



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MUTMAS
Master i utdanningsvitenskap –
Spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Turid Hellestræ

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Klara Øverland, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Tittel på masteroppgaven: Lærere i spesialskole sine erfaringer med traumatiserte elever som viser aggresjon.

Engelsk tittel: The experience of teachers in special needs education with traumatized students showing aggression.

Emneord: Spesialskole, traumer i nære relasjoner, aggresjon, klasseledelse, relasjoner, mestring

Antall ord: 29 265
+ vedlegg: 4

Stavanger, 11.06.2018

SAMMENDRAG

Barn som blir utsatt for traumatiserende hendelser i oppveksten sin, utført av personer i nære relasjoner, kan få både sosiale, emosjonelle og kognitive vansker. Jeg har i denne studien valgt å beskrive hvordan utviklingstraumer kan forstås, hvordan hjernen utvikler seg i forhold til erfaringer og sammenhengen med utvikling av aggresjonsvansker.

Studien har undersøkt hvilke erfaringer 6 lærere i spesialskole har med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser utagerende aggresjon. Studien har sett på betydningen av relasjonsbygging når det gjelder denne gruppen elever, samt betydningen av autoritativ klasseledelse. Studien har også sett på hvordan lærere mestrer arbeidet sitt med traumatiserte elever med aggresjonsvansker.

Studien har hatt en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som metode. Data er innsamlet gjennom semi-strukturerte intervju, hvor 6 lærere i spesialskole ble intervjuet.

Data ble analysert ved en hermeneutisk meningsfortolkning, basert på kritisk analyse og teoretisk forståelse. Den teoretiske innrammingen er traumeteori, aggresjonsteori, relasjonsteori, teori knyttet til autoritativ klasseledelse samt stressmestringsteori.

Funnene indikerer at autoritativ klasseledelse, med fokus på omsorg og tilrettelegging, sammen med kontroll, og sensitive lærere som har fokus forebyggende tiltak og relasjonsbygging til elevene, kan føre til redusert aggresjon hos elever med utviklingstraumer. Studien viser at elever med utviklingstraumer har en kompleks problematikk som påvirker både kognitiv, emosjonell og sosial utvikling, hvor mange faktorer spiller inn for å redusere aggresjon, for å øke læringsutbyttet, samt gjøre skoledagene best mulig for elevene. Funnene indikerer også at de viktigste faktorene med tanke på lærernes mestring i arbeidet med denne gruppen elever, er erfaring og kompetanse, samt at kolleger står sammen som et team, er samkjørte og støtter hverandre.

FORORD

Tusen takk til alle 6 informanter som var villige til å bli intervjuet! Takk for at dere åpent og ærlig delte av alle erfaringene og tankene deres – uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive. Dere tåler mye, står støtt, gir av dere selv og betyr en forskjell i sårbare barns hverdag!

Tusen takk til min veileder Klara Øverland ved Læringsmiljøsentret for all fagkunnskap du har delt med meg, for faglige råd, konstruktive innspill og veiledning i arbeidet med masteroppgaven. Jeg alltid har gått inspirert ut fra kontoret ditt! Tusen takk!

Tusen takk til Vigdis som stilte opp på prøveintervju! Det var veldig nyttig og hjelp meg til å se hvilke justeringer som var nødvendige å gjøre.

Tusen takk til familie og venner som har oppmuntret meg og heiet meg frem. Spesielt takk til mann og barn for uvurderlig teknisk hjelp, takk for tålmodighet og oppmuntringer! Love you!

Juni, 2018

Turid Hellestræ

Innholdsfortegnelse

MASTEROPPGAVE	1
1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.1 STUDIENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	3
1.2 PROSJEKTETS OPPBYGNING	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 AVGRENSNING	4
2 TEORETISK INNRAMMING	5
2.1 BARNES UTVIKLING AV TILKNYTNING TIL OMSORGSPERSONER	5
2.1.1 DE FIRE TILKNYTNINGSSTILER	6
2.2 TRAUME	7
2.2.1 UTVIKLINGSTRAUMER.....	7
2.2.2 POSTTRAUMATISK STRESS SYNDROM.....	8
2.3 ERFARINGENE BYGGER HJERNEN	9
2.3.1 DEN TREDELTE HJERNEN	10
2.3.2 FRYKTREGULERINGSSYSTEMET.....	10
2.3.3 TOLERANSEVINDUET.....	12
2.3.4 DOBBELTSPORET HUKOMMELSE	13
2.3.5 KOGNITIVE VANSKER SOM FØLGE AV UTVIKLINGSTRAUMER	14
2.3.6 SELVREGULERING OG SAMREGULERING.....	16
2.4 AGGRESJON	17
2.4.1 REAKTIV OG PROAKTIV AGGRESJON	18
2.5 RELASJONERS BETYDNING I SKOLEN.....	22
2.5.1 ELEV OG LÆRER SOM SYSTEMER	23
2.5.2 DEN GODE RELASJONEN MELLOM ELEV OG LÆRER.....	25
2.5.3 PÅVIRKNING PÅ BARNETS SOSIALE FUNGERING I SKOLEN.....	25
2.5.4 ELEV-LÆRER RELASJONENS PÅVIRKNING PÅ UTVIKLING AV AKADEMISKE FERDIGHETER	26
2.6 KLASSELEDELSE	27
2.6.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	29
2.6.2 TILRETTELEGGING	29
2.6.3 HÅNDBLÅNDING AV ESKALERENDE AGGRESJON.....	30
2.6.4 REDUKSJON AV MOBBING.....	30
2.6.5 SAMSPILLET MELLOM RISIKOFAKTORER	30
2.7 MESTRING AV ARBEIDET MED ELEVER SOM HAR OPPLEVD TRAUMER I NÆRE RELASJONER SOM VISER UTAGERENDE AGGRESJON	31
2.7.1 KOMPETANSE	32
2.7.2 STØTTE	33
3 FORSKNINGSMETODE	33
3.1 VALG AV METODE	33
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	34
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	35

3.3.1	INTERVJUGUIDE.....	36
3.3.2	KLARGJØRING FØR INTERVJU	38
3.3.3	PRØVEINTERVJU	38
3.3.4	KONTAKTETABLERING OG INFORMANTKRITERIER	38
3.3.5	UTVALG AV INFORMANTER.....	39
3.3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	40
3.3.7	TRANSKRIBERING.....	41
3.3.8	ANALYSE	41
3.4	FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	42
3.4.1	INFORMERT SAMTYKKE.....	42
3.4.2	KONFIDENSIALITET.....	43
3.4.3	MIN EGEN FORFORSTÅELSE.....	43
3.5	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	44
3.5.1	RELIABILITET	44
3.5.2	VALIDITET	44
3.5.3	GENERALISERBARHET.....	45
3.5.4	METODEKRITIKK.....	46
4	RESULTAT OG DRØFTING	47
4.1	BEGREPSFORSTÅELSE OG ERFARINGER	47
4.1.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV TRAUMBEGREPET, AGGRESJON OG UTAGERING	47
4.1.2	DRØFTING.....	49
4.1.3	ELEVENS TRAUMATISKE ERFARINGER OG HVORDAN DETTE KOMMER TIL UTRYKK I SKOLEN	52
4.1.4	DRØFTING.....	52
4.1.5	LÆRERNES ERFARINGER MED UTAGERENDE ELEVER	53
4.1.6	DRØFTING.....	54
4.1.7	ANDRE TRAUMEREAKSJONER.....	56
4.1.8	DRØFTING.....	56
4.2	RELASJONENS BETYDNING.....	58
4.2.1	HVA VEKTLLEGGES VED RELASJONSBYGGING TIL ELEVER MED AGGRESSIV ATFERD OG TRAUMEERFARING?	58
4.2.2	DRØFTING.....	59
4.2.3	BETYDNINGEN AV EN GOD RELASJON MELLOM LÆRER OG ELEV.....	60
4.2.4	DRØFTING.....	61
4.3	BETYDNINGEN AV AUTORITATIV KLASSELEDELSE	62
4.3.1	HVA VEKTLLEGGES I KLASSELEDEREN?	62
4.3.2	DRØFTING.....	63
4.3.3	FOREKOMST AV AGGRESJON I SKOLETIDEN	64
4.3.4	DRØFTING.....	66
4.3.5	HÅNDTERING AV UTAGERINGER.....	69
4.3.6	DRØFTING.....	69
4.3.7	SELVREGULERING.....	70
4.3.8	DRØFTING.....	71
4.4	MESTRING.....	72
4.4.1	SAMARBEID MED KOLLEGER	72
4.4.2	DRØFTING.....	72

4.4.3	KOMPETANSE HOS DE ANSATTE.....	73
4.4.4	DRØFTING.....	75
4.4.5	SAMARBEID MED ANDRE INSTANSER	76
4.4.6	DRØFTING.....	77
5	OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	79
6	AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG FORSLAG TIL FREMTIDIG FORSKNING	87
	LITTERATURLISTE	88
	VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD.....	95
	VEDLEGG 2 – HENVENDELSE TIL SPESIALSKOLER	97
	VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA.....	98
	VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE	99

1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

NOVA undersøkelsen fra 2016 der 190 000 unge i alderen 16-19 år fra hele landet deltok i en undersøkelse om barn og unges oppvekstvilkår i dagens Norge, viser at dagens unge generasjon er preget av unge som er veltilpasset, aktive og hjemmekjære. Likevel er det i følge Barne-ungdoms og familiedirektoratet en betydelig andel barn som vokser opp i familier med voldsproblematikk. Mer enn 1 av 5 barn utsettes for mindre alvorlig vold fra foreldrene sine i løpet av oppveksten, det betyr at de har blitt banket opp, sparket, slått med knyttneve eller angrepet på annen fysisk måte. 6 prosent har vært utsatt for alvorlig fysisk vold fra foreldrene sine, de fleste gjentatte ganger. Samtidig opplyser norske kvinner at 1 av 5 har blitt utsatt for seksuelle krenkelser i løpet av barndommen, mens 1 av 10 menn opplyser om samme type overgrep (Bufdir.no, 2017). 2 prosent har vært vitne til grov partnervold mot mor (Stefansen & Mossige, 2007). Samtidig er det mer enn 200 000 barn som lever med foreldre som er rusmisbrukere eller psykisk syke - i overkant av 53 000 barn i Norge får hjelp fra barnevernet (Bufdir.no, 2017).

Dette er tall som viser at det er mange barn i landet vårt som lever under vanskelige oppvekstvilkår, og som har behov for hjelp fra andre utenfor familien for å få den oppveksten de har behov for og rett på. Alle disse barna vil lærere i skolen møte. Mange av disse barna bærer på vonde hemmeligheter som det er vanskelig å fortelle om og de kan til tider ha en uforståelig og vanskelig atferd. Noen av disse barna utvikler store atferdsproblemer og kan utøve handlinger som kan være til skade for dem selv, andre elever og lærere, ødelegge materielle gjenstander og kan utvikle vansker på en rekke livsområder (Ogden, 2012).

Kaufmanns undersøkelse av 7. klassinger i Bergen viste at 5% av elevene sto for det meste av antisosiale handlinger (Kaufmann, 1988). Selv om det ikke dreier seg om en stor gruppe elever, gir de skolene store utfordringer. De har behov for å bli håndtert av kompetente voksne, som kan vise forståelse og skape gode relasjoner til dem, samtidig som de setter tydelige grenser for atferd (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

I følge Opplæringslova § 2-1 har alle barn i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring og ifølge § 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Videre sier § 5-1 at elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning, da etter en sakkyndig vurdering ifølge § 5-3.

I 1992 ble de statlige spesialskolene i Norge lagt ned (Nilsen, 2014). Visjonen om en inkluderende skole med alle elever integrert i normalskolen var sterk, hvor elever med funksjonshemninger, utviklingshemninger, lærevansker eller atferdsproblemer skulle være en del av fellesskapet. De statlige skolene ble lagt ned, men samtidig vokste det frem kommunale og fylkeskommunale tiltak. Flere spesialskoler er blitt omorganisert til regionale kompetansesenter som skal bistå lokalskolene i arbeidet med integreringen av vanskeligstilte elever (Jelstad & Holterman, 2012).

I stedet for «spesialscole» brukes det i dag betegnelser som for eksempel forsterket avdeling, alternativ læringsarena, spesialtiltak og ressurscenter om organisert og spesielt tilrettelagt undervisning for barn. I denne studien vil likevel «spesialscole» bli brukt som betegnelse. Det finnes lite dokumenterte tall på hvor mange elever som får sin undervisning i organiserte spesialtiltak, men i følge en kartlegging gjort av journalister i fagbladet «Utdanning» (Jelstad et al., 2012) fantes det i 2012 ca 5000 elever som hadde sin faste tilhørighet i spesialskoler eller spesialgrupper fordelt på 479 forskjellige skoler. Undervisningen foregår da i egne lokaler utenfor ordinær skole, og en fast elevgruppe holder til her mesteparten av tiden. Det er stor variasjon i årsaken til segregeringen, men hovedårsaken er atferdsproblematikk, psykisk utviklingshemming, multifunksjonshemming, autisme og generelle lærevansker. 18 % av disse forsterkede avdelingene er spesialskoler utelukkende for elever med atferdsproblematikk (Jelstad et al., 2012).

Det finnes mye dokumentert forskning omkring sosiale og emosjonelle konsekvenser av å ha blitt utsatt for traumer i nære relasjoner (Cortouis, 2004; Anstorp, Benum & Jakobsen, 2006; Bath, 2008; Nordanger, Braarud, Albæk, & Johansen, 2011; Nordanger, Braarud, Albæk, & Johansen, 2014). Det er også dokumentert at det å bli utsatt for traumatiske opplevelser i nære

relasjoner som barn, vil kunne gi store konsekvenser for faglig fungering i skolen (Bru et al., 2016).

Lærere i spesialskole sin erfaring med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon i skolesammenheng vil være fokus for denne studien.

1.1 STUDIENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING

Med denne studien ønsket jeg å undersøke hvilke erfaringer lærere i spesialskole har med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som har utviklet aggresjonsvansker. Hvilken erfaring har lærerne med å bygge relasjoner til denne gruppen elever og hva har de fokus på når det gjelder klasseledelse? Disse spørsmålene fører også til undring over hvordan lærerne mestrer alle utfordringene de opplever i møte med utagerende, men sårbare elever.

Dette har ledet frem tilfølgende problemstilling:

1. Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?
2. Hvilken betydning har relasjonsbygging for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?
3. Hvilken betydning har klasseledelsen for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?
4. Hvordan mestrer lærere i spesialskole arbeidet med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?

1.2 PROSJEKTETS OPPBYGNING

Prosjektet er inndelt i 6 kapittel. Etter innledning, problemstilling og avgrensning, vil relevant teori knyttet til traumeforståelse, aggresjonsteori, relasjonsteori, teori knyttet til autoritativ klasseledelse og stressmestringsteori bli presentert i andre kapittel. Tredje kapittel vil omhandle metode og analysevalg. Fjerde kapittel vil omhandler resultat og drøftingsdel, med oppsummerende drøfting i femte kapitel. Sjette og siste kapittel omhandler avsluttende kommentarer og tanker om videre forskning.

1.3 TIDLIGERE FORSKNING

Det finnes relativt lite forskning omkring læreres erfaring med elever i spesialskole som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon, og som nevnt i innledningen finnes det lite dokumentasjon på hvor mange elever som er plassert i slike grupper. Hovedsakelig er forskning innen traumefeltet knyttet til psykiatri og psykologi og relativt lite er knyttet til pedagogikken. Innenfor faggruppene psykologi og psykiatri finnes det mye dokumentert forskning omkring de sosiale og emosjonelle konsekvensene av komplekse traumer (Cortouis, 2004; Bath, 2008; Nordanger et al, 2011; Nordanger et al, 2014). De senere år er det også viet mer forskning rundt de nevrobiologiske forhold som har gitt ny kunnskap til traumefeltet (Perry, 2007). Det er i denne sammenheng også dokumentert at det å bli utsatt for traumatiske opplevelser i nære relasjoner som barn, vil kunne gi store konsekvenser for både faglig, emosjonell og sosial fungering i skolen (Bru et al., 2016).

1.4 AVGRENSNING

Denne studien vil ta utgangspunkt i lærere i spesialskole sine personlige erfaringer med elever med utviklingstraumer som viser aggresjon, som allerede er plassert utenfor sin hjemmeskole, i spesialskole. Studien vil ikke omhandle debatten rundt inkludering og segregering. Studien har undersøkt lærere sine erfaringer relatert til relasjonsbygging mellom lærer og elev og klasseledelse, samt deres erfaringer når det gjelder personlig mestring i arbeidet sitt.

Studien begrenser seg til å omhandle elever med utagerende atferdsproblematikk og vil derfor ikke omhandle innagerende vansker.

2 TEORETISK INNRAMMING

Kapittelets første del vil omhandle traumeteori og hvordan utviklingstraumer kan forstås. Det vil bli gjort rede for betydningen av tilknytning til omsorgspersoner og hvordan hjernen utvikler seg i forhold til erfaringer. Videre vil det bli beskrevet hvordan traumer i stor grad påvirker kontakten mellom emosjonshjernen og storhjernen. Det vil også bli gjort rede for emosjonelle, sosiale og faglige konsekvenser i skolen som følge av opplevde traumer i nære relasjoner.

Andre del omhandler aggresjonsteori hvor kjennetegn på reaktiv og proaktiv aggresjon presenteres. Det vil bli redegjort for ulike prosesser som forekommer i forkant av aggresjonen og hvilke vansker som er knyttet til disse to variantene i skolesammenheng.

Tredje del vil omhandle relasjonsteori hvor det blir redegjort for betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette vil bli belyst gjennom en tilknytningsteoretisk tilnærming, der samhandling og interaksjon er en forutsetning for menneskelig utvikling.

Fjerde del omhandler klasseledelse med fokus på autoritativ klasseledelse som et grunnleggende prinsipp i arbeid med elever med atferdsproblemer.

Siste del omhandler stressmestringsteori og betydningsfulle faktorer for at lærere skal mestre arbeidet sitt med elever som har utviklet et aggressivt atferdsmønster på grunn av utviklingstraumer.

2.1 BARNES UTVIKLING AV TILKNYTNING TIL OMSORGSPERSONER

Tilknytningsteorien omhandler den prosessen som foregår når det dannes et psykologisk «bånd» mellom et barn og dets nærmeste omsorgsgivere, hvor det utvikles mentale representasjoner, også kalt indre arbeidsmodeller (Bowlby, 1969). Disse modellenes funksjon er å tolke og forutse tilknytningspersonens atferd og følelser, samt regulere egen tilknytningsatferd, egne tanker og følelser (Broberg, Granqvist, Ivarson og Mothander, 2006). Senere vil disse arbeidsmodellene ha en avgjørende betydning for hvordan mennesker oppfatter og reagerer i nære følelsesrelasjoner. Ved at tilknytningen på denne måten

innprentes i barnets hjerne, blir tilknytningen med tiden en del av vår personlighet, i forhold til hvordan vi som mennesker organiserer vårt indre liv (Ainsworth, 1989).

Tilknytningssystemet beskriver hvordan barnet både opprettholder den fysiske kontakten med den voksne, samtidig som det utforsker omverden under trygge betingelser (Broberg et al., 2006). På den måten blir den voksne en trygg base, et utgangspunkt for utforskning, og en sikker havn, et tilfluktssted i tilfelle det skulle oppstå fare. Broberg og medarbeidere sier at tilknytning refererer til en varig indre representasjon av relasjonen til omsorgspersonen, hvor det finnes en sterk tendens til å søke dennes nærhet ved opplevd stress (Broberg et al., 2006).

Tilknytningens funksjon er å beskytte barnet mot farer som kommer både innenfra og utenfra og som truer barnets overlevelse, og tilknytningens formål kan beskrives som opprettholdelse av optimal nærhet til en beskyttende voksen. Det vil si ikke så nær at utforskningen forstyrres, men heller ikke så langt borte at det oppleves alt for risikabelt (Broberg et al., 2006).

2.1.1 DE FIRE TILKNYTNINGSSTILER

Det skilles mellom fire forskjellige tilknytningsstiler; trygg, utrygg, ambivalent og desorganisert tilknytning (Broberg et al., 2006). Det trygge barnet kjennetegnes av at det har hatt omsorgspersoner som har reagert med sensitivitet på barnets signaler på en adekvat måte, hvor barnet har opplevd trygghet og beskyttelse når det har søkt omsorgspersonens nærhet. Utrygg tilknytning kjennetegnes av barn som har opplevd at deres kontaktatferd ikke fører til større opplevelse av trygghet og beskyttelse, og barn med en ambivalent tilknytning har foreldre som noen ganger har gitt omsorg og oppmerksomhet, men andre ganger har barnet blitt oversett (Broberg et al, 2006).

Desorganisert tilknytning skiller seg fra de tre førstnevnte tilknytningsmønstrene.

Tilknytningssystemet bygger videre på, men skiller seg også fra fryktsystemet. Fryktsystemet omfatter muligheten for kamp, flukt eller at man fryser fast i bevegelsene ved en opplevd fare. Dette vil bli nærmere beskrevet i punkt 2.3.2. Når et barn utsettes for en opplevd fare, aktiveres tilknytningssystemet, og barnet vil oppsøke den voksne. For at disse to systemene skal fungere ordentlig sammen kreves det at den opplevde faren ikke kommer fra den voksne. Barn som vokser opp med vold eller overgrep, vil kunne utvikle en desorganisert tilknytning. Barnet vil da

bli mer og mer redd desto nærmere det kommer sin mor eller far, i stedet for at det finner tryggheten som det søker (Broberg et al., 2006).

2.2 TRAUME

Atle Dyregrov definerer traume som følgende:

«Med psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form uten at barnet kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart»

(Dyregrov, i Raundalen & Schultz, 2006 s.15)

Den psykiske belastningens traumatiske effekt avhenger av belastningens intensitet, individets egen tolkning av belastningen og individets motstandskraft. På denne måten vil personer kunne reagere ulikt på samme negative opplevelse, ettersom de vil ha iboende ulik motstandskraft, og fortolkningen av opplevelsen vil være forskjellig (Raundalen et al., 2006).

2.2.1 UTVIKLINGSTRAUMER

Det skilles i dag mellom to ulike typer traumesituasjoner. Type 1-traume omhandler enkelthendelser som f.eks en ulykke, et plutselig dramatisk dødsfall, vold, voldtekt eller en annen dramatisk enkelthendelse. Type 2-traume omfatter situasjoner hvor personen gjennomlever en serie traumatiske hendelser som f.eks seksuelle overgrep, vold, mishandling eller krig, men også dersom barn er vitne til vold og mishandling i hjemmet (Bath, 2008).

Type 2-traumer, som videre vil bli kalt utviklingstraumer, er komplekse traumer som har en inngripende virkning på menneskets psyke, og på grunn av at det vedvarer over tid vil det kunne medføre varige endringer på mange forskjellige områder. Barnet er fanget i en situasjon hvor det blir gjort til offer i en relasjon som egentlig skal gi barnet trygghet og beskyttelse. Mange får vansker med å regulere følelsene sine, vansker med mellommenneskelige relasjoner og utfordringer i forhold til hvordan de betrakter verden. De vil også være predisponert for

rusmisbruk, angst, depresjoner, kognitive problemer og svekket hukommelse (Dyregrov, 2010). Disse barna kan også utvikle en selvdestruktiv risikoatferd og de kan sette seg i situasjoner hvor de igjen blir gjort til offer. Mange som har opplevd traumer i nære relasjoner føler seg fremmedgjort overfor seg selv og opplevelsen av stor avstand mellom sinn og kropp kan føre til ignorering og omsorgssvikt av egen kropp. Som følge av den traumatiske livssituasjonen de vokser opp i, har de også ofte reduserte sosiale og dagligdagse ferdigheter (Courtois, 2008). De kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvensene som følge av komplekse traumer vil bli nærmere beskrevet under.

2.2.2 POSTTRAUMATISK STRESS SYNDROM

Når et menneske opplever stress i en krise eller etter et traume, er reaksjonene som kommer naturlige. De aller fleste har egen kapasitet til å takle reaksjonene, eller klarer det ved hjelp av utenforstående i en periode (Raundalen et al., 2006). Noen ganger kan intensiteten i reaksjonene vedvare over lang tid, og det kan da være behov for utredning og behandling for problemene som har oppstått. Dersom kriteriene oppfylles, vil noen få diagnosen Posttraumatic Stress Disorder, på norsk posttraumatisk stress syndrom, som internasjonalt forkortes til PTSD. Denne diagnosen krever at personen må ha vært utsatt for en utløsende traumatiserende hendelse, hvor personen reagerer med intens redsel, frykt eller hjelpeløshet. Symptomene må ha vedvart i over 4 uker etter at hendelsen inntraff.

Symptomer for PTSD er følgende:

Intrusjon: Dette er ubehagelige minner om opplevelsen som stadig vender tilbake i form av bilder, tanker og persepsjoner. Man kan ha ubehagelige drømmer om hendelsen og kan føle eller oppføre seg som om hendelsen gjentok seg. Man føler også et intenst psykologisk ubehag, eller får en fysiologisk reaksjon dersom man blir eksponert for indre eller ytre tegn på noe som minner om den traumatiske hendelsen.

Vedvarende unngåelsesatferd: Personen unngår stimuli som forbindes med traumet og har generelt nedsatt responsivitet. Man vil da forsøke å unngå det som forbindes med traumet, som tanker, følelser, samtaler, aktiviteter, steder eller mennesker. Man kan også kjenne på avstand

eller kjenne seg fremmedgjort overfor andre mennesker, man kan ha et begrenset følelsesregister og en opplevelse av en forkortet fremtid.

Vedvarende kroppslig aktivering: Personen har vansker med søvnen, er irritabel eller har sinneutbrudd, konsentrasjonsvansker, er hyperårvåken eller har overdreven overraskelsesrespons. (Raundalen, et al., 2006).

De traumatiske opplevelsene utfordrer hele personligheten ved at den ryster individets tro på seg selv, på omverdenen, livet og på en god fremtid, ved at tidligere angstopplevelser og store påkjenninger fører til håpløshet og hjelpeløshet (Raundalen et al., 2006). I følge Raundalen og medarbeidere (2006) vil graden av eksponering og sanseintrykk, kvaliteten på støtten som gis etter krisen og barnas tidligere livserfaringer og personlighetsstruktur, være med på å avgjøre hvordan den traumatiserte vil oppleve den traumatiske hendelsen på sikt (Raundalen, et al., 2006).

Som beskrevet ovenfor vil barn som har blitt utsatt for traumatiske hendelser i nære relasjoner vise mange forskjellige symptomer. Disse symptomene vil være komplekse og vil ikke nødvendigvis falle inn under kriteriene for PTSD. Dermed kan denne diagnosen bli ufullstendig og lite nøyaktig i forståelsen av barn som har opplevd komplekse traumer, i følge Nordanger og medarbeidere (2011). Det har derfor i de senere år blitt diskutert om en ny diagnose, Developmental Trauma Disorder, skal inkluderes i den amerikanske diagnosemanualen, DSM-V, uten at det har blitt godkjent (Nordanger et al., 2011).

2.3 ERFARINGENE BYGGER HJERNEN

Mye av menneskets hjernestruktur er ferdiglaget av genene, men mye av den videre utviklingen, styringen og kontrollen er overlatt til erfaringene, hvor opplevelser rent fysisk former hjernen. Stimulering, aktivisering og påkjenninger kan lage nye tilkoblinger i hjernen, og forsterke de medfødte, slik at de blir raskere. Dette gjør at deler av hjernen er bruksavhengig og utvikles etter de erfaringene man gjør – det som blir brukt og aktivisert blir sterkt og operativt, mens det som blir understimulert og ubrukt blir svakt eller det viskes helt bort (Raundalen et al., 2006). Generelt sett er hjernen mest sensitiv for stimulering i spebarns – og småbarnsårene, til

dels også i ungdomsårene (Nordanger et al., 2014). Ekstreme påkjenninger og livstruende hendelser kan gjøre emosjonshjernen mer alarmberedt og dermed vanskeligere å kontrollere. Traumeminnene vil dermed i stor grad påvirke kontakten mellom emosjonshjernen og storhjernen, hvor man for eksempel finner sentralene for språk og tanke (Raundalen et al., 2006).

2.3.1 DEN TREDELTE HJERNEN

Barnet er et åpent system som hele tiden tar inn og lagrer og systematiserer både enkelthendelser og langvarige kritiske hendelser, samtidig som synet på livet og tillit til de voksne skal formes. Hjernen bygges gradvis ut fra barnet er nyfødt og den struktureres for det voksne livet. Dette skjer samtidig som de traumatiserte barna overveldes av vanskelige hendelser (Raundalen et al., 2006).

I nederste lag av hjernen ligger hjernestammen og lillehjernen, som blant annet styrer reflekser, pust, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur. Den blir også kalt overlevelshjernen. Over, og rundt denne ligger det limbiske system, som også kan kalles emosjonshjernen. Den er sentral i forhold til sinne og frykt, og styrer hukommelsesfunksjoner og hormoner involvert i stressreaksjoner. Neokorteks, storhjernen, ligger over og rundt de to andre delene. Denne styrer språk, bevissthet, evne til å resonnerer og styre motoriske handlinger (Nordanger et al., 2014).

Hjernen utvikler og organiserer seg fra bunnen og opp. Kjernen for de fleste nevronene ligger i overlevelshjernen og emosjonshjernen og disse blir som nevnt stimulert gjennom samspillserfaringer og forgrener seg oppover og utover, og knytter hjernelagene sammen. Overlevelshjernen og de basale delene av emosjonshjernen er funksjonelle fra fødselen av, mens storhjernen og de mer avanserte delene av emosjonshjernen utvikler seg over tid. (Nordanger et al, 2014).

2.3.2 FRYKTREGULERINGSYSTEMET

For å forstå sammenhengen mellom utviklingstraumer og aggresjon, er det nyttig å kjenne til hvordan hjernen fungerer i stress situasjoner.

Innenfor de tre hjernelagene som er beskrevet ovenfor, finnes strukturer som har betydning for hvordan vi reagerer på stress og trusler. Amygdala, som sitter i emosjonshjernen, er hjernens alarmsentral. Den registrerer potensielle trusler og sender signaler til binyrene, som skiller ut de energimobiliserende hormonene adrenalin og noradrenalin fra binyremargen. Dersom trusselen er vedvarende, skilles stresshormonet kortisol ut fra binyrebarken. I hippokampus, som også sitter i emosjonshjernen, lagres erfaringer slik at vi blir i stand til å vurdere nye hendelser på bakgrunn av erfaringer vi har gjort før. Prefrontal korteks sitter lengst fremme i pannen, og hjelper oss å fortolke og knytte mening til det vi opplever. Denne delen er ikke ferdigutviklet før i tyveårene. I logikkhjernen utvikles de bakre delene først, og høyre del utvikles før den venstre (Nordanger et al., 2014).

Amygdala er responsiv til sosiale holdepunkter med hensyn til ansiktsuttrykk og kroppsbevegelse. Dersom en person tror at han er i fare vil amygdala aktiveres, og man vil enten forsøke å flykte fra situasjonen, fryse fast eller gå til kamp og begynne å kjempe. Noen hundredels sekunder senere vil signalene nå hippokampus og prefrontal korteks for en nøyere vurdering. Hippokampus vil sammenholde situasjonene med tidligere erfaringer og prefrontal korteks vil vurdere situasjonen som vennligsinnet eller faretruende (Nordanger et al., 2014). Responsen som igangsettes er avhengig av styrken og graden av modenhet (Brandt & Grenvik, 2010).

Truende hendelser har en formende kraft på hjernen, ettersom hjernen er skapt for å huske farer for å overleve. Traumatisk stress undertrykker nevralt forbindelser innenfor og mellom prefrontal korteks og hippokampus, blant annet via effekten av kortisol, og mellom disse regulerende strukturene og alarmsystemet. Slik at reguleringsystemets innflytelse over alarmreaksjonene svekkes (Nordanger et al., 2014).

Vold og overgrep former, som beskrevet, hjernen på en uheldig måte, der alarmsystemet blir overutviklet og sensitivisert, men reguleringsystemet blir underutviklet. Dette kan bety et redusert hippokampusvolum i forhold til aldersnormen, underutviklet frontal korteks og spinkle forbindelser mellom amygdala og de regulerende strukturene. Det er også vanlig å se at venstre

hjernehalvdel som er sentral for verbalisering og språk, er mindre utviklet enn den høyre, samt at forbindelsen mellom dem er tynnere (Nordanger et al., 2014).

2.3.3 TOLERANSEVINDUET

Et menneskes toleransevindu refererer til det spennet av aktivering som er optimalt, ikke for høyt aktivert og ikke for lavt aktivert. Det er når man befinner seg innenfor dette toleransevinduet at man tar inn ny kunnskap. Dersom et barn er hyperaktivert, må det få hjelp av omsorgsgiver til å roe seg ned så det kommer tilbake til toleransevinduet, og dersom barnet er hypoaktivert må det aktiveres og hjelpes opp igjen. Toleransevinduetets spennvidde og fleksibilitet er knyttet til barns erfaringer med omsorgsgiver fra det tidlige samspillet. Sensitiv andreregulering innebærer å være inntonet mot barnets følelsesmessige tilstand og atferd, hvor barnet blir trøstet og roet ved behov, og andre ganger sensitivt aktivert. Gradvis vil barnet utvikle indre arbeidsmodeller for selvregulering. Barnet erfarer at stadig flere stimuli som tidligere var overveldende, er håndterbare, slik at toleransevinduet utvides (Nordanger et al., 2014). Det viktigste i situasjoner hvor barnet trenger støtte, er ikke det som sies, men inntoningen, perspektivtakingen og det som gjøres av omsorgspersonen (Cozolino, 2009). I hippokampus lagres minner om hva som skulle til for å få det godt, og i prefrontal korteks foregår en begynnende forståelse av hva ulike stimuli og sansning betyr, og i språkområder som begynnende begreper for hva om foregår (Nordanger et al., 2014).

De funksjonelle følgene av et sensitivisert alarmsystem og et underutviklet reguleringsystem er reguleringsvansker. Terskelen for utløsning av sterke emosjonelle følelser er ofte lav, samtidig som det ofte blir en overreaksjon ettersom personene mangler strategier og nevrale forutsetninger for å komme tilbake til toleransevinduet. I tillegg vil man ofte mangle muligheten til å sette ord på egen opplevelse, eller forstå hva som skjedde, på grunn av underutvikling av venstre hjernehalvdel og prefrontal korteks. Barn som får en alarmreaksjon, men som ikke får en adekvat respons fra omsorgspersonene sine, kan reagere med hyperreaksjon og flykte eller kjempe som maksimal aktivering, eller reagere med hyporeaksjon, hvor man blir som lammet. Hos barn som har et svakt reguleringsystem, kan en reaksjon i hyperaktiveringssonen innebære sterk uro, impulsivitet, kaosfølelse, aggresjon og utagering. En reaksjon i hypoaktiveringssonen

vil gi en følelse av handlingslammelse, nummenhet, tomhet, og en følelse av å være avstengt fra omverden. Ofte vil barn med utviklingstraumer ha begge typer reaksjoner (Nordanger et al., 2014).

2.3.4 DOBBELTSPORET HUKOMMELSE

Traumeminner lagres og huskes på en annen måte enn vanlige dagligdagse minner, i følge Brewin (2003). Hukommelsen kan bli skadet etter traumer og Brewin forklarer det med at hukommelsen deles i to systemer. Spor 1 er de vanlige minnene som blir lagret i språkhjernen hvor de er lett tilgjengelige og rapporterbare, av Brewin kalt for Verbalt Tilgjengelige Minner (VTM). Dette er minner som vi bruker for å holde orden på fortid, nåtid og fremtid.

Spor 2 er Brewins betegnelse på de minnene som i hovedsak eksisterer som følelser.

Traumeminner oppleves gjerne som klare og tydelige enkeltscener, mens forløpet for øvrig, kronologi, personer og kontekst kan være i en drømmeaktig tåke. Disse minnene er derfor i liten grad tilgjengelige for verbal beretning og lever sitt eget liv et annet sted i hjernen, sterkt knyttet til vonde følelser. Minnene i spor 2 er tilgjengelige i form av ukontrollerte gjenopplevelser, flashbacks, som av Brewin blir kalt Situasjons-Tilgjengelige Minner (STM). Disse minnene har i liten grad nådd språkhjernen, og inneholder erindringer om følelsene knyttet til sanseintrykkene i traumesituasjonen, som for eksempel lukt, syn og berøring. Det vil si at menneskets kroppsreaksjoner, hjertebank, rødming, temperaturendring og smerte, ligger lagret i STM. Disse opplevelsene er det vanskelig å kode om og beskrive med ord til andre (Raundalen et al., 2006). Men ved hjelp av nettopp språket kan mennesket roe seg ned og dempe ubehaget etter kritiske og livstruende hendelser (Raundalen et al., 2006).

Barn som har opplevd traumatiske hendelser kan i ettertid prøve å ta kontroll over minnene og de vanskelige symptomene, hvor de for eksempel kan prøve å la være å sove om kvelden, for å unngå mareritt. Barn kan også ha ulike tvangsmessige tanker knyttet til «sikkerhetsatferd» som skal forhindre at det grusomme skal skje igjen. Dette er etterreaksjoner etter opplevd traume og barn kan trenge hjelp til å komme ut av dem. Raundalen og Schultz (2006) forklarer det med at følelseshjernen husker det verste av det som har skjedd, mens språkhjernen husker lite av det, og derfor trenger en oppdatering på hva følelseshjernen har av minner, slik at spor 1 og spor 2

blir oppdatert i forhold til hverandre. Effekten av denne gjensidige synkroniseringen av traumeminnene er at hendelsen blir lagret som håndterbar fortid, slik at den slutter å komme tilbake som opplevd angst og frykt her og nå. Det dreier seg altså om å overføre minner fra STM-systemet til VTM-systemet, hvor opplevd uspesifisert uro og kroppslig spenning blir til rapporterbart, lagret endring om noe som har hendt i fortiden, slik at det blir håndterbart (Raundalen et al., 2006).

Hvordan kan læreren forholde seg til elever som ikke klarer å sette ord på vonde opplevelser, men har et negativt reaksjonsmønster, og er preget av uspesifisert uro og kroppslig spenning? For noen barn kan det hjelpe å skrive, tegne eller male om det som hendte, for å gi den vanskelige opplevelsen et uttrykk som det ordinære VTM-minnet kan forholde seg til. Dersom en elev skriver en tekst eller lager en tegning omkring et alvorlig tema, vil det være naturlig å tenke at eleven inviterer til videre samtale omkring temaet. Dersom lærer ikke tar tak i temaet, vil i verste fall eleven få uønsket læring om å unngå temaet. Dette er en negativ mestringsstrategi, og kan på sikt være skadelig for barnet. Eleven bør selv sette premisser for når han vil snakke, men læreren kan bedrive fornuftig pedagogikk som kan gi en terapeutisk effekt, i følge Raundalen og medarbeider (2006). Samtlige av de ulike traumeteoriene som finnes i dag anerkjenner betydningen av å gjenoppleve og dermed bearbeide de traumatiske minnene. De må få hjelp til å rekonstruere traumeminnene slik at de blir integrert i individets livshistorie og dermed kan hemme påtrengende gjenopplevelser av de smertefulle minnene, samt hemme fortrenghingen, unngåelsen og samtidig redusere den økte kroppsspenningen (Raundalen et al., 2006).

2.3.5 KOGNITIVE VANSKER SOM FØLGE AV UTVIKLINGSTRAUMER

Skolen har flere viktige samfunnsoppdrag, men det tydeligste er ansvaret for å fremme læring. Faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket på hverandre, noe som betyr at skolen fremmer psykisk helse gjennom å prioritere skolefaglig læring, men fokus på faglig læring krever også at elevens psykiske helse blir ivaretatt og tatt hensyn til (Bru et al., 2016). Det er tidligere blitt beskrevet hvordan det å bli utsatt for traumatiske hendelser av omsorgspersoner påvirker

hjernens utvikling - slike kriser påvirker elevens læringsforutsetninger, slik at eleven trenger tilpasset opplæring (Raundalen et al., 2006).

Elever med utviklingstraumer og aggresjonsvansker har en sammensatt problematikk. De er ofte i konflikter med jevnaldrende og lærere, faktorer som påvirker skoleprestasjonene negativt. Det å bli utestengt av medelever relateres til motivasjonsproblematikk, negative holdninger til skolen og opplevd skolefungering (Bru et al., 2016).

Angst er som nevnt ovenfor et kjennetegn på PTSD, som kan gi unngåelsesatferd og isolering som gir mange bekymringstanker som leder til spente, vonde muskler og hodepine. Angst vil påvirke hukommelsen og evnen til å holde fokus på fagstoff. Angst påvirker også hukommelsen, slik at det blir vanskelig å hente opp igjen innlært fagstoff. I tillegg vil elever med angst prøve å unngå presentasjoner og prøver, i frykt for ikke å mestre det. Det er derfor viktig at lærer legger til rette for trygge omgivelser slik at eleven tør å utfordre seg selv (Bru et al., 2016).

Depresjon er også som tidligere nevnt en følge av å ha vært utsatt for traumatiske hendelser i nære relasjoner. Med tanke på skolegangen er depresjon blant annet forbundet med redusert motivasjon for skolearbeidet, konsentrasjonsvansker, mangel på energi og tretthet, vansker med å komme i gang med arbeidet og opprettholdelse av arbeidsinnsats over tid. Dette er faktorer som kan føre til alvorlige konsekvenser for elevens evne til å lære og kan resultere i dårlige karakterer. Deprimerte elever har ofte en følelse av håpløshet og hjelpeløshet. Støttende relasjoner, og en opplevelse av at læreren responderer sensitivt på elevens behov er gode tiltak ovenfor deprimerte elever.

Når man befinner seg i en situasjon med omfattende og smertefulle påkjenninger over tid, og det ikke er mulig å flykte, vil enkelte utvikle dissosiasjon. Dissosiasjon kan sies å være en strategi for å unngå å ta inn over seg smerten man påføres og kan på den måten representere en slags flukt, der det ikke finnes fluktmuligheter (Benum, 2006). En tilpasning til det dilemmaet som oppstår dersom den personen som barnet ønsker skal gi trygghet og beskyttelse, er den samme person som barnet frykter og ønsker å beskytte seg mot. Omfanget av denne utkoblingen kan variere, fra lett til en komplett bedøvelse, noe som påvirker mange områder i barnets normalutvikling.

For mange betyr denne flukten store hull i hukommelsen og følelsen av ikke å ha vært tilstede i store deler av livet (Brandt, 2010).

På skolen vil dissosiasjon føre til at eleven faller ut av undervisningen, blir fjern og ukonsentrert. Dette vil ofte føre til at eleven mister undervisning, og har derfor behov for at lærer er observant og hjelper eleven til å konsentrere seg om faget.

2.3.6 SELVREGULERING OG SAMREGULERING

Når et barn har opplevd emosjonell omsorgssvikt og ikke fått den utviklingsstøtten det trenger for å få en sunn utvikling, vil barnet streve på mange områder. De mest vedvarende og vidtrekkende konsekvensene av komplekse traumer er som beskrevet ovenfor, at barna ikke blir i stand til å regulere følelser og impulser (Schore, 2003; Nordanger et al., 2014). Men i følge Schore (2003) opprettholder den frontale korteks de plastiske egenskapene fra tidlig utvikling og videre inn i voksenalderen. Dette viser at muligheten til å lære seg nye måter å mestre følelser på ikke er begrenset til barndommen (Schore, 2003).

Det vil derfor være et viktig fokus i arbeid med traumatiserte elever å lære dem å utvikle nye måter å håndtere følelser og impulser på. Når lærere holder seg rolig i situasjoner hvor en traumatisert elev er aktivert, hjelper de barnets nervesystem til å roe seg, ved hjelp av sitt eget regulerte nervesystem (Bath, 2008; Nordanger et al., 2014). Når eleven får gjentatte erfaringer med å bli regulert på en sensitiv måte vil han få hjelp til å bli værende i toleransevinduet, og over tid vil eleven internalisere en forventning om en beroligende respons. Eleven vil utvikle egne indre arbeidsmodeller som skaper et fundament for lært selvregulering ved hjelp av støtte fra læreren (Nordanger et al., 2014).

Samregulering med elever som er i krise, og som kjemper imot, er krevende og krever anerkjennelse og trygg håndtering av de voksnes egne, aggressive impulser, i møte med aggresjon (Bru et al., 2016). Det er viktig å fokusere på selve følelsen i et utbrudd, i stedet for selve atferden hvor eleven trenger reguleringsstøtte fra en beroligende støtteperson for å roe ned. Læreren må være bevisst på å opptre rolig og snakke med lav, beroligende stemme, for å hjelpe barnet til å roe seg. Det viktigste i slike situasjoner er ikke hva som sies, men inntoning,

perspektivtakingen og hva som gjøres (Nordanger et al., 2014). For støttepersonen vil det være nødvendig å vise genuin omsorg, støttende ro, kommunikasjon som anerkjenner barnets fortvilelse, og etterpå når eleven har gjenvunnet roen, invitere til refleksjon rundt problemløsning (Bath, 2008). Elevene må lære å sette ord på følelser, og hvordan de kan ta kontroll over følelser og impulser (Raundalen et al., 2006).

Noen elever utvikler alvorlige atferdsvansker som følge av negative oppvekstvilkår, og kan ofte skape store vansker for både seg selv og lærerne, samt at de kan utøve handlinger som kan være til skade for dem selv, lærerne eller medelever. Aggresjonsutøvelse, svak empati, vansker med å håndtere negative følelser og motstand mot autoriteter er ofte felles faktorer for disse elevene, i følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016). Aggresjonsnivået kan være høyt, de kan skrike, slå, sparke og ødelegge skolens eller andres eiendeler (Bru et al., 2016). Dette vil bli nærmere beskrevet i neste del.

2.4 AGGRESJON

Sinne og aggresjon er begreper som i dagligtale ofte brukes om hverandre, men det er viktig å skille dem. Aronson sier følgende i sin definisjon av aggresjon:

«Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression.»
(Aronson, 2004, s. 202).

Aronson sier at handlingen kan være enten fysisk eller verbal, men at intensjonen bak handlingen er å skade eller forårsake smerte. Om man lykkes eller ikke med sin hensikt er underordnet – det er fremdeles å regne som aggresjon (Aronson, 2004).

Om handlingen er gjort med intensjon er et omdiskutert element i aggresjonsbegrepet. Det kan være vanskelig å avklare om en handling er utført med bevisst vilje, ettersom negative handlinger kan bli utført mens intense følelser er involvert, noe som kan svekke rasjonell tenkning (Tremblay, 2010). Tremblay påpeker at atferd som er drevet frem av intense følelser, i liten grad er styrt av vedkommendes vilje, selv i ungdoms og voksen alder (Tremblay, 2009).

2.4.1 REAKTIV OG PROAKTIV AGGRESJON

Aggresjon blir i forskermiljøet delt i to forskjellige grupper, reaktiv og proaktiv aggresjon, som også refereres til som «hostile aggression» og «instrumental aggression» og (Vitaro & Brendgen, 2005; Dodge, Coie & Lynam, 2006). Skillet mellom disse to aggresjonsformene baseres på prosessene som ligger i forkant av handlingen, noe som vil bli belyst i de neste punktene. Både reaktiv og proaktiv aggresjon er risikofaktorer for barna, men på forskjellig grunnlag. I skolesammenheng vil de to formene vise seg på forskjellige måter, men begge vil gi utfordringer både for eleven selv, medelever og lærere. Reaktiv aggresjon er relatert til utestengning hvor den reaktivt aggressive eleven blir holdt utenfor av medelever, de befinner seg ofte i konflikter med både medelever og lærere og har ofte vansker med skoleprestasjoner. Proaktiv aggresjon knyttes blant annet til mobbing og utestengning av andre elever, men til forskjell fra reaktivt aggressive barn, har de ofte status blant jevnaldrende og klarer seg godt faglig (Bru et al., 2016). Flere forskere påpeker imidlertid at det finnes høy korrelasjon mellom de to aggresjonsformene. Vitaro & Brendgen (2005) poengterer at det i enkelte handlinger kan være elementer av både proaktiv og reaktiv aggresjon, men det er likevel bred enighet i forskermiljøet at det er hensiktsmessig å skille de to begrepene.

2.4.1.1 REAKTIV AGGRESJON

Reaktiv aggresjon er defensiv og «varm-blodig» og refererer til aggresjon som er en respons på opplevd eller feiloppfattet provokasjon. Reaktiv aggresjon knyttes til frustrasjon/sinne - teorien (Berkowitz, 1993) og det er først og fremst frustrasjoner og/eller provokasjoner som er drivkraften bak reaktiv aggresjon. I følge Dodge (1991) har reaktiv aggresjon sitt utspring fra tidlige negative erfaringer som er relatert til sinne, angst og hyperaktivitet. Traumatiske opplevelser i oppveksten og mangel på varme relasjoner over tid, som ofte fører til tilknytningsproblemer, vil forsterke utviklingen av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991).

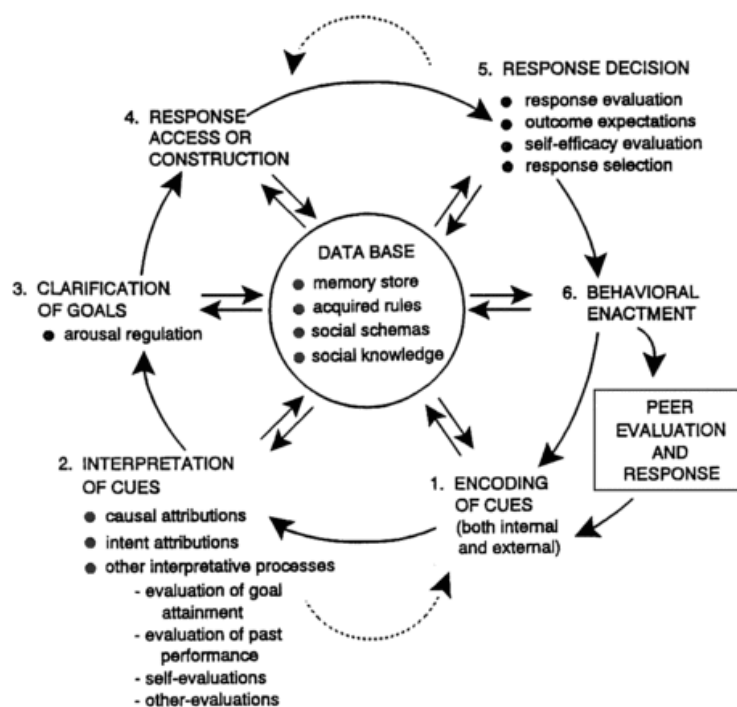
Flere studier har kommet frem til at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd har en mer fiendtlig oppfatning av omverden (Crick & Dodge, 1996; Hubbard, Dodge, Cillesen, Coie & Schwartz, 2001). De tolker omgivelsene negativt og er på overdreven vakt for fare, noe som fører til vansker i kommunikasjonen med andre. I skolesammenheng vil dette ofte føre disse

barna inn i konfliktsituasjoner med både medelever og lærere. De blir ofte utestengt av medelever på grunn av negativ atferd, som at de slår og sparker når de blir frustrerte (Bru et al., 2016).

2.4.1.2 SOCIAL INFORMATION PROCESSING

Barn som har vært utsatt for traumer i nære relasjoner vil som beskrevet ovenfor ofte kunne tolke verden som fiendtlig og negativ, og vil derfor være på overdreven vakt mot farer. Barn med et reaktivt aggresjonsmønster viser ofte at de har problemer med tolkningsperspektivet, som gir vansker i kommunikasjon med andre. I skolesammenheng vil det kunne skape mange vanskelige konflikter i samspill med medelever og lærere (Bru et al., 2016). Crick & Dodge (1994) sin modell Social-Information Processing, beskriver hvilke prosesser et barn med reaktive aggresjonsvansker går igjennom når det bearbejder informasjon fra omgivelsene.

Figur 1 Social – Information Processing (Crick & Dodge, 1994)



SIP-modellen er systemisk, som betyr at alle deler griper inn i hverandre og påvirkes av hverandre. En sosial situasjon er kompleks, og et individ vil måtte forholde seg til mange stimuli

samtidig, og nye stimuli må hele tiden behandles. Pilene viser at respons på en enkelt prosess vil påvirke de kommende prosessene.

SIP - modellen viser hvordan barn avkoder signaler som blir gitt av omgivelsene. Først vil disse signalene bli bearbeidet i hjernen, som illustreres ved pilen som går inn til databasen, hvor minner, erfaringer, normer, sosial kompetanse etc ligger lagret. Dataene som ligger lagret i hjernen vil bli påvirket, dette påvirker tolkningen av de gitte signalene, og gir grunnlag for barnets videre reaksjoner. I andre steg må barnet avkode de forskjellige signalene som blir gitt i en sosial situasjon, det vil si at det skal oppdage, velge ut og fokusere på et bestemt signal, og deretter tolke det. I denne tolkningen vil erfaringer fra lignende sosiale situasjoner spille inn, som minner omkring personene i denne situasjonen og tidligere erfaringer med dem, samt tro på egen evne til å håndtere situasjonen man står i. Deretter, i tredje steg, må barnet sette seg et ønsket mål i forhold til den konkrete situasjonen. I fjerde steg vil barnet konstruere en passende respons. I modellens femte steg vil barnet bli styrt av troen på at det vil kunne gjennomføre forskjellige responser og deretter velge den responsen det anser som mest hensiktsmessig. I sjette og siste steg vil barnet gjennomføre den valgte responsen. Alle stegene i modellen påvirkes av minner, erfaringer og sosial kompetanse som ligger lagret i databasen (Crick & Dodge, 1994).

Reaktivt aggressive barn har en skjevhet og manglende evne i prosessen med å tolke informasjon fra omgivelsene. Funn gjort av Crick & Dodge (1994) viser at de tolker signalene fra andre mer fiendtlig. Elever som har et automatisert aggressivt handlingsmønster, vil i følge SIP-modellen ofte bli aggressive allerede på punkt 1, og går ikke videre til punkt 2, hvor signalene fra andre skal bearbeides (Crick & Dodge, 1994). En tendens til å tolke negativt vil ofte kunne gi kommunikasjonsvansker med andre, og føre disse elevene inn i et konfliktfelt til lærere og medelever (Bru et al., 2016).

2.4.1.3 PROAKTIV AGGRESJON

Proaktiv aggresjon blir knyttet til Banduras sosial-kognitive læringsteori (1986). Aggresjonen tjener den hensikt å oppnå et ønsket mål og kan være av mange slag. Handlingene er negative og gir en form for utbytte. Roland definerer proaktiv aggresjon slik:

«En stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster»
(Roland, 2011, s. 21).

Proaktiv aggresjon blir også kalt instrumentell aggresjon, det vil si at atferden er målrettet atferd hvor de negative handlingene er instrumentelle. Aronson og Aronson (2007) forklarer instrumentell aggresjon slik:

«In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a mean to some goal other than causing pain»

(Aronson og Aronson, 2007, s. 255).

Handlingen i proaktiv aggresjon er kalkulert, kynisk og offensiv, er beregnende og rettet mot å oppnå ønskede mål eller goder. Sett i lys av en skolekontekst, kan elever med en proaktiv aggresjonsform for eksempel stenge andre elever ute fra fellesskapet, hvor sosiale mål som opplevelse av makt og tilhørighet kan være belønningen (Roland & Idsøe, 2001). At denne form for atferd er kynisk og kalkulerende gjør at den ikke er et resultat av provokasjon fra andre, men er et middel for å oppnå et ønsket mål.

Elever med en proaktiv aggressiv atferd kan også bruke trusler for å oppnå et mål.

Mobbing av medelever er proaktiv aggresjon hvor nettopp ønsket om makt og tilhørighet kan være belønningen for de negative handlingene. Roland gir følgende definisjon på mobbing:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2007 s.25).

Definisjonen på aggresjon som tidligere ble beskrevet viser mange likheter med definisjonen på mobbing. Begge inneholder en intensjon om å skade, og handlingene kan være både verbale og fysiske. I definisjonen på mobbing må handlingene gjentas over en tidsperiode og maktforholdet mellom partene må være ujevnt, til forskjell fra Aronson (2004) sin aggresjonsdefinisjon som ikke sier noe om gjentakelse eller forskjellig grad av makt. Mobbing er i liten grad drevet av

sinne mot mobbeofferet slår Roland fast (2007), men viser til annen psykologi bak disse handlingene.

Forskning på feltet har dokumentert flere sosiale og psykologiske kjennetegn som henger sammen med proaktiv aggresjon, som liten skyldfølelse og empati, lite respekt for andre, begrenset uttrykk for følelser samt en tendens til å bruke andre mennesker på en negativ måte for å oppnå egne fordeler. Proaktiv aggresjon er også assosiert med narsissisme, hvor noen opplever at de har rett til å behandle andre dårlig fordi ens eget velvære og egne mål er viktigst (Barry, Thompson, Barry, Lochman, Adler & Hill, 2007).

Proaktiv aggresjon er som tidligere nevnt knyttet til oppnåelsen av ønskede mål. I følge figur 1. vil prosessene som fører til aggressive handlinger kunne forklares i modellens steg 3, 4 og 5 hvor det blir avgjort hva man kan oppnå i situasjonen, og valgene av disse. Dersom man tenker at utfallet ikke blir til egen fordel, vil en negativ handling kunne unngås. Hvis man derimot tror det vil kunne gi et positivt utfall er sjansen større for aggressive handlinger. Databasen, med sin sosiale kompetanse, normer og regler, vil kobles inn og påvirke valget for handling.

I følge Berkowitz (1993) er det viktig at alle som jobber med elever med aggresjonsvansker har en presis forståelse av aggresjonsbegrepet. Det er viktig for å få en felles forståelse blant kolleger, som igjen skaper grunnlag for tiltak. Intervensjonen bør være forankret i en felles teoriforståelse, samt på grunnlag av de erfaringer hver enkelt lærer har med eleven. Det er også viktig at teamet som jobber med denne gruppen elever har en felles forståelse av eleven og dennes vansker (Bru et al., 2016). Dette vil bli nærmere beskrevet i punkt 2.7.

Barn med aggresjonsvansker kommer som beskrevet ofte i konflikter med omgivelsene sine, og de vil ofte ha vansker på mange områder. Neste del vil omhandle relasjonen mellom elev og lærer, og hvilken betydning en god relasjon kan ha for en traumatisert, utagerende elev.

2.5 RELASJONERS BETYDNING I SKOLEN

Gjennom en tilknytningsteoretisk tilnærming, der samhandling og interaksjon er en forutsetning for menneskelig utvikling, er det naturlig å gå inn i Robert Pianta (1999) sin forståelse av

relasjoners betydning i skolen. Piantas grunnlag er tilknytningsteori og et systemteoretisk perspektiv på læring og utvikling.

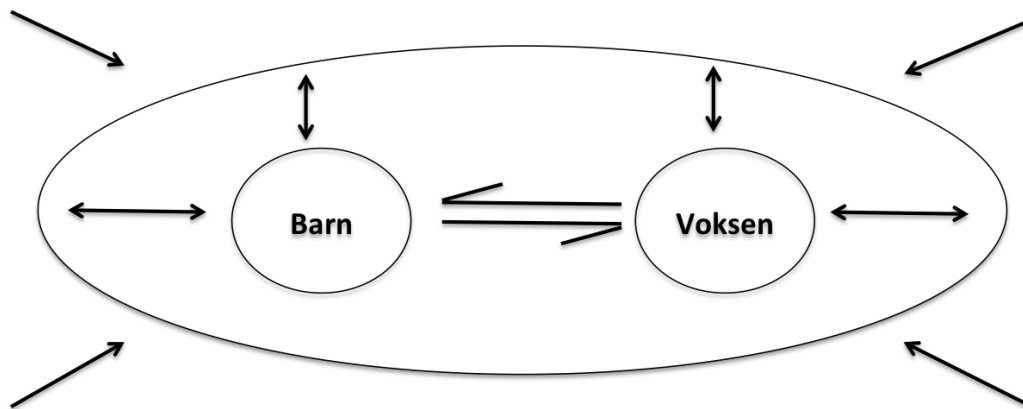
Som beskrevet ovenfor, er barn avhengige av voksne relasjoner i sin utvikling, hvor en dårlig og konfliktfull relasjon med omsorgsgiver blir en risikofaktor for barnets utvikling. Foreldre – barn relasjonen skaper et grunnlag for utvikling som læreren fortsetter å bygge videre på i skolen. Barnets tidlige utviklingshistorie vil også påvirke elev – lærer relasjonen, men en god relasjon til læreren kan bli en ressurs som bidrar til positiv utvikling for barnet, både emosjonelt, sosialt og faglig (Pianta, 1999).

2.5.1 ELEV OG LÆRER SOM SYSTEMER

Pianta (1999) mener at barnet i seg selv kan betraktes som et system som består av deler som er knyttet sammen og påvirker hverandre. Videre sier han at motorisk, kognitiv, sosial og emosjonell utvikling er deler som skaper en integrert helhet, som hele tiden befinner seg i en dynamisk prosess (Pianta, 1999).

Læreren er også et system. For å forstå relasjonen mellom en elev og en lærer må man ta i betraktning mange elementer, som at læreren også er mye mer enn bare det som vises i klasserommet. Læreren bærer også med seg en historie, hvor kunnskap, erfaring, interesser eller spesielle personlige bekymringer, er elementer som spiller inn i en relasjon (Pianta, 1999). I følge Pianta (1999) kan ikke handlinger ses isolert fra konteksten. Dette er en kompleks prosess, hvor relasjonen mellom en elev og lærer er et system, og dette er igjen et system i et større system, for eksempel klasserommet og skolen. Pianta ser på relasjoner som systemer som inkluderer interaksjoner og personlige karakteristikk av de to individene. Relasjoner som oppstår mellom mennesker er et produkt av handlinger over tid, hvor de som er i en relasjon til hverandre vil påvirke hverandre gjensidig og utvikle et samspill som danner utgangspunktet for relasjon, i følge Robert Pianta (1999).

Figur 1. Modell av voksen – barn relasjon (Pianta, 1999).



Figur 1 illustrerer noen av prosessene som er involvert i en relasjon mellom barn og voksen, også kalt en dyade av Pianta (1999). Samtidig synliggjøres prosessene rundt relasjonen. Hver deltaker i relasjonen bærer med seg en historie som beskrives gjennom de to sirkelene som er tegnet rundt hvert av individene i relasjonen. Dette er for eksempel temperament, personlighet, selvfølelse og intelligens som påvirker interaksjon med andre, og dermed også påvirker relasjonen. Toveispilene mellom individene viser prosessene som foregår mellom de to, deres kommunikasjon og atferd. Den store ovale sirkelen som er tegnet rundt de to mindre sirkelene, illustrerer selve relasjonen mellom de to partene. Pilene fra individ til representasjonen av relasjonen symboliserer opplevelsen de involverte har av relasjonen dem i mellom. Pilene som peker inn mot relasjonen betegner den eksterne påvirkningen av dyaden, både fra den nære sosiale konteksten og på et overordnet samfunnsplan (Pianta, 1999).

Figur 1 illustrer en kompleks prosess, der mange faktorer påvirker relasjonen mellom elev og lærer. Representasjon, tilbakemeldinger, toleranse, planlagte og tilfeldige interaksjoner er knyttet sammen og påvirker relasjonen. Representasjonen av relasjonen guider oppførselen og oppførselen påvirker representasjonen gjensidig.

Når man ser på barnet som et utviklende system, ser man ikke bare på et enkelt funksjonsdomene, eller en isolert oppførsel som for eksempel aggresjon, men man ser at barnet handler ut fra en kontekst som består av mange faktorer.

2.5.2 DEN GODE RELASJONEN MELLOM ELEV OG LÆRER

Circle of security (COS) er en modell utarbeidet av Hoffmann, Marvin, Cooper & Powell for å fremme trygg tilknytning mellom barn og omsorgspersoner, men kan også være et nyttig verktøy i skolen (Bru et al., 2006). Modellen tar utgangspunkt i Bowlby's (1969) tilknytningsteori hvor omsorgspersonene skal være en trygg base for utforskning og en sikker havn for trøst og omsorg (Bowlby, 1969). Bowlby (1969) tenkte at tilknytning er en del av livsløpet, og behovet for en nær tilknytningsperson vil også være aktuell i skolesituasjonen. Læreren kan være en trygg base i utforskningen av det faglige og sosiale på skolen, og en trygg havn når barnet har behov for omsorg og trøst. Han kan støtte og hjelpe barnet i skolehverdagens utforskning, men også glede seg sammen med eleven, for eksempel når han mestrer en oppgave (Bru et al., 2016).

Pianta (1999) mener at en god relasjon mellom et barn og en voksen kan betraktes som en generell beskyttelsesfaktor. For barn som har en konfliktfylt tilknytning til sine foreldre, vil en god relasjon til læreren kunne trygge eleven og gi relasjonserfaringer med tilstrekkelig styrke og konsistens, som kan skape mentale forventninger om at verden ikke bare er ond. Relasjonen kan også fungere som en erstatning for omsorgspersoners manglende eller ambivalente tilknytning (Pianta, 1999). Elever som har erfart lite varme i foreldrerelasjonen kan ha vansker med å relatere seg sosialt til andre voksne på en slik måte at det fremmer en god relasjon (Bru et al., 2016), men på skolen kan læreren hjelpe disse elevene til å benytte seg av relasjonen dem imellom (Golding, Fain, Frost, Mills, Worrall, Roberts, Durrant & Templeton, 2013).

2.5.3 PÅVIRKNING PÅ BARNETS SOSIALE FUNGERING I SKOLEN

En god relasjon mellom elev og lærer har også vist seg å ha en positiv påvirkning på barnets sosiale fungering (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Enkelte elever som har opplevd omsorgssvikt vil for eksempel kunne vise behovet for trøst og støtte ved å opptre aggressivt og avisende, andre kan bli kontrollerende (Bru et al, 2016). Barn med et reaktivt aggresjonsmønster vil ofte bli utestengt av jevnaldrende på grunn av sin negative atferd. Denne gruppen barn har som tidligere beskrevet, ofte vansker med tolkningsperspektivet, hvor de ofte tolker andres innspill som fiendtlig og negativt, som skaper kommunikasjonsvansker og mange

konflikter (Card & Little, 2007). En god relasjon til læreren kan være med å regulere barnets følelsesmessige erfaringer i klasserommet og kan spille en viktig rolle i å lære barnet å sette ord på egne følelser og knytte de til oppførsel, moderere barnets opphisselse og være en god rollemodell (Pianta, 1999). Når en lærer legger til rette for interaksjon med medelever, vil det påvirke samhandlingskompetansen, ettersom en god relasjon vil være med å gi struktur og retningslinjer for samspill med jevnaldrende (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Pianta, 1999). I tillegg vil de ofte ha behov for hjelp til å lede oppmerksomheten bort fra indre behov og fokusere på skoleoppgaver og gjøre seg nytte av læringsmuligheter på en konsistent måte (Bru et al., 2016).

2.5.4 ELEV-LÆRER RELASJONENS PÅVIRKNING PÅ UTVIKLING AV AKADEMISKE FERDIGHETER

Ervervelse av kunnskap skjer i en sosial kontekst, hvor barn instrueres av voksne eller jevnaldrende, som har mer kunnskap enn dem selv. Nye ferdigheter læres i læringsinteraksjoner som er påvirket av kvaliteten på relasjonen. En elev som opplever følelsesmessig avstand til læreren sin, vil ikke lære like mye som en elev som har en nær og hengiven relasjon til læreren sin. De samme elementene spiller inn når et barn skal lære nye faglige ferdigheter, som når det dreier seg om følelsesmessig utvikling (Pianta, 1999). En god relasjon mellom lærer og elev vil derfor ha påvirkning på elevers akademiske resultater (Howes et al., 1994).

Elever som har tilknytningsvansker vil vise forskjellig oppførsel i skolen, men kan ha store utfordringer, og behov for mye støtte fra lærer. Traumatiserte elever har ofte vansker med krav i forhold til mestring av rutiner og struktur i løpet av skoledagen samt vansker med å utvikle selvstendighet og selvorganisering. I tillegg vil de ofte ha behov for hjelp til å lede oppmerksomheten bort fra indre behov og fokusere på skoleoppgaver og gjøre seg nytte av læringsmuligheter på en konsistent måte (Bru et al., 2016).

Læreren kan være den personen som eleven opplever som en trygg tilknytningsperson, som også er viktig for å kunne lære. Dersom eleven ikke opplever trygghet i lærings situasjonen vil han ha vansker med å tilegne seg ny kunnskap (Bru et al., 2016). Dermed kan en god relasjon mellom elev og lærer være med på å forme elevens vei i skolesystemet (Pianta, 1999).

Selv om barnet har hatt et dårlig utgangspunkt i starten av livet, vil det aldri være for sent med korrigerende emosjonelle erfaringer. Pianta sin forskning og hans teoretiske ståsted viser dermed betydningen av gode relasjoner mellom barn og sekundære omsorgspersoner i forhold til bedre utvikling for sårbare barn.

Relasjonsbygging mellom lærer og elev er nært knyttet til autoritativ klasseledelse. I neste del vil det bli redegjort for hvilken betydning klasseledelsen har for traumatiserte barn som viser aggresjon.

2.6 KLASSELEDELSE

Klasseledelse beskrives gjerne som kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer for god praksis, anbefalinger for hvordan lærere bør lede arbeidet i klassen, basert på forskning og erfaring (Ogden, 2012). Ogden definerer klasseledelse slik:

«Klasseledelse er lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elever»

(Ogden, 2012 s. 17)

Gjennom måten læreren leder klassen på, formidler han sine verdier, holdninger og forventninger via relasjoner, struktur og fag. Lærerne kan variere om de legger hovedvekten på struktur, regler og rutiner, på sosiale relasjoner som respekt, vennlighet, empati og ansvar, eller om hovedvekten legges på formidling av det faglige innholdet i undervisningen (Ogden, 2012).

Elever som viser sinneutbrudd og aggresjon vil i skolen bli definert som elever med atferdsvansker. I følge Ogden er dette *«elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings – og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre»* (Ogden, 2010 s. 18).

«Det autoritative perspektivet er en grunnlagsforståelse i arbeidet med avlæring og omlæring av negativ atferd» i følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016, s.164). Baumrind (1991) utviklet modellen om autoritative voksne først i forhold til foreldrerollen, og deretter ble modellen rettet mot klasselederrollen (Bru et al., 2016). Modellen peker på fire forskjellige

varianter av klasseledelse og forholdet mellom krav/kontroll og relasjon, som vil bli beskrevet under.

Autoritær klasseledelse er preget av mye krav til elevene, en kjølig atmosfære og lite fokus på relasjoner. Det er stor grad av tvang og denne lederstilen spiller også i stor grad på frykt for å nå sine mål (Roland, 2007). Denne lærerstilen lager et kjølig læringsmiljø for elevene og vil ofte trigge elever som har en lav frustrasjonsterskel, har vansker med å forholde seg til autoriteter og tåler lite krav. Dette vil kunne stimulere til mer negativ atferd (Bru et al., 2016).

Ettergivende klasselederstil er preget av mye varme fra lærers side, men det er lite krav og kontroll i klasserommet. Her vil elevene oppleve interesse og omsorg fra læreren, men det er lite struktur og tydelige rammer i klasserommet (Roland, 2007). Dette gjør elevene usikre på hvor grensene går, og kan lede til uttesting fra elever med aggresjonsvansker (Bru et al., 2016).

Forsømmende klasseledelse er preget av både lite varme, og lite krav og kontroll. I denne kategorien opplever elevene hverken omsorg eller interesse fra læreren sin, og undervisningssituasjonen er preget av svak struktur og utydelige rammer (Roland, 2007).

Som nevnt over, er det autoritative perspektivet en grunnlagsforståelse i arbeidet med elever med en negativ atferd. Autoritativ klasseledelse er preget av en tydelig lærer som viser høy grad av varme og emosjonell støtte, som er grunnleggende i arbeidet med elever som viser aggresjon (Bru et al., 2016) og med barn som har opplevd traumer i nære relasjoner (Bath, 2008). Den autoritative læreren er tydelig på sine forventninger til faglig fokus og hva som er akseptert oppførsel i klasserommet. Ved å oppmuntre til positiv atferd og ved å vise at negativ atferd ikke er akseptert, vil en autoritativ klasseledelse bidra til en klar og støttende sosial struktur i klassen. Han er målrettet, men har samtidig fokus på rasjonelle argumenter og omsorg for elevene. Dette skaper tillit, som er selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative læreren. Han tar initiativ som tjener elevene og viser innlevelse og respekt for hver enkelt. Disse faktorene, sammen med at læreren har et stort fokus på faglig læring, fører til et godt sosialt klima i klassen. Elevene vil få faglig fremgang, som igjen gir trivsel og en følelse av å tilhøre en effektiv gruppe (Roland, 2007).

Varme, i betydningen god relasjon mellom elev og lærer, og kontroll, som uttrykk for i hvilken grad læreren er tydelig og klarer å stille tydelige krav til elevene, er to viktige dimensjoner i klasseledelse (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005). I motsetning, vil skoler som ikke følger opp, eller er konsistent i forhold til grenser og regler, være utsatt for utøvelse av negativ atferd (Bru et al., 2016). I følge Berkowitz (1993) kan lærere som setter tydelig standard for oppførsel og grenser, men samtidig viser varme og forståelse, påvirke til større samarbeidsvillighet hos elevene. I tillegg er en god relasjon grunnleggende for å oppnå kontroll i forhold til elever med aggresjonsproblematikk (Bru et al., 2016).

2.6.1 TILPASSET OPPLÆRING

Mange elever med atferdsproblemer har mange negative erfaringer med å mestre elevrollen, og for noen av dem blir det viktigere å unngå tapsopplevelser enn å gjøre et forsøk på å oppnå suksess (Bru et al., 2016). Det er av stor betydning at læreren har fokus på det som eleven mestrer, både sosialt og faglig, for å gi eleven mestingsopplevelser (Nordahl et al., 2005). Dersom de får erfaringer med å lykkes, vil de lettere forsøke seg på oppgaver, i stedet for å unngå dem. Derfor er det svært viktig at undervisningen er tilpasset den enkelte elev, og tar utgangspunkt i elevens behov, evner og interesser (Hattie, 2009). Forventingene må tilpasses eleven, slik at de unngår frustrasjoner som igjen kan lede til aggresjonsutbrudd (Bru et al., 2016).

2.6.2 TILRETTELEGGING

I følge Nordahl og medarbeidere (2005) bør man som lærer være i forkant for å unngå at aggressiv atferd utspilles. I gode perioder kan eleven oppmuntres til å sette ord på hva som kan hjelpe dem å forhindre aggresjonsutløp, noe som læreren kan minne om i kritiske situasjoner. Å ta en tur ut av klasserommet eller en fysisk aktivitet kan være eksempler som hjelper når eleven blir frustrert (Bru et al., 2016). Læreren kan også hjelpe eleven til å unngå å sette seg i situasjoner hvor man vet at frustrasjonsnivået kan stige, og eleven kan oppmuntres til å ta kontakt med lærer tidlig når det oppstår vanskelige situasjoner, slik at han får hjelp til å løse problemene. Læreren bør også være godt forberedt i overgangssituasjoner i løpet av

skoledagen, da det ofte er triggende for negativ atferd når eleven skal skifte fag eller aktivitet (Bru et al., 2016).

2.6.3 HÅNTERING AV ESKALERENDE AGGRESJON

Dersom en negativ situasjon eskalerer, er det viktig å ha fokus på å skape ro. Det kan hjelpe å ha kroppskontakt med eleven, man bør prate med rolig stemme og gi korte og tydelige beskjeder (Bath, 2008; Bru et al, 2016). I forhold til kroppskontakt bør man imidlertid være varsom, ettersom barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser kan utvikle frykt for nærhet (Allen, 2001). I følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016) bør man i eskalerende situasjoner forsøke med belønning for å unngå negative handlinger. Det kan for eksempel være positiv verbal tilbakemelding eller at eleven kan oppnå en fordel ved å velge akseptabel atferd. Dersom det ikke fører til ønsket atferd av eleven, må konsekvenser iverksettes. Det kan for eksempel være at eleven blir tatt ut av situasjonen. Det er av stor betydning at både belønninger og konsekvenser er konsistente, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til (Bru et al, 2016).

2.6.4 REDUKSJON AV MOBBING

Autoritativ klasseledelse er også av stor betydning for å redusere mobbing i en klasse, det gir en kontekst som hindrer eventuelle plagere å mobbe andre, som igjen gir en positiv virkning på den sosiale strukturen i klassen. Elevene vil vite at læreren ikke tolererer mobbing, og potensielle mobbere vil vite at læreren har omsorg for dem og kontrollerer deres atferd (Roland, 2007). Dette er en kombinasjon av krav og støtte som reduserer proaktiv aggresjon. En lærer som fremstår med myndighet vil være i posisjon til å stoppe mobbing, men en elev som viser proaktiv aggresjon vil sjekke om det er makt bak lærerens krav, før han eventuelt retter seg etter læreren (Dodge, 1991; Roland 1999).

2.6.5 SAMSPILLET MELLOM RISIKOFAKTORER

Lærere som arbeider med elever med aggresjonsvansker må ha stor oversikt over samspillet mellom ulike risikofaktorer, og hvilke tiltak skolen kan iverksette for å skape positiv endring. Dersom negativ atferd skal endres, må lærerne analysere hendelser og iverksette tiltak på ulike

nivåer. Negativ atferd må stoppes ved å sette grenser, forklare at atferden ikke er akseptert, endre belønninger og forsøke alternative løsninger (Bru et al., 2016).

Som vist ovenfor skal lærere forholde seg til mange faktorer i møte med traumatiserte elever som viser aggresjon. Neste del vil omhandle viktige tiltak i skolen for at lærere som arbeider med denne gruppen elever skal mestre arbeidet sitt.

2.7 MESTRING AV ARBEIDET MED ELEVER SOM HAR OPPLEVD TRAUMER I NÆRE RELASJONER SOM VISER UTAGERENDE AGGRESJON

For å mestre arbeidet med elever som viser en aggressiv atferd, er det svært viktig at teamet får utviklet kompetanse vedrørende atferdsproblematikk for å bli i bedre stand til å håndtere utfordringene. Dette gjelder både forebyggende tiltak og reduksjon av direkte problemer (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Mangel på kompetanse kan føre til stressopplevelser på grunn av mangel på kontroll (Bru et al., 2016). I følge Lazarus (1999) er psykologisk stress tett knyttet sammen med vår opplevelse av mestringsfølelse i situasjonen vi befinner oss i. Han sier det slik:

«Når det dreier seg om psykologisk stress, er det den miljømessige belastningens evne til å skade, true eller utfordre og personens psykologiske ressurser i forhold til å klare disse kravene, som sammenlignes – hvor stressfremkallelse faktisk avhenger av den personlige sårbarhet eller motstandsdyktighet overfor kravenes stressbetonede konsekvenser» (Lazarus, 1999 s.78, egen oversettelse).

Når vi opplever at vi har iboende ressurser som er lik eller overstiger kravene i en situasjon, opplever vi ikke noe, eller bare begrenset stress. Opplevelsen av stress er uttrykk for forholdet mellom person og miljø. Vi ønsker noe av miljøet vi befinner oss i, enten å oppnå noe eller unngå noe, som er viktig for å innfri forventninger eller for å nå et mål. Vi vil i truede situasjoner gjøre en rask vurdering om det som skjer har betydning for våre verdier, måloppnåelse, forestilling om selvet eller situasjonsbestemte intensjoner. Vi vil vurdere om noen av våre mål eller kjerneverdier står på spill eller blir truet. Man vil gjøre en rask kognitiv evaluering av mestringsmulighetene og jo større tillit man har til egne evner til å overvinne hindringene, dess

større sannsynlighet er det for at man føler seg positivt utfordret i situasjonen, i stedet for truet (Lazarus, 1999).

I følge Lazarus (1999) dreier mestring seg om hvordan man administrerer stressende livsbetingelser – altså en bestrebelse på å håndtere psykologisk stress. Kjenner man at man ikke mestrer situasjonen man er i, vil stressnivået være høyt, mens når man derimot kjenner at man mestrer situasjonen, vil man ha lavt stressnivå (Lazarus, 1999).

2.7.1 KOMPETANSE

Å arbeide med elever som har blitt utsatt for traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon, krever som beskrevet ovenfor stor kapasitet hos lærerne. De trenger stor kompetanse, kunnskap om både traumer og aggresjon, motivasjon og verdier for å mestre dette arbeidet. I arbeidet med elever med aggresjonsvansker vil i følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016 s.166) «*mangel på kompetanse være en risikofaktor i seg selv, og kan lett føre til situasjoner preget av stressopplevelser og mangel på kontroll*». Lærerne må ha en felles forståelse av elevens problematikk, når det gjelder forebygging og håndtering av kritiske situasjoner med eleven, men også hvordan situasjonene håndteres i etterkant av en utagering. Det er av stor betydning at kolleger setter av tid til å diskutere personlige erfaringer og ting de opplever som utfordrende i arbeidet for å mestre jobben sin over tid (Bru et al., 2016).

Det autoritative prinsippet er en grunnleggende forståelse i arbeidet med atferdsvansker, og må utøves på både individuelt og kollektivt nivå. For å oppnå en kollektiv forståelse av både forebygging og håndtering av denne problematikken, er kollegaveiledning en god metode. Da vil de ansatte tilegne seg den samme kompetansen og få kjennskap til de samme begrepene som vil bidra til at det etterhvert utvikles autoritative organisasjoner som er konsistente i arbeidet (Fandrem, Fuglestad, Løge, Roland & Westergård, 2013).

Hvordan lærerne opplever stress og tilfredsstillelse i jobben sin har stor sammenheng med deres evne til å kunne forebygge og håndtere atferdsvansker, i følge Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker (2014).

2.7.2 STØTTE

Det krever spesialkompetanse hos den enkelte lærer og i hele teamet som jobber rundt disse elevene, og for å vite hvordan man skal håndtere slike saker er det også viktig å vite hvor man henvender seg for støtte og hjelp, det er derfor viktig at skolen får et godt og tett samarbeid med støtteapparatet utenfor skolen, som PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste), BUPA (Barne – og Ungdomspsykiatrisk Avdeling) og andre spesialisttjenester for å styrke arbeidet. De som arbeider med elever med atferdsvansker kan oppleve mye frustrasjon og få en følelse av utilstrekkelighet, derfor er det svært viktig at man arbeider i team, hvor man samarbeider om tiltak som analyseres og gjennomføres (Bru et al., 2016).

3 FORSKNINGSMETODE

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metoden som er brukt i studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode og fremgangsmåte, ved å beskrive hvordan studien ble gjennomført, hvordan data har blitt samlet inn og valg jeg har tatt underveis.

3.1 VALG AV METODE

Samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og den store verden ser ut, og vi må da undersøke metodisk. Metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å lære om den sosiale virkeligheten, hva denne informasjonen forteller oss og hvordan den skal analyseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

I motsetning til naturvitenskapen, hvor forskeren er en tilskuer til det som studeres, er samfunnsforskningens studiefelt mennesker. Mennesker har meninger og oppfatninger av både seg selv og andre, oppfatninger som ikke er stabile, men som er i stadig endring.

Samfunnsforskeren er selv deltaker i samfunnet og kan ikke bare være tilskuer til det han studerer (Skjervheim, 1957/1976).

Hvilken metode man skal bruke for å foreta en undersøkelse, vil være avhengig av hvilke forskningsspørsmål man stiller. For å kunne belyse best mulig det man vil finne svar på, kan man velge mellom flere metoder. Metode kan også ses på som et verktøy man kan bruke til å finne svar (Johannessen et al., 2010).

Innen forskningsmetode finnes to hovedbetegnelser, kvantitativ og kvalitativ forskning. Dersom man skal kartlegge utbredelse eller forekomst av noe, er det mest hensiktsmessig å bruke en kvantitativ metode hvor man i hovedsak bruker talldata. En kvalitativ forskningsmetode er mer egnet når man skal hente inn informasjon om menneskers erfaringer eller synspunkter (Johannessen et al., 2010).

For å undersøke denne oppgavens problemstilling, valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode er hensiktsmessig når man ønsker å vite mer om fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, som det er forsket lite på og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig. Kvalitativ metode sier noe om kvaliteten eller spesielle egenskaper ved det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2010).

Målet med denne studien var å finne ut hvilke erfaringer lærere i spesialskole har med barn som har opplevd traumatiske hendelser i nære relasjoner og som viser aggresjon, hvilken betydning klasseledelse og relasjonsbygging har i arbeidet med disse elevene, samt hvordan lærerne mestrer dette arbeidet. For å få kunnskap om dette var det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode.

3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN

Termen design har sin opprinnelse fra latin, og betyr tegn. Innen forskning dreier design seg om formgivning, hvor man starter med problemstillingen og vurderer hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål (Johannessen et al., 2010).

Fenomenologi er både en filosofi og en forskningsdesign. Fenomenologisk filosofi er læren om «det som viser seg», det vil si hvordan begivenheter fremstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Fenomenologisk design betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen. Forskeren må bestrebe seg på å forstå meningen

med et fenomen, og forsøke å se det gjennom de andres øyne. Alltid når vi lytter til andre, vil vi fortolke det som blir sagt. Vi prøver å forstå ut fra de referansene vi har og vi ser gjennom våre «kulturelle briller». Samtidig må vi se ytringen i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Forskeren må prøve å forstå meningen utfra den sammenhengen der meningen skapes, hvor målet er å få økt forståelse for andres livsverden (Johannessen et al., 2010).

Fenomenologisk forskningsdesign forsøker som sagt å fokusere på informantenes beskrivelser og gi det størst mulig betydning. Man har den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter, og har derfor interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver, og ønsker å beskrive verden slik den oppleves av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette passer godt med mine forskningsspørsmål, hvor jeg har hatt fokus på informantenes beskrivelser, tanker og erfaringer, og forsøkt å sette meg inn i deres livsverden som lærer for traumatiserte, utagerende elever i spesialscole.

I følge Creswell (1998) må forskeren ta på seg «forståelsesbrillene» til de menneskene han studerer. Creswell mener at alle mennesker har et fortolkningsmønster. Man fortolker alle opplevelser man har, og det er denne fortolkningen som informantene gjør, som man som forsker må bestrebe å forstå (Creswell, 1998). I tillegg har forskeren sine forutinntatte holdninger og meninger, og kommer selv til intervjuet med en forforståelse av hvilken mening man legger i teksten eller handlingen. Forskeren må derfor forsøke å forstå sitt eget fortolkningsmønster (Johannessen et al., 2010). Som barnevernspedagog med erfaring fra barnevernsinstitusjon, var det viktig å være klar over mine egne «briller», og fokusere på å få tak i informantenes beskrivelser og tanker. Med utgangspunkt i fenomenologisk forståelse, vil jeg i denne studien fortolke informantens beskrivelser i lys av kontekstuelle pedagogiske sammenhenger.

3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU

Kvale & Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet, hvor forskeren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten, og på den måten kontrollerer situasjonen. Formålet er å forstå eller beskrive noe.

Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler en intervjuundersøkelse hvor prosessen deles inn i syv faser. Første fase er tematisering der formålet med undersøkelsen formuleres, neste fase er planlegging av studien der man definerer utvalgsstrategien, velger undersøkelsesmetode og lager intervjuguide. Tredje fase er selve datainnsamlingen hvor intervjuene utføres som deretter transkriberes fra muntlig tale til skriftlig tekst. De tre neste fasene er analysering, verifisering og til slutt rapportering der funnene og metoden formidles i et lesbart produkt.

Intervjuer kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. I denne studien valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju. Dette er et delvis strukturert intervju, hvor man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Forskeren kan selv bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2010).

For å få svar på hvilke erfaringer lærerne har med barn som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon, konkluderte jeg med at det ville være mest hensiktsmessig å prate fritt om temaet. Lærerne kunne gi utfyllende svar, gi egne eksempler og beskrive situasjoner de selv har vært i. Et semistrukturert intervju gir en større frihet til å uttrykke seg, enn et strukturert spørreskjema tillater. Sosiale fenomener er komplekse, og et semistrukturert intervju gjorde det mulig å få frem kompleksiteten i denne studiens problemformulering.

3.3.1 INTERVJUGUIDE

Et semistrukturert intervju befinner seg mellom ytterpunktene strukturerte intervju og åpne intervju. Det semistrukturerte intervjuet er ikke et spørreskjema, men har en liste over temaer og generelle spørsmål som man vil prate om i intervjuet. Temaene kommer fra problemstillingen man skal belyse (Johannessen et al., 2010).

I arbeidet med intervjuguiden var det nødvendig å ta en del hensyn. Jeg skulle formulere spørsmål som gav svar på problemstillingen min, de skulle være tydelige og ikke til å misforstå, og de skulle ikke oppfattes begrensende, men åpne for refleksjoner hvor informanten kom med egne assosiasjoner. Jeg valgte å bruke direkte spørsmål der det var viktig å få frem informantens egne erfaringer, men brukte indirekte spørsmål der jeg mente det var lurt å ikke gå rett på sak. Det var viktig å strukturere intervjuguiden slik at jeg hadde oversikt over temaene, for å få

informasjon om informantens beskrivelse av sin virkelighet og deres forståelse av fenomenet «barn med utviklingstraumer som viser aggresjon» (Johannessen et al., 2010).

Jeg valgte å åpne intervjuet med å be informanten definere hva han la i begrepene «traumer i nære relasjoner» og «aggresjon» for å få frem informantens egne tanker rundt temaet og for å tydeliggjøre hans begrepsforståelse. Dette gjorde at jeg som intervjuer tidlig i intervjuet fikk klarhet i informantens egen definisjon. Som beskrevet i teoridelen finnes det barn som har opplevd enkelt - traumer og barn som har opplevd gjentatte traumer i nære relasjoner. For å hjelpe informanten til å skille disse to variantene, samt å hindre at det ble referert til elever med annen type problematikk, ble det understreket at informanten skulle ha fokus på elever som hadde opplevd traumer i nære relasjoner. Jeg hadde derfor fokus gjennom hele intervjuet på å gjenta at spørsmålene dreide seg om utagerende elever med utviklingstraumer.

Som intervjuer kommer man til intervjuet med en forforståelse av temaet (jfr. punkt 3.2). Ved utarbeidelse av intervjuguiden var det viktig å stille nøytrale og åpne spørsmål. Jeg ønsket å stille spørsmål som hadde fokus på å få frem informantenes oppfatninger, og tilstrebet å unngå å stille ledende spørsmål.

Intervjuguiden ble formulert og nedskrevet med sine tema, samtidig som jeg hadde formulert en del oppfølgingsspørsmål, for om mulig å få informanten til å utdype sine svar. Ved å bruke denne type semi-strukturert intervju fikk jeg som intervjuer mulighet til å styre intervjuet til de forskjellige tema, men jeg kunne også bevege meg tematisk, både frem og tilbake, alt etter hvilke svar informanten gav. På denne måten fikk informanten mulighet til å utdype sine svar og beskrive sine erfaringer og sin virkelighet (Johannessen et al., 2010).

Jeg var bevisst mine formuleringer og bruk av begreper i intervjuguiden, men var også bevisst på at spørsmålene kunne oppfattes og tolkes ulikt, ettersom informantenes egen forståelse og referanseramme ville spille inn.

Jeg valgte å ikke sende informantene intervjuguiden på forhånd, da jeg ønsket å få deres umiddelbare respons på spørsmålene. Dette er et vurderingsspørsmål, da man gjerne kan få mer gjennomtenkte svar dersom informantene hadde hatt lenger tid til å reflektere over

svarene sine, men man får kanskje også svar som informanten tenker er forventet eller «rett». Men på den andre siden, som jeg tillå mest vekt, får man det umiddelbare svaret og de første tankene når spørsmålene ikke er kjent på forhånd.

Intervjuguide ligger vedlagt.

3.3.2 KLARGJØRING FØR INTERVJU

Under innhenting av data, valgte jeg å bruke mobiltelefon for å få lydopptak av intervjuene. I forkant sjekket jeg at opptaksapplikasjonen fungerte og satte meg inn i bruken av denne slik at det var lett å administrere under intervjuene. Jeg sjekket også at mobilen hadde god lyd kvalitet slik at ingen informasjon gikk tapt. Dette gjorde at det ble lettere å konsentrere seg om samtalen med informantene, jeg kunne ha fullt fokus på det som ble sagt og vår dialog, og tok bare noen få notater underveis, for ikke å gå glipp av interessant nonverbal kommunikasjon. Bruk av lydopptak gjorde selve intervjusituasjonen lettere å administrere og etterpå hadde jeg all informasjon på lydfil, som gjorde det enklere å behandle all data.

3.3.3 PRØVEINTERVJU

Før første intervju ble gjennomført, foretok jeg et prøveintervju. Selv om kandidaten er lærer i vanlig skole og ikke i spesialskole, var temaene gjenkjennbare og kandidaten hadde mulighet til å svare på de fleste spørsmålene ut fra egne erfaringer. Dette intervjuet gav en viktig pekepinn på tidsrammen rundt intervjuet og at enkelte spørsmål var gjentakende og kunne utelates. Det var også en viktig erfaring å ha gjennomført intervjuet i sin helhet. Denne erfaringen viste blant annet at det var viktig å være godt kjent med spørsmålene jeg skulle stille, slik at intervjuet ikke skulle oppleves famlende, men ha en god flyt. Prøveintervjuet gav også en erfaring med at spørsmål kunne oppfattes annerledes enn jeg hadde tenkt, noe som var en viktig erfaring å ha med seg til gjennomføringen av intervjuene, i form av å være mer forberedt på å styre intervjuet slik at den tilmålte tiden ble konstruktivt brukt.

3.3.4 KONTAKTETABLERING OG INFORMANTKRITERIER

Å velge ut informanter som skal være med på en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning, og man foretar både strategiske og taktiske valg. Strategiske valg er de valg

man foretar mellom de alternativene man har, mens taktiske valg er den praktiske gjennomføringen basert på de valg man har foretatt (Johannessen et al., 2010).

Jeg valgte å sende e-post til rektor ved to forskjellige spesialskoler hvor jeg presenterte prosjektet og spurte om å få intervju tre av de ansatte. Jeg la også ved samtykkeskjema som inneholdt viktig informasjon rundt studien, som formål, anonymisering og oppbevaring av data. Jeg presiserte at jeg var interessert i å intervju lærere som hadde undervisningserfaring med barn som hadde opplevd traumer i nære relasjoner og som viste aggresjon, og bad rektor om å finne aktuelle kandidater til studien.

Allerede samme dag som mailen ble sendt, fikk jeg positivt svar fra første skole med 3 villige kandidater. Da jeg ikke hadde hørt fra skole nummer to innen to uker, valgte jeg å sende ny e-post, i tilfelle første mail var oversett eller glemt. Jeg fikk da raskt svar med positiv innstilling til studien, og fikk etterhvert 3 kandidater også fra denne skolen.

Deretter kontaktet jeg hver enkelt av de 6 informantene pr e-post og avtalte tidspunkt for intervjuene.

Henvendelsesbrev og samtykkeskjema ligger vedlagt.

3.3.5 UTVALG AV INFORMANTER

Jeg valgte å bruke 6 informanter på grunn av mengden data som skulle behandles, med tanke på tidsbegrensning i forhold til at dette er et mastergradsprosjekt. I følge Johannessen m.fl (2010) er det i mindre prosjekter vanlig med 10-15 informanter, men der det er begrenset med tid og økonomi, som ved studentprosjekter, er det mulig å begrense seg til færre informanter.

Studien har 6 informanter, hvorav 2 kvinner og 4 menn. Alle er lærer ved spesialskole når intervjuene ble foretatt, 5.-10. klasse.

Alle 6 informantene var utdannet lærer, tre av dem med forskjellig tilleggsutdanning.

Informantene hadde stor variasjon i ansenitet som lærer og ansettelsesperiode i spesialskole. Det strakk seg fra fem til over 30 års yrkeserfaring i spesialskole, og tre av dem hadde flere års

erfaring fra vanlig skole. Samtlige hadde undervisningserfaring med elever som hadde opplevd traumer i nære relasjoner, og som viste utagerende aggresjon.

I studien har jeg valgt å omtale alle med fellesbetegnelsen informant eller lærer.

3.3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE

5 av intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass, for å gjøre det mest mulig enkelt og tidsbesparende for informantene, slik at de fikk mulighet til å delta. Ett av intervjuene foregikk i et lokale tilknyttet universitetet. De fikk selv velge tidspunkt og rom for gjennomføring av intervjuene, med tanke på at rammene rundt intervjusituasjonen skulle være mest mulig behagelig og legges best mulig til rette for å skape en god intervjusituasjon. Jeg startet intervjuene med litt løs prat og valgte deretter å si noe om bakgrunnen og formålet med intervjuet, for å skape en trygg ramme rundt kontaktetableringen (Johannessen et al., 2010).

Informantene hadde i forkant fått informasjon om studien, men jeg valgte å gjenta redegjørelse for taushetsplikt og anonymisering. Det ble lagt spesielt vekt på å understreke lærers taushetsplikt ovenfor elever, og minnet om at det ikke måtte nevnes kjønn eller navn, saksopplysninger eller om omtalte elever var elev ved skolen tidligere eller nå. I intervjuet ble det spurt etter generelle eksempler, og ikke konkrete hendelser, som er i tråd med Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) sine retningslinjer.

Informantene ble informert om at intervjuet ville bli tatt opp på lydfil, noe de gav sin tillatelse til. Det ble også gjentatt at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, uten å måtte oppgi årsak. Jeg undersøkte deretter om noe var uklart og om informanten hadde noen spørsmål. Deretter ble det innhentet underskrift på samtykke til å delta i forskningsprosjektet.

Underveis i intervjuet var jeg bevisst på å vise at jeg var genuint interessert i å høre det som informantene formidlet og at jeg ville forstå og lære av dem. Jeg bestrebet å være mest mulig løsrevet fra papirene, slik at jeg i størst mulig grad kunne ha øyekontakt og aktivt lytte til det informanten hadde å si.

3.3.7 TRANSKRIBERING

Alle intervjuene ble tatt opp på lydfil, de ble deretter avspilt og transkribert. Alle ord ble transkribert lydrett, pauser ble notert samt lyderinger som ikke utgjorde eksakte ord. Deretter ble intervjuet skrevet om i en meningstett tekstversjon.

3.3.8 ANALYSE

Når det gjelder analyse av kvalitative data, er teorier, hypoteser og forskerens egen for forståelse viktige utgangspunkt for dataanalysen, ettersom kvalitative data ikke taler for seg selv, men må fortolkes.

Analyse og fortolkning glir vanligvis over i hverandre, men det er likevel noen forskjeller. Analyse er den prosessen der man ordner data slik at det kommer frem et mønster og blir lettere tilgjengelig for fortolkning (Repstad, 2007).

Når noe tolkes, settes det inn i en større ramme eller sammenheng. Fortolkning dreier seg om å få tak i mening i datamaterialet som ikke er helt åpenbar, hvor man tar utgangspunkt i teori på det området man forsker på, og ser på funnene i lys av relevant teori. Men det er også elementer av fortolkning i den ordningen og tilretteleggingen som kalles analyse (Repstad, 2007).

Når data er analysert, trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

I starten av analysen leste jeg et og et intervju for å danne meg et helhetsinntrykk. Deretter ble de lest tema for tema og linje for linje. Videre ble informantenes sitater redusert og organisert etter tema i meningsfulle utsnitt, med fokus på ikke å miste viktig informasjon. Deretter ble det foretatt nye, mer presise underkoder.

Kvalitativ analyse legger vekt på at kodingen ikke må stykke opp teksten slik at helheten blir borte, men skal bidra til å konsentrere meningsinnholdet i intervjuet. Kodeprosess og fortolkningsprosess kan ikke skilles, men er tett knyttet sammen (Johannessen et al., 2010). Temakategoriene utgjør funnene i studien, og vil bli presentert og drøftet i neste del.

Å velge ut informantenes sitater som skulle beskrive svarene i de ulike kategoriene, var et systematisk og tidkrevende arbeid. Samtidig var det utfordrende å velge ut bare noen få sitater fra et rikholdig utvalg av gode svar som informantene hadde gitt. Jeg så etter tema og mønster i datamaterialet, og forsøkte å tenke validitet gjennom å søke etter meningen i det informantene sa. Jeg stilte meg selv kontinuerlig kontrollspørsmål om jeg hadde forstått informanten rett, og om siterte svar representerte helheten av informantens uttalelser. I følge Repstad (2007) går lojaliteten ovenfor informanten først og fremst ut på å referere på en mest mulig fair måte, det man som forsker finner faglig vesentlig (Repstad, 2007).

All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Johannessen et al., 2010). Man går fra helheten i teksten til tema og delutsagn, prøver å utkrystallisere deres mening og betydning, og går tilbake til en mer reflektert helhetstolkning igjen (Repstad, 2007).

Datamaterialet er blitt analysert innenfor en hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg har valgt å gjengi informantenes utsagn ved bruk av deres ordrette sitater, og forsøkt etter beste evne å presentere uttalelser uten å være forutinntatt. Videre blir disse utsagnene fortolket og kritisk vurdert av meg. Til slutt i analysen ses informantenes uttalelser i lys av teoretisk rammeverk som beskrevet i del 2, hvor relevant teori knyttes inn for å tolke meningen i utsagnene.

3.4 FORSKNINGSETISKE HENSYN

Forskningsetiske hensyn handler om konfidensialitet, om alle persondata er tilstrekkelig anonymisert slik at personvern er tilfredsstillende ivarettatt, og om informert samtykke.

Denne studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

3.4.1 INFORMERT SAMTYKKE

Ved første kontakt med skolene ble det sendt til rektor et informasjonsbrev som beskrev at jeg var student ved Universitet i Stavanger, og at hensikten med min undersøkelse var min

masteroppgave i Spesialpedagogikk. Rektor mottok også et samtykkeskjema med informasjon om studien, som på forhånd var blitt godkjent av NSD. I forkant av intervjuene innhentet jeg skriftlig samtykke fra informantene til å delta i undersøkelsen.

I forkant av intervjuet ble det informert om bakgrunn og formål med undersøkelsen. Det ble også informert om at intervjuet ville bli tatt opp på lydfil og at intervjuet i sin helhet ville bli transkribert.

Alle informantene ble informert om at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. I så tilfelle ville alle opplysninger om vedkommende blitt slettet.

3.4.2 KONFIDENSIALITET

Både ved første kontakt med rektor, og før intervjuet ble gjennomført, ble det informert om at all innsamlet data ville bli anonymisert og på ingen måte kunne bli sporet tilbake til informant eller skole. Det vil ikke bli opplyst noe stedsnavn hvor skolene i studien befinner seg.

Informantkoden som er brukt i forbindelse med gjengitte sitater i resultatdelen er blitt anonymisert. Informantkode 1, 2, 3, 4, 5 og 6 er ikke brukt konsekvent, men er blitt endret flere ganger for å hindre gjenkjennelse.

Alle personopplysninger har blitt behandlet konfidensielt. Skriftlig samtykke ble innhentet og fra første stund har transkribering og alle notater blitt anonymisert. Det ble også informert om at det kun er student og veileder som har tilgang til data som ble samlet inn. Ingen deltaker vil kunne bli gjenkjent i den publiserte masteroppgaven. All innsamlet data har blitt lagret på lydfil og Pc som har vært passordbeskyttet. Alle lydfiler ble slettet etter transkribering og meldt slettet til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD og håndtering av data og oppbevaring av materiale er fulgt etter deres retningslinjer. Kopi av prosjektets godkjennelse fra NSD ligger vedlagt.

3.4.3 MIN EGEN FORFORSTÅELSE

Som tidligere nevnt vil man alltid bære med seg sin egen forståelse av et fenomen inn i et intervju, vi er preget av våre erfaringer og kunnskaper som påvirker vår forforståelse. Som

barnevernspedagog med mange års erfaring fra arbeid i institusjon, har jeg personlig erfaring med utagerende ungdommer. Det var derfor lett å kjenne igjen situasjonene som informantene fortalte om, men i gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på at mine egne meninger og oppfatninger ikke skinte gjennom. Jeg forsøkte å unngå å påvirke informantene ettersom målet med et kvalitativt intervju er å få kunnskap om deres livsverden. Det betyr at jeg forsøkte å være så objektiv og nøytral som mulig med tanke på egne nonverbale gester og ansiktsuttrykk underveis i intervjuet. Samtidig som jeg på den andre siden også ønsket å fremstå imøtekommende, interessert og lyttende for å skape en tillitsvekkende atmosfære. Alt er kommunikasjon, det vil si at både nonverbal kommunikasjon, bekreftelser og tilbakeholdelse av kommentarer er kommunikasjon, i følge Bandura (1971), og vil kunne påvirke informanten.

3.5 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET

Dette kapittelet omhandler studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

3.5.1 RELIABILITET

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet. Innen forskningen betegnes dette som reliabilitet, og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan data innhentes og hvordan de bearbeides. Data er konkrete representasjoner av virkeligheten, og reliabilitet handler altså om forskeren gir et korrekt bilde av det som informanten har formidlet (Johannessen et al., 2010).

I denne studien har jeg valgt å stille åpne spørsmål knyttet til tema, og forsøkte ikke å stille ledende spørsmål, for å sikre at reliabiliteten ble ivaretatt. Det ble i stedet lagt vekt på å stille spørsmål som gav informanten mulighet til å beskrive sine erfaringer.

3.5.2 VALIDITET

Data er altså ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. I forskningslitteraturen brukes begrepet validitet om studiens gyldighet, og handler om man virkelig måler det man mener å måle. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2010). I forhold til denne studien vil det si om dataene jeg har samlet inn er valide, altså gyldige representasjoner av det generelle

fenomenet. Kan man i denne studien stole på at det er lærere i spesialskole sin erfaring med arbeid med traumatiserte, utagerende elever, som kommer frem?

I analysen og tolkningen av innsamlet data har jeg forsøkt å forstå det som ble sagt og deretter tolke dette for å finne det som kunne gi svar på problemstillingen.

Validiteten knyttes i første omgang til om jeg har forstått meningen i informantens uttalelser.

Neste nivå avhenger av om det jeg har vektlagt av informantenes uttalelser, er i overensstemmelse med allmenn fortolkning. Troverdigheten kunne blitt styrket enten ved å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene, eller ved å la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kom frem til samme fortolkning (Johannessen et al., 2010). Det vil dermed være en svakhet at jeg er den eneste som har fortolket materialet.

Tilslutt knyttes validiteten til om det er en logisk sammenheng mellom fortolkningen som er gjort av informantens uttalelser og teorien som er brukt. På denne måten er kunnskap om teori blitt en måte å forstå de innsamlede data.

3.5.3 GENERALISERBARHET

Ved kvalitative undersøkelser dreier det seg om overføring av kunnskap. Opplysninger tas ut av helheten de inngår i, kodes og analyseres, og en ny forskerkonstruert kunnskap bygges opp om et fenomen. Undersøkelsens overførbarhet dreier seg om hvorvidt det er mulig å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan brukes på andre områder enn det som er blitt studert (Johannessen et al., 2010). Denne undersøkelsen har 6 informanter som har gitt sine beskrivelser av egne erfaringer med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon, hva de tenker om betydningen av klasseledelse og relasjonsbygging og hvordan de mestrer arbeidet med denne gruppen elever. Svarene de har gitt er deres egne personlige erfaringer og betraktninger.

Denne studien viser hvilke erfaringer en gruppe lærere som arbeider ved to forskjellige spesialskoler har med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser utagerende aggresjon. Studien har bare 6 informanter og kan derfor ikke antas å være

representativ for lærerstanden som helhet, men kan ha relevans og nytteverdi for den enkelte lærer som arbeider i skolen.

3.5.4 METODEKRITIKK

Ved første kontakt med utvalgte spesialskoler ble det spurt etter informanter som hadde erfaring med elever som hadde opplevd traumer i nære relasjoner og som har vist aggresjon i skolen. Deretter ble det ved oppstart av hvert intervju spurt om informanten hadde denne erfaringen, noe som ble bekreftet av alle.

Alle informantene ble spurt om hvilke traumer elevene var blitt utsatt for. Underveis i intervjuet ble i tillegg alle informantene minnet flere ganger på at intervjuet omhandlet erfaringer med traumatiserte elever som viser aggresjon, for på best mulig måte sikre at informasjonen som ble gitt gjaldt den spesifiserte gruppen elever som er fokus for denne studien. Dette var viktig ettersom ikke alle elevene på skolen har opplevd traumer i nære relasjoner. Selv om informantene ble spurt om hvilke traumer elevene var blitt utsatt for, kan det ikke med sikkerhet bekreftes at elevene det refereres til i studien har opplevd traumer i nære relasjoner, ettersom ingen av elevene har svart selv, eller at jeg har hatt mulighet til å sjekke rapporter fra skolen. Jeg mener likevel at studien er gyldig, ettersom det gjentatte ganger ble minnet om å fokusere på nevnte gruppe elever, for å få gyldig data.

4 RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere data og funn. Jeg vil først presentere informantenes sitat, deretter analysere og til sist knytte de presenterte data opp mot teori. Dette vil bli presentert i 4 hovedpunkt. Hovedpunktene har tematiserte underpunkter, og etter hvert underpunkt kommer analyse og drøfting.

4.1 BEGREPSFORSTÅELSE OG ERFARINGER

Med henblikk på studiens overordnede tematikk og problemstilling, hvilke erfaringer lærerne i spesialskolen har med traumatiserte elever som viser utagerende aggresjon, er det hensiktsmessig å innhente informasjon om informantenes definisjon og forståelse av begrepet traumer i nære relasjoner og aggresjonsbegrepet. Kunnskap om informantenes begrepsforståelse vil belyse hvorvidt det er samsvar mellom anerkjent teoretisk forståelse og informantenes forståelse av begrepene. I tillegg ville denne begrepsavklaringen hjelpe informantene til å fokusere på den gruppen elever som var fokus for intervjuet, ettersom ikke alle elevene på de representerte spesialskolene har opplevd traumer i nære relasjoner.

Videre forteller informantene om hvilken type traumer elevene er utsatt for, hvorfor de går på spesialskole og hva lærerne erfarer i løpet av skoledagene.

4.1.1 LÆRERNES FORSTÅELSE AV TRAUMBEGREPET, AGGRESJON OG UTAGERING

Traume

I intervjuet gir noen av informantene disse svarene på spørsmålet om hva de legger i begrepet traumer i nære relasjoner. En av lærerne legger vekt på at de har opplevd noe overveldende;

«Traumer er jo når personen har opplevd noe som er voldsomt overveldende i livet deres, det er jo mange forskjellige former for traumer... det kan jo være seksuelt, eller fysisk eller også psykisk, at de blir nedtrykt og ikke kan stole på voksne over tid.» Informant 3

En annen informant trekker frem opplevelsen av avmakt i alvorlige situasjoner;

«Ja traumer i nære relasjoner er jo når barn har opplevd situasjoner som har skapt ulike former for avmakt, uoversiktlige situasjoner som de ikke forstår, krenkelse, vold, omsorgssvikt, ja, som de ikke har vært i stand til å gjøre noe med. Som de enten er direkte knyttet til, eller vitne til, sett eller, ja. Og nære relasjoner er jo nære omsorgspersoner.» Informant 4

Tredje informant legger vekt på at traumer er opplevelser som har satt seg i kroppen;

«...ting som de har opplevd som har satt seg i kroppene deres...» Informant 5

En annen lærer trekker frem at traumer dreier seg om opplevelser som de trenger hjelp til å bearbeide;

«Det er jo når, noen som har opplevd noe så forferdelig så de ikke klarer å bearbeide det selv, vil jeg tro.» Informant 6

Aggresjon og utagering

På spørsmål om hva informantene la i begrepene «aggresjon» og «utagering», forklarte tre av dem som følger;

«Ja, utagering da tenker jeg at det er ting som flyr, de går til angrep, ja det tenker jeg er utagering, skubber pulten. Men aggresjon det er det jo mange måter å uttrykke, om det er verbalt, eller fysisk.» Informant 1

En annen lærer forklarte aggresjon slik;

«Aggresjon... altså sinne er jo en følelse, alle blir jo sinte, men aggresjon er jo når de utøver det på noen, eller på omgivelsene sine som gjør at de skaper frykt, eller skade...»

Samme informant forklarer utagering på denne måten;

«Ja det er jo når du utagerer... både verbal utagering, bruker veldig mye stygge ord og selvfølgelig fysisk at de kaster pulter eller slår eller biter eller klorer eller... det er mye.»

Informant 2

To informanter nevner reaktiv og proaktiv aggresjon og en av dem forklarte begrepene på følgende måte;

«De skiller jo mye nå mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, og ja, overlappingen mellom de to, så jeg skiller veldig klart mellom utagering og aggresjon – om den er instrumentell kan du si, eller målrettet, eller målstyrt for å oppnå noe med aggresjonen sin, enn om den er emosjonelt betinget knyttet opp til at en mister oversikten, blir frustrert, en lar seg trigge av ting.»

Informant 4

4.1.2 DRØFTING

Svarene indikerer at informantene ser ut til å ha en felles forståelse av at elevene har blitt utsatt for en alvorlig hendelse eller belastning. Alle informantene beskriver at traumer i nære relasjoner dreier seg om alvorlige fysiske eller psykiske hendelser utført av nære omsorgspersoner. Det trekkes frem overveldende hendelser som seksuelle overgrep, vold og mishandling, som viser at de tenker at traumer dreier seg om dyptgripende og omfattende opplevelser. Dette er i samsvar med Dyregrov (1998, i Raundalen et al., 2006) som sier at traume er en psykisk stressbelastning som virker overveldende på individet.

Ingen av informantene differensierer mellom enkelt traumer (Type 1) og gjentatte traumer (Type 2). Det fremkommer lite om konsekvenser av å leve med traumer, eksempelvis at elever kan plages av unngåelsesatferd eller traumeminner. De forklarer ikke noe om at elever som har opplevd traumer kan ha sammensatte vansker, for eksempel angst og depresjon. De bruker heller ikke betegnelsene utviklingstraumer eller komplekse traumer.

Bare to av informantene trekker frem at man kan bli traumatisert av å ha vært vitne til overveldende hendelser. I følge Dyregrov (2010) trenger ikke barnet selv være offer for en alvorlig hendelse for å bli traumatisert, å være vitne til en alvorlig hendelse, som vold og mishandling, kan også føre til traumatiske ettervirkninger. At det å være vitne til en voldsepisode bare nevnes av to informanter behøver ikke å bety at de ikke tenker det kan være traumatiserende, men kan dreie seg om en forglemmelse i en ukjent intervju situasjon. Det vil likevel poengteres her at å være vitne til alvorlige hendelser kan gi traumer for et barn, noe som er viktig for lærerne å kjenne til.

Bare en av informantene nevner at traumer dreier seg om hendelser som de ikke klarer å bearbeide selv. At det bare nevnes av en informant at traumatiserte barn har behov for hjelp fra andre utenforstående for å bearbeide opplevelsene sine, betyr sannsynligvis ikke at det er ukjent for dem, ettersom det senere i intervjuet fremkommer at alle informantene legger vekt på at denne gruppen elever har stort behov for hjelp. Dyregrov (1998, i Raundalen et al., 2006) sier i sin definisjon at traumatiske hendelser ofte medfører at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. Anerkjente teoretikere legger vekt på at barn som utsettes for traumatiserte hendelser i nære relasjoner får sosiale, emosjonelle og kognitive vansker (Courtois, 2008; Dyregrov, 2010; Perry, 2007; Raundalen et al., 2006)

Informantene beskriver aggresjon på litt forskjellige måter. Alle legger vekt på at aggresjon er både verbale og fysiske handlinger som går ut over mennesker eller materielle gjenstander, og som skaper frykt eller skade. Dette er i overensstemmelse med deler av Aronson (2004) sin definisjon, som legger vekt på at handlingen kan være enten fysisk eller verbal og at det rettes mot personer eller materielle ting. Alle informantene uttrykker at utagering dreier seg om at elevene går løs på enten personer eller inventar, eller bruker uvanlig stygge ord og trusler.

Bare to av informantene la vekt på at det skilles mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, og bare en av dem nevnte at det også hos noen kan dreie seg om en overlapp av disse, at man kan være både reaktiv og proaktiv aggressiv. Det kan være en forglemmelse at det ikke blir nevnt av alle informantene at det finnes forskjellige former for aggresjon, og at det er store forskjeller mellom disse to variantene. Likevel stiller jeg et spørsmålstegn ved at prosessene i forkant av aggresjonen - at reaktiv aggresjon er knyttet til frustrasjons- og sinneteori og proaktiv aggresjon er forbundet med måloppnåelse, bare blir nevnt av en informant. I følge Berkowitz (1993) er det svært viktig at alle som omgås personer med aggresjonsproblematikk, har en presis og felles forståelse av aggresjonsbegrepet, da en felles forståelse vil det danne grunnlag for handling i møte med denne gruppen elever. En felles teoriforankring bør være grunnlaget for intervensjon (Berkowitz, 1993).

Som en følge av at disse to aggresjonsformene ikke blir trukket frem av flere enn to, nevnes det bare av en informant at det ofte er en overlapp mellom proaktiv og reaktiv aggresjon, og at det i

enkelte handlinger kan være elementer av både proaktiv og reaktiv aggresjon, (Anderson og Bushman, 2002; Vitaro & Brendgen, 2005).

Ingen av informantene legger vekt på om det befinner seg en bakenforliggende intensjon i handlingen om å skade eller forårsake smerte, noe som Aronson vektlegger i sin definisjon (Aronson 2004). Tremblay (2010) sier at det er komplekst og vanskelig å avgjøre om de negative handlingene blir utført med bevisst vilje, og sier at rasjonell tenkning kan svekkes når handlinger blir utført mens intense følelser er involvert. Tremblay (2009) påpeker at atferd som er drevet frem av intense følelser, i liten grad er styrt av vedkommendes vilje, selv i ungdoms og voksen alder (Tremblay, 2009).

Tre av informantene nevner at aggresjon dreier seg om både innagerende og utagerende uttrykk, hvor innagerende aggresjon vendes mot seg selv i form av for eksempel selvskading, og utagerende aggresjon er fysisk eller verbalt uttrykk rettet mot personer eller materielle ting. Dette trenger ikke bety at de tre andre informantene ikke kjenner til at innagerende aggresjon, men kan bety at de vektla utagerende aggresjon i sitt svar, ettersom det var fokus for denne studien. På den andre side ville det vært naturlig at informantene også nevnte innagerende aggresjon. Sahlin og medarbeidere (2017) fant i sin studie at det er sammenheng mellom å skade seg selv og vold mot andre (Sahlin, Kuja-Halkola & Bjureberg, 2017).

Lærerne viser god kjennskap til innholdet i definisjonen av traumer i nære relasjoner. De trekker frem at det dreier seg om overveldende opplevelser som fysisk eller psykisk vold fra en omsorgsperson, som samsvarer med Dyregrov (1998, i Raundalen et al., 2006) sin definisjon på psykisk traume. Informantenes forklaring på aggresjon er varierende og utydelig, men alle gir en beskrivelse som samsvarer med deler av Aronson (2004) sin definisjon.

Informantenes forståelse er i tråd med internasjonal forskning og kan dermed være utgangspunkt for videre drøfting.

4.1.3 ELEVENES TRAUMATISKE ERFARINGER OG HVORDAN DETTE KOMMER TIL UTRYKK I SKOLEN

Elever i spesialskole som har blitt utsatt for traumatiske opplevelser i oppveksten sin har forskjellige erfaringer. Alle lærerne trakk frem fysisk vold, men seksuelle overgrep, omsorgssvikt og rus ble også nevnt;

«Ja det har vært stort sett vold men også seksuelle overgrep.» Informant 2

«De har opplevd vold i nære relasjoner eller omsorgssvikt eller rus.» Informant 5

På videre spørsmål om hvorfor elevene var plassert på spesialskole, utdypet informantene dette. Tre informanter sa det slik;

«Det kan være lærer som har følt seg truet av dem, det kan også være at det har blitt mye uro i friminuttet, ja, slossing, mobbing, stygg språkbruk, elever som... de ikke helt har klart å sette grenser for.» Informant 1

«Ja, vi har ungdom og barn som har smelt seg helt ut i normalskolen, skolen har gitt dem opp, de får det ikke til lenger, det er ille.» Informant 3

«De sliter i normalskolen. Har gjerne vært mye aggresjon mot medelever og lærere, så har de søkt om hjelp her, på vår skole.» Informant 6

To informanter forklarte at flere elever har fått undervisning på alternative steder på grunn av utagerende atferd, før de ble plassert på spesialskole,;

«Noen og kanskje mange, ble flyttet ut av klassen, har undervisning i garasjer, på rektors kontor, på et kott, de blir fjernet fra klassen...» Informant 4

4.1.4 DRØFTING

Lærerne forteller om vold i hjemmet som en av hovedårsakene til elevenes traumeerfaringer som for eksempel seksuelle overgrep, samt omsorgssvikt og rus blant foreldrene. Lærerne kunne også fortelle om mange vanskelige situasjoner både for elever og lærere i normalskolen, og at mange av elevene har hatt undervisning under spesielle forhold, som forklaring på hvorfor elevene gikk på spesialskole.

Alle informantene forklarer at elevene som er plassert på deres skole hadde det vanskelig på hjemmeskolen på grunn av aggressiv atferd mot både lærere og elever. Det trekkes frem at disse elevene har vært involvert i mye uro i friminuttene som slossing, mobbing, stygge ordbruk. Informantene trekker også frem at lærere i normalskolen har blitt truet av elever. Disse utsagnene samsvarer med Carter, Gray, Baillargeon & Wakschlag sine kjennetegn på alvorlige atferdsproblemer (2013), som peker på at elever med store atferdsproblemer ofte viser sinne og har en fiendtlighet til andre. De har en krenkende, verbal språkbruk, truer og utøver fysisk vold mot andre og ødelegger andres eiendom (Carter et al., 2013).

Informanten trekker også frem at elevene ved deres skole er blitt gitt opp av hjemmeskolen. De forteller at lærerne der ikke har klart å sette grenser for dem, de fikk det ikke til lenger og gav opp på grunn av at atferden var så ille. I følge Ogden (2012) er elever med alvorlige atferdsproblemer en stor utfordring for læringsmiljøet i klasse og skole. De har problemer med å være i elevrollen, noe som ofte fører til konflikter med både medelever og lærere (Bru et al., 2016).

To informanter nevner at flere av elevene ved deres skole kommer fra vanskelige undervisningsforhold på hjemmeskolen. Hva gjør det med elever at de blir tatt bort fra fellesskapet med medelever, og får undervisning alene på et lite kott eller i en garasje? I noen tilfeller kan negative skoleerfaringer utvikle seg til skolevegning, noe som kan skyldes komplekse grunner, men er ofte knyttet til angst og skolemiljø (Bru et al., 2016).

4.1.5 LÆRERNES ERFARINGER MED UTAGERENDE ELEVER

Alle informantene gir lignende beskrivelser av hva de erfarer i arbeidet med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser en utagerende atferd. Det fortelles om fysisk aggresjon som går utover materielle gjenstander, men noen ganger også direkte mot lærer, og om verbal utagering. Tre lærere sier det slik;

«Hiver og kaster litt ting og slår, sparker... kastet en pult eller knust en pc...» Informant 3

«Ja, stoler går i veggen. Tar det nærmeste av det som finnes og slår løs. Veldig sjelden at de går på oss lærere. Det er mest inventar, slenging av dører, sparking i vegger. Sjelden egentlig på andre elever.» Informant 5

«Vi opplever at mange av dem har mest verbal utagering.» Informant 6

På oppfølgingsspørsmål om informantene har opplevd å få fysiske skader i forbindelse med traumatiserte elevers aggressive atferd, svarer to av dem slik;

«Jeg har ikke blitt alvorlig, men jeg har fått meg noen på nesen, neseblod.» Informant 1

«Ja, jeg har vært på legevakten og fått stivkrampesprøyte, ble bitt. Har aldri fått noen alvorlige skader men har fått noen slag, noen bitt, eller ikke så mange bitt, men noen... Slag ja, spark, det er vel det som har vært mest. Blitt kastet ting på, en gang var det ganske heftig.» Informant 2

Alle forteller at de har fått trusler fra elevene. To av informantene sier det slik;

«Det er til tider daglig at jeg hører at jeg skal bli drept, familien min skal bli drept, alle jeg er glad i skal bli drept.» Informant 3

«Hva som kommer ut fra munnen... noen ganger er det så grovt at du tenker hvor kommer det fra, sant, de skal drepe deg, bittesmå unger som har så stygt språk, så makabert, hvordan de skal drepe deg med kniv, hvordan de skal...» Informant 5

4.1.6 DRØFTING

Alle lærerne trekker frem at de opplever fysisk utagering fra elevene, men her skiller det litt mellom informantene.

Tre informanter trekker frem at de ofte opplever at elever utagerer på en måte som går ut over skolens inventar, hvor de sparker i vegger, velter pulter, materielle ting blir ødelagt og at aggresjonen også i en viss grad blir rettet mot lærere eller medelever.

De tre andre informantene forteller også at de opplever fysisk utagering i form av spark, slag og at inventar blir knust, men at det sjelden blir rettet mot personer.

Beskrivelsene som lærerne gir er i samsvar med Carter, Gray, Baillargeon & Wakschlag (2013) sin beskrivelse på alvorlige atferdsproblemer. Man kan stille spørsmålstegn ved hvorfor tre av informantene forteller at elevenes aggresjon blir vendt mot dem i form av slag, spark og bitt, og hvorfor de tre andre forteller at fysisk aggresjon sjelden blir rettet mot dem. Skyldes dette at det dreier seg om elever med en mer alvorlig atferdsproblematikk? Skyldes det forebyggende tiltak, som gir resultater i at den negative atferdens utløp blir mindre alvorlig? Som beskrevet i teoridelen, vil autoritativ klasseledelse med varme relasjoner i kombinasjon med krav og kontroll redusere negativ atferd og ha en fremmede effekt på prososial atferd (Baumrind, 1991). Eller skyldes mindre aggresjon rettet mot lærer og medelever et skolemiljø der traumebevisst omsorg ligger som en grunnleggende holdning? Grunnleggende for arbeid med barn som har blitt utsatt for traumatiske hendelser i nære relasjoner bør være høy grad av varme og emosjonell støtte, i følge Bath (2008). De mest vedvarende og vidtrekkende konsekvensene av komplekse traumer er at barna ikke blir i stand til å regulere følelser og impulser. Det vil derfor være et viktig fokus i arbeid med traumatiserte barn og unge å lære dem å utvikle nye måter å håndtere følelser og impulser på. Når lærerne samregulerer med barnet, hjelper man barnets nervesystem til å roe seg. Når barnet får gjentatte erfaringer med å bli regulert på en sensitiv måte vil det få hjelp til å bli værende i toleransevinduet (Bath, 2008; Nordanger, 2014). Det kan også diskuteres om enkelte lærere lar vær å sette enkelte grenser og stille enkelte krav, og derfor opplever mindre utagering rettet mot seg. Frustrasjoner kan oppstå når det for eksempel settes grenser i forbindelse med innlæring av normer, men det må likevel læres. Motstand mot normene og den som setter grenser kan bli stor, i følge Dodge (1991), men grensene må likevel settes for å motvirke den negative atferden (Dodge, 1991).

Alle informantene trekker frem at det nærmest daglig dreier seg om verbal utagering fra elever, hvor de bruker uvanlig stygt språk. Samtlige informanter trekker også frem at de blir utsatt for trusler fra elevene, og en informant forteller at de enkelte perioder mottar daglige trusler om at lærerne eller noen de er glad i skal bli drept. Dette er også i samsvar med Carter og medarbeidere (2013) sine funn om at elever med alvorlige atferdsvansker kan ha en krenkende og truende språkbruk.

4.1.7 ANDRE TRAUMEREAKSJONER

På spørsmål om informantene har erfaring med at elevene har andre traumereaksjoner, bortsett fra aggresjon, pekte en av informantene på dissosiering og unngåelse;

«Ja, jeg har jo vært borti noen som får, det er jo en diskusjon hva det er da, dissosiering, de faller litt bort. De trekker seg tilbake, orker ikke forholde seg til omverden.» Informant 2

En annen trakk frem blant annet lav impulsstyring, konsentrasjonsvansker og labilitet;

«Lav evne til selvregulering, dette med tillit til voksne som er brutt, dette med labilitet... konsentrasjonsproblematikk, utholdenhetsproblematikk, problemer med å huske lært stoff, dette med sterk impulsstyring.» Informant 3

En annen lærer trekker frem at disse elevene ofte fungerer dårlig i sosialt samspill;

«Ja, jeg tenker at de, ehm, de fungerer kanskje dårligere sosialt, i sosialt samspill med andre. Opplever ofte at de er usikre, litt klumpsne der de ikke vet hvilken rolle de skal ha.» Informant 4

4.1.8 DRØFTING

Som beskrevet i teoridelen kan traumeerfaring gi mange ulike symptomer, blant annet vansker knyttet til dissosiering, unngåelse, kognitive vansker og sosialt samspill (Anstorp et al., 2006).

En av informantene trekker frem dissosiasjon som en mulig traumereaksjon. Dissosiasjon kan beskrives som at det oppleves som om eleven ikke er mentalt tilstede, er forvirret og kan prate usammenhengende (Anstorp et al., 2006). Som læreren også sier kan det være vanskelig å vite hva som skjer når eleven «faller litt bort», da det kan skyldes dårlig konsentrasjon, liten interesse for faget, eller om det skyldes at eleven dissosierer. Spesielt vanskelig vil det være dersom eleven ikke selv klarer å sette ord på hva som skjer inni ham. I følge Anstorp, Benum og Jakobsen (2006) kan dissosiering sees på som en mestringsstrategi. Barnet spalter bort eller skiller ut traumatiske minner fra det bevisste jeg-et, ettersom dette er minner som blir for smertefulle og for vanskelige å håndtere, og oppleves derfor som fraværende, fjerne eller at de går inn i andre roller.

Samme informant nevner også at noen elever kan trekke seg tilbake som om de ikke orker å forholde seg til omverden. Dette er i samsvar med kriteriene for PTSD, hvor traumatiserte personer vil unngå stimuli som forbindes med traumet, og vil ha en generell nedsatt responsivitet (Raundalen et al., 2006).

En lærer nevner at denne gruppen elever har problemer med konsentrasjon og hukommelse, som samsvarer med nyere traumeforskning (Van der Kolk, 2005; Dyregrov, 2010; Raundalen et al., 2006). På grunn av et overarbeidet indre er det ikke mer kraft og energi igjen til å konsentrere seg om skolens oppgaver. Forskning innen nevrobiologi har påvist strukturelle endringer i hjernen som påvirker både konsentrasjon og oppmerksomhet (Van der Kolk, 2005; Dyregrov, 2010; Raundalen et al., 2006). Barn som har kompleks traumatisering vil også ofte ha en forhøyet aktivitet i amygdala, hjernens alarmsentral (Blindheim, 2011). De vil konstant være på vakt og bruke mye kognitiv energi på å vurdere situasjonen for potensielle farer, og dermed være lite konsentrert i forhold til undervisning. Dette støttes også av funn hos Van der Kolk og Pynoos (2009, i Nordanger et al., 2011).

Langvarig stress påvirker områder av hjernen som er sentrale for hukommelsen, i følge Carrion, Weems og Reiss (2007). I tillegg opplever mange elever med traumeerfaring å være plaget med angst (Courtois, 2008), som også påvirker arbeidsminnet og evnen til å hente opp igjen innlært fagstoff (Bru et al., 2016).

Det påpekes av informantene at traumatiserte elever kan ha vansker med samspill med andre, at de har lav selvreguleringsevne, er labile og har vansker med impulsstyring. Dette samsvarer med forskningen på feltet. Schore (2003) hevder at den mest betydningsfulle konsekvensen av å bli utsatt for relasjonstraumer tidlig i livet, er tapet av evnen til å regulere følelsers intensitet og varighet. Selvregulering er sentralt i forhold til både emosjonell, sosial og faglig fungering i et klasserom. Barn som strever med selvregulering, vil raskt kunne komme i konflikter med medelever og voksne på grunn av impulsive og lite regulerte atferdsuttrykk. (Courtois, 2004; Nordanger et al., 2014). Dette samsvarer også med SIP-modellen til Crick og Dodge (1994), som sier at et barn som er utsatt for vold ofte kan tolke verden som fiendtlig og negativ, og derfor vil være på overdreven vakt mot farer. Reaktivt aggressive barn har en skjevhet og manglende evner

i prosessen med å tolke informasjon fra omgivelsene, slik at de tolker signalene fra andre mer fiendtlig. En tendens til å tolke negativt vil derfor ofte kunne gi kommunikasjonsvansker med andre, og disse elevene vil ofte befinne seg i et konfliktfelt til både lærere og medelever, viser funn gjort av Crick og Dodge (1994).

Det nevnes også at traumatiserte elever har manglende tillit til voksne. Dette samsvarer med forskning på traumefeltet, som understreker at barn som er utsatt for traumatiske hendelser i nære relasjoner har erfart at tillit brytes og at frykt og omsorg går hånd i hånd (Brandt et al., 2010).

Fire informanter trekker frem konsekvensene som beskrevet ovenfor, men to av informantene kunne ikke umiddelbart nevne noen konsekvenser som var relatert til traumeerfaringer. Men senere i intervjuet fremkommer det likevel konsekvenser som dårlig konsentrasjon og selvregulering, men informantene viser da usikkerhet til om det dreier seg om reaksjoner etter traumer, eller om det skyldes andre forhold.

Dårlig sosial fungering, uro og konsentrasjonsvansker er også symptomer på ADHD og kan i noen tilfeller gjøre det vanskelig å vite hva som skyldes traumer eller eventuelt andre diagnoser, ettersom det i noen tilfeller ikke er kjent i skolen om en elev er utsatt for traumatiske hendelser (Bru et al., 2016).

4.2 RELASJONENS BETYDNING

Hvordan jobber informantene for å skape gode relasjoner med traumatiserte elever som viser utagerende aggresjon, og hvordan beskriver lærerne betydningen av relasjonsbygging med denne gruppen elever?

4.2.1 HVA VEKTLLEGGES VED RELASJONSBYGGING TIL ELEVER MED AGGRESSIV ATFERD OG TRAUMEERFARING?

På spørsmålet om hvordan lærerne i spesialskolen bygger relasjoner med elevene, legger de alle vekt på å vise genuin interesse for elevene. En av dem sier det slik;

«Det er min jobb å få vite interessene til eleven, følge med på dem, hvis eleven forteller meg at han eller hun skal på fjellet i helga, så gjør jeg ikke jobben min hvis jeg glemmer å spørre om den fjellturen mandag morgen.» Informant 2

En annen informant svarer som følger;

«Trygge, positive, smilende, imøtekommende, ivaretagende, ehm, nære, tør å snakke, ta opp vanskelige ting, tør å stille vanskelige spørsmål og kaller en spade for en spade... positiv humor er en viktig bit, velvære, avslapning, massasje, musikk.» Informant 4

En annen informant legger vekt på noen konkrete, praktiske tiltak som settes i verk i løpet av skoletiden, hvor hovedmålet er å skape gode relasjoner til elevene;

«I starten av året så er vi på båttur, vi griller, noen greie, lettere fotturer, gjør en del kjekke aktiviteter, har god mat... Åpenhet og ærlighet er noe av de viktigste tingene som vi bruker.»

Informant 6

4.2.2 DRØFTING

Lærerne trekker frem mange forskjellige ting når de beskriver hva de legger vekt på i relasjonsbygging i forhold til utagerende, traumatiserte elever. Alle legger vekt på at det er lærers ansvar å skape en god relasjon til alle elevene og at lærer må legge til rette for at det skapes gode relasjoner.

Samtlige informanter trekker også frem at det er viktig å vise genuin interesse for hver enkelt elev, elevene må føle seg sett, ønsket og likt. Det trekkes frem at dersom en elev har fortalt om noe de er interessert i, eller om en aktivitet de skal delta på, så er det svært viktig at lærer viser interesse for dette i etterkant. Dette samsvarer med Nordahl (2002) som sier det er viktig at lærer legger sin undervisningsrolle litt til side, og viser interesse for elevenes livsverden. I følge en spørreundersøkelse gjort av Nordahl kom det frem at elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har et bedre forhold til skolen enn elever som ikke opplever det på samme måte. Samme undersøkelse viste at dersom det var en dårlig relasjon mellom lærer og elev, kunne det se ut som at det var økt problematferd i klasserommet. Nordahl legger også vekt på at anerkjennelse av hver enkelt elev er viktig for å skape en god relasjon, noe man oppnår ved bruk av oppmuntringer, støtte, ros og positive tilbakemeldinger til eleven (Pianta, 1999; Nordahl, 2002).

En informant trekker frem konkrete aktiviteter som skolen setter i verk, spesielt med tanke på å bygge relasjoner mellom lærer og elev. Det nevnes blant annet båtturer, lette fjellturer som alle elevene mestrer og grilling. Felles opplevelser skaper felles minner som det er mulig å trekke frem og prate om ved senere anledninger. Pianta (1999) kaller dette «banking time» og sammenligner gode fellesopplevelser mellom lærer og elev, med å gjøre innskudd på en bankkonto. Læreren investerer i gode opplevelser som settes inn på en «relasjonskonto». I ettertid kan læreren benytte seg av denne «kontoen» i krevende situasjoner (Pianta,1999).

Det trekkes også frem at det legges vekt på å skape en positiv, avslappet og trygg atmosfære med smil og imøtekommenhet. Det legges vekt på åpenhet og ærlighet, de voksne tør å ta opp vanskelige tema på en direkte, men likevel sensitiv måte. Nordahl (2002) fant at tillit mellom lærer og elev er av stor betydning i relasjonsbygging. En elev må erfare at lærer er til å stole på, at han er ærlig, mener det han sier, holder det han lover og er konsistent i sin grensesetting (Nordahl, 2002).

4.2.3 BETYDNINGEN AV EN GOD RELASJON MELLOM LÆRER OG ELEV

Alle informantene uttrykte at det er av svært stor betydning å skape en god relasjon til alle elever, og at det har stor betydning for elever som har vært utsatt for traumer i nære relasjoner og som har en aggressiv atferd. Alle la vekt på at en god relasjon til de utagerende elevene har betydning i forhold til å skape trygghet og opplevelse av støtte, samt at det reduserer utageringer som igjen har stor betydning for læring.

Fire lærere svarte følgende angående betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev;

«Enkelt og greit. Relasjonsbygging er det viktigste vi holder på med. Der skjer jo ikke læring hvis ikke.» Informant 1

«Jeg tror at det er med på å skape trygghet og at det er lettere for meg å sette krav og stå i de kravene hvis vi har en god relasjon sammen.» Informant 3

«Relasjon reduserer jo konfliktfeltet og reduserer utagering og reduserer problematferd generelt. Når de forstår at vi bryr oss og er glad i dem og vil dem vel, så betyr det også at de kan slappe av.» Informant 4

«Relasjon er viktig for alle elever... vi bruker utrolig mye tid på relasjon. Ja, det er relasjon, relasjon, relasjon som er greia... Det er viktig i forhold til læring. For disse elevene trenger støtte på en helt annen måte enn andre elever som har det greit... det er viktig for det personlige planet og for læring.» Informant 6

4.2.4 DRØFTING

Samtlige lærere sier at en god relasjon mellom lærer og elev er grunnleggende for læring, noe som samsvarer med funn gjort av Pianta (1999), som sier at kvaliteten på deres relasjon er av stor betydning for å fremme elevens motivasjon til læring, men vil også ha betydning for elevens atferd (Pianta, 1999).

Fire informanter legger vekt på at det er lettere å legge frem faglige og atferdsmessige krav overfor elevene dersom de har en god relasjon, og samtlige lærere la vekt på at en god relasjon mellom lærer og utagerende elever har betydning for reduksjon av aggresjon og konflikter. Dette samsvarer med funn gjort av Aronson (2004) som sier at gode relasjoner mellom lærer og elev gir lærerens grensesetting større gjennomslag, samt at den blir mer varig. Aronson sier også at grunnen til at eleven lettere forholder seg til krav stilt av en lærer som de har et godt forhold til, skyldes at eleven ikke vil miste den gode relasjonen (Aronson, 2004).

Men to av lærerne legger også vekt på at det kan ha stor betydning for en traumatisert elev å oppleve sunne relasjoner i forhold til deres personlige utvikling. For elever som har opplevd vold og overgrep i nære relasjoner, vil mistillit til voksne og utrygghet være en konsekvens. De forskjellige tilknytningsmønstrene som er etablert i relasjonen mellom foreldre og barn, kan også være med å farge relasjonen til andre voksne som barnet er avhengig av i forhold til hjelp, beskyttelse og trøst (Pianta et al., 1997). Samhandling og interaksjon er en forutsetning for menneskelig utvikling, og Pianta mener at en god relasjon mellom et barn og en voksen kan betraktes som en generell beskyttelsesfaktor. For barn som har en konfliktfylt tilknytning til sine foreldre, vil en god relasjon til læreren kunne trygge barnet og gi det relasjonserfaringer med tilstrekkelig styrke og konsistens, som kan skape mentale forventninger om at verden ikke bare er ond. Relasjonen kan også fungere som en erstatning for omsorgspersoners manglende eller ambivalente tilknytning, og kan hjelpe barnet til å dra nytte av andre voksne på en kompetent

måte, i følge Pianta (1999). Dette støttes også av Birch & Ladd som fant at en god lærerrelasjon kan gi en trygghet som støtter barnet i dets utvikling og mestring (Birch & Ladd, 1997; Pianta et al, 1997).

4.3 BETYDNINGEN AV AUTORITATIV KLASSELEDELSE

Hva har informantene fokus på når det gjelder klasseledelse i undervisning av traumatiserte elever som viser en aggressiv atferd? I hvilke situasjoner forekommer det vanligvis utageringer, hvordan tilrettelegges det for denne sårbare gruppen elever og hvordan blir utagerende situasjoner håndtert av lærerne? I følgende del vil disse spørsmålene bli forsøkt besvart.

4.3.1 HVA VEKTLLEGES I KLASSELEDELSEN?

Forutsigbarhet ble nevnt av alle informantene som noe av det viktigste i klasseledelsen. En av lærerne sa det slik;

«Være tydelig, at planen kommer godt frem, forutsigbar.» Informant 1

En av informantene la i tillegg stor vekt på å ha normalforventninger til elevenes atferd;

«Mest mulig normalforventninger, mest mulig likt normalskolen, i høyeste grad. Og det som kanskje er den største forskjellen, er at vi godtar mindre av disse, fordi vi vet at spiralen bare øker sånn (knipser), med disse.» Informant 3

De to neste informantene trakk frem at de la vekt på emosjonell støtte og tilrettelegging;

«Emosjonell støtte er ekstremt viktig hos oss, dette med forståelse, relasjonsbygging, diagnoseinnsikt, det er mange av våre elever som har mange forskjellige diagnoser, som gjør at vi må ta hensyn til spesielle problemstillinger, spesielle utfordringer.» Informant 6

«I fellesundervisning i allefall, i en større gruppe, så er det veldig viktig at de får det tilrettelagt. Det kan være plassering i klasserommet, vi har hatt elever som føler seg trygge hvis de får sitte nær døra, da vet de at de har en utgang.» Informant 4

4.3.2 DRØFTING

Sagt med litt forskjellige ord, forteller alle lærerne at de legger vekt på forutsigbarhet og tydelighet i undervisningen. Dette er grunnprinsipper i autoritativ klasseledelse, og vil være med å skape oversikt og trygghet i klasserommet. Dette er i samsvar med traumeteori som sier at traumatiserte barn vil ha stort behov for trygghet. Stabile regler, faste rutiner og struktur som blir nøye overholdt, er gode tiltak i skolen for å skape oversikt og trygge rammer. I følge traumeteori er traumatiserte barn ekstra sårbare for uforutsigbare endringer (Raundalen et al., 2006). Forutsigbarhet demper bekymringer og stress, det vil gi elevene oversikt over skoledagene og bidra til følelsen av indre kontroll (Krause og Stryker, 1984). Dett vil være depende på aggressiv atferd og fremme prososial atferd (Roland,). Dette vil også føre til motivasjon for faglig innsats og læring (Karasek, 1992; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

En lærer er tydelig på at han legger stor vekt på å ha normalforventninger til alle elevene når det gjelder atferd, de samme forventninger som han ville hatt i normalskolen. Elever med aggresjonsvansker kan bli frustrert i grensesettings situasjoner ved for eksempel innlæring av normer, men normer for akseptert oppførsel må likevel læres. Det er derfor viktig at grensesettingen utøves på en varm og empatisk måte, slik at det danner grunnlag for læring (Fandrem, Fuglestad, Løge, Roland & Westergård, 2013).

Tre lærere la stor vekt på emosjonell støtte, og viste til at det er vanskelig å lære noe når hodet er fylt av kaos. Elever med indre uro vil ha behov for å roe seg ned før de er i posisjon til å ta imot undervisning og lærerne er derfor bevisst på å være veldig rolig selv og prate med rolig, avdempet stemme for å hjelpe eleven til å falle til ro. Dette er i tråd med Howard Bath (2008) sine studier, der det påpekes at elever som har opplevd komplekse traumer i oppveksten sin vil ha behov for støttepersoner rundt seg som viser varme og forståelse, og er i stand til å samregulere med barnet for å hjelpe det til å takle følelsene sine. Nordanger og medarbeidere (2014) sier også at et barn må være innenfor toleransevinduet for å være mottakelig for ny kunnskap.

En av informantene trekker frem tilrettelegging for elevene og eksemplifiserer med at enkelte elever kan ha behov for å sitte nær døra i klasserommet ettersom noen elever kan oppleve

medelever og klasseromssituasjonen utfordrende og triggende. Å sitte nær døra vil da gi dem visshet om at de raskt kan forlate klasserommet dersom det skulle være behov for det. Dette vil kunne gi elevene den tryggheten de trenger og kan bidra til at de klarer å sitte lenger i ro, enn de ellers ville klart. Dette er i samsvar med traumebevisst omsorg som blant annet bygger på trygghet som en av hovedpilarene, og i følge Howard Bath (2008) kan trygghet oppleves gjennom forutsigbarhet.

4.3.3 FOREKOMST AV AGGRESJON I SKOLETIDEN

I intervjuet blir informantene spurt om i hvilke situasjoner det forekommer utageringer i skoletiden.

Alle lærerne trekker frem at utageringer ofte skjer i forbindelse med at det fremsettes et krav. En av dem sier det slik;

«Det er veldig varierende... stort sett så er det kravsituasjoner, men kravene kan være alt fra ta av deg skoene, til finn frem bøkene, til nå må du begynne å jobbe, til du må rydde før du går hjem, helt sånne elementære, egentlig normalforventninger kan det være.» Informant 1

Informantene trakk også frem at det ofte kan skje når det blir forandringer i dagsplanen og når man er emosjonelt påvirket av noe;

«Ja det er jo krav og forandring, uforutsette ting... dårlig morgen hjemme, dårlig helg, gruer seg til et møte...» Informant 2

En lærer trakk frem triggere som minnespor og lukter;

«Små ting kan gi store utslag, minnespor, lukter og dette med krav, forventning, press, rammer, grenser.» Informant 3

Læringssituasjoner der man opplever nederlag ble også nevnt av samtlige informanter. En av dem uttrykket seg på følgende måte;

«Mye i læringssituasjoner. Der kommer de jo gjerne til kort...» Informant 5

Forebygging av aggresjon

Som en naturlig forlengelse av temaet i hvilke situasjoner det forekommer utageringer, ble informantene spurt om hvordan de forebygger aggresjon.

Alle informantene legger vekt på at forebyggingen i stor grad dreier seg om å være i forkant av utageringer. De legger stor vekt på bevissthet rundt eget kroppsspråk og språkbruk. En av dem sa det slik;

«Vi jobber jo veldig forebyggende... Vi tenker jo gjennom alt, på kroppsspråk, hvordan vi snakker, hvordan vi stiller kravet, hvordan vi gir dem valget.» Informant 2

En annen lærer trekker frem at det tas hensyn til elevenes dagsform, at det utøves sensitivitet i forhold til mulige triggere og bevissthet rundt emosjonell inntoning og svarte som følger;

«Det blir mye, mye mindre utageringer når vi tar hensyn til dagsform og situasjon... Øker nok sensitiviteten litt i forhold til de traumatiserte... i forhold til det fysiske, berøring - ikke berøring, emosjonell inntoning.» Informant 2

Fire informanter trekker frem at de legger ekstra vekt på ros og forståelse, og en av dem uttrykker det slik;

«Det er mye bruk av ord, vil jeg si, gir dem positiv feedback, at vi ser dem, vi støtter dem, hele tiden backer dem tror jeg hjelper mot aggresjon. At de føler seg sett og forstått.» Informant 3

Fordelen med å jobbe mye en til en trekkes også frem;

«Vi jobber ganske mye en til en her, i mange fag. Da blir det kanskje litt mindre sjans for at det er andre elever som er med og trigger situasjonen.» Informant 4

En annen viktig faktor som blir trukket frem er den daglige interaksjonen med elevene. Alle informantene trekker frem at de er tett på elevene gjennom hele skoledagen, og en av dem sier som følger;

«Vi er alltid sammen med elevene, fra de kommer til de går. Der er aldri elever på egenhånd noen steder... det legges opp til positive aktiviteter, spiller, leker hele dagen. Vi er med og preger kulturen, samtaleemner, regulerer hele dagen. Fra de kommer til de går. For å påvirke kulturen. Når du har mange elever samlet med tilsvarende problematikk, så må der være en sterk voksenkultur.» Informant 5

4.3.4 DRØFTING

Alle informantene er tydelige på at de vektlegger forebygging av utageringer på skolen, men trekker frem forskjellige ting som de legger vekt på i forebyggingen.

Vold avler vold i følge Isdal, Natvig & Thilsen (2003) og dette innebærer både et problem og en mulighet (2003). Det blir et problem dersom skolemiljøet kommer inn i en ond sirkel der forekomsten av vold i seg selv blir hovedårsaken til mer vold, der volds – og aggresjonsnivået på skolen kan øke dersom volden møtes utelukkende med «aggressive» tiltak. Der skolen i motsatt fall forhindrer at vold skjer, vil dette i seg selv bli forebygging av ny vold. Dermed vil reduksjon av voldshendelser få skolen inn i en positiv spiral (Isdal et al., 2003).

Informantene legger vekt på at de er bevisste på hvordan de snakker til elevene, stemmeleie og ordbruk, de er bevisst på kroppsspråket sitt og de har fokus på å opptre varsomt ovenfor elevene og mener dette virker forebyggende i forhold til aggresjon og utageringer. Dette er i samsvar med aggresjonsteorien som sier at barn med et reaktivt aggresjonsmønster ofte har en utfordring med tolkningsperspektivet (Card & Little, 2007; Dodge et al., 2006). De har en tendens til å tolke innspill fiendtlig og negativt, noe som fører til vansker i kommunikasjon med andre (Crick & Dodge, 1994). Dette er også i tråd med nyere traumeforskning som sier at amygdala er responsiv til sosiale holdepunkter med hensyn til ansiktsuttrykk og kroppsbevegelse. Dersom en person tror at han er i fare vil amygdala aktiveres, og personen vil flykte, fryse fast eller begynne å kjempe (Nordanger et al., 2014). Det er derfor av stor verdi at lærerpersonell er ekstra bevisst på hvordan de kommuniserer både verbalt og nonverbalt, for å unngå utageringer.

Alle lærerne trekker frem at dersom elever føler de kommer til kort i undervisningen, vil det kunne føre til utagering, og at de derfor er bevisst på å legge opp undervisningen i forhold til det

nivået den enkelte elev befinner seg på. Dette samsvarer blant annet med funn gjort av Card & Little, som sier at elever som er faglig svake kan bli frustrert når de ikke oppnår mestring (Card & Little, 2007).

Alle informantene trekker også frem at de er bevisst på hvordan undervisningen tilrettelegges og hvordan de fremsetter krav til de traumatiserte elevene. I undervisningstimene blir det stilt krav om konsentrasjon og produktivitet, noe som kan trigge elevene og påvirke atferden i negativ retning. Det er derfor viktig at lærerne er bevisste hvordan de fremsetter krav i undervisningssituasjonen (Bru et al., 2016). Dette forutsetter pedagogiske opplegg som er fleksible og lærere må balansere tilpasning og krav på en god måte. Det er derfor av stor betydning at lærerne har et langtidsperspektiv på arbeidet, i følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016). Å ha et mestringsperspektiv er spesielt viktig ovenfor elever med problematferd, i følge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005). Denne gruppen elever har ofte mange negative erfaringer i forhold til mestringsopplevelser, og det er derfor av stor betydning å legge til rette på en slik måte at de får opplevelser av å lykkes i skolesammenheng. I følge Hattie (2009) må derfor undervisningen tilpasses den enkelte elevs behov og ta utgangspunkt i elevens evner.

Det blir også trukket frem at det legges stor vekt på ros og positiv feedback, ettersom elevene har stort behov for å bli sett og forstått og kjenne at de får støtte fra lærerne. Alle elever har behov for å få positive tilbakemeldinger fra omgivelsene sine, dette er blant annet med på å skape et bedre selvbilde og gir økt tro på egne evner. Hattie (2009) sier at denne form for tilnærming vil øke elevenes mestringstro og bidra til å oppnå et høyere skolefaglig resultat. Elever som har en utagerende atferd vil ofte bli mislikt av medelever og kan få mange negative tilbakemeldinger, men disse elevene har også mange positive sider (Nordahl et al., 2005). Det vil derfor være ekstra viktig at lærerne har fokus på det som disse elevene mestrer både sosialt og faglig, og fremhever dette (Bru et al., 2016).

En av informantene legger vekt på at noen elever har erfaring med at de har oppnådd goder ved hjelp av negativ atferd. Dette samsvarer med funn gjort av Øverland (2001) som fant at ungdom med atferdsvansker som hadde opplevd inkonsekvent grensesetting, manglende grenser og/

eller for streng eller straffende grensesetting i familien, utviklet blant annet atferdsvansker. Patterson, Capaldi & Bank (1991) sier også at barn kan lære at mål og ønsker kan oppnås ved hjelp av negativ atferd, hvor dette blir en form for negativ læring. Berkowitz (1993) peker også på at elever kan få opplevelsen av suksess dersom de oppnår noe med sin aggresjon. Det er viktig å redusere suksessfaktoren i forbindelse med utageringer slik at elevene kan lære at de kan nå sine mål uten aggressiv atferd.

Fordelen med å jobbe i små grupper, ofte én til én, blir også trukket frem som en viktig faktor i forebygging av aggresjon og utageringer. I følge Ogden (2012) er det mange elever med atferdsvansker som har problemer med å klare seg gjennom skolesystemet på en god måte. Elevene trenger mye oppfølging, noe som er vanskelig med små ressurser i vanlig skole, og han stiller spørsmål ved om kravene til prestasjon i forhold til atferd, læring og innsats er for høye for denne gruppen elever (Ogden, 2012).

Én til én undervisning i spesialskole gir mulighet for tilpasset undervisning på det nivået eleven til enhver tid befinner seg på, slik at det gir mulighet for mestringsopplevelser.

Undervisningsopplegget kan da varieres og legges opp på en måte som vekker interesse for den enkelte elev. Uten sammenheng med spesialskole, trekkes dette frem av Bru og medarbeidere som viktige faktorer for å forebygge utageringer (Bru et al., 2016).

Betydningen av å være sterkt tilstede som lærer blir også trukket frem. Lærerne vil på denne måten også ha mulighet til å hjelpe elevene til å regulere seg selv i situasjoner der det bygger seg opp til en utagering, samt kunne hjelpe elevene til å tolke signaler fra medelever i en mer realistisk retning, for å forebygge konfrontasjoner og utageringer (Fandrem et al., 2013).

Ettersom det er flere elever med lignende problematikk, er det viktig for lærerne å være sammen med elevene hele tiden for å påvirke kulturen så mye som mulig. Det trekkes frem at de da har mulighet til å være gode rollemodeller for elevene og at de kan påvirke samtaleemner, aktiviteter og samhandling.

4.3.5 HÅNDTERING AV UTAGERINGER

Da informantene ble spurt om hvordan lærerne håndterer aggressive utageringer i skolesammenheng kom det frem litt forskjellige svar. Noen av dem pekte på at det kan føre til at de enkelte ganger fører aggressive elever inn på et grupperom. En av dem svarte som følger;

«Vi har et rom der vi går inn, da skjærer vi dem fra de andre, for de andre trenger ikke se hva dette går i...» Informant 2

Tre andre informanter pekte på å skape ro og trygghet og la vekt på sensitivitet overfor mulighetsrommet i situasjonen;

«De kan la seg roe av språk og av den rolige bevegelsen, tryggheten i situasjonen, vårt språk, den inntoning vi har, vi er lite truende, aldri noen trusler om ting, dette med støtte, emosjonell støtte...» Informant 4

Tre av informantene la spesielt vekt på avledning når det bygger seg opp til en utagering og en av dem sa det slik;

«Vi må være rolige... Skal vi kjøre en tur? Skal vi ut å spille ball? Avlede.» Informant 6

4.3.6 DRØFTING

Selv om alle informantene sier at det legges stor vekt på forebygging av utageringer, erfarer lærerne at det i noen tilfeller er vanskelig å unngå, og utagering er et faktum. Informantene legger vekt på at i slike situasjoner kan man som lærer enten føre den utagerende eleven bort fra situasjonen og bort fra medelever, eller man kan føre medelever bort fra utageringssituasjonen. Et utagerende barn er i en sårbar situasjon og trenger hjelp for å komme tilbake til toleransevinduet.

Tre av informantene trekker frem at den emosjonelle inntoningens deres er svært viktig – at man bruker en rolig og mild stemme, har rolige bevegelser, fokus på milde ord fremfor å bruke trusler og snakke om konsekvenser. Dette samsvarer med teori fra traumepsykologien som sier at det viktigste i situasjoner der barn har gått ut av toleransevinduet og er høyt aktivert, er å skape trygghet (Nordanger et al, 2014). De trenger hjelp fra de voksnes ro og rolige stemme til å

regulere seg, slik at de klarer å finne tilbake til egen ro (Bath, 2008). I følge Cozolino (2009) er ikke det som sies det mest vesentlige i slike situasjoner, men inntoning, perspektivtakingen og det som gjøres er det viktigste (Cozolino, 2009). Når læreren opptreer dempende og beroligende, vil eleven få lagret minner i hippocampus om hva som skulle til for å få det godt igjen, prefrontal korteks vil få en begynnende forståelse av hva ulike stimuli og sansninger betyr, og i hjernens språklige områder vil det skapes begreper om hva som foregår. Alt dette blir da byggesteiner i utviklingen av elevens indre arbeidsmodeller for hvordan det kan klare å regulere seg tilbake til toleransevinduet (Nordanger et al, 2014).

Dersom lærer i motsatt fall har et sint eller strengt ansiktsuttrykk, vil det kunne føre til at det trigger både bevisste og ubevisste minner fra negative hendelser, for eksempel knyttet til voldsepisoder. Som beskrevet i teoridelen er amygdala responsiv til sosiale holdepunkter med hensyn til ansiktsuttrykk og kroppsbevegelse. Dersom en person tror at han er i fare vil amygdala aktiveres, man vil gå til ulik atferd, som å forsøke å flykte fra situasjonen, fryse fast eller gå til kamp og begynne å kjempe (Brandt, A.E., og Grenvik, T.H., 2010).

4.3.7 SELVREGULERING

Alle lærerne svarte at de traumatiserte elevene som viser aggresjon har vansker med selvregulering. Lærerne er bevisste på dette, og snakker med elevene om det som er vanskelig for dem, og gir dem redskaper til hvordan de kan lære å regulere frustrasjoner.

Dette er hva tre av dem svarte;

«Vi snakker jo gjerne med elevene om det å klare å regulere seg selv og klare å komme ut av situasjoner uten de voksnes hjelp.» Informant 2

«Hjelpe dem å lære seg å kjenne på hva som skjer, hvorfor skjer det, hvordan kan jeg stoppe det, hvordan kan jeg spørre om hjelp til å stoppe.» Informant 3

«Der er også rom og tid for å jobbe med selvregulering... selvregulering kan jo også læres i fag vet du, sant, gjennom faglige frustrasjoner og motgang, faglig motgang.» Informant 6

4.3.8 DRØFTING

Alle informantene trekker frem at de traumatiserte elevene som viser en utagerende atferd, har vansker med å regulere følelser og impuls kontroll. Dette samsvarer med Van der Kolk (1996), som sier at de mest vedvarende og vidtrekkende konsekvensene av komplekse traumer er at barna ikke blir i stand til å regulere følelser og impulser (Van der Kolk, 1996; Schore, 2003). Det vil derfor være et viktig fokus i arbeid med traumatiserte barn og unge å lære dem å utvikle nye måter å håndtere følelser og impulser på. På grunn av at barnet er i en konstant emosjonell beredskap, vil det føre til en svekkelse av hjernebarkens kapasitet til å sørge for følelsesregulering, og de vil raskt få et følelsesutbrudd. Alarmsystemet er sensitivisert og i følge teorien om den tredelte hjernen vil følelsene overstyre fornuften og den rasjonelle tanken, og eleven får et uhensiktsmessig følelsesutbrudd (Nordanger et al., 2014).

Samtlige informanter sier også at det legges stor vekt på å lære elevene nye strategier når de opplever frustrasjon, slik at de kan klare å håndtere vanskelige situasjoner og følelser på egenhånd, uten hjelp fra voksne.

Selvregulering er en av de tre hovedpilarene i traumebevisst omsorg (Bath, 2008). Han trekker frem at det er av stor betydning at omsorgspersoner rundt barnet, som her gjelder lærerne, gir den reguleringsstøtten det er behov for. Når en elev er frustrert og befinner seg utenfor toleransevinduet, er det av stor betydning at læreren snakker med rolig avdempet stemme, og samregulerer med eleven, som beskrevet ovenfor. Først når eleven er rolig, vil han være i stand til å lytte og ta imot beskjeder (Bath, 2008). Læreren hjelper eleven til å finne nye strategier i vanskelige situasjoner, som for eksempel å trekke seg unna medelever som provoserer, eller å si ifra til lærer at han trenger en pause fra aktiviteten. På denne måten vil eleven få hjelp til å få en hjerne som fungerer ovenfra og ned, hvor tankene kontrollerer følelsene, i stedet for nedenfra og opp, hvor sanser og følelser har full kontroll, og er styrende for handlinger (Nordanger et al, 2014).

4.4 MESTRING

Hvilke faktorer opplever lærerne som viktige for å mestre utfordrende arbeidsdager med utagerende elever, og hvilken betydning har samarbeidet med andre instanser?

4.4.1 SAMARBEID MED KOLLEGER

Samtlige informanter tok opp viktigheten av å være samkjørte, å kunne si ifra til kollegene sine, å vite at man får støtte og står sammen som de viktigste faktorene for å mestre jobben sin.

Noen av lærerne uttrykte seg på denne måten;

«Jeg tenker at det som er det aller, aller viktigste, er at teamet er sinnsykt samkjørt... Alle vet hva den andre tenker, alle vet hvor vi har hverandre i enhver situasjon.» Informant 2

«Vi er et team, kjempelike i tankegangen, vi tenker likt, vi handler likt, vi er samkjørte, uavhengig av hvem jeg har med meg, så vet jeg at den personen vil gripe inn på likt tidspunkt som meg og vi stopper akkurat de samme tingene, og det er deilig.» Informant 4

«Så har vi utrolig bra kollegie, det gjør jo at du holder ut i en sånn jobb, for det er jo ganske krevende. Jeg tror at det er fordi vi er veldig samkjørt og gjennomsnakket.» Informant 6

4.4.2 DRØFTING

Samtlige informanter legger vekt på viktigheten av godt samarbeid med kolleger og poengterer at det er det aller viktigste i arbeidet med utagerende elever. De har diskutert grenser for akseptabel atferd og vet hvor de har hverandre. De vet at de andre kollegene vil støtte dem i deres avgjørelser når de befinner seg i utfordrende situasjoner med elever, de vet at andre voksne alltid er i nærheten og vil umiddelbart komme for å hjelpe, og de vet at alle lærerne setter de samme grensene for uakseptabel atferd. Informantene poengterer også at de kan diskutere åpent med hverandre og at det er rom for å si ifra dersom de skulle oppleve utfordringer i samarbeidet.

Informantenes svar samsvarer med Berkowitz (1993) som sier at en felles forståelse vil danne grunnlaget for handling i møte med elever som viser et aggressivt reaksjonsmønster. Røkenes og Hansen (2006) kaller dette for intersubjektivitet. I følge dem vil alle lærere i et team møtes

med sin egen personlighet, bakgrunn og historie – sin egen formelle og uformelle kunnskap. Intersubjektiviteten i dette møtet er det som er felles. I arbeid med elever som har aggresjonsvansker, er det viktig at det er størst mulig felles forståelse for eleven og de vanskene han har (Røkenes & Hansen, 2006).

Informantenes svar samsvarer også med Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby som poengterer at intervensjonen i løpet av skoledagen bør være forankret i en felles teoriforståelse og de erfaringene den enkelte lærer har gjort seg i relasjon med eleven (Bru et al., 2016). De mener det er viktig å bruke nok tid til å diskutere personlige erfaringer og problemer med kolleger slik at man mestrer arbeidet over tid. Det poengteres også at det er viktig å ha en felles forståelse når det gjelder forebygging og håndtering av utageringer, men også hvordan man forholder seg etter en utagerende situasjon. De som arbeider med elever med atferdsvansker kan oppleve mye frustrasjon og få en følelse av utilstrekkelighet, derfor er det svært viktig at man arbeider i team, hvor man samarbeider om tiltak som analyseres og gjennomføres (Bru et al., 2016). Ved å jobbe i team med et felles forståelsesgrunnlag vil de ansatte som jobber med utagerende elever oppleve støtte og anerkjennelse fra sine kolleger, som Lazarus vektlegger for å oppleve mestring (Lazarus, 1999).

4.4.3 KOMPETANSE HOS DE ANSATTE

Informantene ble spurt om de føler at de har den kompetansen som behøves for å jobbe med utagerende elever med utviklingstraumer. Alle mente at de har den kompetansen som behøves, men at det oppleves viktig at de får veiledning og kurs som gir faglig påfyll. En informant mente at det ikke opplevdes nødvendig med mer kunnskap om traumeteori.

To av informantene svarte som følger;

«Ja. Vi er jo aldri utlært... og veiledning er viktig, både kollegaveiledning og ekstern veiledning. Ledelsen er veldig sånn at vi skal utvikle oss her. Ja, og at vi har utviklingsprogram.» Informant 2

På oppfølgingsspørsmål om informant fikk kurs og opplæring han hadde behov for, svarte vedkommende slik;

«Ja! Veldig, veldig fornøyd med arbeidsplassen.»

En annen informant svarte følgende på spørsmål om han fikk tilbud om kurs og kompetanseheving;

«Ja, det har vi veldig mye av. Interne krefter som kommer med tips og gode råd, de har veldig mye teorigrunnlag bak seg til å støtte seg på. Jeg føler at jeg mestrer jobben min og trives veldig, veldig godt.» Informant 5

En informant svarte at det ikke var nødvendig med mer kunnskap om traumer, og sa det slik;

«Jeg klarer meg fint uten. Jeg har ikke et studiepoeng i det og bruker all min erfaring fra normalskolen i jobben med disse også.» Informant 6

Lærerens egen mestring av elevers utagerende aggresjon

På oppfølgingsspørsmål om informantene er redd i utageringssituasjoner, svarer alle at de kjenner seg trygg på jobb, men bare to av dem svarer at de aldri har vært redd. En uttaler seg på følgende måte;

«Jeg tror knapt at jeg får pulsøkning når jeg går inn i sånne situasjoner. Jeg er steinrolig, for jeg vet at det er det rette jeg gjør. Og jeg vet at det er til elevens beste.» Informant 1

To andre lærere sier at de var redd i starten av ansettelsen, men at det har endret seg over tid.

En av dem svarer slik;

«I begynnelsen kjenner man at hjertet slår fort, merker at det blir høy puls... men så tror jeg kanskje at av erfaring så har man lært at det går over... Man lærer en slags teknikk for å roe situasjonen.» Informant 6

Lærernes motivasjon

Hva er informantenes motivasjon for å bli værende i en jobb der man har arbeidsdager som kan være preget av verbal og fysisk aggresjon? Alle informantene la vekt på at de ønsker å bidra til at de sårbare barna får hjelp til å takle skolehverdagene sine og at de brenner for dem med spesielle behov. To av dem svarte slik;

«Å kunne bidra og bedre livet til vanskeligstilte barn og prøve at de får, så langt det lar seg gjøre, et normalt liv. Å være ei lita brikke som hjelper dem inn på veien.» Informant 1

«Jeg synes det er meningsfylt og kjekt å se at de etter hvert mestrer skolehverdagen bedre og kommer ut i det normale med andre barn og det synes jeg er veldig meningsfylt... at det hjelper det vi gjør, for barna.» Informant 5

4.4.4 DRØFTING

Alle informantene mener at de har den kompetansen som kreves for å jobbe med elever med utviklingstraumer som viser et aggressivt atferdsmønster, samt at de opplever at de mestrer jobben sin. Samtlige informanter sier at de ikke kjenner seg redd på jobb. To informanter sier at de aldri har kjent på redsel i jobbsituasjon, to andre sier at dette har endret seg over tid. I starten av ansettelsen var de usikre og tenkte mye på opplevelser i løpet av skoledagen på fritiden sin, og kunne bekymre seg for neste arbeidsdag. Etterhvert har erfaring og kompetanse ført til at de kjenner seg trygge. De opplever å ha den kompetansen og støtten de behøver for å mestre jobben sin, og sier at tryggheten i personalgruppen er av stor betydning. De vet at dersom det skulle bli en utagering, vil andre kolleger komme raskt til stede.

Informantene sier at ledelsen har fokus på utvikling og legger til rette for kurs hvor det brukes både interne og eksterne krefter, noe som fem av seks informanter legger vekt på er nyttig og viktig. Informantene sier at de finner arbeidet sitt meningsfullt og at det er motiverende å se endring og utvikling hos elevene. De finner det motiverende å tenke på at de er ei brikke i livet til vanskeligstilte barn, at de har muligheten til å hjelpe dem litt videre i livet.

Informantene ser ut til å ha kontroll på egne følelser i utageringssituasjoner. De har fokus på å beholde roen selv, og fokuserer på å gi den reguleringsstøtte eleven har behov for. En av informantene sier at han knapt kjenner pulsøkning.

Arbeid med elever som har en aggressiv atferd trenger kompetanse, motivasjon og verdier for å mestre arbeidet, i følge Wandersman, Clary, Forbush, Weinberger, Coyne & Duffy (2006). Dersom teamet rundt disse elevene ikke har stor nok kapasitet, vil det bli turbulente skoledager. Det er også viktig at teamet utvikler den nødvendige kompetanse for å bli bedre i stand til å

håndtere atferdsvanskene, både i forhold til forebygging og reduksjon av aggressive hendelser. Manglende kompetanse i personalgruppa vil være en risikofaktor i seg selv hvor feilvurderinger fra personalets side kan føre til utageringer hos elever (Byrkjedal Sørby & Roland, 2012). Egen motivasjon til å arbeide med aggressive elever er også viktig, i følge Wandersman og medarbeidere (2006).

Bare én informant mener at det ikke er nødvendig med mer kunnskap om traumeteori og begrunner dette med at han uansett behandler alle elevene individuelt etter den enkeltes behov, uavhengig av elevens bakgrunn. Det er viktig å ha fokus på at alle elever er unike, og at de blir behandlet individuelt. Men det er samtidig viktig å ha kunnskap om traumas påvirkning på både faglig, sosial og emosjonell fungering i skolen, slik at de får den støtte og tilrettelegging som de har behov for (Bru et al., 2016). I skoleprogrammet HEARTS (Healthy Environments and Response to Trauma in Schools) har Dorado, Martinez, McArthur & Leibovitz (2016) forståelse av traumer og stress som et av sine grunnleggende prinsipper i undervisning om traumbasert omsorg i skolen. Dersom man ikke forstår hvordan traumer og stress påvirker både sosialt, emosjonelt og kognitivt, vil lærerne kunne misforstå elevens traumerelaterte atferd, som blant annet kan føre til ineffektive og straffende tiltak. Med traumekunnskap vil lærere kunne respondere med medfølelse som kan fremme helbred, i stedet for å gi reaksjoner som i motsatt fall kan retraumatisere og gjøre skade (Dorado et al., 2016). Studien indikerer at HEARTS-skoler opplevde at elever fikk forbedret læringsevne, jobbet mer med skolearbeid i timene og hadde større skoledeltakelse. Studien indikerer også at de skolene som hadde brukt programmet lengst, viste nedgang i henvisninger til rektors kontor på grunn av disiplinproblemer, fysisk aggresjon og utvisninger fra skolen. Videre indikerer studien at elevene som fikk være med i HEARTS-programmet fikk reduksjon i traumerelaterte symptomer, de fikk forbedret sin følelsesregulering, intrusjon, dissosiering og evnen til å inngå i sunne relasjoner (Dorado et al., 2016).

4.4.5 SAMARBEID MED ANDRE INSTANSER

Når man arbeider ved en spesialskole vil man i større grad enn ved en vanlig skole være involvert i et tverrfaglig samarbeid, hvor flere yrkesgrupper møtes i ansvarsgruppemøter.

Hvilke samarbeidserfaringer har informantene med andre instanser, og hvilken betydning har dette samarbeidet for lærerne i arbeidet med traumatiserte og utagerende elever?

Alle informantene sa at samarbeid med andre instanser er viktig, men la samtidig vekt på at det kan være utfordrende og frustrerende. De trakk også frem at mangelfull informasjon fra hjelpeapparatet er en utfordring, og en av dem uttrykket seg på denne måten;

«Noen av disse går jo i behandling og det ligger jo en del frustrasjoner i forhold til det at du ikke får vite noe om hva de... ja, hva de er opptatt av, hva de har fokus på, en får svært lite tilbakemeldinger for eksempel på om det er tema en skal være forsiktig med, BUPA er jo ikke de som er mest åpne med informasjon om hva de holder på med, ja, i forhold til tilbakemeldinger. Det er litt sånn hysj, hysj.» Informant 2

To informanter tok opp utfordringen rundt rollefordeling og hvem som har ansvar for hva, og en av dem sa det slik;

«Vår opplevelse er at de (BUPA) noen ganger prøver å ta litt over våre skoleoppgaver, hvordan vi driver skole, så det har kanskje til tider vært problematisk, hva er hvem sine oppgaver, men forholdsvis så går det greit.» Informant 2

Viktigheten av at alle samarbeidspartnere rundt eleven drar i samme retning, ble også trukket frem av en av lærerne;

«Vi prøver å ha et godt samarbeid med hjemmet... spesielt i perioder der vi merker at eleven har store utfordringer, så det merker vi at når alle drar i samme retning så blir det ganske gode resultater.» Informant 5

4.4.6 DRØFTING

Alle informantene trekker frem at det er svært viktig med samarbeid med andre instanser, og viser til betydningen av å ha ansvarsgruppemøter hvor hjelpeinstanser som barnevern, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk Avdeling (BUPA) og hjemmet med flere er involvert. Her får samarbeidet en fast struktur hvor deltakerne oppdateres og det lages videre planer med ett felles mål om det beste for barnet. Men alle

informantene trekker også frem at samarbeidet kan være utfordrende og frustrerende. Alle sier at det kan være vanskelig å samarbeide med BUPA og barnevern ettersom de forholder seg til en streng taushetsplikt, og dermed ikke deler all informasjon som lærerne opplever at de har behov for. En av informantene nevner at det for eksempel kan være frustrerende ikke å vite tema for samtaler hos BUPA. Lærerne uttrykker at det hadde vært nyttig for dem å vite om elever har triggere de burde kjenne til, for eksempel i form av spesielle tema de bør være forsiktige med, slik at de kan respondere sensitivt på elevenes signaler og legge bedre til rette for elever med denne type problematikk. Dette samsvarer med traumeteori som sier at personer som har blitt utsatt for traumatiserende hendelser ofte vil bli plaget av påtrengende minner om opplevelsen, hvor indre eller ytre tegn som symboliserer aspekt ved hendelsen kan gi et intenst psykologisk eller fysiologisk ubehag (Raundalen et al, 2006). For å være forberedt på dette, og være i stand til å hjelpe eleven til å takle de vanskelige følelsene, vil det være nyttig for lærer å kjenne til spesielle triggere. På den andre siden må BUPA forholde seg til taushetsplikten, som kan være styrende for deler av innholdet i samarbeidet.

To andre informanter sier også at det kan være utfordrende i forhold til rollefordeling i møtene. De trekker frem at det noen ganger oppleves som om BUPA vil bestemme mer og mener at de vet best. Dette føles nok utfordrende for de ansatte, men som regel er disse elevene klienter i BUPA og har helsemessige utfordringer, i form av psykiske vansker, hvor spesialisthelsetjenesten har et overordnet ansvar for elevenes helse. BUP sitt spesialfelt er psykiske vansker hos barna, mens lærerne sitt spesialfelt er undervisning og pedagogisk tilrettelegging. For at samarbeidet mellom de to skal være nyttig for læreren og til det beste for barnets utvikling, vil det være nødvendig å vise respekt for hverandres kunnskap og kompetanse. BUPA kan klargjøre forståelsen av barnets følelsesmessige og kognitive utvikling, som kan gi forklaringer der atferden er uforståelig. De kan også gi gode råd i forhold til hvordan skolen best kan møte barnet ut fra dets problematikk. Skolen på sin side vil ha best kjennskap til de daglige utfordringene i undervisningssituasjoner.

En elev med atferdsproblemer kan skape mye frustrasjon og gi en følelse av utilstrekkelighet, i følge Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, selv hos dem som skal hjelpe barnet, og det er derfor svært viktig å jobbe i team der behandling planlegges, monitoreres og evalueres (Bru et al.,

2016). Et konstruktivt samarbeid med fokus på forståelse av barnets utvikling og handlinger er viktig, hvor man jobber sammen mot et felles mål om å forebygge og redusere negativ atferd og mest mulig læring (Bru et al., 2016).

Å dra i samme retning blir også trukket frem av en av informantene, og sier samtidig at det har stor effekt og gir gode resultater. Dette er i samsvar med Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (Bru et al., 2016) som sier at det er essensielt med et godt samarbeid med hjemmet for at elevene skal oppleve at alle de voksne rundt dem er konsistente. Hjemmet vil i dette tilfellet også innbefatte fosterhjem og institusjon. Når barna opplever at det er sammenheng mellom regler, grenser og sanksjoner i hjemmet og på skolen, vil dette være forebyggende i forhold til elevens aggresjon (Bru et al., 2016).

Det har i denne delen blitt presentert og drøftet mange faktorer som lærerne har trukket frem, som de opplever har betydning i arbeidet med traumatiserte elever som har en utagerende atferd. Dette vil bli oppsummert og drøftet i neste del.

5 OPPSUMMERENDE DRØFTING

På bakgrunn av data som er presentert og drøftet ovenfor, vil jeg i denne delen presentere studiens viktigste funn og reflektere over disse.

Studiens problemstilling har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere i spesialskole har med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon. Problemstillingen er operasjonalisert på følgende måte: Hvilken betydning har klasseledelse og relasjonsbygging med denne gruppen elever, og hvordan mestrer lærerne dette arbeidet?

På den første problemstillingen, spørsmål 1: «**Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?**» fant jeg at alle seks lærerne hadde en felles forståelse av at traumer i nære relasjoner dreier seg om alvorlige fysiske eller psykiske hendelser utført av nære omsorgspersoner. Det trekkes frem overveldende hendelser som seksuelle overgrep, vold og mishandling, som viser at de tenker at

traumer dreier seg om dyptgripende og omfattende opplevelser, forårsaket av noen i nær relasjon.

Ingen av informantene differensierer mellom enkelt traumer (Type 1) og gjentatte traumer (Type 2). Det fremkommer også lite om konsekvenser av å leve med traumer, eksempelvis at elever kan plages av unngåelsesatferd eller angst.

Fire lærere forklarer om konsekvenser som dissosiasjon, konsentrasjonsvansker, lav impuls kontroll, labilitet og dårlig samspill med andre, etter å ha blitt utsatt for traumer i nære relasjoner. To informanter kan ikke umiddelbart nevne andre konsekvenser enn aggresjon. Senere i intervjuet fremkommer det likevel konsekvenser som dårlig konsentrasjon og selvregulering, men informantene viser da usikkerhet med tanke på om det dreier seg om reaksjoner etter traumer, eller om det skyldes andre forhold. Det fremkommer også usikkerhet om angst er en vanlig traumereaksjon.

Det kan se ut som om de fleste lærerne (fire av seks) har manglende kunnskap om PTSD og forskjellige traumereaksjoner. To lærere ser ut til å ha bedre kompetanse på dette enn de andre. Barns reaksjoner etter traumer påvirker både sosial, emosjonell og kognitiv utvikling, og kan blant annet vise seg i unngåelsesatferd, intrusjon, dissosiasjon og generell økt aktivering, vansker med interaksjon, lav selvreguleringsevne, sinne og aggresjonsutbrudd, dårlig konsentrasjon og hukommelse (Courtois, 2004). Det er derfor viktig med økt forståelse for hvilke reaksjoner barn kan vise etter opplevde traumer og hvilke behov de har i etterkant for aggresjonsforebyggende tiltak og pedagogisk tilrettelegging.

Det kan derfor stilles spørsmål om manglende kunnskap om traumereaksjoner kan føre til at lærerne er mindre sensitive for elevenes signaler om at de har det vanskelig, slik at det kan føre til aggressive utbrudd? Er det en sammenheng mellom lærere som er sensitive og i forkant overfor elevens dagsform, og at elevene får reduserte aggresjonsutbrudd? Det kan være at de setter i verk et individuelt tiltak som nevnes av to informanter, eksempelvis å ta en kjøretur eller sitte i et stille rom, i en god stol med en kopp te, frem til eleven kjenner at han har fått kontroll over sin indre uro og deretter blir mottakelig for undervisning.

Det er også naturlig å reflektere over om det i motsatt fall gir flere aggresjonsutbrudd når læreren er usikker på ulike traumereaksjoner, slik at man overser elevens signaler, og lar være å respondere på disse slik at det fører til økt indre uro hos eleven og som leder til utagering. Eller om en elevs signaler blir mistolket som bevisst manipulering, og ikke tatt hensyn til, slik at det fører til utagering. Eksempelvis kan det være at en elev uttrykker at han blir trigget av dialekten til en spesiell lærer, fordi dette frembringer traumatiske minner, men det blir oppfattet som manipulering fra elevens side og ikke tatt hensyn til.

Informantene viser kjennskap til deler av aggresjonsbegrepet, men fire av dem viser manglende kjennskap til at det skiller mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Prosessene i forkant av disse to aggresjonsformene er forskjellige, hvor reaktiv aggresjon blir utløst av intense følelser og proaktiv aggresjon utføres for å oppnå et mål, en form for utbytte. Informantene legger mest vekt på at de traumatiserte elevene viser aggresjon i forbindelse med sterke emosjoner, hvor de har blitt frustrert i forbindelse med opplevde provokasjoner, krav, grensesetting eller lav mestringsfølelse.

Det er i følge forskere svært viktig at alle som omgås personer med aggresjonsproblematikk, har en presis og felles forståelse av aggresjonsbegrepet (Berkowitz, 1993). Når de ansatte har en felles forståelse, vil det danne grunnlag for handling i møte med elever med aggresjonsvansker. En felles teoriforankring bør være grunnlaget for intervensjon (Bru et al., 2016).

Samtlige informanter forteller at de opplever at elevene ødelegger skolens materielle gjenstander, og at de ofte mottar verbale trusler. Tre informanter forteller at de opplever at elevene går til fysisk angrep på dem, blant annet sparker, slår og biter. Tre andre informanter forteller at elevene svært sjelden går til angrep på dem eller medelever.

Hvorfor er det stor forskjell mellom de seks lærerne sine erfaringer, når det gjelder å ha blitt utsatt for aggresjon direkte rettet mot seg? Kan det skyldes at de har ulik erfaring med aggresjonsepisoder fordi enkelte lærere iverksetter forebyggende tiltak oftere enn andre, noe som gir resultater i at den negative atferdens utløp blir mindre alvorlig? Eller kan det som nevnt ovenfor, skyldes at enkelte har større grad av sensitivitet overfor elevenes signaler? Som beskrevet i teoridelen, vil autoritativ klasseledelse med varme relasjoner i kombinasjon med

krav og kontroll redusere negativ atferd og ha en fremmede effekt på prososial atferd (Bru et al., 2016). Høy grad av varme og emosjonell støtte bør også være grunnleggende for arbeid med barn som har blitt utsatt for traumatiske hendelser i nære relasjoner.

Eller kan det skyldes at enkelte lærere unngår å sette en del grenser og stille krav, slik at de dermed unngår alvorlige utageringer rettet mot seg? Frustrasjoner kan oppstå når det for eksempel settes grenser i forbindelse med innlæring av normer, men det må likevel læres. Motstand mot normene og den som setter grenser kan bli stor, i følge Dodge (1991), men grensene må likevel settes for å motvirke den negative atferden (Dodge, 1991). Grensesettingen må utøves på en varm og empatisk måte, slik at det danner grunnlag for læring (Fandrem et al., 2013).

Det kan også diskuteres om enkelte lærere har høyere faglige forventninger til elevene enn andre, ettersom tre lærere opplever mer utagering rettet mot seg. Barn med utviklingstraumer kan ha store faglige utfordringer og vansker med innlæring. Svake skoleprestasjoner hvor man ikke oppnår mestring kan påvirke atferden negativt, hvor problematferd kan være en strategi for å unngå opplevelsen av å mislykkes (Bru et al., 2016).

Elevene får mye en til en undervisning, og det understrekes av lærerne at de er tett på elevene og styrer aktivitetene deres gjennom hele skoledagen, som kan være en årsak til at de sjelden opplever at elever utagerer direkte mot medelever. Ved å være tett på elevene, opplever de også lite mobbing blant elevene i skoletiden.

På spørsmål 2: **«Hvilken betydning har relasjonsbygging for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?»** kom det frem at samtlige informanter oppfatter relasjonsbygging som avgjørende i arbeidet med traumatiserte utagerende elever.

Alle la vekt på at en god relasjon til de utagerende elevene har betydning i forhold til å skape trygghet og opplevelse av støtte for elevene. Samhandling og interaksjon er en forutsetning for menneskelig utvikling og en god relasjon mellom et barn og en voksen kan betraktes som en generell beskyttelsesfaktor. Et barn som har vokst opp under negative omsorgsvilkår, kan oppleve at en god relasjon til læreren kan skape trygghet og gi relasjonserfaringer med

tilstrekkelig styrke og konsistens, som kan skape mentale forventninger om at verden ikke bare er ond (Pianta, 1999). Læreren kan være en trygg base i utforskningen av det faglige og sosiale på skolen, og en trygg havn når barnet har behov for støtte, omsorg og trøst (Bru et al., 2016).

Fire informanter la vekt på at de opplever at de lettere kan fremsette både atferdsrelaterte og faglige krav når de har en god relasjon til elevene, samt at det har betydning med tanke på reduksjon av aggresjon og konflikter. Dette samsvarer med Aronson (2004) som sier at gode relasjoner mellom lærer og elev gir lærerens grensesetting større gjennomslag, samt at den blir mer varig. Dette skyldes at eleven ikke vil miste den gode relasjonen de har fått til læreren (Aronson, 2004).

Samtlige lærere la også vekt på at en god relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringen. En lærer sa det slik «*Relasjonsbygging er det viktigste vi holder på med. Der skjer jo ikke læring hvis ikke.*» Nye ferdigheter læres i læringsinteraksjoner som er påvirket av kvaliteten på relasjonen. En elev som opplever følelsesmessig avstand til læreren sin, vil ikke lære like mye som en elev som har en nær og hengiven relasjon til læreren sin. Å oppleve trygghet i læringssituasjonen er også viktig for å tilegne seg ny kunnskap (Pianta, 1999; Bru et al., 2016).

På spørsmål 3: «**Hvilken betydning har klasseledelsen for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?**» kom det i studien frem at alle lærerne legger vekt på forebyggende tiltak og individuell tilrettelegging for elevene, for å redusere utageringer. Samtlige informanter legger også vekt på at det er av stor betydning å vise omsorg for alle elevene, samtidig som tydelighet, struktur og forutsigbarhet tilstrebes gjennom skoledagene.

Informantene legger vekt på forebyggende tiltak som for eksempel bevissthet rundt kommunikasjonen med elevene, som stemmeleie og ordbruk, de er bevisst på kroppsspråket sitt og de har fokus på å opptre varsomt ovenfor elevene. Dette er i samsvar med aggresjonsteorien som sier at barn med et reaktivt aggresjonsmønster ofte har en utfordring med tolkningsperspektivet, og har en tendens til å tolke innspill fiendtlig og negativt (Crick & Dodge, 1994; Card & Little, 2007; Dodge et al., 2006).

Det er av stor betydning med tilpasset opplæring for denne gruppen elever (Bru et al., 2016). Elevene har hatt mange negative læringsopplevelser på hjemmeskolen, derfor er det svært viktig å gi dem faglige mestringsopplevelser gjennom tilrettelagt undervisning. Det fremkommer av studien at færre opplevelser av å komme til kort faglig reduserer utageringer.

Teori og data som er kommet frem i denne studien indikerer at autoritativ klasseledelse hvor det legges stor vekt på å skape varme relasjoner til elevene har stor effekt på reduksjon av utageringer, noe som samsvarer med Bru og medarbeidere (2016). Det fremkommer i studien at en lærer som er åpen og viser eleven oppriktig interesse og respekt er med på å skape trygghet for elevene. De traumatiserte elevene har ofte raske skifter i humøret. Angst og frustrasjoner kan komme plutselig og uten forvarsel, i følge informantene. Det er derfor viktig at læreren er sensitiv overfor elevens signaler (Nordanger et al., 2014). Da vil han raskt kunne forstå hvilke følelser eleven strever med, og kunne respondere adekvat både når det gjelder faglige og sosiale utfordringer.

Sammen med varme og omsorg i klasserommet er det viktig med kontroll. Elever med traumeerfaring som strever med aggresjonsvansker har behov for forutsigbarhet og struktur. Et klasserom med faste rutiner, tydelige grenser, regler og krav, både når det gjelder atferd og faglige forventninger, vil bidra til reduserte aggresjonsutbrudd (Bru et al., 2016). Dette vil kunne føre til oversikt som gir økt trygghetsopplevelse for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som kan reagere med utagerende atferd.

Når elevene over tid erfarer struktur og empati i klasserommet, vil det hjelpe eleven til å forstå at alle følelser blir rommet og at klasse miljøet blir regulert av en lærer som de har en god relasjon til. Erfaringen med å oppleve varme, trøst og forståelse vil kunne gjøre det lettere for eleven å slappe mer av, og heller bruke krefter og ressurser på å lære.

På spørsmål 4: **«Hvordan mestrer lærere i spesialskole arbeidet med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?»** kom det i studien frem at alle informantene mener at det er av svært stor betydning å jobbe i et samkjørt team for å mestre jobben sin med traumatiserte elever som viser aggresjon, noe som samsvarer med Bru og medarbeidere (2016). En av lærerne sa det slik: *«at teamet er sinnsykt samkjørt... Da kan vi*

utføre mirakler.» Lærerne vektlegger at kollegene snakker grundig sammen om regler og konsekvenser i forbindelse med elevers atferdsvansker og viktigheten av at alle forholder seg til regler, grensesetting og konsekvenser som teamet er blitt enig om.

Samtlige informanter føler seg trygg på at andre kolleger vil støtte dem i deres avgjørelser, samt at de stoler på at kolleger vil komme umiddelbart for å hjelpe dersom det skulle oppstå en utagerende situasjon. Det vektlegges også at kollegene opplever støtte og omsorg fra hverandre. To informanter sier at de var redd i starten av arbeidsforholdet sitt med tanke på utageringer, men at dette endret seg etterhvert. Alle informantene uttrykker at de kjenner seg trygg på arbeidsplassen sin.

Å besitte kompetansen som behøves for å arbeide med den omtalte gruppen elever, anses som svært viktig for alle informantene. De uttaler at de får mye tilbud om kurs og fagdager, både kurs om forebygging av aggresjon som TMA (Terapeutisk Mestring av Aggresjon) og FOMA (Forebyggende Mestring av Aggresjon) og fagkurs om traumer. Resultatet av studien indikerer likevel et enkelte lærere er usikker med tanke på traumeteori og konsekvenser av å ha blitt utsatt for traumatiske hendelser av omsorgspersoner, og kan ha nytte av kontinuerlig veiledning og teoretisk oppdatering, for til enhver tid kunne ha best mulig kompetanse på denne gruppen barn.

Å arbeide med traumatiserte, utagerende elever krever mye av lærerne, derfor er det svært viktig å få anerkjennelse og oppleve støtte fra kolleger, samt ha nok faglig kompetanse på både traume - og aggresjonsfeltet, for å mestre stress i jobben (Lazarus, 1999). Sammenhengen mellom utviklingstraumer og aggresjon er kompleks, og krever stor teoretisk innsikt for å forstå disse elevenes atferd og smerte – for å mestre egen jobbsituasjon, men også for å kunne gi disse elevene den skolegangen og opplæringen de har krav på.

Alle informantene sier at samarbeid med andre instanser er viktig, men samtlige lærere trekker samtidig frem at samarbeid med barnevern og BUPA kan være frustrerende ettersom de forholder seg til en streng taushetsplikt. Informantene opplever at de ikke får all den informasjon de mener å ha behov for, med tanke på tilrettelegging og økt forståelse for elevenes atferd og reaksjonsmønstre. Dette indikerer at lærerne etterlyser et nært og åpent

samarbeid med både barnevern og psykisk helsetjeneste, for å kunne gi den oppfølging i skolen som er til barnets beste.

En elev med atferdsproblemer kan skape mye frustrasjon og gi en følelse av utilstrekkelighet, selv hos de som skal hjelpe barnet. Et konstruktivt samarbeid, både med kolleger og andre samarbeidspartnere, med fokus på forståelse av barnets utvikling og handlinger er viktig, hvor man jobber sammen mot et felles mål om å forebygge og redusere negativ atferd og mest mulig læring (Bru et al., 2016).

Ved å opparbeide seg erfaring og mer kompetanse om forebygging og håndtering av elevers aggresjon, kjenner de ansatte seg trygg på arbeidsplassen. Disse faktorene kombinert med å være et samkjørt team, kan se ut som de viktigste faktorene for å oppleve trygghet og mestring i jobben.

6 AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG FORSLAG TIL FREMTIDIG FORSKNING

Dette er en studie av lærere som arbeider med traumatiserte elever som strever med aggresjonsproblematikk, og som går på spesialskole. Dette er ikke en utfyllende studie, men funnene indikerer at autoritativ klasseledelse, med fokus på omsorg og tilrettelegging, sammen med kontroll, og sensitive lærere som har fokus på forebyggende tiltak og relasjonsbygging til elevene, kan føre til redusert aggresjon hos elever med utviklingstraumer. Studien viser at elever med utviklingstraumer har en kompleks problematikk som påvirker både kognitiv, emosjonell og sosial utvikling, hvor mange faktorer spiller inn for å redusere aggresjon, for å øke læringsutbyttet, samt gjøre skoledagene best mulig for elevene.

Denne studien sier ikke noe om elevene får varig endret aggresjonsatferd etter en periode på spesialskole. Med tanke på videre forskning vil det være nyttig å undersøke om elever med utviklingstraumer og aggressiv atferd får redusert aggresjon også ved tilbakeføring til hjemmeskolen, samt om elevene oppnår bedret selvreguleringsevne.

Funnene indikerer også at de viktigste faktorene med tanke på lærernes mestring i arbeidet med denne gruppen elever, er erfaring og kompetanse, samt at kolleger står sammen som et team, er samkjørte og støtter hverandre. Arbeidet med denne gruppen elever er utfordrende, og krever stor kapasitet hos lærerne. De tåler mengder av trusler, utskjelling og fysiske utageringer. Funnene viser at noen lærere i starten strevde med at de ble utsatt for aggresjon fra elever. Det vil i den forbindelse være nyttig å studere langtidskonsekvenser hos lærere av å bli utsatt for trusler og aggresjon og hvordan det kan unngås.

Målet for alle i skolen, hjemmeskole eller spesialskole, må være å gjøre skolegangen best mulig for denne sårbare gruppen barn, som bærer på en vond historie fra oppveksten sin, og som prøver å mestre livet etter beste evne. Samtidig som også lærerne blir ivaretatt på best mulig måte.

LITTERATURLISTE

Ainsworth, M.D.S. (1989) *Attachments beyond infancy*. American Psychologist, 44(4), 709-716

Allen, J.G. (2001) *Traumatic relationships and serious mental disorders*. England: Wiley

Aloe, A.M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson A.B. & Rinker, T.W., (2014) *A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout*. Educational Research Review, 12, 30-44

Anstorp, T., Benum, K. & Jakobsen, M. (2006) *Dissosiasjon og relasjonstraumer: Integrering av det splittede jeg*. Oslo: Universitetsforlaget

Aronson, E. (2004) *The social animal*. New York: Worth Publishers

Aronson, E. og Aronson, J.M. (2007) *The social animal*. New York:Worth Publishers.

Bandura, A. (1986) *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

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

Baumrind, D. (1991) *Parenting styles and adolescent development*. The encyclopedia of adolescence, 2, 746-758

Barry, T.D, Thomson, A., Barry, C.T., Lochman, J.E., Adler, K. & Hill, K. (2007) *The importance of narcissism in predicting proactive and reactive aggression in moderately to highly aggressive children*. Aggressive behavior. Vol 33 (3), 185 - 197

Benum, K. (2006) *Når tilknytningen blir traumatisert*. En psykologisk forståelse av relasjonstraumer og dissosiasjon. I:T. Anstorp, K. Benum & Jakobsen. Dissosiasjon og relasjonstraumer. Integrering av det splittede selv (22-42). Oslo: Universitetsforlaget

Berkowitz, L. (1993) *Aggression: its causes, consequences and control*. New York. Mcgraw Hill.

- Birch, S.H.& Ladd, G.W (1997) *The teacher - child relationship and childrens early school adjustment*. Journal of school psychology. Vol. 35(1), 61–79
- Blindheim, A. (2011) *Hvordan traumatisering påvirker hjernen*. I U. Heltne & P. Ø. Steinsvåg (red.), Barn som lever med vold i familien. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*: Vol.1. Attachment. London; UK:Pimlico
- Brandt, A.T. & Grenvik, T.H. (2010) *Med barnet i sentrum. Nye muligheter for spedbarn og småbarn av rusmiddelavhengige og psykisk syke foreldre*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Brewin, C.R. (2003) *Posttraumaticstress disorder: malady or myth?* New Haven, Conn.:Yale University press
- Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bufdir.no (2017) Lesedato 2018.06.09,
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Seksuelle_overgrep_mot_barn/
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet/
- Card, N. & Little, T. (2007) *Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function?* I H.P. Hawley, T.D.Little & P.C.Rodkin (red) Aggression and adaption. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Carter, A.S., Gray S.A.O., Baillargeon, R.H. & Wakschlag, L.S. (2013) *A multidimensional approach to disruptive behaviors: Informing life span research from an early childhood perspective*. I. P.H. Tolan & B.L. Leventhal (red.). *Disruptive behaviour disorder*. New York: Springer.
- Cozolino, L.J (2009) *The neuroscience of psychotherapy: healing the social brain*. 2ed. New York: Norton
- Crick, N. & Dodge, K. (1994) *A review and reformulation of social - information – processing mechanisms in childrens social adjustment*. Psychological Bulletin, 115: 74-101.

- Courtois, C. A. (2004) *Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412-425
- Creswell, John W. (1998) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage
- Dodge, K.A., Coie, J.D. & Lynam, D. (2006) *Aggression and antisocial behavior in youth*. I N. Eisenberg, W. Damon & R.E. Lerner. *Handbook of child psychology*. Vol.3. Sixth edition. New Jersey: John Wiley and sons.
- Dorado, J.S., Martinez, M., McArthur, L.E. & Leibovitz, T. (2016) *Healthy Environments And Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, Multi-level, Prevention and Intervention Program for Creating Trauma-Informed, Safe and Supportive Schools*. *School Mental Health*. 8:163-176. New York: Springer Science + Business Media
- DSM-IV (1994) American Psychiatric Association
- Dyregrov, A. (2010) *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fandrem, H., Fuglestad, O.L., Løge, I.K., Roland, P. & Westergård, E. (2013) *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007/2002) *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk forlag
- Golding, K.S., Fain, J., Frost, A., Mills, C., Worrall, H., Roberts, N., Durrant, E. & Templeton, S. (2013) *Observing children with attachment difficulties in school. A tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in children aged 5-11*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Groh, A.M., Roisman, G.I., Van Ijzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Fearon, R. (2012) *The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study*. *Child development*, 83(2), 591-610

- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to achievement*. New York: Routledge
- Hoffmann, K. T., Marvin, R.S., Cooper, G. & Powell, B. (2006) *Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The circle of security intervention*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74(6), 1017-1026
- Howes, C., Hamilton, C.E & Matheson, C.C. (1994) Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. Child Development. Vol. 65 (1), 253-263
- Isdal, P., Natvig, A.S.M. & Thilsen, R (2003) *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2012) *Den ekskluderende skolen*. Utdanning (15) 12-19
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag AS
- Karasek, R. (1992) *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic books.
- Kaufmann, A.H. (1988) *Antisosial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Oslo: Sigma Forlag AS
- Killen, K. (1991) *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Krause, N. & Stryker, S. (1984) *Stress and well-being: The Buffering role of focus of control beliefs*. Social Science & Medicine, 18(9), 783-790
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lazarus, R.S. (1999) *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag
- Nilsen, F.H. (2014) *Spesialskole*. Store norske leksikon. Lesedato 2018.06.09, <https://snl.no/spesialskole>

Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, T. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2011) *Developmental trauma disorder: En løsning på barntraumatologifeltets problem?* Tidsskrift for norsk psykologiforening, 48(11), 1086-1090.

Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2014) *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi*. Tidsskrift for norsk psykologiforening, 51(7), 531-536

Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, T. (2012) *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. Bedre skole, nr 4, s. 23-27

Patterson, G.R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991) *An Early Starter Model for Predicting Delinquency*. I D.J., Pebler & K.J., Rubin (red.) *The development and treatment of childhood aggression* (s. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Perry, B.D (2007) *Maltreated children. Experience, brain development and the next generation*. New York: W.W.Norton &co

Pianta, R., Nimetz, S.L. & Bennet, E. (1997) *Mother – child relationships, teacher – child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten*. Early Childhood Research Quarterly, Vol (3), 263-280

Pianta, R. C., Steinberg, M.S. & Rollins, K.B. (1995). *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. Development and Psychopathology, 7(2), 295-312

- Pianta, R. (1999) *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association
- Raundalen, M., og Schultz, J.-H. (2006) *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004) *Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers Autonomy Support*. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169
- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Roland, E. og Idsøe, T. (2001) *Aggression and bullying*. *Aggressive Behaviour* 27 (6), 446-462
- Roland, P. (2011) *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning. Universitetet i Stavanger
- Røkenes, O.H. & Hansen, P.H. (2006) *Bære eller bryte*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Sahlin, H., Kuja-Halkola, R. & Bjureberg, J. (2017) *Association Between Deliberate Self-harm and Violent Criminality*. *JAMA Psychiatry*, 74(6), 615-621
- Schore, A.N. (2003) *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: W.W. Norton
- Siegel, D.J. (2012) *Developing Mind*. Second Edition. New York: Guilford Publications
- Skjervheim, H. (1957/1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Tremblay, R.E. (2009) *The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning*. In: R.E. Tremblay, M.A.G. Aken & W.Koops (red.), *Development and prevention of behaviour problems*. New York: Psychology Press
- Tremblay, R.E. (2010) *Developmental origins of disruptive behaviour problems: The «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51, 4, 341-367
- Van der Kolk, B. (2005) *Developmental Trauma Disorder: Towards a rational diagnosis for children with complex trauma histories*. *Psychiatric Annals*, 33(5), 401-408.

Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005) *Reactive and Proactive aggression*. I: Tremblay, R.E., Hartup, W.W. & Archer, J. (red) *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press

Webster-Stratton, C. (2007) *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Øverland, K. (2001) *Antisosial atferd og risikofaktorer i familien*. Delrapport 3 av «Volden for øyet». Unge, vold, medier og oppvekst. Politihøgskolen. Oslo.

VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD



Klara Øverland
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 15.03.2017

Vår ref: 52448 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52448</i>	<i>Traumatiserte barn i spesialskolen som viser aggresjon</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Klara Øverland</i>
<i>Student</i>	<i>Turid Hellestræ</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52448

FORMÅL

Formålet er å undersøke hvordan lærere i spesialskolen forholder seg til traumatiserte elever som utagerer. Undersøke hvilke erfaringer de har og hvordan lærerne i spesialskolen håndterer dette. Undersøke hvordan de jobber med klasseledelse og relasjonsbygging.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Merk at NSD har skiftet navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Vi tar høyde for at det i intervjuene vil kunne fremkomme sensitive personopplysninger om lærernes helseforhold.

TAUSHETSPLIKT OG TREDJEPERSON

I den opprinnelige intervjuguiden var flere av spørsmålene utformet slik at det ville være vanskelig for lærerne å overholde taushetsplikten. I den reviderte intervjuguiden, mottatt 14.03.2017, er flere spørsmål fjernet eller omformulert. Studenten skal i tillegg i forkant av intervjuet blant annet minne lærerne på at de må overholde taushetsplikten, og at de ikke kan gi identifiserende opplysninger om elevene (som navn, kjønn, tid, sted) eller informere om det er snakk om tidligere eller nåværende elever. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om noen elever (tredjepersoner).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 12.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 2 – HENVENDELSE TIL SPESIALSKOLER

Dette er en henvendelse i forbindelse med min mastergradsoppgave i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Min veileder er Klara Øverland, ved Læringsmiljøsentret, UiS.

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan lærere i spesialskole forholder seg til traumatiserte elever som viser aggresjon.

Problemstillingen er:

«Hvilke erfaringer har lærere i spesialskolen med barn som har vært utsatt for traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon? Hvilken betydning har klasseledelse og relasjonsbygging for barn som har opplevd traumer i nære relasjoner og viser utagerende atferd? Hvordan mestrer lærerne dette arbeidet?»

Min forespørsel er som følger:

Er det mulig å få intervju 3 av skolens lærere som har undervisningserfaring med denne gruppen elever?

Intervjuet vil ha en varighet på ca en time. Tidspunkt for gjennomføring av intervju vil bli avtalt med den enkelte lærer. Jeg håper derfor at du som rektor vil være villig til å forespør aktuelle lærere til å bli med på undersøkelsen, og sette meg i kontakt med vedkommende.

Vedlagt følger samtykkeskjema som vil bli signert av informantene i forkant av intervjuene.

Dette er et aktuelt tema, det har vært økt fokus på forskning innen traumefeltet de siste årene, men det er behov for flere undersøkelser omkring lærernes erfaringer med denne gruppen elever. Jeg håper derfor på positiv tilbakemelding fra deg og dine ansatte.

Ettersom jeg har en tidsfrist å forholde meg til, ber jeg om en snarlig tilbakemelding.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen
Turid Hellestræ
482 555 52

VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Traumatiserte elever i spesialskole som viser aggresjon ”

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer pedagoger i spesialskolen har med elever som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon og utagerende atferd. Fokusområdet vil være hvordan det jobbes med klasseledelse og relasjonsbygging, hvordan samarbeid med andre instanser fungerer og hvordan pedagoger mestrer arbeidet med denne gruppen elever. De personene som er valgt ut til å delta i studien, er pedagoger som har erfaring med å jobbe med traumatiserte og utagerende elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det innebærer at du i denne studien deltar aktivt i et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Målet med opplysninger som skal innhentes er å bidra til økt kunnskap om erfaringene som lærere i spesialskole har rundt denne elevgruppen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert (skrevet ned i sin helhet) i ettertid.

Hva skjer med informasjonen som gis?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten selv og veileder som vil ha tilgang til data som samles inn. Samtykkeerklæringen vil bli oppbevart adskilt fra data som er samlet inn. Innsamlet data vil bli lagret på PC som er passordbeskyttet. Det blir brukt koder eller fiktive navn for å skjule informantenes identitet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Skolenavn og opplysninger som kan identifisere skolen vil holdes anonymt gjennom hele prosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.17 og på dette tidspunktet vil lydfiler bli slettet. Transkribering og andre notater vil bli anonymisert fra første stund.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Turid Hellestræ (student) tlf.: 482 55 552 eller Klara Øverland (veileder), tlf.: 406 08 818. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert

VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE

Innledning, rammesetting	<p>Uformell prat i noen minutter</p> <p>Informasjon</p> <ul style="list-style-type: none">- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)- Forklare hva intervjuet skal brukes til og gjøre rede for taushetsplikt og anonymisering. Forklare om dokumentering og hva som gjøres med datamaterialet ved prosjektets avslutning.- Informere om lærers taushetsplikt ifht informasjon om elever, identifiserende opplysninger må utelates (f eks navn, kjønn, tid, sted og evt saksopplysninger. Det må ikke informeres om tidspunkt når vedkommende var elev ved skolen). Informant må ikke oppgi om han har erfaring med undervisning med færre enn fem elever.- Informere om opptak og underskrift på informasjonsskriv om samtykke til å delta i forskningsprosjekt-Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål <p><input type="checkbox"/> STARTE OPPTAK</p> <p>Innledende fase</p> <p>Kan du fortelle hvilken utdanning du har og hvilken rolle du har på skolen? (Kontaktlærer/miljøterapeut/avdelingsleder?)</p> <p>Hvor lenge har du arbeidet med denne gruppen elever? (Enten ved denne skolen eller ved en annen skole)</p> <p>Hvorfor har du valgt å arbeide på en spesialskole?</p> <p>Hvilke elever går på spesialskolen?</p> <p>Har noen av elevene hatt aggresjonserfaringer før de kom til spesialskolen?</p>
-------------------------------------	--

TEMA	UTFYLLENDE SPØRSMÅL
Definering	<p>1. Hvordan vil du definere «traumer»? «Traumer i nære relasjoner»?</p> <p>2. Hvordan vil du definere «aggresjon»? Hva legger du i begrepet «utagering»?</p> <p>3. Hvordan har du tilegnet deg kunnskap om traumatiserte barn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdannelsen (Lærerskole/annen utdanning/videreutdanning?) - Kurs (Universitetskurs, andre kurs?) - Erfaring (fra arbeidet i skolen eller privat?)
Erfaringer	<p>«Hvilke erfaringer har lærere i spesialskolen med elever som har vært utsatt for traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon»</p> <p>1. Har du erfaring med barn som er utsatt for traumer i nære relasjoner som har vist aggresjon i skolesammenheng?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvor mange har du hatt erfaring med generelt? -Hvilke traumer har de blitt utsatt for? -Har du erfart at barna har noen typiske traumereaksjoner? Hvilke? -Er Bupa involvert i disse sakene? -Er du kjent med om barna har hatt flere emosjonelle vansker utover traumereaksjoner? <p>2. Hvilke erfaringer har du med barn som har opplevd traumer i nære relasjoner og som viser aggresjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Kan du beskrive en generell hendelse som var preget av aggresjon, dvs en episode som kan være typisk for mange som har opplevd traumer? -Hva tenker du i slike situasjoner? -Hvilke følelser har du i slike situasjoner? -Får du pratet med noen etterpå? -Hva tror du barn tenker i slike situasjoner? -Hvordan tror du barn føler i slike situasjoner?

-Blir det noen konsekvens for barna i etterkant?

-Hvis ja – hvilke?

-Bruker det å føre til noen endringer?

3. Opplever du at elever med aggresjonsproblematikk er like eller ulike?

4. Opplever du at det er forskjell på gutter og jenter når det gjelder aggresjon?

5. Tenker du at barns utviklingsnivå har betydning for om de viser aggresjon?

Utageringer i skolesammenheng

1. Når skjer det utageringer, i hvilke situasjoner opplever du at dette kan skje?

-Hva har ledet opp til situasjonene? Forløp og håndtering?

-Tror du at det er en sammenheng mellom utageringer og spesielle situasjoner?

-Hva tror du kan ha sammenheng med aggresjon? Hva tror du kan virke inn?

2. Hvilke faktorer i miljøet kan virke inn på slike hendelser?

3. Kan måten skolefaget er organisert på ha en innvirkning – hva som gjøres og måten det gjøres på (hvis det er kjedelig, noe de ikke liker?)

4. Kan elever med samme type problematikk ha noen påvirkning når det gjelder aggresjon?

5. Hvorfor skjer det? Hvilken kunnskap har du om utløsende triggere?

6. Er det forutsigbart når det kommer en utagering?

7. Fører du loggbok i forhold til triggere?

8. Gjør du noen kartlegging av mønster av utageringene?
Utageringsnotater?

9. Kan lærers kommunikasjonsform ha noen innvirkning på utløsning av aggresjon hos barn?

10. Tar du noen spesielle hensyn i arbeidet med barn som har opplevd traumer?

	<p>-Er du som lærer obs på at du selv kan være en trigger? Dine bevegelser, lukt, fakter etc? Hvis ja, hvilke utfordringer gir det?</p> <p>-Har du opplevd at du selv har vært en utløsende trigger?</p> <p>11. Hvilke vurderinger gjør du før du iverksetter tiltak som å holde eller skjerme traumatiserte elever i utagerende situasjoner?</p> <p>-Kan du beskrive en generell hendelse hvor dette kan være nødvendig?</p> <p>-Hvordan oppleves det for deg som lærer? Hvilke følelser har du i slike situasjoner?</p> <p>-Hva tror du elever tenker i slike situasjoner?</p> <p>-Hvordan tror du elever opplever slike situasjoner? Hvilke følelser tror du barnet har?</p> <p>-Blir det noen konsekvenser for eleven i etterkant?</p> <p>-Hvis ja – hvilke?</p> <p>12. Hvilke tiltak iverksetter du for å unngå aggresjonsatferd hos disse elevene?</p> <p>-Samtaler? Omsorg? Struktur? Tiltak rettet mot klassemiljø?</p> <p>13. Hender det at du bruker konsekvenser for å oppnå ønsket atferd? Eller for å unngå uønsket atferd?</p> <p>-I tilfelle hvilke? Hvordan fungerer dette?</p> <p>14. Opplever du som lærer at det kan være vanskelig å sette grenser og gjennomføre konsekvenser i arbeid med traumatiserte elever?</p> <p>-Hvordan opplever du at traumeteori står i forhold til struktur, grenser og konsekvenser i skolehverdagen? Er de motsetninger eller utfyller de hverandre?</p>
<p>Klasseledelse</p>	<p>«Hvilken betydning har klasseledelse for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner»</p> <p>1. Hvordan fungerer klasseledelsen? Kan du beskrive hva du har fokus på i en skoletime, med tanke på klasseledelse?</p> <p>-Lærerstil?</p> <p>-Hvor mange lærere er tilstede i en klasse?</p>

2. Hvilken betydning har klasseledelse for disse barna? (For eksempel i forhold til mobbing og angst)

3. Hvordan har du opplevd klasseklimaet i de klassene hvor du har hatt traumatiserte barn som viser aggresjon?

4. Har klassemiljøet hatt noen innvirkning på disse barna?

-Hva tenker du er den beste størrelsen på en gruppe med disse barna?

-Fungerer de best alene, sammen med andre med annen problematikk, eller sammen med andre med samme problematikk?

Opplever du at traumatiserte elever som er utagerende har problemer med å presentere fagstoff foran andre? Hvis ja – foran andre elever / foran bare lærer?

-Sammenligner elevene egne resultater/prestasjoner med andres resultater/prestasjoner?

-Hvis ja – er dette triggende?

-Eller fokuserer de mest på egen mestring og fremgang?

5. Hvordan opplever du at traumatiserte elever som viser aggresjon fungerer sammen med andre elever? Kan du beskrive?

6. Hvilken betydning tror du medelever har for traumatiserte elever med aggresjonsproblematikk?

7. Kan måten skolefaget er organisert på ha en innvirkning? (hva som gjøres, og måten det gjøres på, om det er kjedelig, noe de ikke liker, for vanskelige eller for lette oppgaver, få pauser).

-Hvilke erfaringer har du i forhold til å forstyrre seg selv og medelever i skolearbeidet med tanke på utageringer?

-Tar det lang tid å roe seg/hente seg inn igjen?

-Ser du en sammenheng mellom utageringer og skulk/skolefravær?

Tiltak

8. Har du noen tiltak rettet mot læringsmiljøet som du tenker forebygger eller hjelper i forhold til aggresjonsproblematikk?

	<p>9. Settes det i gang spesielle tiltak i skoletiden for å bedre klassemiljøet? Skolemiljøet?</p> <p>Hvis ja - Hva tenker du om slike tiltak? Har det effekt?</p> <p>10. Benytter dere spesielle aggresjonsdempende program? For eksempel ART? Kognitiv terapi? Annet?</p> <p>-Hvis ja – har dette effekt?</p> <p>-Hvis nei – hva er grunnen til at det ikke blir benyttet? Skulle du ønsket at det ble benyttet?</p> <p>11. Tror du de fysiske rammene (klasserommene/grupperommene/skolegården/lyd/temperatur) har noen spesiell betydning for traumatiserte elever med aggresjonsproblematikk?</p> <p>-Hva tenker du om disse rammene på din skole?</p> <p>-Har elevene mulighet for å trekke seg inn på et eget rom ved behov?</p> <p>-Kan de ta seg en luftetur ut?</p> <p>12. Har du noen tiltak som du benytter i faglige aktiviteter/i klasserommet som kan forebygge eller dempe aggresjon? (individuell tilrettelegging).</p> <p>13. Bruker du ulike metoder for å forebygge aggresjon hos gutter/jenter – ulike tiltak?</p>
<p>Relasjonsbygging</p>	<p>«Hvilken betydning har relasjonsbygging for elever som har opplevd traumer i nære relasjoner»</p> <p>1. Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev?</p> <p>2. Hvilken betydning har det å bygge relasjoner til traumatiserte elever med aggresjonsproblematikk?</p> <p>-På hvilken måte har det betydning (i forhold til hva – undervisningen/elevens faglige utvikling/elevens sosiale utvikling/egen regulering)?</p> <p>3. Kan du beskrive hvordan du jobber for å skape en god relasjon til disse elevene?</p> <p>4. Er det forskjell på hvordan du skaper relasjon til traumatiserte, utagerende elever i forhold til andre elever?</p>

	<p>5. Har du selv hatt opplevelsen av å bety noe spesielt/bety en forskjell for traumatiserte elever med aggresjonsproblematikk?</p> <p>-Hvis ja – hva gjør at du fikk den forståelsen?</p> <p>6. Er det noen gang vanskelig å skape gode relasjoner til enkelte elever?</p> <p>7. Etter å ha stått i mange utageringssituasjoner, er det da mulig å kjenne ubehag/ulyst/avsky mot elever med denne type problematikk?</p> <p>-Hvis ja – har du følt det sånn noen ganger?</p> <p>-Kan du beskrive hvordan det da oppleves å skulle skape en god relasjon?</p> <p>8. Hvilket fokus har du på selvregulering/samregulering?</p> <p>9. Hvilket fokus har dere på å trygge og stabilisere barna?</p> <p>10. Benytter du elevsamtaler? Til avtalte tidspunkt eller ved passende tidspunkt?</p> <p>11. Lærer elevene med denne type problematikk det de skal?</p> <p>-Hvilke utfordringer har disse elevene når det gjelder skriftlig og muntlig skolearbeid?</p> <p>-Hva med lekkesituasjonen?</p>
<p>Mestring</p>	<p>Lærerens mestring</p> <p>1. Hvordan opplever du å arbeide med disse elevene? Tanker og følelser?</p> <p>2. Har du opplevd noen konsekvenser av dette arbeidet for din egen del?</p> <p>3. Hva tenker du er den største utfordringen i arbeidet med traumatiserte elever som viser utagerende atferd?</p> <p>Egne følelserfaringer</p> <p>1. Kjenner du deg trygg på jobb?</p> <p>-Hvis ja - kan du forklare hva som gjør at du kjenner deg trygg?</p> <p>2. Har du noen gang kjent deg utrygg?</p> <p>-Hvis ja – kan du beskrive en situasjon der du kjente deg utrygg?</p>

3. Har du blitt skadet av elever?

4. Har det hendt at du har vært redd for elever?

-Hvis ja – er du redd ofte? Hvordan oppleves arbeidsdagene, hvis du er redd ofte?

- Hvis nei – hva tror du er grunnen til at du ikke er redd?

5. Har du erfaring med å bli verbalt skjelt ut av elever?

-Hvis ja – kan du beskrive hvordan det oppleves? Hva gjør dette med deg?

6. Er du observant på egne svakheter/utfordringer, eget toleransevindu?

7. Hvordan synes du selv du mestrer arbeidet med de traumatiserte utagerende elevene?

-De utagerende situasjonene?

-Hvordan oppleves arbeidsdagene med tanke på følelsen av opplevd stress?

8. Har dere fokus på kollegastøtte?

-Hvordan fungerer denne støtten i praksis? Evt hvordan skulle du ønske at det fungerte?

Kompetanse

1. Opplever du selv at du har nok kompetanse i forhold til å arbeide med denne gruppen elever?

2. Har du fått tilbud om ekstern veiledning i fht arbeid med disse elevene?

-Får du den veiledningen du har behov for?

-Hvis ja - hvilken veiledning får du?

-Hvis nei - Hvilken veiledning har du behov for?

3. Har du hatt tilbud om kurs for å mestre arbeidet med disse elevene?

-Har du behov for kurs?

-Hvis ja -Hvilke kurs?

	<p>-Hvis nei - Kan du begrunne hvorfor?</p> <p>Samarbeid</p> <p>1. Hvilken erfaring har du med samarbeid med foresatte til denne gruppen elever?</p> <p>-Hvordan fungerer dette til det beste for elevene?</p> <p>2. Opplever du at personalgruppen er samkjørt? (Jobber likt/ er lojale mot regler/grenser/konsekvenser som blir bestemt på personalmøter?)</p> <p>3. Hvilke erfaringer har du med samarbeid med andre samarbeidspartnere, når det gjelder traumatiserte elever som viser aggresjon?</p> <p>-Har du hatt samarbeid med BUPA/PPT/Barneverntjenesten/politi i forhold til traumatiserte og utagerende elever?</p> <p>-Hvis ja -hvordan har dette samarbeidet fungert? Har det vært nyttig for deg i arbeidet med disse elevene?</p> <p>-Har du deltatt i ansvarsgruppemøter rundt traumatiserte elever?</p> <p>- Hvis ja – opplever du disse møtene som viktige i forhold til ditt arbeid som lærer?</p> <p>-Kunne det vært gjort annerledes?</p> <p>-Hvordan opplever du viktigheten av at flere instanser møtes for å diskutere elevenes behov og tilrettelegging?</p> <p>-Er det noe som bør endres i oppfølging av disse elevene?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Oppsummere funn</p> <p>Kort oppsummering av hensikten med studien</p> <p>Har jeg forstått deg riktig?</p> <p>Er det noen spørsmål du synes mangler i dette intervjuet? Noe du vil legge til?</p>