gode verbale ferdigheter artikulere erfaringer, og dermed få et større perspektiv på hendelsen enn et lite barn som mangler språkutvikling og perspektiv på hvordan hendelsen skal forstås og behandles (Nelson, Bloom 1997)

3.1 Generelle konsekvenser

Når et barn opplever en traumatisk hendelse vil de fleste reagere med en del normale etterreaksjoner. Dette kommer av at vårt mentale system bruker litt tid på å etterarbeide det som er opplevd. På denne måten integreres det inntrufne i de tankemessige skjemaene gradvis som brukes for å ordne eller forstå verden og menneskene rundt seg. I følge Dyregrov(2000) er noen av de vanligste etterreaksjonene blant barn: Sårbarhet, frykt og angst, sterke minner, søvnforstyrrelser, skyld/selvbepreidelser, unngåelsesatferd, konsentrasjonsvansker, sinne, tristhet, kroppslige reaksjoner, regresjon, lek og ”gjenspeiling” av hendelsen, feiloppfatninger, misforståelser, vansker i sosial kontakt og menings- og verdiendringer (Dyregrov, 2000)

3.2 Kognitiv påvirkning

Foa og Rothbaum (1997) mener at posttraumatisk stress symptomer er et resultat av personens problem med å behandle den følelsesmessige opplevelsen av den traumatiske hendelsen, dette kommer som en følge av deres synspunkter om sikkerhet og miljøet. Når en persons sikkerhet

er overveldet med traumatiske opplevelser, resulterer det i dannelse av et sett med kognitive skjevheter som videre kan føre til PTSD- symptomer. Det er tre kognitive forvrenginger som er forbundet med PTSD, dette er at disse barna føler seg helt inhabile, at verden er farlig, og at de selv har skylden for den traumatiske hendelsen (Foa & Rothbaum, 1997).

3.3 Utviklingsmessige konsekvenser av traumer

Traumereaksjonene som viser seg hos barn kan være individuelle. Konsekvensene av traumatiske hendelser skjer innen en utviklingsmessig kontekst, det vil derfor påvirke videre utvikling. Dette kan dreie seg om ulike tilknytningsproblemer, så som biologiske konsekvenser, affektregulering, dissosiering, atferdskontroll, kognisjon og selvinnsikt (Blaustein et.al., 2003)

En traumatisk hendelse kan føre til at barnet får tilknytningsproblemer. Det kan da bestå i at barnet har usikkerhet om pålitelighet om ulike forhold. Det kan dreie seg om problemer med å sette grenser og se grenser. En annen faktor kan være manglende tillitt til voksne og andre rundt seg. De kan ha mellommenneskelige problemer, de kan ha vansker med å tolke andre menneskers emosjonelle tilstander, svekket evne til perspektivtaking og å se andre mennesker som allierte, dette er alle faktorer som kan/vil føre til sosial isolasjon (Blaustein et al., 2003).

Traumeeksponering kan også påvirke den biologiske utviklingen. Dette kan være i form av sensomotoriske utviklingsproblemer. Barn som er utsatt for traumer kan utvikle overfølsomhet for fysisk kontakt. Noen kan også få vansker med koordinering, balanse og kroppslig spenningsnivå (Blaustein et al., 2003).

Traumer kan også påvirke affektreguleringen. I slike tilfeller kan barnet ha problemer med emosjonell selvregulering. Disse barna har ofte problemer med å beskrive følelser og indre erfaringer, dette kan føre til vansker med å kommunisere ønsker og behov. (Blaustein et al., 2003).

En annen form for reaksjon disse barna kan få er dissosiering. Dissosiering er manglende assosiering og integrering av informasjon på en normal måte. Dissosiering kan knyttes mot ulike primære funksjoner, det kan være automatisering av atferd under overveldende

omstendigheter, igjen kjenning av smertefulle minner og det å kunne skape avstand fra seg selv når en blir konfrontert med traumatiske minner (Putnam, 1997).

Traumer er forbundet med ulike former for atferdskontroll. Dette kan dreie seg om både under- og over kontroll av egen atferd. Overkontrollert atferd dreier seg om rigid kontrollert atferd, dette kan være ulike baderoms ritualer eller kontroll av matinntak. Underkontrollert atferd kan dreie seg om manglende evne i enkelte funksjoner, det kan være kognitiv kapasitet som er viktig for planleggingen, organisering av for eksempel undervisning, utsatt reaksjonsmønster og kontroll over atferd. Resultatet viser seg ofte i impulsive reaksjoner hos disse barna (Cook et al., 2003).

3.4 Nevrobiologisk perspektiv på traumer

Det er viktig å vite hvordan disse barna føler, tenker og oppfører seg. En stor mengde av nyere psykologisk og nevrobiologisk forskning knytter eksponering for traumer til læring og atferds problemer, inkludert problemer på følgende områder: Språk, kommunikasjon og problemløsningsferdigheter, forståelses årsak og virkning av relasjoner, utøvende funksjoner som regulerer følelser og jevnaldrende- og lærer relasjoner (Idsøe, 2012)

Senere nevrobiologisk forskning har kommet frem til resultater som dokumenterer at traumer vil påvirke hjernens utvikling. Traumatiske hendelser påvirker flere områder av hjernen. Når et barn utsettes for en traumatisk hendelse, settes ulike nevrofysiologiske og nevrodokriner responser i gang (Perry, 2000). Hippocampus funksjonelle rolle i minnet og dets behandling og anatomiske plassering har gjort den delen av hjernen til den beste måten å undersøke PTSD, fordi lidelsen er preget av påtrengende minner om den traumatiske hendelsen og vanskeligheter med affektregulering (Carrion, 2007). Stress frigjør glukokortikoider, som for eksempel kortisol, som kan skade venstre hippocampus område av hjernen, samtidig som det er med på å øke hukommelsen (Steele, 2002).

Nye funn i nevrobiologien viser at psykologiske traumer innebærer en betydelig nevrobiologisk aktivitet. Når barnet befinner seg i en situasjon hvor det føler seg truet, er det i tinninglappen kalt det limbiske systemet det, er aktivitet i. Det limbiske systemet spiller en viktig del av minnet senteret og amygdala, disse fungerer som hjernens ”brannalarm”. Disse strukturene i hjernen er overfølsomme hos barn som har opplevd tidlig traumatisering. Dette

fører til en konstant tilstand av frykt hos disse barna. Hjernen til disse barna er mer irritable, impulsive, ansente, engstelige og fokuserte på trussel relaterte signaler (Perry et al., 1995: Perry, 2006).

Forskning viser at de mest utviklede områdene av barns hjerner er de som hyppigst brukes. Når barn lever i en vedvarende tilstand av frykt, kan de områdene av hjernen som kontrollerer frykten bli overstimulert (Perry et al., 1995)

Viktig forskning viser at traumatiserte barn har redusert aktivitet i hjernen forhold til kropps- og hode størrelse. Flere studier har funnet at den hvite substansen er vevet inn i hjernen som gjør at koblinger inne i nervecellen er redusert hos traumatiserte barn. Dette betyr at hvis du har færre nevroner enn du har tilkoblinger, er det lav IQ (Idsøe, 2012). Forskning viser også til at barn som er traumatiserte og som har høyere nivåer av kognitive evner, har en beskyttende faktor i utviklingen av for eksempel PTSD. Dette kan føre til at disse barna har større mulighet til å kunne fungere til tross for en den traumatiske hendelsen (Kruzcek & Salsman, 2006).

3.5 Læringsperspektiv på traumer

Faglig ytelse er betydelig påvirket av barns evne til å regulere indre opplevelser (Cook, A. 2003). Forskning på hvordan traumer påvirker læring og atferd har blitt stadig mer tilgjengelig og konsistens i sin beskrivelse av kognitive og atferdsmessige endringer etter eksponering for traumer. Fra tidlig barndom og gjennom voksen alder, kan traume endre måten en ser seg selv, verden rundt og hvordan en reagerer på nærmiljøet. Uten kunnskap om disse kognitive prosessene og atferdsmessige responsene kan gjøre at læringen hos disse barna blir mangelfullt, noe som fører til at de kan få ytelses problemer og at det oppstår problematisk atferd (Steele, 2002).

Etter å bli eksponert for en traume kan den som opplevde hendelsen bli frosset i en aktivert tilstand av opphisselse. Denne opphisselsen viser til en økt tilstand av varsel eller vedvarende frykt for egen sikkerhet. Dette kan påvirke kognitive og atferdsmessige funksjoner (Steele, 2002)

Når et barn som har blitt utsatt for traumer befinner seg i en vekket tilstand av frykt, kan det være vanskelig å behandle verbal informasjon noe som gjør det vanskelig å følge instruksjoner, å huske hva som ble sagt, og kunne gi mening ut ifra det som blir sagt. Konsentrasjon, deltakelse og huske verbal informasjon blir svært vanskelig. Dette er alle funksjoner som trengs for å lære (Steele, 2007).

Traumer oppleves først som en sanseopplevelse, men vil senere utvikle seg til en kognitiv opplevelse. Kognitiv svikt som dårlig problemløsnings evne (ikke i stand til å tenke ut ting eller ha følelse av det som skjer), lav selvfølelse (hvordan man tenker på seg selv- offer-tenkning) og håpløshet (tap i fremtidig orientering), er alle tilstander som kan knyttes som følge av traumatiske hendelser (Steele, 2002).

3.6 Spesifikke skole relaterte konsekvenser

Mange av de største hindringene traumatiserte barn møter i læringsmiljøet er et resultat av deres evne til å behandle informasjon meningsfullt å kunne skille mellom truende og ikke truende situasjoner, å kunne forme tillitsfulle relasjoner med de voksne og kunne modulere sine følelser (Cole et al., 2005)

Traumatiske hendelser kan påvirke barns akademiske prestasjoner på flere måter. For å oppnå læring må en lære seg å lese og skrive, kunne ta del i diskusjoner og løse matematiske problemer, dette er alle former for læring som blant annet krever oppmerksomhet, forståelse, tillit, engasjement og god hukommelse. Traumatiske opplevelser har en evne til å undergrave disse ferdighetene (Greenwald, 2000).

3.6.1 Språk og kommunikasjonsferdigheter

Traumatiske hendelser kan forstyrre evnene barnet har til å lære og behandle verbal informasjon og bruke språket som redskap for kommunikasjon. Disse språkproblemene kan undergrave lese- og skriveferdigheter, sosial- og emosjonell utvikling og atferdsmessig selvregulering (Cole et al., 2005).

Traumatiserte og ikke-traumatiserte barn har ofte svært forskjellige kognitive erfaringer i klasserommet. Et ikke-traumatisert barn vil være i stand til å fokusere på det læreren sier, å engasjere seg i en abstrakt erkjennelse. Barnet som er traumatisert derimot vil ha mindre effektiv behandling av den verbale informasjonen læreren fremlegger. Til tross for at begge barna har samme IQ hindrer den traumatiske hendelsen at læringen blir svekket hos det traumatiserte barnet (Perry, 2002). Studier har avdekket nevrologiske beviser for at muligheten til å koble ord til erfaringen kan bli hindret som følge av traumer (Rauch et al. 1996).

Barn som er traumatisert kan ha et forhold til språket som er forskjellig fra andre jevnaldrende. Forskning tyder på at den kommunikative utviklingen påvirkes av hendelser som skjer i barndommen. Å være språklig svekket kan påvirke mestringen av grunnleggende leseferdigheter, muligheten til å bruke verbale ferdigheter og hvordan barnet kommuniserer (Coster & Cicchetti, 1993).

I stedet for å bruke språket til å bygge broer med andre, bruker noen traumatiserte barn språket til å bygge hindringer mellom det barnet ser på som potensielt truende og seg selv. De bruker språket til å holde andre mennesker på avstand (Craig, 1992).

Det viser seg også at barn som er traumatisert har liten erfaring med bruk av verbale problemløsningsmetoder. De har kanskje vært borte i voksne som ikke har oppmuntret dem til dette. Disse barna har også begrenset kompleks kommunikasjon og kan derfor ha problemer med å trekke ut sentrale tema i lengre fortellinger (Coster & Cicchetti, 1993)

3.6.2 Organisere narrativt materiale

Traumatiske hendelser kan forstyrre evnen barnet har til å organisere det narrative materiale. Et barns vellykket gjennomføring av mange faglige oppgaver avhenger av evnen til å kunne bringe en lineær orden i kaoset av daglige erfaringer. Traumatiske hendelser kan hemme denne evnen til å organisere materiellet sekvensielt, noe som videre kan føre til problemer med å lese, skrive og kommunisere verbalt. Traumatiserte barn kan ha problemer med å organisere og behandle innholdet i akademiske situasjoner. Det er dermed nødvendig for disse barna med klasserom der det er klare regler og ryddige overganger (Cole et al., 2005).

For å kunne utvikle evne til å organisere materialet sekvensielt er det viktig med den sekvensielle etableringen i de tidligste årene av barns liv, slik at minner og informasjon blir lagret episodisk. Dannelsen av et slikt sekvensielt semantisk minne er lettest å lage i et miljø som er preget av konsistente og forutsigbare rutiner og kjente, pålitelige omsorgspersoner. Dersom utviklingen av det sekvensielle minnet er forsinket, svekkes evnen til å organisere og behandle innholdet av læringen (Cole et al., 2005).

3.6.3 Ta andres perspektiv

Mange traumatiserte barn har problemer med faglige og sosiale oppgaver som krever at de tar en annens persons perspektiv. Manglende evne til å definere grenser kan føre til problemer med å gjøre selvstendige valg og kunne ta andres perspektiv. Vanskeligheter med å forstå andres perspektiv kan få alvorlige konsekvenser. Manglende evne på dette område kan føre til vanskeligheter med å løse et problem fra en annens synsvinkel, hente informasjon fra tekster, kunne delta i sosiale situasjoner og utvikle empati i ulike forhold (Cole et al., 2005).

3.6.4 Oppmerksomhet

Mange traumatiserte barn har manglende fokus i læringssituasjoner fordi angst og frykt hele tiden opptar barnet. Disse barna klarer ikke å skille mellom relevant og irrelevant informasjon, de feiltolker stimuli som traumatisk, og de har en tendens til å ignorere sanseinntrykk (Steeck-Fisher & van der Kolk, 2000).

3.6.5 Kunne regulere følelser

Å kunne regulere følelsene sine er en sentral funksjon for faglig og sosial suksess (Mastern & Coastworth 1998). Vansker med å regulere følelser kan føre til en rekke problemer i og utenfor skolen. Dette kan dreie seg om problemer som dårlig impuls kontroll, aggresjon mot seg selv og/eller andre, problemer med å tolke emosjonelle signaler og usikkerhet knyttet til andre mennesker (Steeck-Fischer & van der Kolk, 2000)

Alle læringskarakteristikaene som er presentert ovenfor er viktige at lærere er klar over for å kunne tilrettelegge faglig, sosialt og emosjonelt for disse barna.

4.0 Et tilrettelagt læringsmiljø for traumatiserte barn

Traumer har potensial til å undergrave både de pedagogiske og personlige prestasjonene til barna. Skolen er et naturlig knutepunkt for barn og familier som er berørt av store traumatiske hendelser. Lærere kan bruke gruppeprogrammering til å gi krise tiltak og forebyggende tiltak for å hjelpe disse barna og deres familier til å takle traumatiske hendelser. Gruppesamtale viser seg å være en nyttig behandlingsmåte av traumer i skolen. De kan være med å gi en følelse av felleskap og støtte slik at en kan hjelpe barna å bekjempe følelsen av isolasjon som ofte forbindes med traumatiske opplevelser (Kruzcek & Salsman, 2006).

Siden både type 1- og type 2 traumer oppleves blant barn i skolen er det åpenbart et behov for å utvikle retningslinjer som skolen kan ta i bruk hvis barn har opplevd traumatiske hendelser (Kruzcek & Salsman, 2006).

Barn som har blitt utsatt for traumer føler seg ofte utrygge. Det er derfor viktig at klasse- og skolemiljøet er så trygt som mulig. For å få til dette må det ligge til grunn fast regler som er basert på varme og støtte. Ved å skape et slikt klasse- og skolemiljø vil mange av disse barna ha muligheten til å oppleve hverdagen som trygg og sikker (Idsøe- Cosmovici, Idsøe, 2012).

Varme og støtte fra lærere kan virke positivt for disse barna. Dette kan føre til at deres situasjon bedres ved å stimulere til flere positive vurderingen av seg selv og sine mestringmuligheter (Idsøe-Cosmovici, Idsøe, 2012).

I tillegg til klasselederspesspektivet har Perry (2000,2002) lagt til grunn noen viktige momenter som kan brukes for å hjelpe disse barna.

Det er viktig at det legges vekt på en *trygg og god start*. Her er det viktig at de første ukene legges opp slik at alle kan oppleve kontroll, forutsigbarhet og trygghet. Lærere bør i denne perioden være fokusert på å gi eleven ros. Det er også viktig at lærerne retter fokuset mot å skape et godt sosialt klima. For å gjøre dette er det viktig at det lages *tydelige regler som skaper forutsigbarhet*. Det er viktig at regler og rutiner gjentas flere ganger. På den måten vektlegges struktur og opplevd kontroll hos barnet. Alle de voksne bør være forutsigbare i sine samhandlinger med barna og bruker de samme reglene. Videre er det viktig å skape et *mestringsorientert motivasjonsklima*. Dette dreier seg om å skape et klima som er opptatt av hvordan barna kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de kan gjøre dette sett ut i fra egne forutsetninger. Til slutt er det viktig å være klar over at bruk av

berøring og fysisk kontakt kan virke negativt for disse barna. Læreren bør være støttende, oppdragende og oppmuntrende, men det må skje i forhold til den enkelte elev. For barn som er traumatisert gjennom fysisk og/eller overgrep vil berøring og fysisk kontakt ofte være forbundet med smerte, frykt og forvirring (Idsøe-Cosmovici & Idsøe, 2012)

Lærere er en viktig del av barns liv, de er ofte de første som legger merke til symptomer på traumer. Deres ansvar slutter ikke her. Det er viktig å kartlegge hvilke type traume det dreier seg om og alderen på barnet. For å overkomme den negative effekten finnes ulike tilretteleggende læringssituasjoner som kan bruke på disse barna. Alat (2002) presenterer spesifikke metoder pedagoger kan bruke:

- Bruke leker eller annet materiale for å gjenskape hendelser fra den/de traumatiske hendelsene.
- Ta i bruk skånsom psykologisk kontakt og aktiviteter som løser opp spenning og gir en følelse av sikkerhet.
- Oppfordre engstelige barn å lære fra hverandre ved å dele følelser.
- Stimulere barna til å tegne, skrive og snakke om deres frykt, lengsler og følelser.
- Bruke bøker som kan hjelpe barna til:
 1. Lære hvordan andre konfronterte og løste lignende situasjoner.
 2. Se hvordan andre har møtt engstelsen.
 3. Gi innsikt til alternative metoder for å løse problemet.
- Utvikle gruppeaktiviteter som gir barna en følelse av mestring og mulighet til å gi mening til hendelser som kan være forvirrende.
- Bruke matematikk, naturfag og/eller språkkunnskaper til å forklare årsaken til ulike hendelser.
- Samarbeide med foreldre/foresatte til å overvåke barns fremgang, både hjemme og på skolen.
- Øve på evakueringsplan som kan redde liv og redusere virkningen av traumer

- Lage et læringsmiljø som har trygghet og sikkerhet.
- Øve på å ha ekstra forståelse og tålmodighet, men allikevel opprettholde typiske forventninger til barnets oppførsel og ytelse.
- Ha strukturerte, stabile og forutsigbare rutiner, konsekvente regler og umiddelbar tilbakemelding.

Det er viktig for lærere å forstå at barns sosiale kontekst kan ha enorm innvirkning på alvorlighetsgraden av hvordan den traumatiske hendelsen påvirker barnet. Virkningen traume/traumene kan ha, påvirkes ikke bare av den individuelle siden av hendelsen, men også av støtten barnet mottar fra omgivelsene. Når omgivelsene reagerer på en nyttig måte blir det av traume forsker Mary Harvey omtalt som ”ecological fit” mellom barnet og miljøet. Dette dreier seg om et miljø hvor pedagogen forstår traumers innvirkning på relasjoner, atferd og læring (Harvey, 1996).

4.1 Mestring og traumer

Mestring dreier seg om hvordan man håndterer stressende livsbetingelser på. Til en viss grad kan en si at stress og mestring forholder seg gjensidig til hverandre. Når mestringen er ineffektiv vil stressnivået være høyt, mens når mestringen er effektiv vil stressnivået være lavt. Under så å si alle omstendigheter er mestring et avgjørende aspekt av stress- og følelsesreaksjoner. Mestring er helt essensiell i forhold til følelsesprosessen og følelseslivet. I følge Lazarus bør mestring oppfattes som en integrert del av den begrensende enheten og følelsesprosessen. Følelsene er et overordnet system som består av, individets mål, vurdering, stress, følelser og mestring (Lazarus, 2009)

Lazarus og Folkman definerer mestring som *”kognitiv og atferdsmessig bestrebelser som er under konstant forandring og søker for å håndtere spesifikke ytre og indre krav, som er plagsomme eller overskrider personens ressurser”* (Lazarus, 2009:139).

Mestring har to hovedfunksjoner, en problemfokuset og en emosjonsfokuset funksjon. Den problemfokusede funksjonen dreier seg om at personen tilegner seg informasjon om hva som

må gjøres og foreta handlinger, som endrer den problematiske relasjonen mellom personen og miljøet. Disse mestringshandlingene kan rette seg mot enten miljøet eller personen selv. Den emosjonsfokuserede funksjonen er rettet mot en regulering av de følelsene som er knyttet til den stressende situasjonen (Lazarus, 2009).

I forbindelse med mestring av traumer kan en trekke inn begrepet resiliens. Dette er et begrep som brukes for å betegne et multidimensjonelt område som omhandler kompetanse og krefter som dreier seg om samspillet mellom individ, familie og det sosiale miljøet. Barn kan fungere godt på noen kompetanseområder, men dårlig på andre. Disse områdene forandres når barnet blir utsatt for stressende faktorer og utviklingsmessige forandringer. Det er flere faktorer som kan påvirke resiliens. Tilknytning til støttende og kompetente voksne som er i barnets miljø, utvikling av selvregulerende og kognitive ferdigheter, barnets selvbilde og motivasjon til å handle på best måte (Cook et al., 2003).

Forskning har vist viktigheten av ulike mestringsstrategier i forbindelse med konsekvensene av traumatiske hendelser. Disse mestringsstrategiene kan fungere som beskyttende responser som fremhever, begrenser eller blokkerer for de opplevde traumene (Cook et al., 2003).

Videre har annen forskning illustrert viktigheten av mestringsstrategier på tidlig traumeeksponering i barndommen. Mestringsstrategier er representert av psykologiske forsvarsmekanismer som utvikles i barndommen som beskyttende responser som fremhever, begrenser eller blokkerer oppfattelser av indre og/ eller ytre realitet som et middel for å håndtere traumer. Jo, mer alvorlig og omfattende den traumatiske eksponeringen er, jo sterkere vil visse mestringsstrategier, slik som sublimering, humor, altruisme og underrykking, bli assosiert med vellykket håndtering av problemer og fremvekst av positiv mental helse videre i livet (Vaillant et al., 1986).

Barnet kan enten prøve å tilpasse seg omgivelsene eller så prøver barnet å tilpasse omgivelsene til seg. Som pedagog må en være oppmerksom på at barn som holder følelser for seg selv kan være en stor stressfaktor for seg selv og andre. Dette kan føre til langvarige skader, som dårlig hukommelse og konsentrasjonsproblemer, som videre vil påvirke læringen og kanskje føre til lærevansker (Breidvik, 2003).

Etter traumatiske hendelser kan en se at noen barn vil forsøke å ta kontroll ved å utøve makt og frata omgivelsene makten. Dette kan vise seg i skolen ved at barna prøver å frata læreren makten ved at eleven har en dominerende atferd og prøver å styre og ta kontroll over

samhandlingene som forgår i klasserommet. Hovedmålet for denne atferden er å oppnå full kontroll og å ha oversikt over alt som skjer i klasserommet (Breidvik, 2003).

4.2 Traumatiserte barn og relasjoner

Alle barn har et forhold til skolen, det er en naturlig del av hverdagen til alle barn. I skolen er alle barn nødt til å fungere i dens sosiale setting, hvor det er fastsatte regler og normer. Disse reglene og normene er uavhengig av bakgrunn og tidligere opplevelser. Skolen er i følge forskere en plass som kan utgjøre en forskjell i livet til barn.

Traumatiserte barn har ofte et problem med relasjoner med både jevnaldrende og lærere. Barn som er i risikozonen krever ekstra tilpassing. Traumatiske hendelser påvirker barn i skolehverdagen og disse barna trenger å bygge relasjonelle forhold til trygge voksne. Det er viktig at denne gode relasjonsbyggingen foregår på alle arenaene barnet befinner seg på (Pianta & Walsh, 1996).

Alle barn lærer forskjellig, det er en dynamisk prosess mellom det barnet tar med seg på skolen og det skolen gir til barnet. Forskningen er nokså klar på at støttende relasjoner er viktige, fordi det fungerer som et redskap for læring av skolerelaterte og menneskelige kunnskap. Det er viktig at det rettes lys mot kunnskap om relasjoner og hvordan disse kan styrkes. Her trengs det kunnskap om tilknytningsteorier, relasjonsbygging, observasjon og samhandling med hvert barn. Dette er alle relevante fundament for læring. Lærere bør forstå hvor viktig det er med et trygt forhold til de barna som har opplevd traumer (Pianta, 1999).

Barn som har opplevd traumer vil ofte slite med relasjonelle forhold både med lærere og jevnaldrende. For å bygge gode relasjonssituasjoner for disse barna bør en snakke åpent med de om hva som skjer, jobbe med barnets egne forhold til relasjoner og ta i bruk øvelser som innebærer direkte interaksjon med barna (Pianta, 1999).

Å begynne tidligst mulig med beskyttende faktorer kan redusere konsekvensene for traumatiserte barn. Et godt lærer- elev forhold kan virke som en god beskyttelses faktor. Lærere må tenke helhetlig i sitt arbeid. Ligger ikke det relasjonelle og emosjonelle i bunn kan det gå utover læringen. En støttende, empatisk og forståelsesfull lærer vil kunne oppmuntre barn på en god måte i ulike akademiske læringsprosesser (Pianta, 1999).

Gode relasjoner mellom lærer og elev kan være kompenserende når barnet har opplevd traumer. For de fleste av disse barna kan en god relasjon virke støttende. Den gode relasjonen kan ses på som en buffer i forhold til de kanskje problemfylte relasjonene i hjemmet. Det hevdes at gode relasjoner kan virke som generelle beskyttelsesfaktorer for alle barn, men at det har spesielt betydning for barn som trenger ekstra tilpasning i etterkant av en traumatisk hendelse (Pianta, 1999).

Pianta (1999) presenterer ”banking time” som en metode for å styrke relasjonen mellom barnet og læreren. Dette innebærer at man setter av alenetid (5-15 min) sammen med barnet. Det er viktig at det er satt av konkret tid til ”banking time”. Det skal ikke henge sammen med en spesiell atferd barnet fremviser. Barnet skal ikke oppleve den avsatte tiden som straff eller belønning. Læreren deltar på barnets premisser, og oppmerksomheten er rettet helt og fullt mot barnet. Gjennom bruk av ”banking-time” kan læreren sende ulike budskap til barnet. Disse budskapene skal være med på å styrke og bygge relasjonen mellom de to. Det er viktig at læreren viser at vedkommende bryr seg om barnet, og viser at han/hun vil hjelpe barnet. Det er også viktig at læreren er anerkjennende og oppriktig interessert i barnet. Læreren må utnytte alenetiden til å formidle sin interesse overfor barnet samtidig som det er viktig å fremtre på en slik måte at barnet opplever læreren som trygg. Det må signaliseres tydelig overfor barnet at ”jeg er her for deg”, ”jeg bryr meg om hvordan du har det”, ”det er forståelig å få slike reaksjoner” og ”jeg er her for å hjelpe deg” (Pianta, 1999).

Barn som sliter med traumatiske hendelser kan ha vanskeligheter med relasjoner med voksne. Disse barna er opptatt av sin psykiske og fysiske sikkerhet og mangler ofte tillit til de voksne og skolen generelt. For å oppta kontrollen kan disse barna utfordre lærerne (Perry, 2002).

Traumatiserte barn kan ha manglende evne på sosiale ferdigheter. De vet kanskje ikke hvordan de skal skape sunne og gode menneskelige relasjoner. Disse barnas være måte kan ødelegge forholdet til medelever, eller skape isolasjon fra jevnaldrende eller føre til sosial utfrysning (Cole et al., 2005)

4.3. Traume sensitive miljøer og tiltak i skolen

Skolen har en mulighet til å forebygge at traumatiserte hendelser ikke undergraver akademiske prestasjoner. Ideen om at skolen kan dempe virkningene av traumer støttes av forskning fra både utviklingsmessige psykologer og traume eksperter. Master og Coatsworth (1998) nevner tre viktige faktorer som må ligge til grunn som er felles for alle kompetente barn. Barnet må ha et sterkt voksen- barn forhold. Det må ligge til grunn gode kognitive ferdigheter, som forutsier akademisk suksess. Barnet må ha evne til selvregulering av oppmerksomhet og oppførsel (Master & Coatsworth, 1998).

Skolen må søke å finne en tilpasning mellom barnet og dens kontekst. Det er viktig at støtten gis innenfor en kontekst som anerkjenner kompleksiteten i hvert enkelt barn og for den traumatiske hendelsen (Cole et. al., 2005).

For å kunne skape et traume sensitivt skole miljø må det ligge til grunn for at skolen har en infrastruktur og kultur som tar hensyn til traumatiserte barn. Det kreves også at skolens personell har kunnskap og kompetanse på området. Videre er det viktig med et godt og tett samarbeid med helsepersonell. Undervisningen må tilrettelegges slik at disse barna får akademisk utbytte. Det er også viktig at lærere tar i bruk ikke akademiske strategier med disse barna, det vil si at læreren skaper situasjoner for å bygge gode relasjoner og skaper situasjoner som gjør at barnet føler seg trygg og sett (Cole et al., 2005).

Når skolen har en bedre forståelse for traumer, kan det skape et effektivt samarbeid med helsepersonell som har kompetanse på dette feltet, slik at en kan ta i bruk ressurser og at det blir satt i gang bruk av tiltak så fort som mulig (Cole et. al., 2005).

Idsøe- Cosmovici og Idsøe (2012) har listet opp forhold som en bør legge til grunn i arbeidet med disse barna som kan være nyttig for lærere og annet pedagogisk personale:

- Å ha kunnskap om konsekvensene av traumer
- Hjelp disse barna slik at de får styrket sine relasjoner med både lærer og medelever
- Bruke ekstern støtte (PPT, psykiatri, helsetjenesten) for å få veiledning og riktig kompetanse

- Ha kjennskap til at noen ganger lærer disse barna bedre ved å bruke visuelle læringsmetoder. Vite at disse barna ofte har vanskeligheter med å forstå lange setninger og instruksjoner. Dette kommer som en følge av at hos barn som er blitt utsatt for traumer kan den delen av hjernen som behandler verbal informasjon være blokkert. Bruk derfor kortest mulig beskjeder, og ta gjerne i bruk visuelle metoder.
- Få til en god kommunikasjon med familien/foresatte til disse barna.
- Få kunnskap om hvordan en kan identifisere disse barna, og kunne kjenne igjen triggende situasjoner og ha evne til å stoppe aktiviteter og situasjoner som gjør at barnet blir trigget.
- Skape læringssituasjoner for disse barna som kan hjelpe dem å regulere følelsene sine ved å ta i bruk for eksempel drama, tegning, prosjektarbeid og kreativ kunst.
- Gi disse barna målrettede oppgaver, dette kan være for eksempel å hjelpe og dele ut papirer eller hjelpe til med en praktisk oppgave.
- Skape et læringsmiljø som gjør at disse barna føler seg trygge, dette kan for eksempel være at en etablerer et trygt sted barnet kan være. Dette må være et sted hvor barnet ikke kan oppleve som truende og som kan virke avslappende.
- Skape et forutsigbart og regulert miljø
- Skape situasjoner der barnet kan gjøre egne valg. Dette kan virke på en positiv måte for disse barna fordi de har opplevd at noen andre har hatt kontroll over dem. Det er derfor viktig å gi disse barna ulike aktiviteter som har valgmuligheter. Dette vil være med å bygge opp selvbildet, ved at barnet opplever egenverdi fordi han/hun har innflytelse på det som skjer.
- Hjelp disse barna til å takle uforutsigbare situasjoner, som for eksempel skoleturer.

Det er viktig at barn som har blitt utsatt for traumer får den hjelpen de trenger, og at dette blir satt i gang så fort som mulig slik at belastningen ikke blir større. Ved at disse barna får hjelp på et tidligere tidspunkt kan forebygge langvarige skader. Lærere har et potensiale til å fungere som slike forebyggere og kan utgjøre en forskjell i disse barnas liv.

5.0 Forskning og metode

I innledningskapittelet har jeg presentert problemstillingen i lys av teori og forskning. I denne delen av forskningsoppgaven vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt å bruke. Her vil jeg presentere valg av forskningsmetode, hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk og selve analyseprosessen. Til slutt vil jeg drøfte undersøkelsens kvalitet, ved å ta for meg validitet, reliabilitet og generaliserbarheten, deretter vil jeg se på mulige feilkilder og etiske betraktninger.

5.1 Metodisk tilnærming

Det skilles mellom to ulike tilnærmings metoder i arbeidet med forskning; kvalitativ og kvantitativ. Kvalitativ metode vektlegger betydning og går i dybden, mens kvantitativ metode er opptatt av tall og kartlegger utbredelse (Johannessen et al., 2010). Ved å bruke kvalitativ metode vil en gå i dybden av det en skal studere. Det en vil undersøke studeres i en naturlig setting. Ved å bruke denne type forskning vil jeg prøve å forstå og tolke på best mulig måte de opplysningene informantene kommer med. Ved å bruke den forskningsmetoden kan en på en annen måte få en forståelse av det som skjer i relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2003).

En viktig hovedmålsetting for denne type datainnsamling er at en vil oppnå en forståelse av ulike sosiale fenomener. I denne formen for samfunnsvitenskapelig metode er forskeren i direkte kontakt med som skal studeres, noe som kan føre til en rekke metodiske og etiske utfordringer som jeg vil ta for meg senere i dette kapittelet. Ved å bruke denne type forskning stilles det krav til fortolkning av dataene som blir samlet inn. Her finner en viktige metodiske utfordringer som kan knyttes til det å analysere og fortolke det som kommer frem i forskningsarbeidet (Thagard, 2003).

De ulike prosessene som fører frem til resultatet må presiseres og tydeliggjøres. Validiteten til resultatene og overførbarheten er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen bygger på blir gjort eksplisitt. Jeg vil derfor i komme inn på hvordan jeg har valgt å gå frem under datainnsamlingen. Det vil også komme frem hvordan jeg valgte å legge analysen og hvordan resultatene som kom frem blir fortolket (Thagaard, 2003).

Ryen (2002) har en enkel oversikt over hva kvalitativ forskning foretrekker:

- *Kvalitative data i form av bilder og ord.*
- *Naturlige data som observasjon og ustrukturerte intervju.*
- *Mening fremfor handling, men fra aktørens eget perspektiv.*
- *Induktiv hypotesegenererende forskning heller enn hypotesetestende.*

(Ryen,2002:20)

5.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode har forskeren en nærhet til det som skal studeres og datakildene, denne nærheten er viktig for materialet forskeren får. Forskeren fremstår som et viktig middel for å få den informasjonen den trenger i forbindelse med det som studeres.

Ved å bruke kvalitativ forskningsmetode er det viktig med fortolkning av det som kommer frem ved bruk av informantene. Dette kan en derfor knytte til de fortolkende teoriene fenomenologi og hermeneutikk (Ryen, 2002).

Fenomenologien tar utgangspunkt i de enkelte personenes opplevelse, og en ønsker å oppnå en dypere forståelse av den enkelte personens erfaringer. Utgangspunktet for forskningen er ofte knyttet til forskerens egne erfaringer. Søkelyset rettes mot informantens fenomenverden fremfor den ytre verden. På bakgrunn av dette er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene informantene kommer med. Denne formen for fortolkning beskriver fenomenet slik det umiddelbart fremtrer for den som beskriver det, uten at det trekkes inn bakenforliggende årsaker og grunner (Thaagard, 2009).

Hermeneutikken legger vekt på å fortolke handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det en umiddelbart ser. Det legges vekt på at fenomenene kan tolkes på flere nivå og at det ikke bare finnes en sannhet. Prinsippet ved hermeneutikken er at mening bare kan forstås i forhold til den sammenheng det vi studerer er en del av. De ulike delene forstås i forhold til helheten (Thaagard, 2009).

5.3 Kvalitativ intervjuundersøkelse

Vi kan karakterisere det kvalitative intervjuet som en samtale med struktur og formål. Strukturen utfoldes som en rollefordeling mellom informant og intervjuer. Formålet med intervjuet er å forstå og beskrive noe (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2010). Hensikten ved denne typen intervju er å få tak i informantene hverdagsverden, og videre tolke betydningen av fenomenet som kommer frem.

Kvalitativ intervju kjennetegnes av undersøkelser der man vil ha tak i oppfatninger og erfaringer, rekonstruere hendelser og får frem kompleksitet og nyanser til sosiale fenomen for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen (Johannessen, et al., 2010).

Kvale og Brinkmann (2010) presenterer sentrale spørsmål i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse; en må klargjøre formålet med studien, samle inn kunnskap om det som skal studeres, få kjennskap til ulike intervju- og analyseteknikker, og ta stilling til hvilke metode en bestemmer seg for å bruke.

I denne oppgaven brukte jeg en kvalitativ form for å samle inn data. Den mest brukte metoden for å samle inn kvalitativ data er ved å bruke intervju (Ryen, 2002). For å finne svar på det jeg ønsket å studere brukte jeg en semistrukturert intervjumetode. På denne måten får jeg mulighet til å hente den informasjonen jeg trenger om de ulike temaene jeg har som er sentrale for å kunne besvare problemstillingen min. Samtidig som en forholder seg til spørsmålene i intervjuguiden, gir semistrukturert intervjumetode mulighet til at en kan følge opp ulike tema informantene kommer med underveis. Denne formen for intervju kan dermed gi en mer mangfoldig beskrivelse av det informantene mener, fordi den består av både forhåndsbestemte spørsmål og spørsmål som dukker opp underveis i intervjusamtalen (Ryen, 2002).

5.4. Intervjuprosessen

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere selve intervjuprosessen. Her vil jeg vise hvordan jeg gikk frem for å samle inn data som er relevant for problemstillingen til denne studien, og det som ligger til grunn for den videre analysen, vurderingen av dataens kvalitet og de ulike etiske betraktningene som en må ta hensyn til.

5.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg III) bestod av åpne spørsmål, slik at informantene fikk anledning til å komme med den informasjonen de hadde innenfor rammene av hvert spørsmål. Dette var spørsmål med fokus på kjennetegn og identifisering, og hvordan traumer påvirker akademiske prestasjoner, samt spørsmål som omhandlet lærerens emosjonelle støtte. Spørsmålene jeg brukte omfatter hvordan læreres kompetanse som er i daglig kontakt med barn som har opplevd traumer er, noe som vil gi informasjon som samsvarer med problemstillingen min.

Jeg valgte å følge spørsmålene i intervjuguiden kronologisk, for å få en bedre flyt og oversikt i intervjusituasjonen. I forkant identifiserte jeg sentrale deltemaer som springer ut fra problemstillingen *Hvilken betydning har tidlig traumatisering for læring, og hvordan bør læringssituasjonen tilrettelegges for barn som har opplevd dette* og utarbeidet spørsmål som ga rom for gode svar og utdypende informasjon. Ved å lage en intervjuguide på forhånd kreves det at spørsmålene er grundig gjennomtenkt, og at tema om det som skal studeres blir dekket og utdypet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er som oftest en bestemt rekkefølge på temaene i intervjuguiden, men disse kan endres underveis om nødvendig, dette gir en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering som videre vil skape en god intervjuinteraksjon (Johannessen et al., 2010).

Intervjuguiden min var utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen min, dette ga informantene en mulighet til å svare på spørsmål som var relatert til forskningsspørsmålet jeg hadde valgt. Jeg hadde valgt tre temaer i intervjuguiden som fokuserte på temaer rundt læreres kompetanse og kunnskap når det dreier seg om elever som har opplevd traumer. Jeg hadde valgt tre hovedtemaer som var pedagogens kunnskap om identifisering, pedagogens kompetanse og læringssituasjonen. Intervjuguiden bestod av totalt av 11 spørsmål, hvor hvert emne inneholdt 1-4 spørsmål hver.

3.4.2 Utvalg

Tidsbegrensningene på denne studien var avgjørende for det begrensede antallet av informanter. Ved å bruke fem informanter lot det seg praktisk gjennomføre med tanke på tid. Analyseprosessen i fenomenologiske studier er både omfattende og tidkrevende, så på bakgrunn av dette er fem informanter et relativt antall. Ved å bruke små og homogene utvalg gjør også at en har mulighet til å få et godt beskrivende datamateriale, hvor en kan sammenligne likheter og variasjoner. Hensikten ved denne type kvalitative studier er å få mest mulig innsikt og kunnskap om fenomenet. Med dette som bakgrunn må en finne et utvalg som egner seg på best mulig måte i forhold til kunnskap innenfor feltet og det teoretiske perspektivet til studien, dette omtales også som strategisk og teoretisk utvelgelse (Johannessen et al, 2012: Thagaard, 2009). Med utgangspunkt i det foregående fortok jeg en strategisk utvelgelse av informantene som ble valgt til studien, slik at jeg fikk besvart problemstillingen på best mulig måte.

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig falt valget av informanter på lærere som garantert hadde erfaring med traumatiserte barn. To av kriteriene som lå til grunn for de som ble intervjuet var at de hadde minst 5 års erfaring i skolesystemet og hadde daglig kontakt med barn som har opplevd traumer. For å rekruttere informanter tok jeg kontakt med rektor på en skole via mail. Forespørselen om å delta som informant i forskningsstudien ble videreformidlet til relevante deltakere og hvilke kriterier som måtte ligge til grunn. Den videre kontakten foregikk direkte mellom meg og de ulike informantene.

Informantene i denne studien arbeidet som lektorer eller adjunkter i en forholdsvis stor kommune på Vestlandet. Utvalget mitt bestod av tre menn og to kvinner, i alderen 37 år til 55 år. De hadde alle arbeidet i skolen i mere enn 5 år, og alle hadde god erfaring med barn som hadde opplevd tidlig traumatisering. Alle informantene jobbet med, eller hadde jobbet med barn i alle aldre opp til videregående alder. Med denne ansienniteten og yrkeserfaringen synes jeg informantene utgjorde et godt grunnlag for å kunne besvare problemstillingen min og det jeg ville undersøke.

5.4.3 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju for å teste om intervjuguiden var forståelig. Testpersonen var en lærer på 5 trinn. Testpersonen tilfredstilte ikke de oppsatte kriteriene jeg hadde. Hensikten ved et slikt prøveintervju var ikke å innhente informasjon, men å kontrollere at spørsmålene som var utarbeidet var forståelig og om de fungerte i praksis. Ved å gjennomføre et slikt prøveintervju fikk jeg verdifull og nyttig informasjon om språkbruk og formulering og tidsbruken, dette var nyttig erfaring som ga meg mulighet til å korrigere og forandre på de uklarhetene i forkant av selve intervjuundersøkelsen. Samtidig fikk jeg trening i å utføre et kvalitativt intervju, og muligheten til å få tilbakemelding på min rolle som intervjuer.

5.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuet ble gjennomført på bakgrunn av intervjuguiden (Vedlegg:III) som jeg på forhånd hadde utarbeidet i lys av problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2010) mener at å sette opp intervjuguiden på forhånd innebærer at spørsmålene er nøye gjennomtenkt, slik at forsker får dekket eller utdypet forskjellige temaer som er viktig for studien. *Utfør intervjuene på grunnlag av intervjuguiden, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonene mellommenneskelige relasjoner* (Kvale & Brinkmann, 2010:118). En bruker ofte en bestemt rekkefølge på temaene, men det kan endres underveis om det er nødvendig, noe som gir denne metoden en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering og som videre produserer kunnskap på en god måte og skaper en god intervjuinteraksjon (Johannessen, et al., 2010)

I forbindelsene med gjennomføring av et intervju er det viktig å tenke gjennom på forhånd rammene rundt selve intervjusituasjonen, og være klar over visse forhold som kan påvirke dette. Det er viktig at forsker ikke er for pågående og at forskeren kan takle den innledende fasen i intervjuet for å legitimere undersøkelsen. Dette er viktige faktorer som kan påvirke informasjonsverdien. Det bør ligge til grunn en tillitsfull relasjon i en slik intervjusituasjon. Det er viktig at en velger et sted for intervjusituasjonen hvor informanten føler seg trygg og ikke kan bli forstyrret (Johannessen et al., 2010)

For å legge det til rette på best mulig måte for informantene ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass, på et tidspunkt som passet for vedkommende. Under intervjuet brukte jeg

datamaskin med lydopptak for å dokumentere og på best mulig måte kunne transkribere intervjuene.

Før intervjuene startet forsikret jeg meg om at informantene hadde fått informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (Vedlegg: II), på den måten fikk informantene en innsikt i sine rettigheter. Videre fortalte jeg kort om meg selv og studien samtidig som at de fikk fortelle litt om seg selv og deres ansenitet, dette gjorde jeg for å skape en trygghet og styrke relasjonene mellom forsker og informant (Johannessen et al., 2010). Under selve intervjuet brukte jeg intervjuguiden som var utarbeidet på forhånd i tillegg til at jeg tok i bruk noen oppfølgingsspørsmål. Mot slutten av intervjuet fikk informantene mulighet til å komme med innspill og kommentarer. Det er viktig at det ligger til grunn at en må ta hensyn til at selve intervjusituasjonen kan ha innvirkning på det informantene vil formidle (Thagaard, 2009). Hovedfokuset under intervjuene var å legge til rette intervjusituasjonen på en god måte.

5.4.5 Bearbeiding av data

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene. Transkriberingen er en prosess hvor lydopptakene blir skrevet ordrett om til en tekst. På denne måten klargjør en den innhentede dataen til videre arbeid slik at en på en enklere måte kan danne bindeledd mellom virkelighet og analyse (Kvale & Brinkmann, 2010). Alle intervjuene ble transkribert til tekst i Words i bokmålsform slik at lesbarheten skulle øke, jeg brukte markør for å markere viktige utsagn i teksten. Det er viktig å redusere, systematisere og ordne den innsamlede dataen for å legge et godt grunnlag for analysen. Ved å bruke koding knyttes det en forståelse av meningsinnholdet til de ulike kategoriene i materialet. Ved å kategorisere materialet reflekterer en over hvordan de ulike enhetene i dataen kan klassifiseres, og som videre gir navn til de ulike kategoriene. Denne kategoriseringen representerer interaksjonen mellom de ulike tendensene i datamaterialet og forskerens forforståelse (Thagaard, 2003). Kategorisering muliggjør for identifisering av spesielle emner i dataen og hjelper med å beslutte hva som er meningsbærende elementer (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).

Ut i fra forskningsspørsmålet ble det utarbeidet ulike kategorier som ble brukt i intervjuguiden. Disse lå til grunn for hvordan inndelingen av dataen ble. For å analysere datamaterialet benyttet jeg meg av fortolkende lesing. Når en bruker fortolkende lesing vil en

prøve å forstå informantene og hvordan de tolker fenomenet og deres forståelse. Som forsker må en prøve å forstå det som ligger bak det informantene ytrer og ikke det som blir sagt bokstavelig (Johannessen et al., 2010).

5.5 Analyseprosessen

I analyseprosessen søker en å finne meningsinnholdet i datagrunnlaget basert på en fenomenologisk analyse metode for å danne et helhetsinntrykk og finne meningsbærende elementer (Kvale & Brinkmann, 2010). På bakgrunn av dette er jeg opptatt av hvilke informasjon som kommer frem i de ulike intervjuene og forsøke å tolke dette for å få en dypere mening om det som blir sagt. For å få et bedre arbeid i forhold til analyseprosessen har jeg tatt utgangspunkt i fire faser som består av *helhetsinntrykk av meningsinnhold, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning* (Johannessen et. al., 2010).

I første fase av analyseprosessen bør en prøve å lete etter et *helhetsinntrykk av meningsinnholdet*, dette kan en gjøre ved å lete etter sentrale temaer. Dette gjør forskeren ved å lese gjennom hele datamaterialet. (Thagaard, 2009; Johannessen et al, 2010). Vi søker å finne hoved tendenser i svarene og skiller ut irrelevant informasjon (Kvale & Brinkmann, 2010) Her legges det vekt på forskerens forståelse av den innsamlede dataen og dette vil videre ha innvirkning på fortolkningen.

Videre i analyseprosessen *kategoriseres* datamaterialet etter tema og begreper. Slik kan en påvise og organisere meningsbærende elementer som er relevant for temaet til forskningen. Dette bidrar også til å ordne, redusere og danne et vist mønster i dataene som er samlet inn (Thagaard, 2009). Denne delen av analyseprosessen kalles for koding, dette er et verktøy for å identifisere og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen et al, 2010).

Neste fase av analyseprosessen dreier seg om *kondensering* av datamaterialet. Denne delen av analyseprosessen tar utgangspunkt i kodingen (Johannessen et al, 2010). Dette innebærer å finne kategorier som er mer utydelig eller kategorier som kan ordnes inn under hverandre. Den siste fasen er *sammenfatning*, her må forskeren vurdere om det som kommer i det opprinnelige materialet stemmer overens med den endelige beskrivelsen (Thagaard, 2009). Her er hensikten å identifisere sammenhenger og mønstre i datamaterialet som ikke umiddelbart kommer frem (Johannessen et al, 2010).

5.6 Vurdering av forskningskvalitet

5.6.1 Validitet

Ved validitet menes det forskningens gyldighet. Det vil si den innsamlede dataens troverdighet sett i forhold til forskningsprosjektets konkrete problemstilling (Thagard,2009). Validering skal skinne gjennom i hele forskningsprosessen. Kvale & Brinkmann (2010) har valgt å dele intervjuundersøkelsen i syv stadier. Disse syv stadiene bør derfor valideringsarbeidet gjennomgå for å kvalitetssikre forskningsprosessen. Disse syv stadiene er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2010).

Å validere omtales som å kontrollere, jo sterke en påstand kan underbygges teori og tidligere forskning, jo mere troverdig er kunnskapen. Det er i dette arbeidet forskerens oppgave er å finne ut om intervjuene som har funnet sted er i tråd med det en ville undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi kan spørre oss selv om spørsmålene som er brukt i intervjuene er dekkende for å kunne besvare oppgavens problemstilling? Informantene fikk blant annet spørsmål om på hvilke måte påvirker traumatiske hendelser akademiske prestasjoner. De fikk også et spørsmål som omhandlet bruken av ulike mestringsteknikker hos barn som var traumatisert. Det er viktig når en driver med valideringsarbeid at egne holdninger, kunnskap og erfaringer ikke preger resultatet av oppgaven. Dette er en viktig faktor som kan være med å svekke validiteten til forskningsoppgaver.

For å støtte opp under validiteten til oppgaven kan en legge til grunn teori delen av oppgaven. Samt at informantene som ble brukt også er i en jobb hvor de daglig jobber med og må veilede barn som har opplevd traumer. Samtidig som de er i en jobb som krever kontinuerlig faglig oppdatering. Dette er viktige faktorer som kan være styrkende for validiteten.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabiliteten sier noe hvorvidt resultatene er pålitelige. Vi må gjenta samme måling flere ganger for å styrke reliabiliteten. Hvis vi får samme målingen flere ganger, sier vi at reliabiliteten er god. Har andre forskere kommet frem til samme konklusjon, styrkes også reliabiliteten. Det er de samme premissene som må ligge til grunn for at konklusjonen skal bli vitenskapelig godkjent. (Kvale, 2001). I denne type kvalitativ studie finnes det ikke noe standard vurdering for reliabiliteten. Det blir gjort vurderinger av de innsamlede dataene som er bygget på empiriske undersøkelser, dermed ligger det til grunn at det blir gjort kritisk drøfting og vurdering (Kvale, 2001).

For å styrke reliabiliteten må jeg som forsker gjøre rede for hvordan den innsamlede dataen utvikles. Da dreier det seg om at jeg klarer å skille mellom den informasjonen som ble samlet inn under intervjuene, og den informasjonen som jeg selv har funnet (Thagaard, 2003). Det må være et tydelig skille mellom mine meninger og vurdering og det som kommer frem i løpet av forskningsperioden. Det må også tydelig gjøres hvilket forhold jeg har til informantene.

Intervjuforløpet foregikk likt for alle fem informantene. Jeg fulgte intervjuguiden kronologisk på alle intervjuene, alle fikk de samme spørsmålene og det ble satt av like lang tid til hvert intervju. Intervjuene ble gjennomført på en periode på to uker og rammen rundt vært intervju var like. Det ble brukt opptaksprogram på datamaskinen, og alle intervjuene ble transkribert ord for ord, noe som er gunstig for resultatenes reliabilitet.

5.6.3 Feilkilder

Det er flere feilkilder en må ta stilling til når en gjennomfører et forskningsprosjekt. Som forsker må en være bevisst på ulike feilkilder som kan oppstå (Befring, 2002). Dette er noe jeg som forsker må legge til grunn for resultatene.

Intervjuguiden som ble brukt bestod av spørsmål som omhandlet problemstillingen, men flere av spørsmålene som ble brukt kan ha vært for lange og utydelige på hva jeg ønsket å få svar på. Dette kan ha ført til at informantene ga upresise svar som videre førte til feiltolkning under analyseprosessen. For å ha unngått dette burde jeg kanskje hatt flere kontrollspørsmål.

Samtidig som både problemstillingen og spørsmålene kan vurderes som ikke kvalitetsmessig god nok.

Omstendighetene rundt intervjuene kan også være en mulig feilkilde. Dette kan dreie seg om stressende arbeidssituasjon, livssituasjon, tidspress og lignende. Informantene som ble valgt ut for intervju kan være en feilkilde i seg selv.

En annen feilkilde kan være min egen opplevelse av emnet i form av egne meninger, forståelse og tolkninger som fører til at resultatene og tolkningen ikke blir så objektiv som den burde. Selv om dette er noe jeg har vært bevist på gjennom hele forskningsprosessen og spesielt under analyseprosessen, kan det føre til mangelfull distansering jeg som forsker må ha.

Det er utfra disse feilkildene at reliabiliteten og validiteten må vurderes ut i fra.

5.6.4 Generaliserbarhet/ Overførbarhet

Generaliserbarhet dreier seg om resultatet av en intervjuundersøkelse kan overføres til andre intervjupersoner og overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er opp til forskeren å generalisere resultatet. Hvis en kommer frem til sentrale trekk ved et fenomen, kan en som forsker argumentere for at det kan antas at det kan knyttes til andre situasjoner. Det er bare videre forskning som kan teste om generaliserbarheten er svekket eller ikke eksisterende. Det er fortolkningen av datamaterialet som er grunnlaget for generaliserbarheten i kvalitative studier (Thagaard, 2009).

En må kunne knytte forskerens argumentasjon av det teoretiske rammeverket til forståelsen av sentrale trekk av et fenomen for at tolkning av enkelt stående studier kan være relevante i større sammenheng (Thagaard, 2009). Med dette menes at det som kommer frem i studien kan ha gyldighet i den norske skole. Ved å ha et godt teoretisk utgangspunkt kan det være med å sikre generaliserbarheten ved at de tolkede dataene kan bidra til utvikling av en forståelse av de trekkene ved fenomenet som ble studert.

Om et studie er generaliserbart kan knyttes til at leseren har en viss gjenkjennelse av det som kommer frem og at vedkommende kan knytte erfaringer og/eller kjennskap til emnet som

formidles. Det fenomenet som tolkes i teksten uti fra tidligere kunnskap og erfaringer, tilfører en større forståelse og mening. Leseren trenger ikke å si seg enig i det som beskrives og det bør da settes spørsmåltegn ved forskerens måte å tolke fenomenet. Flere lesere bør kjenne seg igjen uti fra egne erfaringer og være enig i forståelsen for å gi grunnlag for en intersubjektiv mening. I de fleste tilfeller omhandler forskning ofte fenomener som ikke kan knyttes til egne erfaringer, dette vil føre til at det vil være vanskelig for leser å tolke uti fra egen bakgrunn (Thagaard, 2009). Identifiseringen av tendenser i denne studien om tidlig traumatisering og læring kan være grunnlag for overførbarhet og gjenkjenning.

5.7 Etiske betraktninger

I en forskningssituasjon er det ulike etiske betraktninger en må ta, det dreier seg om å vurdere regler, prinsipper og retningslinjer til de ulike partene en berører. Samtidig som en må sette fokus mot hvordan de konkrete handlingene fremstilles i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2010). Disse betraktningene må være en del av hele prosessen fra planlegging til rapportering (Kvale, 2001). All forskning som berører eller kan få konsekvenser for andre må bedømmes uti fra etisk standard. Befring (2002) presenterer ulike hensyn en må legge til grunn ved denne type studie: informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av de innsamlede dataene, innsynsrett fra informantene og taushetsplikt for de som deltar i forskningen.

Denne forskningsoppgaven ble meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). Dette ble godkjent før datainnsamlingen startet. Godkjenningen er essensiell i forhold informantenes rettigheter og ulike juridiske forhold som måtte ligge til grunn. Alle prosjekter som inneholder personopplysninger og som behandles elektronisk har ifølge personvernloven meldeplikt. I en forskningsstudie skal informantene ha mulighet til å bestemme over sin egen deltakelse. Ved første kontakt med informantene ble det sendt ut et informasjonsskriv, hvor hovedtrekkene og hensikten ved studien var beskrevet. Det var også informasjon om frivillige deltakelse og deres mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet uten negative konsekvenser. Informasjon om informantenes anonymitet og behandling av datamaterialet ble de også informert om.

Forskeren må hele tiden gjøre egne vurderinger for å avklare om de ulike etiske hensynene blir ivaretatt (Johanessen et. al., 2010). Forskerens rolle er en etisk utfordring. Som forsker må en kunne innta ulike roller i forhold til intervjupersonene (Kvale, 2001). Forskeren må ta hensyn til intervjupersonene ved at det ikke blir stilt spørsmål som kan virke pinlig, være for nærgående eller intime, eller være av karakter som gjør at informanten føler at de har gitt for beskrivende informasjon. Forskeren må ta hensyn til informantens vurderinger, selvrespekt og motiver. Informantene har krav på at opplysningene som fremstilles ikke kan identifiseres mot dem eller empirisk lokalisering. Opplysninger som er personidentifiserbar må bli oppbevart på en forsvarlig måte i perioden studien foregår, og slettes når studien er avsluttet. På denne måten forblir informantens identitet anonym og informantens integritet beskyttes (Thagaard, 2009).

6.0 Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene. Jeg vil trekke frem representative svar og ytterligheter av dataene og forsøke å drøfte disse i lys av teorien og forskningen som ligger til grunn for oppgaven. Valget med å slå sammen resultater og drøftingsdelen er et bevist valg for å få en mer synlig nærhet til funnene. Jeg har valgt å strukturere resultatene og drøftingen med utgangspunkt i temaene i intervjuguiden. For å bevare anonymiteten til informantene har jeg brukt en tematisk oversikt. Intervjuene ble transkribert over til bokmål og justert i mindre grad for å lette leservennligheten, men meningsinnholdet er uendret.

Det første avsnittet handler om pedagogens kunnskap om identifisering, her belyses traumatiserte barns atferd og kjennetegn som viser seg hos disse barna og som kan hjelpe for å gjenkjenne disse barna, knyttet opp mot relevant teori. Videre belyser neste avsnitt pedagogens kompetanse, hvor traumatiske hendelser blir sett i sammenheng med akademiske prestasjoner, hvilke mestringsteknikker som bør brukes og pedagoger støtte. Det siste avsnittet omhandler hvordan lærere kan tilrettelegge for læring og hvordan lærere kan/bør arbeide i forhold til disse barna.

6.1 Pedagogens kunnskap om identifisering

For å kartlegge traumatiserte barn er det viktig å kunne oppdage disse barna. For å kunne oppdage disse barna er det essensielt å ha kunnskap om atferdsmønstre disse barna har. Det er også viktig å ha kunnskap om hvordan tidlig traumatisering påvirker akademiske prestasjoner. De første spørsmålene omhandlet derfor om hvordan pedagoger kan oppdage barn som er utsatt for traumer, hvilke kjennetegn som er vanlig for disse barna. Og tilslutt hvordan tidlig traumatisering påvirker læring.

6.1.1 Identifisering av barn som har opplevd traumer

Å kunne legge til rette for barn som er utsatt for traumer krever at en klarer å oppdage de. Hensikten ved å kunne identifisere disse barna er å legge til rette for god undervisning etter deres behov. Det er viktig å være klar over at traumatiserte barn ikke passer inn i en enkel

beskrivelse, symptomene på traumer kan være veldig varierte (Cole et al., 2005). Dette samsvarer med det flere av informantene svarer. På spørsmålet om hvordan pedagoger kan identifisere/oppdage barn som har opplevd traumer sa informantene følgende:

En av informantene sa dette om identifisering:

"(...)det gjelder hva slags traume det er. Det er utrolig mye forskjellig det kan være, så kommer det an på hvor kraftig traumer det har vært, om det har hendt en gang eller om det er vedvarende(...)barn reagerer forskjellig."

En annen informant mente at:

"De må ha kompetanse om traumer, de må vite hva det er. De må forstå hva traume er sånn at de vet hva de skal se etter, hvis du ikke har kompetanse klarer en heller ikke å identifisere det."

For noen barn garanterer kombinasjonen og omfanget av deres reaksjoner på traumer for en formell diagnose, Det er allikevel en rekke diagnoser som kan være komorbide med traumer. Dette kan være depresjon, ADHD, atferdsforstyrrelser, angst, fobiske lidelser og personlighetsforstyrrelser (Terr,1991). Noe som gjør identifiseringen av traumer vanskelig.

Det er flere lærer som ville reagert negativt om et barn har en upassende atferd. Hvis vi kjenner til de ulike faktorene som påvirker et barns atferd, er det enklere å forstå hvorfor et barn reagerer slik det gjør (Cole et al., 1993). Det er viktig at lærer klarer å identifisere hva som utløser barns frykt reaksjon, slik at de kan justere læringen og miljøet for å dekke behovene for disse barna (Idsøe, 2012)

Det var flere informanter som nevnte ulike situasjoner hvor barnet reagerte urimelig på, som kunne være en indikasjon på traumer.

"(...)situasjoner hvor de reager spesielt sterkt på, og hvis det gjentar seg om og om igjen, at reaksjonsmønsteret er annerledes enn det en kan forvente i en slik situasjon."

En av informantene forklarte måten en kan prøve å forstå barnet sin atferd:

"(...)hva er det egentlig som skjer med barnet, hvorfor reagerte de sånn, hva er det som skjedde i denne situasjonen, hvorfor ble de så redde, hvorfor hylte de sånn, hvorfor utagerte de sånn, hva var det som skjedde."

Et felles kjennetegn ved nesten alle genererte forstyrrelser i barndommen er at disse barna på ulike tidspunkt gjenopplever den forferdelige hendelsen eller hendelsene (Terr, 1985). Det dreier seg om ulike situasjoner som trigger til gjenopplevelse, det kan være taktile, posisjonelle, lukt eller visuelle påvirkningsfaktorer. Visualiseringer er mest stimulert av påminnelsen av en traumatisk hendelse. Disse barna har en tendens til å se sine traumer i ulike situasjoner (Terr, 1991).

Tendensene ved spørsmålet om hvordan pedagoger kan identifisere barn som har opplevd traumer kom det frem i svarene til flere av informantene at det dreide seg om å se den enkelte elev sin traumereaksjon. Disse barna opplever ofte frykt, angst, irritabilitet, hjelpeløshet, sinne, skam, depresjon og skyldfølelse. Evnen til å uttrykke disse følelsene er ofte underutviklet og dårlig regulert. De reagerer ofte sterk på ulike provokasjoner i klasserommet eller på lekeplassen (Cole et al., 2005).

Det er bare en av informantene som nevner post traumatisk stresslidelse (PTSD) som en indikasjon på om et barn har opplevd traumer. Barn som er utsatt for traumatiske hendelser har en stor sjanse for å utvikle PTSD. (Terr, 1991). Så mye som en tredjedel til halvparten av de som utsettes for traumatiske hendelser vil utvikle PTSD. Hvor det dreier seg om 6,3 % jenter og 3,7 % gutter (Kruczek & Salsman, 2006).

En av informantene så følgende om identifisering:

”(...) å sette seg godt inn i bakgrunnen til elevene, det vil gi en forståelse av hva de har opplevd tidligere (...) ”

Dette kan vær lurt å legge til grunn for identifiseringen. En finner tilfeller av omsorgssvikt i alle samfunnslag, men det har vist seg at det er en større tendens til tilfeller av omsorgssvikt i lavere samfunnslag. Det dreier seg om familier med lav inntekt og utdanning, i familier der det har vært samlivsbrudd, er psykiske problemer, lavt kunnskaps- og orienteringsnivå, hvor det er et dårlig sosialt nettverk og rusmisbruk er alle en risikofaktor for at omsorgssvikt kan inntreffe (Lind, 1994).

Det kommer frem at informantene har en god forståelse og at de er observante på tegn som kan vise seg hos barn som er blitt utsatt for traumer.

6.1.2 Pedagogers oppmerksomhet i forhold til disse barna og deres atferdsmønstre

Det kom ikke frem noen entydig svar hos informantene på spørsmålet om hva pedagoger bør være oppmerksomme på ved disse barna. Det er allikevel to av informantene som nevner relasjoner som et viktig fundament for disse barna: En av informantene sier følgende om dette:

”De kan ha problemer med relasjoner både i forhold til voksne og andre barn.”

Videre sa en av de andre informantene:

”(...)lage en sikker base (...), det er et uttrykk som kommer fra relasjonsteorien. Det handler om å lage en sikker base rundt eleven, for de trenger stor grad av trygghet og sikkerhet.”

Dette svaret samsvarer med det forskere sier om viktigheten med å danne meningsfulle relasjoner med disse barna. For å oppnå dette kreves det en god infrastruktur, som gir mulighet for å utvikle positive relasjoner med jevnaldrende og lærere (Cole et al., 2005). Mange lærere er ikke klar over hvor viktig det er med støttende relasjoner for barn som har opplevd traumer. Å kunne bygge støttende relasjoner vil bedre læring når det gjelder sosiale og faglige kunnskaper. Lærere trenger kunnskap om ulike tilknytningsteorier, observasjon og samhandling. Dette må til for at lærere skal få en bedre innsikt i hvor mye gode relasjoner med disse barna betyr (Pianta, 1999).

Flere av informantene kunne ikke gi en spesifikk forklaring på atferdsmønstrene til disse barna. Dette samsvarer med forskning som understreker om at traumatiserte barn har varierte og ulike symptomer på traumer (Cole et al., 2005). En informant beskriver det varierte atferdsmønsteret slik:

”Det er to hovedretninger av atferd, det er de som blir veldig innadvendte, (...) den andre hovedretningen er de som tar det ut, ved å vise mistillit til voksne, aggressiv væremåte, skjuler redsel, angst og usikkerhet ved aggresjon.”

En av de andre informantene beskriver atferdsmønsteret slik:

”Det som går mest igjen er aggressivitet og hvor uforutsigbare de er.”

Videre sa en av de andre informantene:

”Kanskje det mest vanlige er reaktiv aggresjon (...) de kan være veldig impulsive (...)”

Når et barn eksponeres for en traume vil det foregå atferdsmessige endringer hos barnet. Traumer kan endre måten vi ser oss selv på, verden rundt oss, og endre hvordan vi behandler informasjon og måten vi oppfører oss og reagerer på miljøet rundt oss. Det er viktig med kunnskap om hvordan disse atferdsmessige responsene kan påvirke læring, ytelses problemer og problematisk atferd (Steele, 2007).

Barn som er utsatt for traumatiske hendelser vil bevisst eller ubevisst ta i bruk ulike strategier for å kontrollere atferden sin. Traumatiserte barn befinner seg ofte i en sensorisk tilstand som kan defineres ut fra en følelse av maktesløshet og manglende følelse av sikkerhet. Når et barn befinner seg i en slik tilstand vil atferden endres (Steele, 2007). Saigh og bBremner (1999) mener at traumer oppleves først som en sanseopplevelse, og at det deretter som en kognitiv opplevelse. Barn som ikke føler seg trygge har vanskeligheter med å lære og kan dermed begynne å oppføre seg på måter som er problematisk (Steele, 2007).

Det er noen av informantene som nevner etterreaksjoner en kan se hos barn som har opplevd traumer. Disse etterreaksjonene kommer av at vårt mentale system bruker tid på å etterarbeide det som er opplevd. Dyregrov (2000) nevner noen av de vanligste etterreaksjonene som: Sårbarhet, angst, frykt, sterke minner, søvnforstyrrelser, selvbebreidelser, unngåelsesatferd, konsentrasjonsvansker, sinne, tristhet, kroppslig reaksjoner, regresjon, lek og gjenspeiling av hendelsen, feiloppfatninger, misforståelser, vansker i sosial kontakt og menings- og verdiendringer.

6.1.3 Forskjell mellom tidlig traumatisering og senere traumatisering når det gjelder akademiske prestasjoner

Forskning viser at tidlig traumatisering kan føre til kognitive og atferdsmessige forandringer (Steele, 2007). Barn som er utsatt for traumer tidlig har ikke kompetansen som trengs for å kunne behandle traume hendelsen (Arvidson et al., 2011). Traumatiske hendelser kan undergrave både pedagogiske og sosiale prestasjoner hos barn. Barn kan utsettes for en rekke traumatiske hendelser. Det kan være traumatiske hendelser som natur katastrofer, eksponering for krig, seksuelle og fysiske overgrep, vold og livstruende sykdommer (Kruczek & Salsman, 2006). Det var nokså godt samsvar blant informantene om at det var tidlig traumatisering som

de trodde påvirket akademiske prestasjoner mest. En av informantene hadde følgende svar på spørsmålet:

"(...) mine erfaringer tilsier at de som blir traumatisert tidlig får større vansker ikke bare på skolen, men i livet generelt."

En annen informant sa:

"(...) det har vertfall satt tydelige spor på de jeg har vært borti."

En annen informant påpeker:

"Vi vet at når de er utsatt for traumer tidlig så blir påvirkningen veldig stor."

Tendensen ved spørsmålet om tidlig traumatisering i forhold til traumatisering som skjer senere i livet i forhold til akademiske prestasjon samsvarer med det forskere sier om at barns kompetanseutvikling er en stillas prosess hvor hver ferdighet bygger på den før. For å oppnå læring må en lære å lese og skrive ta del i diskusjoner og løse matematiske problemer. Dette er alle kompetanseområder som bygger oppå hverandre (Cole et al., 2005). En av informantene sier videre for å underbygge påstanden om tidlig traumatisering og akademiske prestasjoner:

"(...) ringvirkningene starter tidligere. Vi tenker jo at ved tidlig traumatiserte barn, kan det gå utover læringen allerede i tidlig alder sånn at de kommer inn i en negativ sirkel tidlig (...)"

Alderen til barnet når det opplever traumer kan påvirke alvorlighetsgraden. Et eldre barn vil ha bedre verbale ferdigheter til å artikulere erfaringen og få perspektiv på hendelsen. Mangel på språkutvikling og perspektiv begrensning påvirker i hvilken grad hendelsen kan forstås og behandles (Cole et al., 2005)

En av informantene påpekte følgende:

"(...) men så henger det også sammen med intelligens, det er noen som klarer å kompensere."

Relaterte empiriske bevis har antydnet at et barns kognitive vurdering av den traumatiske hendelsen kan enten hindre eller lette de adaptive responsene av hendelsen/hendelsene. Det er ikke overraskende at høyere kognitiv evne synes å tjene som en beskyttende faktor i utviklingen av PTSD (Kruczek & Salsmann, 2006).

6.2 Pedagogens kompetanse

Lærerens kompetanse og kunnskap om traumer er viktig for å vite hvordan dette påvirker barnet generelt. Det er viktig at lærer vet hvordan og på hvilke måte traumatiske hendelser kan påvirke akademiske prestasjoner. Lærere bør vite hvordan de skal legge til rett for deres behov, interesser og mestringsnivå. Samtidig som det er viktig at lærerne har kjennskap til hvordan disse barna bør få støtte både emosjonelt og akademisk. De neste spørsmålene i intervjuguiden omhandlet dermed traumatiske hendelser og på hvilke måte det påvirket akademiske prestasjoner, hvilke mestringsteknikker disse barna bruker og hvilke støtte disse barna bør få fra pedagoger.

6.2.1 Traumatiske hendelser og akademiske prestasjoner

Skolen er en naturlig arena for alle barn. Det er derfor viktig at lærer forstår traumers innvirkning på relasjoner, atferd og læring (Cole et al., 2005). Det er viktig å ha kjennskap til kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn som ofte fremkommer. Samtidig som det er viktig å huske at disse barna ikke er en homogen gruppe, hvor da mangfoldet preger innvirkningen på ulike måter, slik som i alle andre grupper av mennesker. Hovedtendensen i svarene om traumatiske hendelser og akademiske prestasjoner er at informantene ikke kjenner særlig godt til ulike konsekvenser traumer har på læring.

Konsekvensene av traumer og påvirkningen på akademiske prestasjoner som ikke blir nevnt av informantene kan være flere. Når et barn opplever en traumatisk hendelse vil de fleste reagere med en del normale etterreaksjoner. Det kan være blant annet, konsentrasjonsvansker, søvnforstyrrelser, angst, selvbebreidelser, sinne, tristhet, kroppslige reaksjoner, regresjon og vansker i sosial kontakt. Alle disse konsekvensene kan påvirke læringen. Det var en konsekvens som ble nevnt av flere av informantene og som tyder på at det er et av de synlige aspektene i skolen når det gjaldt disse barna og deres akademiske prestasjon. Det var at konsentrasjonen til disse barna ble påvirket av traumatiske hendelser. En av informantene sa dette:

”Jeg tror traumatiske opplevelser kan virke forstyrrende. Du mister konsentrasjonen for du vil hele tiden dette inn i ting som handler om det du har opplevd.”

En annen informant sa:

”Det er gjennom at man forsvinner ut, det er forstyrrende i forhold til konsentrasjonen (...)”

Mange traumatiserte barn er ofte overveldet med minner/tanker om traume hendelsen, dette opptar dem og reduserer deres evne til å konsentrere seg. Disse barna sliter med å lagre biter av informasjon når de behandler eller arbeider med oppgaver som krever dette. I matematiske oppgaver kreves det ofte at informasjonen lagres underveis, noe som ofte er vanskelig for disse barna (Geary, 2007).

Barn som har opplevd traumer kan oppleves som utagerende og urolige. Dette er noe lærer bør være oppmerksomme på. Barn som har opplevd traumer kan ofte ha en unnvikende atferd og er mer preget av stress (Fletcher, 1996). Dette er noe som uten tvil er med på å påvirke lærer- elev relasjonen noe som må ligge til grunn for læring (Pianta, 1999). Det er derfor viktig at lærerne har kunnskap om hvordan gode forhold blir dannet, og hvor viktig det er for barnets faglige prestasjoner. Noe som kan redusere mange negative konsekvenser. Dette samsvarer med det følgende informantene sa:

”En viktig del av læring er å ha en god relasjon med læreren. At eleven er trygg på læreren.”

Barn som er utsatt for traumer har ofte problemer med tillit til både voksne og jevnaldrende. Det er dermed viktig med støttende relasjoner fordi det vil fungere som et redskap for læring (Pianta, 1999).

Det er viktig at lærer er klar over at traumatiske hendelser påvirker hjernen, som videre er knyttet til følelsesmessige, atferdsmessige, kognitive og fysiologiske mønstre. Dette er alle områder som er viktig for læringen.

6.2.2 Ulike mestringsteknikker

Noe som er essensielt i forhold til traumatiske hendelser og disse barna er mestring, og hvordan disse barna håndterer stressende livsbetingelser på. Disse mestringsteknikkene kan fungere som beskyttende responser som fremhever, begrenser eller blokkerer for de opplevde traumene (Cook,2003). På spørsmålet om disse barna har noen mestringsteknikker, var det

ulike oppfatninger om hva som menes med mestringsteknikker. De fikk også spørsmål om å nevne noen mestringsteknikker. En av informantene hadde følgende svar:

”Overlevelsesteknikker (...) det som viser seg hos disse barna er at de viser utad at de kan mye, de prøver å vise at de er på et helt annet nivå enn de egentlig er (...)”

En annen informant sa:

”Noen hevder seg selv ved å dra bort fokuset fra det akademiske, så skjuler de det de kan.”

Dette utsagnet stemmer med det litteraturen sier om at noen av de barna som har opplevd traumer tar i bruk mestringsstrategier som hjelper dem til å ta avstand fra seg selv og andre. Dette gjør de for å unngå stress som følger av deres manglende evne til å utføre faglige og sosiale oppgaver (Craig, 1992).

To av de andre informantene nevner ulike ritual lignende mønstre som blir tatt i bruk. Dette var for eksempel dusjing, bruk av musikk og bruk av maling. Barn som har opplevd traumer kan synes å ha både under- og overkontrollert atferd. Dette dreiser seg ofte om ulike rigide atferdsmønstre, det kan være rigide baderoms ritualer og rigid kontroll av matinntaket. Dette er ulike forsvarsmekanismer som barna bruker. Disse kan hjelpe som en beskyttende faktor, som kan fremheve, begrense eller blokkere oppfattelse av en indre eller ytre realitet (Vaillant et al., 1986).

En av informantene uttalte følgende:

”De er veldig forskjellige. Og derfor må det ligge i bunn at vi kjenner de godt og har en god relasjon sånn at vi kan finne ut hvilke mestringsteknikker som virker for den enkelte.”

Det er viktig at det skapes trygghet og sikkerhet rundt eleven slik at barnet kan begynne å integrere sine traumatiske erfaringer i hverdagen. Dessuten er det nyttig å finne hvilke metoder barnet kan ta i bruk for å mestre skolehverdagen og hverdagslivet generelt (Cook et al., 2003).

Det som ikke nevnes av informantene er dissosiering. Dissosiering er et av hovedmønstrene en ser hos disse barna. Det dreier seg om manglende integrering eller assosiering av informasjon og erfaringer. Dissosiering kan virke som en beskyttende forsvarsmekanisme når barnet står overfor en traume hendelse. Ved å dissosiere seg selv skaper barnet avstand til seg selv når traumatiske minner blir konfrontert (Putnam, 1997). Grunnen til at dette ikke er nevnt

av informantene er at det ofte er vanskeligere for lærere å merke at barnet dissosierer seg, barn som er utsatt for traumer vil bruke dissosiering for å mestre erfaringene, dette kan videre medføre vansker som regulering av atferd, affekt og selvbilde. I noen tilfeller kan derfor dissosiering bli forvekslet med for eksempel vanskelig atferd (Cook et al., 2003).

6.2.3 Pedagogens støtte

Gode relasjoner kan virke positivt for barn som har opplevd traumer. En elev-lærer funksjon som fungerer bra kan hjelpe det traumatiserte barnet til å utvikle, forstå og regulere egen atferd og egne emosjoner. Dette vil igjen gi eleven tro på seg selv. På den måten kan motivasjonen og utholdenheten bli større og eleven klarer å takle stress og nederlag på en bedre måte (Pianta, 1999). På spørsmålet om hvilke støtte disse elevene bør få fra pedagoger er det flere informanter som nevner relasjoner som en viktig faktor:

”En må bruke tid på å bygge relasjoner, og det må ligge i bunn.”

”Jeg tror den aller viktigste støtten gjelder med de akkurat som de andre, bare at disse trenger mer relasjonsbygging fra lærer til elev.”

”(...) det er kjempe viktig å bygge gode relasjoner. (...) Vi lærer skal lære bort det er vårt hovedmål, men vi kommer ingen vei uten en god relasjon.”

Traumatiserte barn er utsatt for mange risikofaktorer, derfor kan en ekstra støttende relasjon til læreren virke både forebyggende og reparerende for elevens videre utvikling. Dette vil være et viktig redskap for læring og kunnskapsheving.

For å kunne bygge relasjoner trengs sosial kompetanse. Sosial kompetanse dreier seg om hvorvidt sosiale ferdigheter er vist eller utført i en gitt situasjon. Tradisjonelt sett blir barn som ikke mestrer sosiale ferdigheter definert med en psykologisk skade, noe som videre krever diagnostisering og behandling. En kan forebygge atferdsproblemer ved å ha opplæring i sosial kompetanse. Sentralt for sosial kompetanse er å ha evne til å endre atferd i forhold til situasjoner. Studier foretatt på internasjonalt og nasjonalt nivå har vist at atferdsproblemer henger sammen med vansker i sosial kompetanse (Ertesvåg, 2003). Atferdsproblemer er noe som ofte viser seg hos barn som har blitt utsatt for en traume hendelse (Cole et al., 2005) En av informantene nevner sosial kompetanse som et viktig redskap:

”At de får sosial kompetanse, hvor de kan være med andre barn.”

Dette kan dreie seg om trening av sosial kompetanse som kan foregå både uformelt og formelt. Uformell sosial trening er når læringen foregår i naturlige situasjoner. I disse læringssituasjonene virker de voksne og barna rundt som rollemodeller. Daglig møter barn situasjoner som legger til rette for sosial trening, og de tilpasses på en naturlig måte. Formell trening av sosiale ferdigheter dreier seg om tilrettelagte situasjoner, her foregår trening strukturert og planlagt. Dette kan være i klasserommet, små grupper eller som individuelle tiltak (Ertesvåg, 2003).

6.3 Læringssituasjonen

Å kunne legge til rette for gode læringssituasjoner er viktig i alle situasjoner, men kanskje ekstra viktig når en har et traumatisert barn i klasserommet. Traumer har potensiale til å undergrave pedagogiske prestasjoner. For at lærer på best mulig måte skal kunne legge til rette for best mulig læring for disse barna er det viktig å ha kjennskap til ulike tiltak og læringsmetoder som kan hjelpe disse barna. Samtidig som det er viktig at hver enkelt elev blir sett og at disse elevene får rikelig med emosjonell støtte. De neste spørsmålene i intervjuguiden omhandler dermed hvilke læringsmiljø disse barna trenger, hvilke læringsstrategier som hjelper disse barna og viktigheten av emosjonell støtte for disse barna.

6.3.1 Læringsmiljø

Skolen er en viktig del av barns liv. Traumatiserte barn trenger et godt tilrettelagt læringsmiljø for å få best mulig læring. For å overkomme den negative effekten traumer kan ha trengs det kunnskap om hvilke type læringsmiljø som passer best for disse barna. Det dreier seg selvsagt ikke om en homogen gruppe, og læringsmiljøet må derfor legges til rette ut fra hver enkelt elevs behov. Hovedtendens i svarene på spørsmålet om hvilke læringsmiljø disse barna trenger var begrepet forutsigbarhet gjennomgående:

”De trenger å ha struktur og forutsigbarhet.”

”De trenger selvfølgelig et godt trygt læringsmiljø som er forutsigbart. De trenger trygge voksne rundt seg, konsistens, de trenger klar struktur (...)”

”De trenger at det er veldig forutsigbart og tydelig.”

Dette stemmer overens med det Alat (2002) sier om å lage et læringsmiljø som har trygghet og sikkerhet. Å klare å skape et miljø som har strukturerte, stabile og forutsigbare rutiner, konsekvente regler og umiddelbar tilbakemelding (Alat, 20002).

Videre er det to av informantene som nevner inkludering.

”(...) høyeste verdien i skolen er jo inkludering. (...) Så hvordan sørger du som pedagog for at disse barna blir inkludert blant de andre, for mange av disse barna kan jo ha periodevis litt rar oppførsel (...)”

”(...) du lager læringsmiljø som inkluderer disse elevene det tror jeg er veldig viktig.”

Inkluderende opplæring innebærer; *at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt* (Utdanningsdirektoratet, 2011:4). For å få til dette stilles det krav til hvert enkelt lærested. Den enkelte lærer må dessuten ha evne til å skape gode relasjoner med utgangspunkt i den enkelte elevs egenart og likeverd. Inkludering handler om på hvilke måte en skal møte den enkelte elevs forutsetning og behov på. For å få dette til kreves det tilrettelegging, slik at hver og en har mulighet til å delta mer og får større utbytte av å være en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2011:4) .

Mange lærere føler en utilstrekkelighet i møte med barn som har opplevd traumer. Det er et mål for mange lærere å klare å dekke elevenes emosjonelle, fysiske og kognitive behov. Det er mange som opplever avvisning fra disse barna når de prøver å bygge relasjoner. Det anbefales derfor at det legges til rette for situasjoner slik at eleven kan bygge gode relasjoner. Her er det viktig at eleven føler seg sett, akseptert og trygg (Lind, 2000).

Det er viktig å ha kjennskap til at disse barna har et høyt stressnivå som følge av hendelsen/hendelsene. Dette fører til at hjernen sin normale utvikling blir skadet. Tidligere opplevelser kan dermed føre til at disse barna alltid er på vakt for farlige situasjoner (Bellis, 2003). Dermed er det viktig at en som lærer klarer å unngå flashback og påtrengende tanker. En må prøve å unngå situasjoner som kan føre til traumarelaterte stimuli (Kruczek & Salsman, 2006)

Barn tilbringer mange timer hver dag på skolen og lærere er dermed i beste posisjon til å identifisere og hjelpe traumatiserte barn. Skoler kan prøve å skape et traume-sensitivt miljø, i forsøk på å redusere virkningen av traumer og hjelpe traumatiserte barn til bedre læring. Hensikten er ikke å forvandle lærere til terapeuter, men å ta i bruk noen terapeutiske prinsipper i klasserommet (Idsøe, 200?).

Rutiner og ritualer hjelper barn å skape forventninger om sitt eksterne miljø. Barn er avhengig av at lærere hjelper dem i letingen og mestring av nye ferdigheter gjennom praksis og repetisjon. Barn som har opplevd traumer er ofte blottet for et miljø uten struktur og rutiner. Det dannes en oppfatning av at verden er et uforutsigbart og farlig sted. Resultatet blir at deres evne til å utvikle kompetanse og mestring av nye ferdigheter blir hemmet av frykt. Et av de viktigste prinsippene i å gjenopprette en følelse av sikkerhet er å implementere forutsigbare daglige rutiner som etablerer sikkerhet, og hjelper barnet med å organisere erfaringer og utvikle mestring (Arvidson et al., 2011).

Flere av informantene ga uttrykk for at læringsmiljøet bør tilrettelegges uti fra disse barnas premisser. Det samsvarer med det litteraturen sier om at det anbefales at skolen skaper traume sensitive miljøer ved å opprette en støttende skole kultur, hvor barnet føler fysisk og følelsesmessig trygghet. Dette bør blant annet gjøres;

- 1) Ved å utvikle traume sensitive retningslinjer og prosedyrer.
- 2) Ved å endre undervisningen til fordel for disse barna.
- 3) Ved å styrke relasjonene mellom skolens personale og det traumatiserte barnet.

(Idsøe, 2012)

6.3.2 Læringsstrategier

Med læringsstrategier menes; *framgangsmåter elever bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. (...)* (Utdanningsdirektoratet, 2011). Traumer har stor innvirkning på den kognitive funksjonen (Cook et. al., 2005). Læring krever høy grad av kognitiv funksjon. Alle barn lærer på ulike måter. Det er derfor viktig at lærere tar hensyn til det enorme

mangfoldet i en klasse. På spørsmålet om de kjenner noen læringsstrategier som hjelper disse barna å konsentrere seg i ulike læringssituasjoner nevner informantene ulike metoder som er egnet for disse barna, det er blant annet:

”Korte intervaller, variasjon, belønningssystemer, fleksibilitet, god struktur (...)”

En av informantene mener videre:

”For meg som lærer er det viktig å finne ut hvilken læringsstil de har, om de lærer auditivt, visuelt, om de jobber individuelt eller sammen (...)”

I noen tilfeller lærer disse barna bedre ved å bruke visuelle læringsmetoder. Disse barna ofte har vanskeligheter med å forstå lange setninger og instruksjoner. Dette kommer som en følge av at hos barn som er blitt utsatt for traumer kan den delen av hjernen som behandler verbal informasjon være blokkert. Disse barna må derfor ha kortest mulig beskjeder, det kan dermed være lurt og bruk visuelle metoder (Idsøe- Cosmovici & Idsøe, 2012).

Skolen er et sted hvor det er mulig for traumatiserte barn å skape gode relasjoner med omsorgsfulle voksne, og lære i et støttende, forutsigbart og trygt læringsmiljø (Cook, 2005).

”(...)bruke litt ulike metoder. Først og fremst å finne hvilken metode som hjelper for den enkelte.”

Et viktig fokus lærer bør ha i forhold til å skape et godt læringsmiljø for disse barna er å kunne danne et mestringsorientert motivasjonsklima. Det går ut på å skape et miljø som legger vekt på hvordan disse barna kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter med utgangspunkt i disse barnas forutsetninger (Idsøe- Cosmovici, 2012).

Det er utviklet ulike terapeutiske intervensjoner som skal hjelpe traumatiserte barn. Det er ulike alternativer for traumatiserte barn som kognitiv atferdsterapi, individuell psykoterapi, familierapi, lek eller kunst terapi. Dette er alle intervensjonsmetoder som er utviklet for helsepersonell, men lærere kan ta i bruk noen av intervensjonsmetodene til bruk i arbeidet med disse barna (Idsøe, 2012).

6.3.3 Emosjonell støtte

Barn tilbringer daglig flere timer sammen med læreren. Skolen er på denne måten en plass hvor barna kan oppleve et godt og trygt forhold. Læreren har både et faglig og emosjonelt ansvar som må ivaretas i ulike skolesituasjoner. Informantene fikk spørsmål om det er viktig med emosjonell støtte, og på hvilke måter de kunne hjelpe disse barna med emosjonell støtte. Det var bred enighet om at det var viktig med emosjonell støtte for disse barna:

”Det er uten tvil viktig med emosjonell støtte.”

”Ja, jeg kan si at jeg ser at du har det vanskelig.”

”(...) en kommer faktisk ingen vei(..), hvis en ikke gir de emosjonell støtte (...)”

”Jeg tenker at det er kjempe viktig å vise, for de som har opplevd så mye svik så er det kjempe viktig å vise at du er tilstede og at du bryr deg.”

Videre var det flere informanter som mente det var sammenheng mellom emosjonell støtte og relasjonsbygging:

”Emosjonell støtte er nesten det samme som jeg bruker ved relasjonsbygging.”

”(...) en kommer ingen vei hvis en ikke har en god relasjon, hvis en ikke gir emosjonell støtte.”

Uten emosjonelle støtte er det vanskelig å skape et stabilt forhold mellom lærer og elev. Det er mange lærer som ikke er klar over hvor sårbare disse barna er. Videre er de ikke nok bevisst på hvor mye disse barna både ønsker og trenger av trygghet, nærhet og varme fra læreren sin (Lind, 1994)

Det er viktig å møte barnet der det er, uavhengig av hvordan det oppfører seg. Det er viktig å være klar over at bakenforliggende årsaker ofte ligger til grunn for barnets atferd, avvisning eller passivitet. Når læreren blir positiv engasjert i barnets liv både på skolen og hjemme vil barnets fysiske, mentale og akademiske utvikling få positiv effekt og gi barnet god selvfølelse. Det er dermed viktig at i møte med disse barna at en klarer å tenke helhetlig. Disse barna trenger en trygg relasjon utenfor familien, som kan være med å bearbeide de vonde hendelsene og sette i gang nye stabile relasjoner (Lind, 2000).

Det er viktig at lærer har forståelse for barnet slik at barna føler seg forståtte og trygge. Mange av disse barna får ikke oppfylt sitt emosjonelle behov hos sine primære omsorgspersoner, så læreren har en mulighet til å gi støtte (Killèn, 2000).

For å gi emosjonell støtte kan lærer ta i bruk metoden til Pianta (1999), banking- time. Denne metoden brukes for å styrke relasjonen mellom barnet og læreren. Metoden innebærer alene tid med barnet, hvor fokuset er helt og fullt rettet mot barnet. På denne måten kan læreren signalisere at han bryr seg og er at han/hun er der for barnet. Læreren må vise forståelse for eleven på alle områder, når det gjelder atferd, akademiske prestasjoner og relasjonelle forhold. Det er viktig at læreren viser tydelig at han/hun er oppriktig interessert i barnet og at han/hun viser anerkjennelse (Pianta, 1999). En av informantene nevnte konkret banking- time som en god metode for å gi emosjonell støtte.

"(...) Pianta og banking-time, det bruker vi en del for å skape tillit og for at læreren skal få en bedre relasjon til eleven (...)"

Videre var det to informanter som nevnte viktigheten av å si til eleven at de ser eleven, men at de ikke vil fungere som terapeuter. Skoler kan skape traume- sensitive miljøer i et forsøk på å redusere virkningen av traumer og hjelpe traumatiserte barn til bedre læring. Hensikten er ikke å forvandle lærere til terapeuter, men å inkludere noen terapeutiske prinsipper i klasserommet (Cosmovici-Idsøe & Idsøe, 2011).

Nye funn i nevrovitenskapen viser at hjernen opprettholder sin plastisitet gjennom hele levetiden, og ikke bare under den kritiske utviklingsmessige perioden. Dette betyr at i den traumatiserte hjernen kan det vokse nye forbindelser, og skape nye nervebaner via terapi som videre vil bidra til å bringe nervesystemet tilbake i balanse. Det gir barnet en mulighet til å flykte fra den traumatiske opplevelsen (Idsøe, 2012).

Det er mange forskere og praktikere som understreker det faktum at det som hjelper mest i forhold til forebygging hos traumatiserte barn er å øke antallet av sunne relasjoner. Positive og omsorgs interaksjoner med jevnaldrende, lærere og omsorgspersoner øker den helbredende sjansen spesielt for barn med tilknytningsforstyrrelser (Perry, 2006).

"Vi må klare å distansere oss fra det, og tenke at det er på grunn av traume."

Lærere som er i kontakt med barn som har opplevd traumer kan bli utslitt på grunn av de kravene som stilles. De vonde traumatiske hendelsene kan påvirke den voksne, og noen

ganger kan barnets atferd være sårende. Barn som trekker seg tilbake, har en aggressiv atferd eller ikke responderer normalt på den omsorgen som gis, oppleves ofte som svært utmattende for de lærerne det gjelder. Dette kan føre til at lærere blir mindre effektive individuelt og kollektivt. Geary (2007) kommer med flere råd for lærere som jobber med barn som er utsatt for traumer. Ved å ta i bruk spørsmål som:

- 1) Reflekter på barnets atferd. Hva gjorde barnet og hvorfor kan barnet ha gjort det?
- 2) Prøv å forstå atferden (hva er det deres oppførsel forteller meg?). Hva er mine følelser/tanker, kan jeg regulere meg?
- 3) Hva var min reaksjon i forhold til barnets atferd.

Ved å reflektere over barna sine reaksjoner og lærerens egne reaksjoner, kan det være enklere å hjelpe og forstå barnet og som videre kan gjøre det lettere å skape en god relasjon og læringsmiljø.

6.3.4 Emosjonell støtte og akademiske prestasjoner

Å bygge et godt forhold til disse barna er en av de mest effektive måtene for en lærer å hjelpe et traumatisert barn. Når et barn føler seg verdsatt og tatt vare på av en lærer, vokser barnets følelse av sikkerhet, og barnet blir mer åpen for læring (Cole et al., 2005). Informantene fikk spørsmål om de tror emosjonell støtte kan påvirke de akademiske prestasjonene til disse barna. Det var bred enighet blant informantene når det gjaldt positiv emosjonell støtte og akademiske prestasjoner:

”Jeg tror at en elev som blir sett og hørt og en har forståelse for at noen dager har en det vanskelig, vil ha mer utbytte av læringen enn vis du avviser (...)”

”Ja, alle er avhengig av å bli sett og hørt. Og at en viser og av og til hjelper de med å sette ord på hva som gjør det vanskelig.”

”(...) det er helt tydelig at relasjoner mellom lærer og elev påvirker læring positivt, (...)”

”(...) det handler om å trygge de og når du klarer å trygge de og gi de støtte og ser de, så klarer de å konsentrere seg bedre.”

”Det har med trygghet å gjøre at man føler seg hørt, ivaretatt, samtidig også trygget i den forstand at man ikke alltid må ha kontrollen og ikke alltid være i beredskap.”

Å gi barn som er utsatt for traumer positiv oppmerksomhet og trygge stabile rammer, vil ligge som et godt utgangspunkt for barnets videre utvikling både når det gjelder faglige prestasjoner og i emosjonell sammenheng. (Killèn, 2000). Lærerne kan fungere som de trygge voksne som kan gi disse barna det forutsigbare miljøet de trenger, som videre kan fremme læringsprosessen (Pianta, 1999).

Forskning viser at over 80% av mishandlede barn har et utrygt tilknytningsmønster. Det dreier seg da om manglende ferdigheter i å danne gjensidige relasjoner. Disse barna kan klassifiseres som unngående, disorganiserte og ambivalente. Alle disse tilknytningsstilene synes å ha innvirkning på utviklingen av nevralt forbindelser i spesifikke hjerneområder, som videre er forbundet med stresshåndtering, affektregulering, empati og prososial bekymring og evnen til å bruke språket til å løse relasjonelle problemer (Cook et al., 2003).

7.0 Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne studien ville jeg bidra med forskning som kan rette fokus på hvor viktig det er at lærere får mere kunnskap og kompetanse for å forstå og legge til rette for barn som har opplevd tidlig traumatisering. Problemstillinger var: *Hvilken betydning har tidlig traumatisering for læring, og hvordan bør lærings situasjonen tilrettelegges for barn som har opplevd dette?* Forskning viser at lærers rolle i disse barnas liv er veldig viktig for deres ivaretagelse og utvikling. På bakgrunn av dette bør lærere få anledning til å øke sin kompetanse og kunnskap, for og lettere kunne identifisere disse barna slik at de på en enklere måte klarer å se hva som ligger bak problemene til disse barna. For og videre kunne legge til rette for en bedre undervisning og et bedre miljø som er traume sensitivt.

Studien indikerer at lærere som arbeider daglig med barn som har opplevd traumer har god kompetanse og kunnskap når det gjelder disse barna. Det kommer allikevel frem av studien at det ofte er vanskelig å oppdage disse barna, samtidig som det ikke finnes noen karakteristiske trekk ved traumatiserte barn. Dett fører videre til vanskeligheter med å kunne tilrettelegge for et læringsmiljø for disse barna. Jo, mere kunnskap lærere får om disse barna, jo mer sannsynlig er det at de klarer å fange dem opp i klasserommet. Det er viktig at en klarer å sikre at disse barna lykkes i skolen. Skolen kan hjelpe disse barna til å oppnå læring til tross for deres traumatiske omstendigheter (Cole et al., 2005). Det er dermed viktig å kunne indentifisere disse barna tidligst mulig, slik at en kan skape et traume sensitivt miljø som virker stimulerende for disse barna. Ved å endre undervisningen til fordel for disse barna, og ved å styrke relasjonene mellom skolens personale og de traumatiserte barna kan en skape et godt læringsmiljø (Idsøe, 2012).

Generelt er det behov for en kompetanseheving, da en på bakgrunn av det teorien bekrefter og noen av informantene nevner, at det er lite kunnskap og bevissthet om dette emnet blant lærere. Vi treger å styrke lærerne med kunnskap om hvordan disse barna føler, tenker og oppfører seg. En stor mengde av nyere psykologisk og nevrobiologisk forskning knytter eksponering for traumer til læring og atferd. Det kan være problemer på følgende områder: språk, kommunikasjon og problemløsnings ferdigheter, forståelse av årsak og virknings relasjoner, evne til å kunne regulere følelser, og relasjoner til jevnaldrende og lærer (Idsøe, 2012). Konsekvensene av for dårlig kompetanse, tilrettelegging og støtte kan på sikt påføre skolen og samfunnet problemer, med bakgrunn i dette bør det derfor være et alarmsignal til

systemet. For og lettere kunne gjenkjenne traumatiserte barn når en møter dem i skolen, bør det være et mål å kunne gi lærerne mulighet til å få mer kunnskap og informasjon.

Læreren og skolens rolle i forhold til barn som er utsatt for traumer er i følge litteraturen og tidligere forskning viktig, både når det gjelder emosjonell og faglig støtte og utvikling. Denne studien indikerer en bevissthet om viktigheten om emosjonell og faglig støtte, men i henhold til empirien kan det tyde på at lærere og skolen ikke er klar over hvor viktig deres rolle er i forhold til barn som har opplevd traumer. Verken lærere eller skolen klarer å imøtekomme disse barna når de ikke har fått noen opplæring innenfor området, og de har en manglende bevissthet rundt behovene til disse barna. Hvis disse barna ikke får den emosjonelle forståelsen og akademiske tilpasningen de trenger kan deres utbytte av skolen i verstefall bli katastrofal. Det er dermed viktig at lærerne klare å identifisere hva som utløser barnets frykt reaksjoner på skolen, og vite hvordan de kan justere undervisningen og miljøet for å dekke behovene til disse barna (Idsøe, 2012).

Lærere i den norske skolen er generelt flinke til å se sine elever og gi dem emosjonell og sosial støtte når det trengs. Barn som har blitt utsatt for traumer kan ofte være vanskelige å oppdage. Noe som gjør det nesten umulig å vite hvilke støtte en skal gi. Når kunnskap og kompetanse om disse barna er fraværende sier det seg selv at det er vanskelig å klare å identifisere disse barna som sliter. Det fører til at en mister muligheten til å gi dem den oppmerksomheten og forståelsen de trenger. Manglende kunnskap og kompetanse kan føre til misoppfatninger om at disse barna ikke trenger ekstra støtte og at de ikke har andre behov enn de andre barna. Dette kan komme av at virkningen av traumer vanligvis forekommer i flere domener som; biologisk reaksjoner, påvirke regulering, dissosiasjon, kognitivt, atferdsmessig kontroll og selvbilde (Cook et al., 2005). Dette er faktorer som ofte kan bli mistolket av lærer og det kan dermed føre til at de ikke får den oppfølgingen de trenger. Det er dermed viktig å rette fokuset på læreres holdninger, oppfatninger og utført støtte til disse barna. Dette kan gi alle en mulighet til en lettere og mer overkommelig skolehverdag.

Det er lite forskning generelt rundt temaet traumer og læring i Norge noe som gir denne studien betydning. Mer kompetanse og kunnskap er nødvendig for å kunne gi denne gruppen en mulighet til å kunne utvikle seg etter den enkeltes forutsetninger, og mulighet til å kunne gi denne gruppen den støtten de trenger både akademisk, emosjonelt og sosialt. Ved å rette

søkelys mot denne type forskning lages det en bevisstgjøring omkring emnet. Hvis disse barna blir oversett kan det føre til større vansker enn nødvendig for barnet, skolen og miljøet.

7.1 Videre forskning

Studien skisserer noen sammenhenger, men det har også stimulert til nye spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning innenfor emnet. Dette samsvarer med at forskning generer ny forskning i de fleste tilfeller. Det er lite forskningen på feltet traumer og læring i Norge som nevnt tidligere, på bakgrunn av dette bør det oppfordres til forskning på ulike områder innenfor feltet. Det kunne vært spennende og interessant og gjennomført samme forskningsoppgave blant lærere som ikke har en slik direkte kompetanse som informantene i denne oppgaven hadde. Ved å gjøre dette vil en få et mer reelt bilde av den generelle kompetanse og kunnskapen som finnes i den norske skolen. Det er den enkelte lærerens ansvar å kunne tilrettelegge for best mulig læring for den enkelte. Samtidig som de fungerer som et viktig bindeledd for barn som er utsatt for traumer (Cole et al., 2005).

Videre kunne det vært spennende og interessant og gjennomført samme studien med en kvantitativ tilnærming. Ved å bruke en kvantitativ tilnærming har en mulighet til å gå mer i dybden. Utgangspunktet for temaet ville blitt bredere. Det ville også være en mulighet til å kunne sjekke variasjoner og mønstre i ulike kommuner og/eller fylker. Det ville også være nyttig å undersøke kompetansenivået blant andre faggrupper innenfor området, og da for eksempel PPT. For eksempel hvordan disse er i stand til å kunne identifisere disse barna og hvilke tiltak og hvilke råd de mener som bør gis.

En annen innfallsvinkel på forskning innenfor feltet kunne vært hvordan disse barna selv føler seg ivaretatt i skolen. På hvilke måte opplever disse barna selv skolehverdagen? Hva kunne vært gjort annerledes? Skolen og lærere kan/vil mene de bruker riktige fremgangsmåter i møte med disse barna, for eksempel i forhold til tilrettelegging, tilpasset undervisning og sosial og emosjonell støtte. Det er bare barnet selv som kan avgjøre hvordan de selv oppfatter sin virkelighet. Direkte innspill fra barn som har opplevd traumer vil kunne gi et viktig forskningsgrunnlag. Dette vil kunne være med på å gjøre at fokuset rettes mot å kunne gi disse barna en enklere og bedre skolehverdag.

Siden statistikken viser at det er mange barn som sliter med vansker knyttet til traumer, er det nødvendig at fokuset rettes mot å løfte kompetansen og kunnskapen i skolen innen dette området. Det er viktig å hjelpe disse barna tidligst mulig. Drar hjelpen ut kan belastningene gi større og/eller langvarige skader. Lærerens kompetanse kan dermed utgjøre en stor forskjell i disse barnas skolehverdag, og det vil kunne gjøre det lettere å rette fokuset mot de verdiene som disse barna trenger. Tilgjengelig litteratur innenfor feltet understreker nødvendigheten av mer forskning omkring emnet, dette må til for å kunne gjøre det mulig med utvikling av riktige og nødvendige tiltak (Cosmovici- Idsøe & Idsøe, 2012).

7.2 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo. Tano Aschehoug
- Abrahamsen, G. (2008) *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug
- Alat, K. (2002) *Traumatic event and children: How early childhood educators can help*. *Childhood Education* 79 (1), 2-8
- Ainsworth, M. (1991) *Attachments and other affectional bonds across the life cycle*. In *Attachment Across the life Cycle*. London: Routledge
- APA. (2000) *Diagnostic and statistical of mental disorders* (text revision) (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., Anders, B., Cohen, C., Blaustein, M. E. (2011). *Treatment of Complex Trauma in Young Children: Developmental and Cultural Considerations in Application of the ARC Intervention Model*. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4:1, 34-51
- Befering, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo, Det norske samlaget
- Bowlby, J. (1982;1969) *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge
- Bowlby, J. (1996) *At knytte og bryde nære band: tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn. Reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Sigma forlag AS
- Brewin, C. (2003). *Posttraumatic stress disorder. Malady or myth?* Yale University Press
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., van der Kolk, B. (2005) *Complex trauma in children and adolescents*. *Psychiatric Annals*, 35, 390-398
- Coster, W., Cicchetti, D. (1993) *Research on the Communicative Development of Maltreated Children. Clinical implications*. *Topics in Language Disorders*, 13 (4). 25-38; 31
- Craig, S. (1992). *The Educational Needs of Children Living with Violence*. Phi Delta Kappan. Vol. 74. No 1
- De Bellis, M.D, (2005) *The Psychobiology of Neglect*. *Child Maltreatment*. 10:150
- Dodge, K.A, Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990) *Mechanisms in the Cycle of Violence*. *Science*, 250: 1678-168
- Dyregrov, A. (1991). *Katastrofepsykologi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer, - en håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S. K., (2003) *Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elever med mangel på slik kompetanse?* Norsk pedagogisk tidsskrift: 282
- Fletcher, K. E. (1996). *Childhoods posttraumatic stress disorder*. In E.J. Mach & R. Bäckley (Eds), *Child psychopathology* (pp. 242-276). New York: Guilford Press
- Foa, E. B., & Rothbaum, B. O. (1997) *Treating the trauma of rape*. New York Press.
- Geary, B. (2007) *Calmer Classrooms: A guide working with traumatised children*. Child Safety Commissioner, Melbourn, Victoria, Australia.
- Greenwald O'Brian, J. P. (2000) *Impacts of Violence in the School Enviornment: Links between trauma and delinquency*. New England Law Review. Vol 81. No. 1
- Grosse, Susan J. (2001). *Children and Post Traumatic Stress Disorder: What Classroom Teachers Should Know*. ERIC Clearinghouse on Teaching and teacher Education, American Association of Colleges for Teacher Education, New York Ave.
- Harvey, M. (1996) *An Ecological View of Psychological Trauma and Trauma Recovery*. Journal of traumatic Stress, (91). 3-23
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994) *Attachment as an organizational framework for research on close relationships*. Psychological Inquiry, 5:1-22
- Idsøe, E.M.C, & Idsøe, T. (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?* I U.V. Midthassel, E., Bru, S., Ertesvåg, & E. Roland (eds) *Sosial og emosjonelle vansker- barnehagens og skolens møte med sårbare barn*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Idsøe, E.M.C., Cosmovici, N. (2012) *Complex trauma in children-neurobiological and psychopedagogical implications*, *Bulletin of Integrative Psychiatry*, XVIII year, Nr.3(54),21-26.
- Idsøe, E.M. C, & Idsøe, T. (2012) *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Håndbok i Respektprogrammet. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L, (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt
- Killèn, K. (2000) *Barndommen varer I generasjoner, Forebygging er alles ansvar*. Kommuneforlaget AS.
- Killèn, K. (2004): *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Kommuneforlaget AS.
- Kruczek, T. & Salsman. J. (2006) *Prevention and treatment and Post Traumatic Stress Disorder in the School setting*. Psychology in the School, Vol. 43(4)
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo Gyldendal akademiske

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvello, Ø. (2011) *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal norsk Forlag AS
- Lazarus, R. S. (2006) *Stress og følelser. En ny syntese*. Akademisk forlag: København
- Lazarus, R. S. (2009): *Stress og følelser. En ny syntese*. Akademisk forlag.
- Lind, L. (1994) *Sosial arv. Tung bagasje for barn, foreldre og pedagoger*. Otta: Tano
- Lind, L. (2000) *Forstå meg dog: Brugsbok om samspillet mellom barn, foreldre og pædagoger*. København: Hans Reitzel.
- Lubit, R., Rovine, D., Defrancis, L., Eth, S. (2003). Impact of trauma on Children. *Journal of Psychiatric Practice*, 9: 128-138
- Mastern, A.S. & Coatsworth, J. D. (1998) *The development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments*. *American Psychologist*, 53 (2). 205-220
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Pereg, D. (2002). *Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment- Related Strategies*, *Motivation and Emotion*, Vol. 27, No. 2: 77-102
- Morrow, G. (1987). *The Compassionate School: A Practical Guide to Educating Abused and Traumatized Children*. Englewood Cliffs, NJ
- Nelson, C. A., Bloom, F. E. (1997) *Child development and Neuroscience*. *Child development*. Vol. 68. No 5: 970-987
- Perry, B. D., Pollard, P., Blakely, T., Baker, W., Vilante, D. (1995) *Childhood trauma, the Neurobiology of Adaption, and Use-dependent Development of the brain. How States Become Traits*. *Infant Mental Health Journal* 16 (4): 271-291
- Perry, B. D (2000). *Traumatized children: How childhood trauma influences brain development*. *The Journal of California Alliance for the Mentally* 111 11:1, 48-51.
- Perry, B. D. (2002) *The neurodevelopmental impact of violence in children*. In. D. Scetky & E. P. Benedek (Eds) *Textbook of children and adolescent forensic psychiatry*. Washington D.C.: American Psychiatric Press. Inc
- Perry, B. D. (2006) *Applying principles of neurodevelopmental to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics*. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). New York: The Guilford Press.
- Pianta, R., Walsh, D.J. (1996) *High risk children in Schools. Constructing Sustaining Relationships*. Routledge/ New York & London
- Pianta, R. C. (1999) *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D. C. : American Psychological Association

- Putnam, F. W. (1997) *Dissociation in children and adolescents: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press
- Rauch, S.L., Van der Kolk, B. A., Fisler, R. E., Alpert, N. M., Orr, S.P., Savage, C. R., Fischman, A. J., Jenike, M. A., Pitman, R.K. (1996) *A Symptom Provocation Study of Posttraumatic Stress Disorder Using Positron Emission Tomography and Script- Driven Imagery*. *Archives and General Psychiatry*, 53 (5): 380-387
- Robin, D. C., Boals, A. & Berntesen, D. (2008) *Memory in posttraumatic stress disorder properties of voluntary and involuntary, traumatic and nontraumatic autobiographical memories in people without posttraumatic stress disorder symptoms*. *Journal of Experimental Psychology*, 137 (4) 591-614
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Saigh, P.A. & Bremner, J. (1999) *Posttraumatic Stress Disorder*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Saigh, P. A, Yasik , A.E.; Oberfield, R.A., Hamamandris, P.v.; Bremner, J. D. (2006). *The intellectual performance of traumatized children and adolescents with or without posttraumatic stress disorder*. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 332-340.
- Shonk, S.M., Cicchetti, D. (2001) *Maltreatment competency deficits, and risk for academic and behavioural maladjustment*. *Developmental Psychology*, 37:3-17
- Smith , L. & Ulvund, S. E (1999,2004) *Spedbarnsalderen*. Oslo Universitetsforlaget
- Steel, W (2002). *Trauma`s Impact on Learning and Behavior: A case for interventions in Schools*. *Research and Interventions V2 N2*
- Streeck-Fischer, A., & van der Kolk, B. A. (2000) *Down will come baby, cradle and all: diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 34:903-918
- Terr, L. (1985) *Remembered images in psychic trauma*. *Psychoanalysis Study Child*, 40-0, 493-533
- Terr, L. C. (1991) *Childhood Traumas: An Outline and Overview*. *American Journal of Psychiatry*; 148:10-20 *Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34 (6)
- Thagaard, F. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Brgen: Fagbokforlag
- Vaillant. G.E., Bond, M., & Vaillant, C. O. (1986) *An empirically validated hierarchy of defense mechanisms*. *Archives of General Psychiatry*, 73, 786-794.
- Whitfiels, C. L. (1998) *Adverse childhood experiences and trauma*. (editorial) *American Journal of Preventive Medicine*, 14, pp 361-363
- Yang. B., Clum G.A (2000). *Childhood Stress Leads to Later Suicidality Via Its Effects on Cognitive Functiong*. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 30 (3) 83-189

Internett referanser:

Helsenett (2010): Holm, M. Er barnet utsatt for overgrep: www.helsenett.no

Utdanningsdirektoratet (2011): Likeverdig opplæring: Et bidrag til å forstå sentrale begreper.
Lastet ned fra: www.utdaningsdirektoratet.no

Regjeringen (2004) NOU: Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945-1980, Barne- og likestillings og inkluderingsdepartementet:
Lastet ned fra: www.regjeringen.no.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-08/5/3/2.html?id=558050>

Vedlegg I: Godkjenning fra NSD

Vedlegg II: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Inger Johanne L. Strømmland og jeg går mitt siste år på spesialpedagogikk på Universitetet i Stavanger. Jeg skal i løpet av dette semesteret skrive en masteroppgave. Temaet jeg har valgt er; *“Hvilken betydning har tidlig traumatisering for læring, og hvordan bør læringssituasjonen tilrettelegges for barn som har opplevd dette?”*

I skolen finner vi mange barn som opplever omsorgssvikt og familievold. Studier viser at mer enn 12000 barn i Norge blir utsatt for omsorgssvikt hvert år. Forskning viser at traumatiserte barn sliter med betydelige vanskeligheter som hindrer akademisk fremgang. Det er viktig at disse barna blir oppdaget og behandlet på riktig måte for å få til best mulig læring.

Formålet med prosjektet er å undersøke hva tidlig traumatisering har å si for læringen og hvordan en kan legge til rette for læringene for disse elevene. Det er nødvendig med mer kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for læringen for de elevene som har opplevd omsorgssvikt og familievold, samtidig som en må være bevist på at dette påvirker læringen for disse barna. Det er viktig at dette temaet blir belyst og at en er klar over hvilke konsekvenser dette har for de involverte barna.

Frivillighet og anonymitet

All data som blir samlet inn i forbindelse med prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli lagret personidentifiserende informasjon og det vil ikke bli gitt noen personopplysninger i datamaterialet. Intervjumaterialet vil bli transkribert og oppbevart på privat pc med brukernavn og passord.

Datainnsamlingsmetoden blir i form av personlig intervju ved bruk av lydopptaker. Lydopptaket vil bli lagret på en disk/bånd som oppbevares på et trygt sted. Når datamaterialet er ferdig behandlet vil det bli makulert.

Spørsmålene vil i sin helhet dreie seg om hvordan du som fagperson mener lærere bør tilrettelegge for elever som er traumatisert.

Dersom du ønsker å delta, takker jeg for dette og minner deg om at du har rett til å trekke deg når som helst, både før, under og i etterkant av intervjuet. Datainnsamlingen vil foregå i mars 2011. Jeg håper du vil samtykke til disse punktene og jeg ser frem til samtalen med deg.

Med vennlig hilsen

Inger Johanne L. Strømmland

Mail: ij.stromland@gmail.com

Mobil: 99746115

Vedlegg III: Intervjuguide

Intervjuguide

Alder:

Yrkeserfaring:

Pedagogens kunnskap om identifisering

1. Hvordan kan pedagoger identifisere/oppdage barn som har opplevd traumer?
2. Hva bør pedagoger være oppmerksomme på ved disse barna? Er det et spesielt atferdsmønster som går igjen hos disse barna?
3. Er det forskjell mellom barn som opplever tidlig traumatisering og barn som opplever det senere i livet når det gjelder akademiske prestasjoner? På hvilke måte?

Pedagogens kompetanse

4. På hvilke måte påvirker traumatiske hendelser akademiske prestasjoner?
5. Har disse barna noen mestringsteknikker de bruker? Kan du nevne noen?
6. Hvilke støtte mener du/anbefaler du at disse elevene får fra pedagoger?

Læringssituasjonen

7. Hvilke type læringsmiljø trenger disse barna?
8. Kjenner du noen strategier som hjelper disse barna til å konsentrere seg i ulike læringssituasjoner? Hvilke?
9. Er det viktig med emosjonell støtte? På hvilke måte kan du hjelpe disse barna med emosjonell støtte?
10. Tror du at positiv emosjonell støtte kan påvirke den akademiske prestasjonen til disse barna?

11. Har du andre tanker/erfaringer i forhold til tema som du ønsker å si noe om?

