



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
MUTMAS  
Master i Utdanningsvitenskap  
Spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Guro Fyllingen Johnsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Klara Øverland, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Tittel på masteroppgaven: Læreres erfaringer med elever som har opplevd traumer. *En studie av læreres beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet, rettet mot elever som har opplevd traumer (1.-4. klasse).*

Engelsk tittel: Teacher's experiences with pupils who have been exposed to trauma. *A study of teacher's descriptions of their experiences with measures conducted within the classroom, aimed at pupils who have been exposed to trauma (grades 1.-4.).*

Emneord: Traumeutsatte elever, 1.-4. klasse, psykososial utvikling, faglig utvikling, tiltak i klasserommet, mestring

Antall ord: 39199  
+ vedlegg: 3

Stavanger, 12.06. 2020  
dato/år

## **Forord**

Allerede da jeg startet på grunnskolelærerutdanningen for fem år siden, hadde jeg et mål om å gå videre på master i spesialpedagogikk. De to siste årene har vært svært lærerike for meg, mye takket være de flinke foreleserne på studiet.

Jeg fant tidlig ut at traumeproblematikken i skolen var noe jeg interesserte meg ekstra mye for, og at dette var noe jeg ville skrive om i masteroppgaven min. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye om hvordan arbeidet med traumeutsatte elever kan være i skolen, og det har gitt meg inspirasjon og motivasjon til jeg selv skal innta lærerrollen.

Det er mange jeg vil takke i forbindelse med denne oppgaven og jeg vil starte med deltakerne. Uten dere hadde denne oppgaven ikke vært mulig å gjennomføre. Dere har lært meg utrolig mye ved å dele så åpent om deres erfaringer og kunnskaper. Videre vil jeg også takke veilederen min ved *Læringsmiljøsentret* ved Universitetet i Stavanger, Klara Øverland for god veiledning, inspirasjon og motivasjon gjennom hele prosessen.

Å arbeide med denne oppgaven har vært både spennende og lærerikt, samtidig som jeg har hatt mine øyeblikk med frustrasjon og demotivasjon. Da har støtte og motivasjon fra familie og venner vært enormt viktig, derfor vil jeg rette en stor takk til dere, uten dere hadde jeg aldri kommet i mål. Jeg vil også gi en spesiell takk til mamma, Siri, for all hjelp med blant annet korrekturlesing, sortering av tanker og for at du har motivert meg når mestringsfølelsen ikke har vært helt til stede. Jeg vil også gi en takk til min tante, Helene, for gode råd og tips, det har jeg satt utrolig stor pris på. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min gode studievenninne, Therese, som har vært en stor støtte gjennom hele studiet. Jeg vil takke for alle våre studydates og for alle de gode faglige samtalene, og alle de ikke-så-faglige samtalene.

Tusen takk alle sammen!

Stavanger 04.06.2020.

Guro Fyllingen Johnsen

## Innholdsliste

<b>Sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>6</b>
1.1 Studiens hensikt, problemstilling og avgrensing .....	7
1.2 Oppgavens oppbygging .....	7
<b>2.0 Teoretisk innramming</b> .....	<b>8</b>
2.1 Barns psykososiale utvikling fra 1.-4. klasse .....	8
2.2 Traumebegrepet .....	9
2.3 Den tredelte hjernen – erfaringer bygger hjernen .....	12
2.3.1 Fryktreguleringssystemet .....	13
2.3.2 Dobbeltsporet hukommelse .....	14
2.4 Tilknytningsbegrepet og indre arbeidsmodeller .....	15
2.4.1 Ulike tilknytningsmønstre .....	16
2.5 Trygghets sirkelen .....	19
2.6 Traumebevisst omsorg .....	20
2.7 Toleransevinduet .....	23
2.8 Klasseledelse og klasse miljø .....	24
2.9 Mestring .....	26
<b>3.0 Forskningsmetode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Valg av metode .....	27
3.2 Kvalitativt forskningsdesign .....	28
3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	29
3.3.1 Intervjuguide .....	30
3.3.2 Klargjøring i forkant av intervju .....	31
3.3.3 Kontaktetablering og utvalg av deltakere .....	31
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	33
3.3.5 Transkribering .....	34
3.3.6 Analyse .....	34
3.4 Forskningsetiske hensyn .....	35
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	37
3.5.1 Reliabilitet .....	37
3.5.2 Validitet .....	37
3.5.3 Generaliserbarhet .....	38
3.5.4 Metodekritikk .....	39
3.5.5 Min egen forståelse .....	39

3.5.6 Begrensninger som følger av koronapandemien .....	39
<b>4.0 Resultater .....</b>	<b>40</b>
4.1 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn .....	42
4.1.1 Lærernes beskrivelser av egen forståelse- og håndtering av traumesymptomene.....	46
4.2 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4. klasse).....	47
4.2.1 Tiltak rettet mot psykososial fungering .....	47
4.2.2 Tiltak rettet mot faglig tilegnelse .....	52
4.2.3 Tiltak rettet mot klassemiljøet .....	54
4.3 Lærernes beskrivelse av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever 1.-4. trinn .....	56
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>59</b>
5.1 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn .....	60
5.1.1 Lærernes beskrivelser av egen forståelse- og håndtering av traumesymptomene.....	64
5.2 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4.klasse) .....	68
5.2.1 Tiltak rettet mot psykososial fungering .....	68
5.2.2 Tiltak rettet mot faglig tilegnelse .....	76
5.2.3 Tiltak rettet mot klassemiljøet .....	81
5.3 Lærernes beskrivelse av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever 1.-4. trinn .....	84
<b>6.0 Avsluttende kommentar og forslag til videre forskning .....</b>	<b>86</b>
6.1 Hvordan beskriver lærere på 1.-4. trinn sine erfaringer med traumeutsatte elever? .....	87
6.3 Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever? .....	93
6.4 Forslag til videre forskning .....	93
<b>Kildeliste: .....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg:.....</b>	<b>99</b>
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD .....	99
Vedlegg 2. Samtykkeskjema .....	102
Vedlegg 3. intervjuguide .....	103

## Sammendrag

Elever som har blitt utsatt for traumatiske opplevelser i oppveksten, kan få ulike symptomer og vansker, som kan være utfordrende i møte med skolens krav til psykososial og faglig fungering. Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan lærere beskriver sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever fra 1. til 4. klasse. Teorigrunnlaget som er brukt i studien er hentet fra utviklingspsykologi for den aktuelle aldersgruppen, traumeteori og teori knyttet til den tredelte hjerne, tilknytning, traumbasert omsorg, klasseledelse, klassemiljø og mestring.

Studien har gjennom metoden kvalitativt forskningsintervju undersøkt fem læreres beskrivelser av sine erfaringer med traumeutsatte elever i skolen, for videre å kunne belyse deres *erfaringer av tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever i 1.-4.klasse*, som er problemstillingen for denne oppgaven. Studien har også sett på hvordan disse lærerne beskriver sin følelse av mestring i dette arbeidet. Det empiriske datamaterialet fra de fem deltakernes beskrivelser, er innsamlet ved bruk av semistrukturert intervju. Videre ble datamaterialet analysert ved bruk av hermeneutisk meningsfortolkning, som baserer seg på kritisk analyse og teoretisk forståelse.

Resultatene indikerer at lærerne opplever usikkerhet rundt hvorvidt traumesymptomene de ser hos elever, kan knyttes direkte til traumer, eller om det kan skyldes variasjon i normalutvikling ved elevenes psykososiale utvikling. Likevel indikerer også studien at tiltak som iverksettes er i tråd med teori som har fokus på trygghet, relasjonsbygging, hjelp til affektregulering, etablering av godt klassemiljø utført av en lærer med en autoritativ klasselederstil, og at tiltakene erfarer som hensiktsmessige i forhold til de traumeutsatte elevenes psykososiale- og faglige fungering. Funnene tilsier også at lærerne erfarer at disse tiltakene har en effekt uansett om vanskene de ser ikke skulle skyldes traumer.

Resultatene viser også at de viktigste faktorene med tanke på opplevelse av mestring i arbeidet med de traumeutsatte elevene, er erfaring og kompetanse, samt at skolen som helhet har en felles forståelse i samarbeid om- og håndteringen av denne elevgruppen.

## 1.0 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer på barneskolen møter vi mange barn som er ivrige, lekne, lærevillige og nysgjerrige på hva skolen bringer. Det er lærerens ansvar å ivareta, motivere og legge til rette for at elevene skal kunne nå sitt fulle potensial for mestring både faglig, sosialt og emosjonelt. Vi møter også barn som har med seg vanskelige livserfaringer, eller som etter hvert vil erfare hendelser som krever at vi som lærere utfordres ekstra på å forstå dem, og på hva de trenger av tilrettelegging. Tall hentet fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) viser blant annet at 21 % av ungdom i dag har vært utsatt for fysisk vold fra sine foreldre i løpet av oppveksten, samt at 8 % har vært vitne til vold mellom foreldrene sine. Mer enn en 1 av 5 norske kvinner oppgir å ha blitt utsatt for en form for seksuelt overgrep før fylte 18 år. Også blant menn opplevde en betydelig andel, nesten 1 av 10, å bli utsatt for seksuelle overgrep i barndommen (Thoresen & Hjemdal 2014). I tillegg opplyser Bufdir at det har vært en økning av unge som plages av symptomer på angst, depresjon og andre psykiske lidelser i oppveksten (Bufdir.no, 2020).

Tallene over representerer barn som på et tidspunkt vil bli møtt av lærere i skolen, og som kan ha opplevd traumatiske hendelser som gjør verden til et uforutsigbart og utrygt sted, hvor de har erfart at voksne ikke er til å stole på. Slike hendelser kan få alvorlige konsekvenser, både på kort og lang sikt. Elever kan på grunn av slike hendelser bære med seg en grunnleggende utrygghet, som gjør at skolens krav om faglig, sosial og emosjonell fungering blir vanskelig. I møte med slike krav vil disse elevene kunne virke utfordrende og stadig bli misforstått og feiltolket av sine omgivelser. Traumer er som tallene over viser aktuelt i dagens samfunn. Det må også påpekes at statistikken med stor sannsynlighet ikke fanger opp alle barn som har vært utsatt for traumer, da det er en rekke andre hendelser enn de nevnte som kan oppleves som traumatiske. Det må på bakgrunn av dette kunne hevdes at temaet for denne studien er aktuelt for de fleste lærere.

Alle barn i skolen har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). For å kunne tilrettelegge for og ivareta elever som har vært utsatt for traumer på best mulig måte, er det behov for at lærere i skolen har tilstrekkelig kompetanse innenfor teori om traumer og at de har en grunnleggende forståelse for hvordan det å ha opplevd traumer kan påvirke elevene i barneskolen. Det krever også at de har kompetanse om ulike tiltak som kan iverksettes for å skape trygghet i skolehverdagen for de elevene som ellers bærer på en utrygghet.

Opplæringsloven (1998) § 9 A-4 presiserer at ansvaret for å skape et trygt og godt skolemiljø ligger på skolen som en helhet. Elevene må kjenne at fokuset på et godt skolemiljø er til stede gjennom hele skolehverdagen, både i timene og ellers. Det er mange problemstillinger som kunne vært interessante å utforske når det gjelder skolens tilrettelegging for traumeutsatte elever. I denne oppgaven vil jeg fokusere på læreres beskrivelser av sine erfaringer med elever som har opplevd traumer (1.-4. klasse), og deres erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot denne elevgruppen.

### **1.1 Studiens hensikt, problemstilling og avgrensing**

Formålet med studien er å bidra til mer kunnskap om læreres erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot elever som har opplevd traumer. Dette innbefatter de erfaringer lærere har med elever som har opplevd traumer og hvordan lærere opplever egen mestring i dette arbeidet. Jeg ønsker også å ha et fokus på de yngste elevene i skolen, og har derfor valgt å fokusere på læreres erfaringer med å arbeide med traumeutsatte elever fra 1-4. klasse.

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er derfor:

#### **Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4.klasse)?**

Videre har jeg valgt å operasjonalisere problemstillingen ved å utforme to forskningsspørsmål, for å bedre kunne svare på problemstillingen, disse er som følger:

1. Hvordan beskriver lærere på 1.-4. trinn sine erfaringer med traumeutsatte elever?
2. Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever?

### **1.2 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven vil bestå av seks kapitler, hvor første kapittel omhandler valg av tema og problemstilling. Deretter vil jeg i kapittel 2 presentere teori som kan bidra til å belyse denne oppgavens tema. Dette er teori knyttet til: elevers psykososiale utvikling, traumeforståelse, den tredelte hjerne, tilknytning, traumbasert omsorg, klasseledelse, klassemiljø og mestring. Videre vil kapittel 3 dreie seg om metodevalg, og analyse, før jeg i kapittel 4 vil presentere hovedmomentene i de innsamlede empiriske dataene. I det femte kapitlet vil hovedmomentene i de empiriske dataene drøftes på bakgrunn av problemstillingen, forskningsspørsmålene og anvendt teori, før kapittel 6 vil omhandle avsluttende kommentarer og tanker om videre forskning.

## **2.0 Teoretisk innramming**

Jeg har funnet det hensiktsmessig å starte med å i korte trekk beskrive den psykososiale normalutviklingen for barn på det alderstrinnet som er i fokus i denne studien. Dette anser jeg som relevant for å ha et grunnlag for å kunne sammenligne elevers reaksjoner på traumer i forhold til normalutviklingen. Deretter vil jeg ta for meg teori om traumer, før jeg deretter går inn på teori om den tredelte hjernen, fryktreguleringssystemet og dobbeltsporets hukommelse. Disse teoriene er valgt fordi de forklarer hvordan et traume kan påvirke og forme hjernens utvikling. Teoriene kan også indikere hvilke konsekvenser denne utviklingen kan ha for elever på barneskolen. Videre i kapittelet vil jeg ta for meg teori om tilknytning, og hvordan mønster av de ulike tilknytningsstilene og indre arbeidsmodeller utvikles. Disse teoriene er valgt fordi de kan forklare hvordan kvaliteten på et barns relasjon til sine omsorgspersoner kan påvirke elevers følelse av trygghet og relasjoner på skolen. Videre vil jeg gå inn på teorier jeg anser som nyttige å ha kjennskap til i skolen, for å på best mulig måte kunne ivareta og iverksette tiltak for å tilrettelegge for elever som har opplevd traumer. Disse teoriene omhandler toleransevinduet, trygghetssirkelen, traumebevisst omsorg, klasseledelse og klassemiljø. Til slutt har jeg valgt ta for meg Lazarus sin teori om mestring, fordi den kan gi et sammenligningsgrunnlag i forhold til læreres erfaring av mestring i arbeidet med elever som har opplevd traumer.

### **2.1 Barns psykososiale utvikling fra 1.-4. klasse**

Det vil være store individuelle variasjoner når det gjelder hvor langt barn i alderen fra 1.-4. klasse har kommet i den psykososiale utviklingen. Utviklingen skjer gradvis i et samspill mellom personlige forutsetninger og møte med omgivelsene og på denne måten tilegnes evnen til å være seg selv i møte med andre (Ulvund, 2010:35). I tidlig skolealder vil de fleste elever ha vansker med å håndtere og regulere følelser, uavhengig av om de har opplevd traumer eller ikke. Derfor vil det være viktig å vite at selv om et barn strever med f.eks. selvregulering, trenger det ikke å skyldes at barnet har vært utsatt for traumer. På en annen side kan det at den normale variasjonen er så stor på dette alderstrinnet føre til at det kan være vanskeligere å avdekke om psykososiale vansker skyldes traumeopplevelser, eller om de ikke har kommet langt nok i utviklingen. Vanligvis vil elever begynne å få en ro på å snakke om følelser og hvordan de skal håndteres når de er 7-9 år. Når elevene er 9-11 år vil elevene begynne å bli mer selvstendige og i større grad klare å regulere følelsene og atferden sin på en hensiktsmessig måte (Ulvund, 2010:35). Elevenes evne til moralske følelser og samvittighet er også noe som må tilegnes ved å forutse konsekvenser av egne handlinger, og hvilke følelser



det kan vekke hos dem selv og andre. Ulvund (2010:43) henviser blant annet til en studie som viste at 40% av seksåringer og 10% av åtteåringer trodde at en som stjeler godteri uten å bli oppdaget, vil føle glede over det de hadde gjort. Barn er altså godt opp i skolealder før de klarer å ta hensyn både til egen vinning og til den konsekvensen handling har for andre.

Barn i denne alderen kan også ha vansker med å ta hensyn til om handlinger skyldes uhell, eller om det er gjort med vilje. Dersom en elev i syv- åtteårsalderen f.eks. blir dyttet i trappen ved et uhell, vil barnet sannsynligvis bli sint, selv om det var et uhell. Det hjelper som regel lite at barnet blir opplyst om at det var et uhell, fordi de er mest opptatt av konsekvensen (at hun ble dyttet). Fra 9-10 års alderen vil elevene bli flinkere til å ta hensyn til intensjonen bak handlingen, og et uhell vil bli oppfattet som en formildende omstendighet. I arbeidet med elever fra 1.-4. klasse vil det altså være viktig at lærere er klar over at hvor langt barna har kommet i utviklingen vil spille en stor rolle i hvordan elevene forholder seg til regler, følelser av moral, empati, og samvittighet, regulerer atferd og følelser, og at vansker med dette ikke trenger å skyldes traumeopplevelser.

## **2.2 Traumbegrepet**

Atle Dyregrov definerer psykisk traume som «... overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barnet eller den ungdom som utsettes for hendelsen ...» (Dyregrov, i Raundalen & Schultz, 2018:15). Videre forklares det at slike hendelser vanligvis oppstår brått og uventet, men at 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. Det er flere faktorer som kan påvirke graden av psykisk belastning personene opplever i ettertid av en traumatisk hendelse. Dette kan være faktorer som individets egen tolkning av belastningen, individets motstandskraft og belastningens intensitet. Dette kan føre til at personer får ulike reaksjoner på lignende negative hendelser. Grunnen til dette kan være at den iboende motstandskraften er ulik (Dyregrov, i Raundalen & Schultz, 2006:15).

Traumesituasjoner blir delt inn i to typer. Type 1- traume karakteriseres som enkelthendelser som f.eks. en bilulykke, voldtekt, foreldres død, samlivsbrudd eller andre dramatiske enkelthendelser. Å bli utsatt for et slikt traume kan medføre alvorlige ettervirkninger (fysisk og/ eller psykisk) på både kort og lang sikt (Dyregrov, i Raundalen & Schultz, 2006:16).

Type 2. traumer omhandler situasjoner hvor en person gjentatte ganger opplever traumatiske hendelser som f. eks seksuelle overgrep, krig, omsorgssvikt eller barn som er vitne til vold i

hjemmet (Bath, 2008:54). Dersom et menneske opplever type 2. traumer hvor personen gjentatte ganger, over tid opplever traumatiske hendelser i relasjoner som egentlig skal være trygge og beskyttende, kan det oppstå utviklingstraumer. Denne typen komplekse traumer kan ha en alvorlig virkning på personens psyke og kunne skape varige endringer hos personen på flere områder. Når en person opplever denne typen traumer, er det vanlig å få ulike kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser. Vansker med blant annet regulering av egne følelser, mellommenneskelige relasjoner og deres betraktning av verden kan være vanlig for personer som har opplevd utviklingstraumer. Dette kan igjen gjøre dem mer utsatt for rusmisbruk, angst, depresjoner, kognitive problemer og svekket hukommelse (Dyregrov, 2010). Barn med utviklingstraumer kan også utvikle en selvdestruktiv risikoatferd som kan føre til at de har lettere for å sette seg selv i situasjoner hvor de igjen kan bli gjort til offer. F.eks. vil de som har blitt seksuelt misbrukt som barn, være mer utsatt for å bli seksuelt misbrukt også senere i livet (Thoresen & Hjemdal red, 2014).

Det vil være naturlig å føle stress i etterkant av traumatiske hendelser eller kriser, både av type 1 og 2 traume. Graden av eksponering og sanseintrykk, kvaliteten på støtten som gis etter krisen og barnas tidligere livserfaringer og personlighetsstruktur vil være med på å avgjøre hvordan den traumeutsatte vil oppleve den traumatiske hendelsen på sikt (Raundalen & Schultz, 2006). Noen vil ha kapasitet til å håndtere reaksjonene som kommer i ettertid, mens andre vil klare det ved hjelp fra utenforstående i en periode. I andre tilfeller vil reaksjonene være så intense over tid at de har behov for hjelp i form av utredning og behandling for de problemene som har oppstått, noen kan også oppfylle kravene for diagnosen *Posttraumatic Stress Disorder* (PTSD). Denne diagnosen krever at personen må ha vært utsatt for en utløsende traumatiserende hendelse, hvor personen reagerer med intens redsel, frykt eller hjelpeløshet (Søftestad & Andersen, 2018: 32). Man kan få PTSD både ifra type 1. og type 2. traumer. For å få PTSD diagnosen må personen i minimum fire uker etter den traumatiske hendelsen oppleve tre hovedgrupper av symptomer. I traumeteori anvendes det ulike termer for disse symptomene, blant annet signaler, tegn eller reaksjoner. I denne oppgaven har jeg valgt å konsekvent bruke begrepet symptomer, da dette har blitt brukt mest i litteraturen og teoriene jeg har anvendt.

Den første hovedgruppen symptomer er *gjenopplevelse av traumehendelsen*. Dette kan f.eks. skje i form av minner og ubehagelige drømmer om hendelsen som stadig vender tilbake. Dette kan gi en følelse av at hendelsen gjentar seg, noe som kan gi et intenst psykisk ubehag og en fysisk reaksjon ved eksponering av indre eller ytre triggere som kan minne om den

traumatiske hendelsen (Raundalen & Schultz, 2006). For en traumeutsatt elev kan det i løpet av en skoledag finnes flere ulike mulige triggere om kan minne om den traumatiske hendelsen. Et eksempel kan være at en lærer tar en elev på skulderen, noe som trigger et minne om et seksuelt overgrep. Et annet eksempel kan være det å være i vann i svømmetimen, for en elev har opplevd å være nært å drukne under flukt.

Den andre hovedgruppen symptomer er *vedvarende unngåelsesatferd*. Dette symptomet omhandler at personen vil forsøke å unngå alt som kan minne om- eller forbindes med den traumatiske hendelsen, f.eks. aktiviteter, følelser, tanker, mennesker, steder eller samtaler. I skolen kan dette skje ved at en elev som f.eks. har opplevd å nesten drukne under flukt, fysisk stikker av hver gang klassen skal ha svømmetime. Personen vil også generelt ha nedsatt responsivitet, kjenne på avstand eller kjenne seg fremmedgjort overfor andre mennesker, man kan ha et begrenset følelsesregister og en opplevelse av en forkortet fremtid (Raundalen & Schultz, 2006).

Den tredje hovedgruppen er *hyperaktivering* eller generelt økt aktivering. Dette kan komme til uttrykk ved sinneutbrudd, søvnevansker, irritabilitet, konsentrasjonsvansker, hyperårvåkenhet, eller overdreven overraskelsesrespons (Raundalen & Schultz, 2006).

I tillegg til disse hovedgruppene av reaksjoner er det også normalt med f.eks. angst, depresjon (inkludert somatisering) og dissosiasjon. Hos et barn som f. eks har flyktet fra krig kan depresjonen skyldes ubearbeidede traumer som vold, krenkelser, sorg etter tap av nære personer eller savn etter stedet de reiste ifra (Fandrem, 2011). Angst kan komme fra utrygghet og frykten for at det som hendte, skal skje igjen. Dissosiasjon finner sted når det er for vanskelig å integrere deler av de traumatiske hendelsene, og opplevelsene manifesteres i depersonaliseringer og derealisasjoner. De følelsesmessige aspekter ved opplevelsen splittes fra selve hendelsen. («Dette hendte andre» eller «Dette har ikke hendt») eller uroanfall (Raundalen & Schultz, 2006).

Det er også viktig å nevne at flere av disse reaksjonene ikke nødvendigvis er lett å tolke som traumesymptomer, kanskje spesielt hos barn. Dette kan være fordi traumereaksjoner ofte kan ha symptomlikheter med andre vansker eller diagnoser, som f.eks. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Løwgren & Evensen, 2019) eller Autismespekterforstyrrelse. Dette kalles for komorbiditet, og gjør at flere barn f.eks. har blitt diagnostisert med ADHD, når de i realiteten opplever reaksjoner på en traumeopplevelse (Løwgren & Evensen, 2019).

### **2.3 Den tredelte hjernen – erfaringer bygger hjernen**

Barnets sanseapparat vil hele tiden ta inn, lagre og systematisere både enkelthendelser og langvarige kritiske hendelser. Samtidig vil synet på livet og tillit til voksne formes. Fra barnet er nyfødt vil hjernen utvikles og bygges gradvis ut, slik at den struktureres for det voksne livet.

Jeg vil nå i korte trekk forklare den tredelte hjernen. I det nederste laget av hjernen, ligger hjernestammen og lillehjernen. Den kalles også for reptilhjernen og styrer blant annet reflekser, hjerterytme, blodtrykk, pust og kroppstemperatur. Det neste laget som ligger over og rundt reptilhjernen er det limbiske system, også kalt emosjonshjernen. Denne delen er vesentlig for sinne og frykt og styrer hukommelsesfunksjoner og hormoner som er involvert i stressreaksjoner. Neokorteks eller storhjernen er den delen som ligger over og rundt de to andre delene. Storhjernen styrer språk, bevissthet, evne til å resonere og styre motoriske handlinger (Nordanger, Braarud, Albæk, & Johansen, 2014).

Hjernen utvikler seg organisert fra bunnen og opp. De ulike lagene i hjernen knyttes sammen av nevronene i hjernen. Kjernen for de fleste nevronene ligger i reptilhjernen og emosjonshjernen og forgrener seg oppover og utover etter hvert som de utvikler seg gjennom stimulering i form av samspillserfaringer. Reptilhjernen og de mest vesentlige delene av emosjonshjernen er allerede funksjonelle fra fødselen, mens de mer avanserte delene av emosjonshjernen utvikler seg senere (Nordanger et al., 2014).

Vesentlige deler av menneskets hjernestruktur er medfødt og genetisk bestemt, men mye av den videre utviklingen, styringen og kontrollen er overlatt til erfaringene, hvor bruken former hjernen. Nye koblinger i hjernen kan bli til ved stimulering, aktivisering og påkjenninger, i tillegg vil de koblingene som er medfødt bli raskere og sterkere. Derfor sier man at deler av hjernen er bruksavhengig og utvikles gjennom erfaringer. De delene av hjernen som blir brukt og aktivisert vil bli styrket, mens de delene som ikke blir stimulert vil svekkes eller forsvinne (Raundalen & Schultz, 2006). Hjernen vil generelt sett være mest sensitivt for stimulering i sped- og småbarnsårene, men også i ungdomsårene (Nordanger et al., 2014). Ekstreme påkjenninger og livstruende hendelser som traumer kan gjøre emosjonshjernen mer alarmberedt, oversensitiv for farer og på den måten vanskeligere å kontrollere. Dermed vil traumeminne i stor grad påvirke kontakten mellom emosjonshjernen og storhjernen, der man blant annet finner sentralene for språk og tanke (Raundalen & Schultz, 2006).

### 2.3.1 Fryktreguleringssystemet

De tre lagene i hjernen; storehjernen, emosjonshjernen og reptilhjernen har strukturer som påvirker hvordan en person reagerer på stress og trusler. Hjernens «alarmsentral» kalles amygdala og sitter i emosjonshjernen. Amygdala registrerer potensielle farer og sender videre signal til binyrene, som skiller ut de energimobiliserende hormonene noradrenalin og adrenalin fra binyremargen. Deretter vil stresshormonet kortisol skilles ut fra binyrebarken dersom faren vedvarer. I emosjonshjernen ligger også hippokampus, som er der erfaringer lagres. Nye hendelser vil da vurderes på bakgrunn av de tidligere erfaringene som er lagret. Prefrontal korteks sitter helt fremme i pannen og er den delen av hjernen som hjelper med å fortolke og knytte mening til de nye opplevelsene. Denne delen av hjernen blir ikke ferdig utviklet før i tyveårene (Nordanger et al., 2014).

Dersom en person opplever fare vil amygdala gå i alarmberedskap og man vil enten fryse fast, forsøke å flykte, eller gå i kamp. Kort tid etter vil signalene bevege seg videre til hippokampus hvor faren vil bli vurdert ut ifra de tidligere erfaringene som er lagret, deretter vil prefrontal korteks vurdere om situasjonen er vennligsinnet eller faretruende (Nordanger et al., 2014). Etersom hjernen er skapt for å huske farer for å overleve, vil truende hendelser ha en formende fungering på hjernen. Tidligere traumer som vold og overgrep vil da forme hjernen på en måte, der alarmsystemet blir sensitivert og overutviklet, mens reguleringssystemet blir svekket og underutviklet. Dette er fordi traumatisk stress undertrykker de nevralt forbindelsene innenfor og mellom prefrontal korteks og hippokampus, blant annet via effekten av kortisol, og mellom de regulerende strukturene og alarmsystemene. Da kan reguleringssystemets innflytelse over alarmreaksjonene svekkes (Nordanger et al., 2014). Dette kan føre til et redusert hippokampusvolum i forhold til aldersnormen, svake forbindelser mellom amygdala og de regulerende strukturene og underutviklet frontal korteks. Videre kan dette føre til at en person som har opplevd traumer vil ha et alarmsystem som er overaktivert og sensitivt for farer og en svekket evne til å vurdere om situasjonen er vennligsinnet eller reelt farlig. Det vil ta lengre tid og være vanskeligere å koble på den logiske delen av hjernen som ligger i prefrontal korteks. Dersom en elev på barnetrinnet har en slik skjevutvikling som følger av en traumeopplevelse, vil barnet bære på en konstant utrygghet og hele tiden være i alarmberedskap. Denne utryggheten vil som regel kreve en så stor del av elevens kognitive kapasitet, at utforskning og tilegnelse av ny kunnskap på skolen vil bli svært utfordrende.

Ettersom at neokorteks utvikles bakenifra og fremover og høyre del utvikles før den venstre, er det også vanlig å se at venstre hjernehalvdel er mindre utviklet enn den høyre, samt at forbindelsen mellom dem er svakere hos barn som har opplevd traumer (Nordanger et al., 2014). Den venstre hjernehalvdelen er sentral for verbalisering og språk, og kan gjøre at barn som har opplevd traumer har en forsinket eller svakere språkutvikling. Etter hvert som elever blir eldre, blir sosialisering og lek i klasserom og friminutt gradvis mer språkbasert. Dette kan føre til at elever med forsinket eller svakere språkutvikling ikke vil klare å holde følge i denne typen sosiale settinger, som igjen kan føre til at de blir distansert ifra resten av elevgruppen.

### **2.3.2 Dobbeltporet hukommelse**

Etter et traume kan det forekomme skader i hukommelsen og traumeminner vil lagre seg på en annen måte enn vanlige minner (Brewin, 2003). Brewin forklarer det som at hukommelsen deles i to systemer og lagres i to ulike spor. I spor 1, vil de vanlige minnene lagres i neocortex. Disse minnene vil være enkle å hente frem, dersom man har utviklet et språk og kalles for verbalt tilgjengelige minner (VTM). Slike minner brukes for å holde kronologisk orden på fortid, nåtid og fremtid.

I spor 2 lagres de minnene Brewin (2003) forklarer som minner som i hovedsak eksisterer som følelser. Minner av traumer kan ofte erindres som klare enkeltscener, men kronologien, personer, og konteksten av traumeminner kan fremtre som tåkeaktige. På grunn av dette vil slike minner ofte være utilgjengelige for verbal beretning, og vil leve sitt eget liv i en annen del av hjernen, som regel også knyttet til vonde følelser. Minnene som befinner seg i spor 2, vil ofte være tilgjengelige i form av flashbacks eller ukontrollerbare gjenopplevelser, også kalt situasjons-tilgjengelige minner (STM). Slike minner er i liten grad tilgjengelige for språkhjernen, og vil inneholde endringer i følelsene knyttet til de sanseinntrykkene personen inntok under traumehendelsen, som f.eks. berøring, lyder, syn og lukt. Altså vil personenes kroppslige reaksjoner ligge lagret i STM. Måten traumeminner er lagret på medfører at minnene kan bli fremkalt igjen når en utsettes for fragmenter av de sanseinntrykk en ble utsatt for under traumet. Når minne blir trigget på denne måten kan det vekke sterke følelsesmessige reaksjoner, uten at personen selv er seg bevisst hva som utløste reaksjonen. Disse reaksjonene og inntrykkene kan derfor da være svært vanskelig å sette ord på og beskrive til andre. Likevel det er ved hjelp av nettopp språket og å sette ord på opplevelsen at personer kan roe seg ned og dempe ubehaget i etterkant av en traumatisk hendelse (Raundalen et al., 2006).

For elever i småskolealder som i utgangspunktet har større vanskeligheter med å sette ord på følelser enn voksne, kan dette føre til uhensiktsmessige strategier for å håndtere minnene lagret i spor 2. De kan f.eks. forsøke å unngå søvn, for å slippe gjenopplevelser av traumeminnene i form av mareritt. Elever med denne formen for uhensiktsmessige strategier vil trenge hjelp til å komme ut av dem. Det limbiske system vil huske det verste av det som skjedde under traumet, mens språkhjernen ofte vil huske svært lite (Raundalen et al., 2006). Derfor vil neocortex behøve en oppdatering om hva følelseshjernen husker av minner, på den måten vil spor 1 og spor 2 bli synkronisert. Denne synkroniseringen kan føre til at traumehendelsen og minnene lagres som håndterbar fortid, og minnene kan slutte å gjenoppleves som frykt og angst i nåtid. I realiteten vil minnene ifra STM overføres til VTM, slik at minnene som før kun var knyttet til følelser blir lagret som verbale rapporterbare erindringer som har skjedd i fortid, slik at de blir håndterbare i nåtid (Raundalen et al., 2006).

Det kan være utfordrende for lærere i skolen å vite hvordan man skal forholde seg til elever som ikke klarer å sette ord på følelsene sine, og i tillegg har et negativt reaksjonsmønster. For noen elever kan andre uttrykk enn det verbale være til hjelp, f.eks. det å tegne eller forme opplevelser og følelser. Dette kan være en måte å invitere til samtale. Dersom en lærer overser traumesignaler og ikke inviterer til samtale om hva som skjer med eleven, kan dette gi eleven en erfaring av at dette er et tema man ikke skal ta opp, som dermed kan føre til ytterligere negative mestringsstrategier. Derfor vil det være svært viktig at lærere har kompetanse og kunnskap nok til å kunne plukke opp og håndtere traumesymptomene på best mulig måte. Innenfor traumeteori er det anerkjent at gjenopplevelse av traumeminner som en bearbeidelse, kan virke positivt inn på eleven. Dersom elevene får hjelp til å rekonstruere og integrere traumeminnene som en del av deres livshistorie, kan traumeminnene eies av eleven og slutte å gjenoppleves som påtrengende vonde følelser, angst eller kroppslige spenninger. Dette vil også føre til at eleven reduserer uhensiktsmessige mestringsstrategier som f.eks. unngåelsesatferd. Det vil likevel være viktig at samtalen om og bearbeidelsen av traumeopplevelsene skjer på elevens premisser, men at læreren kan tilrettelegge for denne samtalen (Raundalen et al., 2006).

## **2.4 Tilknytningsbegrepet og indre arbeidsmodeller**

John Bowlby var den første til å ta i bruk tilknytningsbegrepet i år 1958. Senere har moderne tilknytningsteori basert seg på hans pionerarbeid. Bowlbys forskningsarbeid hadde fokus på betydningen av de erfaringene barn gjør når de befinner seg i nære relasjoner, og hvordan disse erfaringene er med på å forme dets forventninger til andre og seg selv. «Slike

forventninger danner grunnlaget for handlingsplaner for hvordan barnet kan oppnå trygghet, nærhet og kontakt i forhold til de primære tilknytningspersonene» (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011:19).

Begrepet tilknytning defineres av Brandtzæg et. al (2011:20) som «...en affektiv forbindelse mellom en person og en annen bestemt person, slik at de kan være forent over avstand og tid». Et barn kan ha primære tilknytningsforhold til flere personer, men kun et begrenset antall. Disse tilknytningsforholdene vil under normale forhold etableres i andre halvdel av det første leveåret. Videre vil disse bli ytterligere styrket i alderen 12-36 måneder. Relasjonen mellom et barn og deres omsorgspersoner vil beskrives av kvaliteten på tilknytningen.

Ut ifra John Bowlbys forskning antas det at den tilknytningen som etableres mellom et barn og deres tilknytningspersoner, etter hvert vil fungere som en *indre arbeidsmodell* (Brandtzæg et al., 2011:20). Teorien om indre arbeidsmodeller beskrives ofte som et mentalt kart som utvikles hos barn, ut ifra deres erfaringer med samspill med sine omsorgspersoner. De indre arbeidsmodellene som utvikles vil prege både barnets syn på seg selv og andre, samt hvilke forventninger barnet har i samspill med andre mennesker også senere i livet (Glaser, Størksen, Drugli, 2018:45).

I situasjoner hvor barnet f.eks. er lei seg, redd, frustrert eller lignende vil tilknytningssystemet deres aktiveres. I slike situasjoner vil samspillet mellom barn og omsorgspersonen være særlig betydningsfullt i forhold til etableringen av de indre arbeidsmodellene. Hvorvidt barnet føler seg møtt med emosjonell støtte og nærhet i slike situasjoner vil i stor grad påvirke om deres indre arbeidsmodeller utvikles positive eller negative.

#### **2.4.1 Ulike tilknytningsmønstre**

Tilknytning er helt vesentlig for både overlevelse og utvikling, og noe alle barn vil ha et sterkt behov for (Glaser, 2018:59). Kvaliteten på tilknytningen barn utvikler til sine omsorgspersoner vil legge grunnlaget for de tilknytningsmønstre de utvikler senere i livet. De ulike tilknytningsmønstrene er i hovedsak inndelt i *trygg og utrygg tilknytning*. Det er viktig å understreke at variasjonene innenfor hver av disse gruppene kan være store.

«*Trygg tilknytning* utvikler seg når barnet får gjentatte erfaringer med at omsorgspersonen er sensitiv, fanger opp og forholder seg til barnets signaler og uttrykk på hensiktsmessige måter» (Glaser et al., 2018, s. 58). For at et barn skal utvikle en trygg tilknytning kreves det at omsorgspersonen oppfattes som forutsigbar for barnet, samt at personen er tilgjengelig for å hjelpe med blant annet atferds- og emosjonsregulering. Det krever også at barnet er trygg på



at personen vil ta imot dem i deres søking av nærhet f.eks. ved behov for beskyttelse eller trøst. Først når behovet for følelsesregulering og nærhet er ivaretatt, vil behovet for utforsking utløses. Dersom barnet er sikker på at omsorgspersonen er der for å ivareta barnet, vil det kunne flytte energien sin over på lek, læring og utforsking. I situasjoner hvor barnets tilknytningssystem er aktivert, vil et barn som viser mønster av trygg tilknytning vanligvis oppsøke sine omsorgspersoner for fysisk kontakt og emosjonell støtte. Disse barna vil som regel også vise sterke følelsesmessige reaksjoner ved adskillelse fra sine omsorgspersoner, og reagere positivt ved gjenforening (Glaser et al., 2018:58).

Elever som har utviklet denne typen tilknytningssystem vil også ha gode muligheter til å utvikle positive indre arbeidsmodeller, som vil gi dem positive forventninger i relasjon med andre. Disse elevene vil som regel ha en positiv forventning til at de voksne i skolen er mennesker de kan henvende seg til dersom de har behov for støtte eller trøst. De vil også som regel ha et lettere utgangspunkt for å bygge trygge positive relasjoner til både medelever og lærere (Glaser et al., 2018:46).

Barn som har en *utrygg tilknytning*, kan i hovedsak vise mønster av tre ulike typer utrygg tilknytning. Disse tre er: unnvikende, ambivalent og desorganisert tilknytningssystem.

Dersom et barn viser mønster av *unnvikende utrygg tilknytning* anvender de aldri eller sjelden sine omsorgspersoner som «trygg havn». De vil i liten grad søke omsorgspersonene for ved behov for regulering av negative følelser eller trøst. Dette skyldes gjentatte erfaringer av avvisning og/ eller avledning ved oppsøking av f.eks. beskyttelse eller støtte (Glaser et al., 2018, s. 59). På grunn av disse erfaringene har de blitt vant til at det ikke er noen hjelp å hente hos voksenpersoner. På den ene siden kan disse barna tilsynelatende se ut til å være svært selvstendige og autonome, på den andre siden viser forskning at de kan ha forhøyet hjertevirksomhet og kortisolnivå under stressituasjoner. De kan ha det vondt og være utrygge uten å gi uttrykk for det. I skolen vil elever som utviser denne typen tilknytningssystem streve med etableringen av relasjoner, både til andre elever og voksne. Som regel vil de heller ikke på skolen oppsøke voksne ved behov for hjelp til emosjons- eller atferdsregulering. Dette fordi de ikke vet hvordan, eller fordi de har tidligere erfaringer med at voksne ikke forstår dem. Elever med unnvikende utrygg tilknytning kan ofte avvise kontaktforsøk fra omsorgspersonen og virke uberørt ved adskillelse og gjenforening. Derimot kan de være kontaktsøkende overfor fremmede, på den måten kan skolestart oppleves som uproblematisk, fordi de er vant til å klare seg uten de nære relasjonene (Glaser et al., 2018:59).

Dersom samspillet mellom barn og omsorgsperson skjer på omsorgspersonens premisser, kan barnet utvikle et *ambivalent utrygt tilknytningsmønster*. Hvorvidt barnet blir møtt ved behov for støtte og kontakt kan f. eks avgjøres av omsorgspersonens dagsform eller humør. Altså vil omsorgspersonen oppfattes som uforutsigbar for barnet (Glaser et al., 2018:60). På denne måten vil tilknytningspersonen la sitt eget behov styre fremfor barnets. Dette kan videre føre til at barnet begrenses i sin naturlige utforsking, grunnet den voksnes utrygghet. I skolen kan dette i stor grad påvirke elevens evne til tilegnelse av fagkunnskaper og utforsking, som igjen kan føre til at de vil ha et større behov for hjelp og støtte. En konsekvens av dette kan også være at disse barna mister troen på at de har en mulighet til å påvirke sine omgivelser, som videre kan virke negativt på deres selvtillit og selvfølelse. Disse elevene kan ofte søke omsorgspersonens fysiske nærhet, men blir likevel ikke fornøyd, fordi det skjer ut fra den voksnes behov for nærhet til barnet, ikke ut fra barnets behov for nærhet. På skolen kan de være svært opptatt av voksenkontakt, gjerne fremfor jevngamle, men blir likevel ikke helt fornøyd i samspillet med personalet. Dette kan også i stor grad føre til at de sliter med det sosiale samspillet og relasjoner til medelevene sine.

For at et barn skal utvikle en tilknytning som faller innenfor gruppen *desorganisert tilknytning* vil omsorgspersonens utstråling, atferd, og fremtoning være på en måte som oppfattes skremmende på barnet. Dette kan skje f.eks. ved at omsorgspersonen har psykiske vansker som gjør at atferden deres virker skremmende, har alvorlige rusproblemer, eller mishandler barnet, og på denne måten opptrer uforutsigbart og ikke tar hensyn til barnets behov (Glaser et al., 2018:62). Barnet vil da befinne seg i en situasjon hvor hun skal søke trøst, beskyttelse og støtte hos samme person som skremmer og gjør barnet vondt. På denne måten finnes det ingen løsning for barnets følelse av frykt, og det vil derfor ikke etableres et tydelig tilknytningsmønster, derav begrepet desorganisert tilknytning. Barn med denne typen tilknytningsmønster kan reagere på ulike måter både med å være unnnvikende, aggressive og klengete eller med å bli tilbaketrukne, «usynlige» og passive. De kan ha vanskelig for å samspille med andre, og ha vansker med å håndtere stressende situasjoner, fordi de har en manglende utvikling av indre strategier for å regulere emosjoner eller atferd (Glaser et al., 2018:62).

Elever som har et utrygt tilknytningsmønster, vil være mer utsatt for å utvikle negative indre arbeidsmodeller. Dette er fordi barn som ofte opplever at omsorgspersonen ikke fanger opp og anerkjenner deres behov for hjelp og støtte i situasjoner hvor tilknytningssystemet er aktivert, vil kunne utvikle negative eller manglende forventninger til andre og et negativt

bilde av seg selv. En slik negativ indre arbeidsmodell vil hemme etablering av relasjoner til andre mennesker (Glaser et al., 2018:46). I skolen vil elevenes indre arbeidsmodeller spille en stor rolle i hvordan de går inn i nye relasjoner, både med lærer og medelever. Det kan også spille inn på hvor trygge de vil føle seg på skolen.

I følge Drugli (2017:23) vil ca 30% av elevene i en klasse ha en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Lærere som ikke er bevisst på de prosessene som foregår mellom seg selv og disse elevene, kan komme til å la egne følelser og tanker ta overhånd i samspillet, noe som kan være uhensiktsmessig og lite ivaretagende i forhold til de behovene elevene har. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på at elever som har en utrygg tilknytningsstil ofte kan vise atferd som ikke samsvarer med de behovene de egentlig har. Dette omtales i tilknytningsteori som at barnet gir et feilsignal. De kan f. eks vende seg bort når de egentlig har behov for trøst og nærhet (Drugli, 2017:23). Grunne til dette kan være at de ikke vet hvordan de skal håndtere en voksen som vil trøste dem, av den grunn at det er uvandt for dem. Når en elev utviser slik atferd kan det være lett for en lærer å føle seg avvist, feiltolke barnets behov, bli irritert, vende seg bort ifra barnet og gir opp. Dette kan føre til at eleven ikke får dekket sine behov og til et brudd i relasjonen mellom elev og lærer. Derfor er det viktig at læreren klarer å se forbi elevens atferd, for å klare å tolke og avdekke deres egentlige behov. Det kan være svært utfordrende og tidkrevende å bygge en trygg tilknytningsrelasjon til elever som ikke har erfaringer med det fra før. Men dersom elevene får gjentatte erfaringer av samspill med en lærer som er sensitiv for deres behov, viser omsorg, og som responderer hensiktsmessig i situasjoner hvor eleven forventer sinne, likegyldighet eller avvisning, vil man kunne snu de negative indre arbeidsmodellene, og på den måten erstatte dem med positive arbeidsmodeller som fremmer positive samspill med andre (Drugli, 2017, s. 30).

## **2.5 Trygghetssirkelen**

Trygghetssirkelen, eller COS (circle of security) er en tilknytningsbasert intervensjon som i hovedsak er forankret i John Bowlbys tilknytningsteori. Trygghetssirkelen baserer seg på behovet for tilknytning og behovet for utforskning, som er to grunnleggende behov hos alle mennesker.

I utgangspunktet ble modellen utviklet som en hjelp for familier med barn i førskolealder, hvor målet er å fremme trygg tilknytning hos barnet i relasjon til sine omsorgspersoner. Den ses likevel som et nyttig verktøy å ha kompetanse om som lærer i skolen (Jacobsen, 2016, s.135). De voksne skal fungere som en trygg base for utforskning og sikker havn for nærhetssøken for barnet (Jacobsen, 2016, s.135). Intensjonen er at barnet trygt kan gå ut og

utforske verden, og trygt returnere til «havnen». I den «trygge havnen» vil barnet få ladet batteriene sine før de er klare for en ny runde med utforsking, dette er grunnen til at modellen er illustrert som en sirkel.

I trygghetssirkelen er barnets grunnbehov illustrert ved to separate deler av en sirkel. I øverste del av sirkelen har barnet behov for støtte og hjelp i utforskingen. I nederste del har det behov for omsorg, hjelp til følelsesregulering og trøst. På venstre del av sirkelen er det to hender som representerer de trygge, nære og stabile omsorgspersonene som barnet har god tilknytning til. Kvaliteten i hendene må karakteriseres av å følge barnets behov når det er mulig, men også å «ta tak» og styring når det er nødvendig. I skolen vil det være læreren som fungerer som denne trygge basen og den sikre havnen (Jacobsen, 2016, s.135). Formålet med denne sirkelen er at omsorgspersonene skal kunne bruke modellen som et indre kart for å ta valg, der de vet at det riktige valget kan føre til en trygg tilknytning mellom dem og barnet. For barn som allerede har utviklet et utrygt tilknytningsmønster når de starter på skolen, kan de mangelfull erfaring av at omsorgspersoner som fungerer som en trygg havn eller sikker base. De kan ha opplevd lite oppmuntring til utforsking, og liten eller ingen erfaring av å få oppfylt behov av trøst, følelsesregulering eller beskyttelse i etterkant av utforsking. Dermed kan det være desto viktigere at lærere kan gi disse elevene slike erfaringer.

## **2.6 Traumebevisst omsorg**

Traumebevisst omsorg (TBO) er et begrep som står sentralt innenfor traumebevisst tilnærming. Dette kommer ifra det engelske begrepet «Trauma informed care». Begrepet går ut på at fokuset til en omsorgsperson eller «hjelper» ikke skal ligge på barnets traumer, men på at man skal være bevisst på at barnet er traumeutsatt og på de konsekvensene dette har gitt (Bath, 2008). Det handler mest om å være bevisst på at traumer og krenkelser kan ha forårsaket endringer i kropp og sinn og at disse barna derfor trenger en type omsorg som tar hensyn til dette (Bath, 2008). Omsorgen trenger ikke kun å gis av dem som har den daglige omsorgen for barnet, den er høyst anvendelig for alle som møter krenkede barn i sitt arbeid eller private liv. Denne omsorgstypen er ikke skadelig for noen, og dersom det skulle vise seg at barnet ikke er traumatisert, vil denne tilnærmingen likevel ha et positivt bidrag til barnets utvikling. Dette kan gjøre at alle barn i en skoleklasse kan bli møtt med den samme tilnærmingen, uten at man risikerer at enkelte barn tar skade av det.

Omsorg som et begrep har på mange måter forandret seg over tid. På 1950-tallet handlet det om å få nok mat, klær, ha tak over hodet og voksne som passet på. Senere ble behovene for kjærlighet, nærhet, sunn og næringsrik mat, rene og sesongadekvate klær, forutsigbarhet og

trygge rammer mer tydeliggjort. Det er først i de siste ti årene at faktorer som utviklingsstøtte og hjelp med utfordringer blitt fremhevet som viktige. Alle mennesker har behov for god vanlig omsorg, men det er ofte ikke tilstrekkelig for å møte de behovene traumatiserte mennesker har (Bath, 2008).

Howard Bath (2008) har utdypet hva han mener er nødvendig omsorg for traumatiserte barn. Han presenterer en modell som beskriver hvilke behov omsorgsyteren kan bidra til å dekke uten å være utdannet terapeut. Han understreker likevel at traumebevisst omsorg alene ofte ikke er tilstrekkelig for å hjelpe barnet. Noen vil trenge behandling i tillegg, men uten en traumebevisst omsorg i tillegg i hverdagen, blir enhver behandling vanskeliggjort (Bath, 2008). Det hevdes at god traumebevisst omsorg gir de beste forutsetninger for hjelp til å håndtere og leve med traumatiske erfaringer. Dette utfordrer flere oppfatninger om at det kun er skolerte og erfarne terapeuter som kan hjelpe barn og unge som strever med traumer. Terapi kan være nødvendig for noen, men Bath mener at den først vil ha ønsket effekt når den traumbaserte omsorgen er på plass

Det er i Baths artikkel også beskrevet *tre grunnpillarer innenfor traumbasert omsorg*. Disse er; trygghet, relasjon og affektregulering (Bath, 2008). Mennesker som har opplevd traumer har, med rette, ofte fått en skjevutvikling i forhold til *trygghet*. De kan ha opplevd at situasjoner eller mennesker som egentlig skal være trygge, ikke var trygge likevel. Personer de stolte på har sviktet dem når de har trengt dem mest. Når barn krenkes i tidlig alder kan de utvikle en grunnleggende utrygghet som de tar med seg inn i relasjoner senere i livet. En konsekvens av dette kan være at disse barna «scanner» alle de møter og de vil ofte være veldig skeptiske i møte med nye mennesker. Dette vil være veldig slitsomt for et barn, og krever mye tid og energi. «Utrygghet er tett forbundet med tap av kontroll. Det er derfor svært viktig å gi barnet en opplevelse av at det har kontroll over sitt eget liv, så langt dette er mulig» (Søftestad & Andersen, 2014: 59).

Hva er egentlig trygt nok for et barn som har opplevd at trygge situasjoner eller mennesker plutselig har snudd og blitt utrygge? Trygghet, og hva som er «trygt nok» er i stor grad et individuelt spørsmål. Det holder ikke at den voksne definerer hva som er trygt nok for barnet. Bath mener at den voksne må finne ut av hva trygghet er sammen med barnet. Det krever at man ser vekk ifra gruppenivå og konsentrerer seg om det enkelte individet, og utforsker og samtaler om hva som er trygt nok for nettopp dette barnet. Det kan i dette arbeidet være hensiktsmessig å kartlegge så mye som mulig av traumet barnet har opplevd. Det kan gjøre det enklere å sette i gang gode tiltak for trygghet dersom man er kjent til hva barnet har

opplevd under traumet. På denne måten kan man gjøre det lettere å avdekke eventuelle påminnere eller trigger og dempe, eller unngå dem (Bath, 2008).

Evnen til å være trygg i *relasjoner* blir bygget opp tidlig i livet. Allerede fra fødselen har barn en iboende kraft til å søke relasjoner og tilknytning til omsorgspersonen. Den tilknytningen som skapes, avhenger av den responsen de får fra omsorgspersonen. Som tidligere nevnt vil tilknytningsmønsteret barnet utvikler i tidlig alder danne et grunnlag for hvor trygge de vil føle seg og hvilke forventninger de tar med seg inn i relasjoner senere i livet. Barnets trygghet henger nøye sammen med evnen og muligheten til å være i relasjon med andre. Et av de viktigste elementene i en sunn relasjon er at man kan være trygg på hverandre, ha tillitt til at våre opplevelser, perspektiver og følelser blir tatt på alvor av den andre. Samtidig som man føler en tilhørighet, skal man også føle at man bestemmer over seg selv (Bath, 2008). Sett i en skolesituasjon, som i andre situasjoner, krever det at barnet er trygg på at relasjonen er ufarlig og at den voksne hjelperen/ læreren vil dem vel. Slike relasjoner er nødvendige for at traumet skal kunne leges.

Å skape en god og trygg relasjon med et barn som har opplevd traumer kan være utfordrende fordi traumatiske minner foretrekker isolasjon fremfor relasjon (Søftestad & Andersen 2018). Relasjonsarbeid med traumeutsatte barn krever derfor at hjelperen er tålmodig og innstilt på at dette er en dynamisk prosess, som ikke bare må oppnås, men også vedlikeholdes. Å kunne søke støtte og trøst hos en man stoler på kan være svært vanskelig for et traumeutsatt barn, men kan også være nødvendig for å kunne bearbeide integrere den traumatiske opplevelsen. Alt dette vil være viktig for barnet opplevelse av trygghet. Dersom barnet ikke får mulighet til å nyttiggjøre seg relasjoner med andre, blir det alene med sine tanker og følelser, noe som vil gjøre det vanskeligere å integrere traumene og de følelsene som er forbundet med dem.

*Affektregulering* handler om å klare å regulere og styre sin atferd, følelser og tanker slik at man kan oppnå sine mål, og/eller tilpasse seg sosialt. I spedbarnsalderen vil utviklingen starte innenfor biologisk affektregulering, oppmerksomhetsregulering og emosjonell regulering. Fra starten av utviklingen vil barnet være avhengig av at omsorgspersonen gir reguleringshjelp, f.eks. ved å regulere ytre stimuli for å hjelpe barnet til å samle oppmerksomheten, eller ved at omsorgspersonen bysset spedbarnet som gråter. Etter hvert som barnets hjerne utvikles og får flere erfaringer med at overveldende følelser lar seg roe, vil evnen til å regulere mer ved egen hjelp gradvis utvikles. Behovet for hjelp til regulering av affekter er fremdeles fremtredende for mange barn i de første årene i barneskolen. Ofte brukes begreper som «ytre regulering», «samregulering» og «andrerregulering» om å gi slik hjelp.

Mer avansert kognitiv og atferdsmessig selvregulering vil dannes på grunnlag av barnets utvikling innenfor oppmerksomhetsregulering, emosjonell regulering og biologisk affektregulering. Utvikling av evne til selvregulering fortsetter gjennom barne- og ungdomsårene. Funksjonene: arbeidsminne, impuls kontroll og fleksibel oppmerksomhet anses som de viktigste komponentene for selvregulering (Glaser et al, 2018:190). Derfor betraktes selvregulering på mange måter som en kognitiv evne. Utvikling av evnen til selvregulering vil ha en stor betydning for barnets sosialisering, både på skolen og i livet generelt.

## **2.7 Toleransevinduet**

Toleransevinduet er en modell som er utviklet for å forstå emosjonell aktivering og kan ses på som et spenn mellom hyperaktivering og hypoaktivering. Et menneskes toleransevindu henviser til det spennet av emosjonell aktivering som er mest gunstig. Aktiveringen må ikke være for høy, men heller ikke for lav. En person er mest mottagelig for å ta inn ny kunnskap når man befinner seg innenfor toleransevinduet. Spennet på et barns toleransevindu er fleksibelt, og bygger på de tidligere samspillserfaringene de har opplevd med omsorgsgiver. Dersom et barn er i hyperaktivering, må det få hjelp av omsorgsgiver til å komme ned i sitt toleransevindu igjen. Dersom det befinner seg i hypoaktivering, trenger det hjelp til å komme opp igjen. Dersom et barn har gjentatte opplevelser av at det ikke har fått hjelp til å komme ned eller opp i sitt toleransevindu, når det har vært behov for det, vil spennet på toleransevinduet deres snevres inn (Nordanger et al., 2014).

Sensitiv andreregulering avhenger av at omsorgsgiver er inntonet mot barnets følelsesmessige tilstand og atferd, hvor barnet blir trøstet og roet ved behov og sensitivt aktivert andre ganger. Gradvis vil barnet selv utvikle egne arbeidsmodeller for selvregulering. Dersom barnet får gjentatte erfaringer med at stadig flere stimuli som før var overveldende, er håndterbare, vil spennet på toleransevinduet deres utvides (Nordanger et al., 2014).

I situasjoner hvor barnet har et behov for støtte er det omsorgsgiverens inntoning, perspektivtaking og handling er det viktigste, ikke det som blir sagt. Som tidligere nevnt under punkt 2.3 lagres tidligere erfaringer i hippokampus. Her lagres også minnene om hva som skulle til for å få det bra igjen. «I prefrontal korteks foregår det en begynnende forståelse av hva ulike stimuli og sansing betyr, og i språkområdene begynner barnet å få språklige begreper om hva som foregår» (Nordanger et al., 2014).

Dersom en person har et sensitivert alarmsystem og et underutviklet reguleringsystem vil den kunne få reguleringsvansker. Da vil ofte terskelen for utløsning av emosjonell aktivering være

lav, samtidig som reaksjonene ofte ikke samsvarer med situasjonen, fordi det mangler strategier og nevrale forutsetninger for å komme innenfor toleransevinduet sitt igjen. Personen vil også kunne slite med å sette ord på egne opplevelser, eller hva som har skjedd. Dette vil som regel skyldes en underutvikling i venstre hjernehalvdel og prefrontal korteks (Nordanger et al., 2014).

Dersom et barn får en alarmreaksjon, men ikke får en adekvat respons fra omsorgspersonen, kan de enten reagere med hyperreaksjon og forsøke å stikke av, sloss som maksimal aktivering, eller reagere med hyporeaksjon hvor man «fryser fast». Et som barn er i hyperaktiveringsområdet, kan få en sterk følelse av uro, impulsivitet, kaos, aggresjon og utagering, mens et barn som befinner seg i hypoaktiveringsområde kan gi en følelse av nummenhet, tomhet, handlingslammelse og en følelse av å være isolert fra omverdenen (Nordanger et al., 2014). I skolen vil elever som befinner seg utenfor sitt toleransevindu ha vansker med å konsentrere seg og koble på logisk tankegang. Dersom de enten befinner seg i hypoaktivering eller hyperaktivering, vil det være viktig at lærerne kan hjelpe eleven inn i toleransevinduet sitt. Det kan være ulike strategier som kan være hensiktsmessig i dette arbeidet, og kan ofte avhenge av at læreren kjenner eleven, og vet hva som fungerer. I hovedsak vil det dreie seg om å anerkjenne elevens følelser, og møte dem med forståelse. Dersom et barn f.eks. blir møtt med sanksjoner og kjeft i en utagering, vil eleven ofte få en følelse av å ikke bli forstått, noe som kan føre til at situasjonen eskaleres ytterligere. Mens dersom eleven blir møtt med en voksen som viser forståelse og anerkjenner det eleven føler, og på den måten toner seg inn på barnet, vil de ha lettere for å komme innenfor toleransevinduet sitt. Først når eleven befinner seg innenfor sitt toleransevindu vil eleven være mottagelige for samtale og refleksjon rundt hva som egentlig var årsaken til hyper- eller hypoaktiveringen. På denne måten kan lærerne hjelpe eleven med å finne alternative strategier for å selvregulering til neste gang. Det å lære eleven om toleransevinduet kan også være til hjelp for å forstå egne reaksjoner og følelser.

## **2.8 Klasseledelse og klassemiljø**

Som tidligere nevnt under punkt 2.6 om traumebevisst omsorg vil de tre grunnpilarene trygghet, relasjon og affektregulering være vesentlig i arbeidet med traumeutsatte barn. I skolen vil det i hovedsak være klasseleders oppgave å legge grunnlaget for dette. I tillegg vil lærerens væremåte og ledelse av klassen i stor grad påvirke klimaet i klassen og dermed læringsmiljøet. Klasseledelse har å gjøre med hvordan læreren kommuniserer med gruppen av elever, og vil lage en ramme for relasjonen med hver enkelt elev (Drugli, 2012: 34).



For at en elev som har opplevd traumer skal føle trygghet i klasserommet vil det som nevnt tidligere være viktig at eleven føler på en kontroll over eget liv. Det vil da være viktig at læreren tar hensyn til og legger til rette for dette. F.eks. vil det være en fordel for eleven at skoledagen er forutsigbar, slik at han/hun har kontroll over hva som skal skje. Dette kan gjøres ved at klasselederen hele tiden passer på å være i forkant og forbereder eleven på hva som skal skje i løpet av dagen. Faste rutiner som eleven er kjent med vil også være hensiktsmessig for å skape trygghet i skolehverdagen. Det vil også være viktig at klasseleder selv er forutsigbar og stabil i møte med eleven. Klasseleder må også beherske balansen mellom kontroll og varme. Balansen mellom autoritær og ettergivende lærerstil kalles på fagspråket for autoritativ. Teorien om den autoritative klasseleder tar utgangspunkt i Diana Braumrinds (1991) teori om den autoritative oppdragerstil, og dette idealet har blitt en vanlig anbefaling også i skolen. For å skape trygghet må klasseleder være tydelig og konsekvent i struktur og grensesetting, samtidig varm og forståelsesfull i møte med elevens behov og følelser (Roland, Størksen, & Omdal, 2014).

For en elev som har opplevd traumer vil det å ha en trygg relasjon til klasseleder også spille en stor rolle i å føle seg trygg i skolehverdagen. Klasseleder lager de rammene som relasjonene kan utvikle seg innenfor. Når læreren utøver klasseledelse, forholder læreren seg til gruppen av elever, mens når det er snakk om lærer-elev- relasjon, handler det om forholdet til hver enkelt elev (Drugli, 2012:35). Som tidligere nevnt kan det være utfordrende å skape den gode relasjonen til et traumeutsatte barn. Det krever mye tid, energi og tålmodighet fra klasseleder, samt en genuin interesse i å forstå og hjelpe den enkelte eleven. Dette arbeidet kan være utfordrende for en klasseleder med tanke på at de i tillegg til den traumeutsatte eleven også har en hel klasse med enkeltelever som krever klasseleders oppmerksomhet.

I tillegg til en god relasjon til klasseleder, vil god relasjon til medelever være viktig for traumeutsatte elevers trygghet i skolehverdagen. Dette vil også være med på å skape et godt klassemiljø, som igjen er med på fremme et godt læringsmiljø (Drugli, 2012:35). En viktig faktor i arbeidet med å skape et godt klassemiljø vil være å forhindre forekomst av mobbing. Mobbing er bevist å være skadelig for alle parter som er involvert, både mobber og mobbeoffer (Roland, 2009). For et barn som har opplevd traumer vil de som tidligere nevnt være mer utsatt for å sette seg selv i en offersituasjon også senere i livet. De erfaringene de bærer med seg, og de traumesymptomer det viser kan gjøre dem sårbare for å havne på begge sider av en mobbesituasjon, både som mobber og offer. Det vil derfor være viktig at

klasseleder har nok faglig kompetanse innenfor mobbing, og kan være i forkant og preventiv i forhold til dette.

Ifølge sosiokulturell læringsteori kan læring foregå som en mental individuell prosess, samtidig er det også et fokus på at læring foregår som en sosial prosess. Lev S. Vygotskij (2001) har en teori for hvordan graden av hjelp og vanskelighetsgrad i skolearbeid påvirker elevens motivasjon, trygghet og læring. Dette kalte han for teorien om *den proksimale utviklingssone*. Teorien går i hovedsak ut på at klasseleder må passe på at eleven får nok hjelp i forhold til vanskelighetsgraden i skolearbeidet. Dersom eleven får vanskelige oppgaver og for lite hjelp, kan dette føre til at eleven «detter av», mister motivasjonen og gir opp. Da befinner man seg utenfor den proksimale utviklingssonen. Dersom eleven får mye hjelp, og for lette oppgaver, kan dette føre til at læringen ikke gir noen fremgang, blir kjedelig eller umotiverende. Da befinner også utenfor den proksimale utviklingssonen. Vygotskij (2001) mente at man må undersøke hva eleven kan klarer alene og uten hjelp, og det eleven klarer å utføre når hun får hjelp. Det er forskjellen mellom disse kaller han den proksimale utviklingssonen, også kalt den nærmeste utviklingssone. Det er innenfor denne sonen at læring best foregår. Oppgavene eleven får må være over det nivået eleven behersker, men ikke så langt over at eleven ikke kan strekke seg etter det.

For elever som har opplevd traumer er det spesielt viktig at læreren er bevisst på at for høye sosiale og faglige krav virke svært utfordrende og negativt inn på elevens selvbilde. Dersom eleven får nok hjelp og støtte av læreren vil dette kunne skape en trygghet, og øke sjansene deres for å oppnå mestring, som kan føre til videre motivasjon og trivsel.

## **2.9 Mestring**

Mestring kan ses som et vidt begrep som kan brukes i mange ulike sammenhenger, og kan ha ulike betydninger alt etter hvilket teoretiske perspektiv man ser det ut ifra. Generelt sett kan mestring ses som det å håndtere ulike utfordringer i livsløpet. Richard Lazarus regnes for å være en av de mest sentrale innenfor mestringsteori. Han betegner mestring som kognitivt og atferdsmessig arbeid, som er under konstant forandring og som sørger for håndtering av spesifikke ytre og/ eller indre krav, som vurderes som plagsomme eller som overskrider den kapasiteten personen mener å ha (Lazarus, 1984, oversatt til dansk 2006, s. 139). Enklere sagt kan det ses som arbeidet man gjør for å håndtere psykologisk stress, og hvordan man administrerer stressende livsbetingelser. Dersom man opplever å ha en iboende ressurs som samsvarer med- eller overstiger kravene som stilles i en gitt situasjon, vil man oppleve ingen- eller en begrenset mengde stress. På den måten kan man føle at stresset ikke overstiger den

kapasiteten man har til å håndtere det, som igjen kan øke sannsynligheten for å føle seg positivt utfordret. Opplevelsen av stress ses som et uttrykk for forholdet mellom person og opplevelsen av miljø. For å innfri forventninger eller mål vil vi ønske noe av miljøet eller situasjonen vi befinner oss i. I truende situasjoner vil vi gjøre en vurdering om det som skjer har en betydning for vår måloppnåelse, verdier og forestilling om selvet eller situasjonsbestemte intensjoner. Her vil vår følelse av mestringsmuligheter og tillit til egne evner til å overvinne hindringene avgjøre om følelsen av stress vil føre til følelse av mestring og positiv utfordring, eller om vi føler oss truet. Ved lite mestring i situasjonen, kan vi kjenne et høyt stressnivå, mens god mestring i den gitte situasjonen gir et lavt stressnivå. (Lazarus, 1984). Denne teorien har jeg funnet nyttig for det forskningsspørsmålet som omhandler hvordan lærerne beskriver opplevelsen av egen mestring i arbeidet med elever som har opplevd traumer.

### **3.0 Forskningsmetode**

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapens hensikt er å gi økt kunnskap om hvordan virkeligheten i verden ser ut, dermed må vi undersøke metodisk. Ved å anvende samfunnsvitenskapelig metode vil man se på hvordan vi skal gå frem for å lære om den sosiale virkeligheten, hva denne informasjonen forteller oss og hvordan man analyserer den (Kvale & Brinkman, 2015).

I samfunnsvitenskapen vil studiefeltet være mennesker, som har egne oppfatninger av seg selv og andre. Disse oppfatningene vil ikke være statiske, men være i stadig endring.

Samfunnsforskeren er også en deltaker i samfunnet, og er ikke bare en tilskuer til det som studeres, i motsetning til naturvitenskapen, hvor forskeren kan være en mer objektiv tilskuer til det som studeres (Skjervheim, 1996).

#### **3.1 Valg av metode**

Forskingsspørsmålet eller problemstillingen som velges for en studie vil være retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi studerer, hvilke metoder vi benytter, og hvordan vi utfører analysen. Det finnes flere metoder man kan velge for å belyse det man ønsker å finne svar på. Da gjelder det å velge den metoden man anser å passe best til formålet (Thagaard, 2018).

Innenfor forskningsmetode er det vanlig å operere med to hovedkategorier, kvantitativ og kvalitativ. Kvantitativ metode egner seg som regel best dersom man skal utforske forekomst eller utbredelse av noe. Dersom man arbeider med tall som datamateriale, vil kvantitativ metode som regel egne seg best. Kvalitativ metode anvendes som regel dersom man skal undersøke og forstå et sosialt fenomen, som f.eks. å hente informasjon om menneskers erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018).

For å utforske forskningsspørsmålet i denne oppgaven valgte jeg å anvende kvalitativ forskningsmetode. Målet med denne studien var å øke kunnskapen om hvordan lærere på 1.-4. trinn beskriver sine erfaringer med tiltak i klasserommet, rettet mot traumeutsatte elever. Jeg ville se på hvordan lærere beskriver sine erfaringer med tiltak rettet mot traumeutsatte elevers psykososiale fungering, faglig tilegnelse og klasse/læringsmiljøet, samt hvordan lærere opplever egen mestring i dette arbeidet. For å få kunnskap om dette anså jeg kvalitativ forskningsmetode som mest hensiktsmessig å anvende.

### **3.2 Kvalitativt forskningsdesign**

Studiens forskningsspørsmål eller problemstilling gir retningslinjer for hvordan vi utformer prosjektet, dette kalles prosjektets design (Thagaard, 2018). Forskningsdesignet med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål vil gi en form på hvordan man skal gjennomføre prosjektet fra start til mål. Spørsmål man da må ta stilling til er: Hvilket utvalg vil være hensiktsmessig for denne studien? Hvilken metode egner seg best? Hvordan legger vi opp analysen? (Thagaard, 2018:30).

«Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard,2018:36). Fenomenologisk forskningsdesign sentrerer rundt en antakelse om at realiteten er slik deltakerne oppfatter den. Man har en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter, og har derfor interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra deltakerens egne perspektiver, og ønsker å beskrive verden slik den oppleves av deltakeren (Kvale og Brinkmann, 2015).

Fenomenologisk forskningsdesign passet godt med mine forskningsspørsmål, hvor jeg fokuserte på deltakernes beskrivelser av egne tanker, erfaringer og hvor jeg forsøkte å sette meg inn i deres livsverden som lærer for traumeutsatte elever på 1.-4. trinn.

Et fenomenologisk forskningsdesign forutsetter at forskeren må være mottagelig for de erfaringene deltakerne har, og den meningen de tillegger disse erfaringene av fenomenet som studeres. Creswell (1998) beskriver det som at forskeren må ta på seg «forståelsesbrillene» til

de menneskene man studerer. Videre mener han at alle mennesker har sitt eget fortolkningsmønster, som påvirker hvordan man fortolker alle opplevelser man har. Det er deltakernes fortolkningsmønster forskeren må bestrebe å forstå. I tillegg til dette har også forskeren sine forutinntatte holdninger og meninger om fenomenet som studeres. Dette er det viktig at forskeren er bevisst på, og hun må selv prøve å forstå også sitt eget fortolkningsmønster (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For meg som lærer med erfaring fra praksis var det viktig å være bevisst på mine egne «fortolkningsbriller», og rette fokuset mot å få tak i deltakernes beskrivelser og tanker.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Den kvalitative forskningsundersøkelsen beskrives av Kvale & Brinkmann (2015), som en strukturert samtale med et formål. Strukturen sier noe om rollefordelingen mellom intervjuer og deltaker. Det vil være intervjuers rolle å stille spørsmål i en valgt rekkefølge og følge opp deltakernes svar. På den måten har intervjueren kontrollen på situasjonen. Formålet vil være å forstå eller beskrive noe.

Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler hvordan forberedelsen, gjennomførelsen og etterarbeidet av et kvalitativt forskningsintervju eller en intervjuundersøkelse skal være, men det anbefales en prosess som deles inn i syv faser (Kvale & Brinkman, 2015).

Den første fasen er tematisering. I denne fasen skal man formulere formålet med undersøkelsen, og beskrive hvordan man oppfatter emnet som skal undersøkes, før intervjuarbeidet starter. Den andre fasen er planlegging. Her er det viktig å ha satt seg inn i alle syv faser før man tar fatt på intervjuarbeidet. Det anbefales å planlegge med tanke på å innhente den kunnskapen man ønsker, og å vurdere studiens moralske implikasjoner. Den tredje fasen er selve datainnsamlingen hvor intervjuet gjennomføres. I denne fasen anbefales det å gjennomføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide. Videre skal datamaterialet transkriberes i fase fire, for så å klargjøres for analysearbeidet, som er den femte fasen. Her må man velge ut hvilken analysemetode som er mest hensiktsmessig med tanke på undersøkelsens formål og emneområde. Den sjette fasen er verifisering. I denne fasen skal man undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Den siste fasen er rapportering, hvor funnene og metoden formidles i et lesbart produkt.

Intervjuer kan variere i hvor strukturerte de er, det vil si hvordan de er tilrettelagt på forhånd. I denne studien valgte jeg å anvende et semistrukturert intervju. Dette innebar at jeg på forhånd utformet en intervjuguide med overordnede spørsmål, men at jeg likevel åpnet opp for å gå

inn på andre temaer underveis (Postholm & Jacobsen 2014, s.75). Grunnen til at jeg valgte dette er at det kunne komme opp ulike temaer underveis i intervjuet som kunne være interessante å gå nærmere inn på, noe et semistrukturert intervju gir muligheten til. For at deltakerne skulle kunne svare på hvilke erfaringer de hadde med tiltak i klasserommet rettet mot elever som har opplevd traumer, fant jeg det mest hensiktsmessig å legge opp til at de kunne snakke ganske fritt om temaet. Lærerne kunne gi utfyllende svar, gi egne eksempler og beskrive situasjoner de selv hadde befunnet seg i. Med en semistrukturert intervjustil var det mulig å fange opp nyanser og svar på spørsmål vedrørende denne studiens tematikk.

### **3.3.1 Intervjuguide**

I utarbeidelsen av intervjuguiden var det flere aspekter å ta hensyn til, blant annet at spørsmålene jeg formulerte kunne bidra til å belyse problemstillingen min, og at spørsmålene var entydige. De skulle ikke oppfattes ledende eller begrensende, men åpne for refleksjoner hvor deltakeren kom med egne assosiasjoner. Jeg valgte å bruke både direkte og indirekte spørsmål i intervjuguiden. De direkte spørsmålene brukte jeg der jeg anså det som viktig å få frem deltakerens egne erfaringer, og indirekte der jeg betraktet det som lurt å ikke gå rett på sak. I intervjuguiden hadde jeg formulert åpne spørsmål om de temaene jeg ønsket å belyse, i tillegg hadde jeg også formulert oppfølgingsspørsmål slik at deltakerne fikk mulighet til å utdype sine svar. Samtidig er sosiale fenomener komplekse, og det var mulig å strukturere noen spørsmål i guiden for å fange opp svar på disse på en mer kategorisk måte.

Intervjuguidens dramaturgi var noe jeg brukte tid på. Jeg passet på at de innledende spørsmålene ikke var spesielt vanskelige for deltakeren å snakke om, som f.eks. deres lærerstil, fartstid i skolen og hvilken utdanning de hadde, eventuelle kurs og forkunnskaper innenfor temaet. På den måten kunne jeg få et bedre bilde av deres fortolkningsmønster, og lettere kunne sette meg inn i deres livsverden av erfaringer. Deretter beveget spørsmålene seg gradvis inn på de mer emosjonelt ladete emnene, som f.eks. deres erfaringer med barn som har opplevd traumer, hvilke type traumer og tiltak de hadde erfaringer med. Mot slutten trappet spørsmålene seg ned mot mer nøytrale temaer igjen, som f.eks. om de følte at de hadde behov for mer kompetanse innenfor temaet traumer i barneskolen. Dette bidro til å skape en tillitsfull atmosfære i starten, slik at det også så ut til å føles tryggere å fortelle om de temaene som kanskje ikke var like enkle å fortelle om, før det igjen ble et nedtonet emosjonelt nivå mot slutten, noe som er i tråd med metodiske anbefalinger (Kvale & Brinkman, 2015).

Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til deltakerne på forhånd. Grunnen til dette var at jeg ønsket å få deres umiddelbare tanker og respons på spørsmålene. Dersom jeg hadde sendt dem

intervjuguiden på forhånd, hadde det gitt dem muligheten til å forberede seg og jeg kunne da fått mer gjennomtenkte svar. Dette kunne også ført til at de kanskje ville svart det de forventet var de «rette svarene» på spørsmålene, i stedet for å få deres egne tanker og refleksjoner rundt temaene. Dette er et vurderingsspørsmål jeg tok stilling til på forhånd.

Intervjuguide ligger vedlagt (vedlegg 3.)

### **3.3.2 Klargjøring i forkant av intervju**

Jeg valgte å anvende digitalt opptak for å gjennomføre innsamlingen av dataen. Det å bruke digitalt opptak gjorde det lettere for meg å ta inn informasjonen jeg fikk av deltakerne, og jeg kunne lettere stille oppfølgingsspørsmål ut ifra de svarene de gav. Det gjorde også at jeg ikke ble avhengig av å notere underveis, slik at jeg lettere også kunne plukke opp interessant nonverbal kommunikasjon. Å ha intervjuene på lydfil gjorde det også enkelt å behandle de empiriske dataene i ettertid.

Før første intervju valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju på en medstudent som også er utdannet lærer, med litt erfaring fra arbeid på skole. Da fikk jeg en indikasjon på om spørsmålene ble forstått på den måten som var intensjonen. Kandidaten har ikke like mye erfaring som deltakerne, likevel var alle temaene gjenkjennbare og kandidaten hadde mulighet for å svare på de fleste spørsmålene ut ifra egne erfaringer. I etterkant gjorde jeg små justeringer på de spørsmålene jeg merket ikke var tydelige nok.

Det var viktig for meg å få gjennomført prøveintervjuet i sin helhet for å selv bli komfortabel i rollen som intervjuer, og bli kjent med spørsmålene jeg skulle stille. Under prøveintervjuet fikk jeg også testet at lyd kvaliteten på opptakeren var god nok, for å sikre at jeg ikke gikk glipp av noe informasjon.

### **3.3.3 Kontaktetablering og utvalg av deltakere**

Et av kjennetegnene innenfor kvalitativ forskning er at forskningen konsentrerer seg om færre enheter eller utvalg. Når man opererer med et begrenset antall enheter er det spesielt viktig å ha en prosess hvor man velger ut enheter eller utvalg som er hensiktsmessig for problemstillingen, og på den måten gir en forståelse av det fenomenet som studeres. Utvalget mitt baserte seg på et strategisk tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Et strategisk tilgjengelighetsutvalg vil si at deltakerne ble valgt ut ifra relevans for prosjektets tema og problemstilling, i tillegg til at det er deltakere som var tilgjengelige for meg. Som fulltidsstudent hadde jeg ikke mulighet til å reise store avstander for å foreta intervjuer, derfor

var jeg avhengig av å ha deltakere som var tilgjengelige innenfor en viss geografisk rekkevidde.

I dette forskningsprosjektet hadde jeg fem deltakere, bestående av lærere som har erfaringer med arbeid med traumeutsatte elever fra 1.-4. klasse. Deltakergruppen bestod av en mann og fire kvinner, som alle jobbet på samme barneskole. Alderen varierte fra 27-54 år, og deres fartstid i skolen hadde et spenn fra 2,5 – 30 år. Fire av deltakerne hadde tatt fireårig lærerutdannelse, mens den siste hadde en annen form for pedagogutdannelse. Alle deltakerne hadde deltatt på et fire-timers foredrag om traumer i skolen, i regi av deres arbeidsplass. I tillegg hadde en av deltakerne deltatt i et kurs om grunnleggende traumeforståelse i regi av Regionalt senter om vold, selvmordsforebygging og traumatisk stress (RVTS). En av de andre deltakerne hadde tatt videreutdannelse i sosialpedagogikk, der traumer var et tema.

Ideelt ville jeg hatt flere deltakere og flere skoler for å få et større sammenligningsgrunnlag, og mulighet til å trekke mer generaliserbare slutninger. Grunnet oppgavens begrensninger av tid og størrelse var ikke dette gjennomførbart. Jeg ville likevel anta at utvalget på fem personer ville være tilstrekkelig for å kunne undersøke erfaringer i skolen, og gjøre funn som kunne gi utvidet kunnskap og være av interesse for videre forskning.

Jeg kontaktet RVTS sør og vest (som holder kurs innenfor traumeforståelse) for å høre om de har en oversikt over skoler på Sør- og Vestlandet som har blitt kurset innenfor dette. Grunnen til dette var at jeg ønsket å intervjuere lærere som har kunnskaper om traumer. Jeg valgte videre å kontakte fire skoler ut ifra hvilke skoler som kunne være tilgjengelige for meg, i og med at jeg ikke hadde mulighet til å reise store avstander. Jeg tok kontakt med rektorene på skolene gjennom mail, for å høre om de kunne være interessert i å ta del i forskningsprosjektet, og om de hadde noen lærere de anså som aktuelle for mitt forskningsprosjekt. Jeg la også ved samtykkeskjema som inneholdt viktig informasjon rundt studien, som formål, anonymisering og oppbevaring av data. Jeg fikk kun positivt svar ifra en av skolene, som ville stille med fem deltakere. Jeg fikk svar ifra de andre skolene om at de ikke hadde tid eller kapasitet til å stille med deltakere. Rektor ved den skolen som svarte positivt sendte informasjonen jeg hadde sendt til deltakerne og satte opp intervjuene slik at jeg kunne komme til skolen og intervjuer dem på arbeidssstedet deres.

I studien valgte jeg å omtale alle deltakerne med fellesbetegnelsen deltaker eller lærer. Jeg valgte også å konsekvent omtale elevene og lærerne med kjønnspronomenet; hun.



### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av alle fem intervjuer ble som nevnt utført på deltakernes egen arbeidsplass, grunnen til dette var å gjøre det mest mulig komfortabelt og tidsbesparende for dem. Rektor hadde satt opp tidspunkt for intervjuene og deltakerne fikk selv velge rom for gjennomføringen av intervjuene, noe som var med på å legge til rette for en mest mulig bekvem intervjusituasjon. Jeg startet intervjuet med litt løs prat før jeg fortalte litt om formålet med studien og intervjuene, og fortalte om hvilke temaer spørsmålene kom til å bevege seg inn på. Dette gjorde jeg for å skape en trygg ramme rundt kontaktetableringen. Jeg informerte deltakerne om at de ble tatt opp på lydfil, noe alle deltakerne gav sin tillatelse til ved å skrive under på samtykkeerklæringen som ligger vedlagt (vedlegg 2). En av deltakerne ombestemte seg og var ikke komfortabel med at jeg brukte digitalt opptak, noe jeg måtte ta stilling til ganske kort tid i forkant av intervjuet. Jeg ble enig med deltakeren om at jeg skulle notere vedkommende svar underveis, så godt det lot seg gjøre, og skrive et sammendrag av svarene i etterkant av intervjuet. Videre sendte jeg sammendraget tilbake til deltakeren for å få tilbakemelding på om vedkommende var enig i de svarene jeg hadde registret. Sammendraget ble skrevet rett etter at intervjuet fant sted, slik at jeg fortsatt hadde intervjuet ferskt i minne, dette gjorde jeg for å ikke miste verdifull informasjon.

Jeg gjentok også at alle deltakerne når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen årsak. Deretter forsikret jeg meg om at det ikke var noe uklart som deltakeren hadde spørsmål om, og at de også kunne kontakte meg i etterkant av intervjuet dersom de skulle komme på noe i ettertid.

Informasjonsskrivet de hadde mottatt i forkant av intervjuet inneholdt blant annet informasjon om taushetsplikt og anonymisering. Dette valgte jeg likevel, å igjen påminne om før jeg startet med selve spørsmålene. Der vektla jeg blant annet lærers taushetsplikt om opplysninger som gjelder elever og minnet om at de ikke måtte gi informasjon som kunne gjøre at noen kunne bli gjenkjent. I intervjuet ble det presisert at alle eksemplene skulle være generelle og ikke omhandle spesifikke hendelser, noe som er i tråd med Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) sine retningslinjer.

Under gjennomføringen av intervjuet var jeg bevisst på eget kroppsspråk, og forsøkte etter beste evne å være en aktiv lytter og vise at jeg var genuint interessert i å høre og lære av det deltakerne hadde å formidle. Jeg forsøkte også å være minst mulig avhengig av papirene mine.

### **3.3.5 Transkribering**

Intervjuene som ble tatt opp på lydfil ble overført til min private pc, som også er passordbeskyttet. Videre ble de lydrett transkribert med pauser, samt lyderinger som ikke utgjorde eksakte ord. Deretter ble intervjuet skrevet om til en meningstett tekstversjon. Alle lydfiler ble slettet etter at transkriberingen var gjennomført. Den direkte transkriberingen vil også bli slettet når prosjektet er avsluttet.

### **3.3.6 Analyse**

Ved bearbeiding av kvalitative data vil hypoteser, teorier og forskerens egen forståelse være et viktig utgangspunkt for dataanalysen. Det vil være nødvendig å fortolke kvalitative data i og med at de ikke taler for seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015:232).

Analyse og fortolkning vil ofte gli inn i hverandre, men det er likevel forskjell på de to begrepene. Analyse er en prosess man foretar i forkant av en fortolkning, hvor man ordner de innsamlede dataene slik at det kommer frem et mønster slik at det blir lettere å finne meningen i datamateriale ved å senere fortolke det (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkning dreier seg om å se svarene i en større sammenheng, for å gi mening til datamateriale som ikke vil være umiddelbart åpenbare. Dette gjøres ved å se resultatene av det man forsker på i lys av relevant teori. Likevel vil det finnes elementer av fortolkning i analyse, i form av ordning og tilrettelegging av datamaterialet. Etter at dataene har blitt analysert og fortolket vil forskeren kunne trekke en slutning som kan være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Datamaterialet i denne oppgaven analyserte jeg i henhold til en hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkel går ut på at forskningen består av kontinuerlige bevegelser mellom helhet og del, altså mellom det som skal fortolkes og den konteksten det skal fortolkes i, og mellom det som skal fortolkes og forskerens egen forståelse. Hvordan man fortolker delene, vil påvirkes av måten man fortolker helheten. På den måten beveger man seg fra helheten i teksten, til tema og delutsagn og forsøker å finne den sanne meningen i ytringer, som igjen kan ses som en mer reflektert helhetstolkning (Repstad, 2007).

I analysedelen av dette prosjektet startet jeg med å lese igjennom hvert intervju hver for seg for å danne meg et helhetlig bilde av svarene til de enkelte deltakerne. Deretter utformet jeg en meningsbærende tekst ut ifra hver av intervjuene, hvor jeg reduserte sitatene og organiserte

dem etter temakategorisering. I dette arbeidet var jeg bevisst og fokusert på å ikke miste viktig informasjon.

I kvalitative analyser vektlegges det at koding ikke må dele opp teksten slik at man mister helheten. Analysen skal tvert imot bidra til å konsentrere meningsinnholdet i intervjuet. På den måten er kode- og fortolkningsprosessen tett sammenknyttet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Temakategoriene i prosjektet utgjør funnene i studien, og vil bli presentert og drøftet i de to neste kapitlene.

Prosessen med utvelgelsen av hvilke av deltakernes sitater som skulle beskrive svarene i de ulike kategoriene var svært tidkrevende. Å velge ut kun et fåtall av de mange og rikholdige svarene som ble gitt, viste seg også å være utfordrende. Jeg fokuserte også på å velge ut sitater som ville understreke viktige funn og som illustrere at flere av deltakerne hadde liknende betraktninger i forhold til temaene. I dette arbeidet fokuserte jeg på validitet ved å forsøke å finne meningen i de svarene deltakerne ga. For å gjøre dette så sikkert og korrekt som mulig stilte jeg meg selv kontrollspørsmål underveis, om hvorvidt jeg hadde forstått svarene deres riktig, og om de sitatene jeg hadde valgt ut ga det fulle bildet av deres uttalelser. Lojalitet overfor deltakerne vil i første rekke gå ut på at man refererer så rettferdig som mulig, og på å velge ut informasjon man som forsker anser som faglig vesentlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gjengi deltakernes uttalelser gjennom ordrette sitater, og forsøkte etter beste evne å presentere dem uten å være forutinntatt. Videre fortolket og vurderte jeg sitatene kritisk, før jeg til slutt i fortolkningsprosessen så deltakernes uttalelser i lys av det teoretiske rammeverket jeg anså som relevant, hvor teorien ble knyttet inn for å tolke mening i utsagnene.

### **3.4 Forskningsetiske hensyn.**

For å sikre at prosjekter der man skal behandle personopplysninger gjennomføres etisk forsvarlig, er det utformet flere forskningsetiske retningslinjer som må følges (NESH, 2016). Grunnen til at vi har de etiske retningslinjene er blant annet for å gi forskere kunnskap om de forskningsetiske prinsippene de må forholde seg til i sitt arbeid. På denne måten vil de lettere kunne arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det vil hjelpe dem med å avklare eventuelle etiske dilemma, forebygge vitenskapelig uredelighet og stimulere til forskningsetisk bevissthet (Thagaard, 2018).

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode har forskeren et spesielt ansvar for bevissthet om etiske retningslinjer gjennom hele forskningsprosessen, og dette spesielt i tilfeller hvor det er

direkte kontakt med deltakere. I min studie betød dette at jeg sørget for *konfidensialitet* både for elever, lærere og skolen deltakerne arbeider på. Jeg opplyste allerede ved første kontakt med rektor at alt av data som ble samlet inn ville bli anonymisert fra første stund, slik at det på ingen måte ville være mulig å spore tilbake til verken deltakere, elever eller skole. Sitatene fra intervjuene som jeg har valgt å gjengi i resultatdelen har blitt anonymisert ved å anvende deltakerkoder. Deltakerkodene jeg har valgt å anvende er deltaker 1,2,3,4 og 5.

De personopplysningene jeg måtte forholde meg til har også blitt behandlet konfidensielt. Fra første stund ble transkriberingen og notater anonymisert. I tillegg ble det informert om at det kun vil være meg som student og min veileder som ville ha tilgang til de dataene som ble innhentet. Ingen av deltakerne i dette forskningsprosjektet vil kunne bli gjenkjent ved publisering av masteroppgaven.

Innenfor de etiske retningslinjene stilles det også et krav om deltakerens *informerte samtykke*. Det presiseres også at «Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (Thagaard, 2018: 23) noe som er med på å sikre respekten for individets råderett over eget liv. I dette ligger det at de som deltar får all informasjon om forskningsprosjektet, blant annet formålet med forskningen, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan informasjonen blir brukt, og om følgene av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Dette gir deltakerne et grunnlag for å fritt vurdere om de vil delta og om de gir sitt informerte samtykke, uten noe form for ytre press.

Da jeg først tok kontakt med aktuelle skoler for mitt forskningsprosjekt, sendte jeg som tidligere nevnt et informasjonsbrev til rektor, hvor jeg beskrev hvem jeg var og hva som var hensikten med undersøkelsen min. Disse ble videre sendt til deltakerne slik at de fikk god tid til å lese igjennom informasjonen i forkant av intervjuene. Samtykkeskjemaene ble underskrevet før jeg gjennomførte intervjuene. På den måten var deltakerne kjent med både bakgrunn og formålet for studien i forkant av intervjuet. Det ble også informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lyd, og at de deretter ville bli transkribert. Det var som tidligere nevnt en av deltakerne som kort tid før intervjuet ble gjennomført ga beskjed om at vedkommende ikke ville bli tatt opp på lydfil, noe jeg tok hensyn til. Jeg tok da en vurdering på om jeg likevel skulle anvende dette intervjuet som datamateriale i oppgaven, men kom frem til en beslutning om å fortsatt bruke det. Dette på grunn av at de notatene jeg foretok og videre omgjorde til et meningsbærende sammendrag ble godkjent av deltakeren, og hadde verdifull informasjon for mitt forskningsprosjekt.

Dersom et forskningsprosjekt innebærer at man skal behandle personopplysninger, krever personopplysningsloven (2001) at alle forskningsprosjekter må meldes og godkjennes av aktuelle instanser. Denne studien er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Håndteringen av data og oppbevaring av materialer står i tråd med deres retningslinjer. Kopi av NSDs godkjenningen av prosjektet ligger vedlagt (vedlegg 1).

### **3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Vurderinger på kvalitet i forskning baseres som regel på begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Thagaard, 2018). I dette kapitlet gjennomgår jeg denne studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet og reiser kritiske spørsmål om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Reliabilitet er også en forutsetning for troverdighet. I kvalitativ forskning er det en tendens at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data underveis i forskningsprosessen. Hensikten med forskerens argumentasjon er å overbevise den kritiske leseren om at det er kvalitet i forskningen og da hvor verdifulle resultatene er. David Silverman (2011) hevder at man kan sikre reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». I det legger han at beskrivelsen av forskningsprosessen er så detaljert at en utenforstående kan vurdere den trinn for trinn. I dette kapitlet som omhandler forskningsmetode, har jeg forsøkt å beskrive min forskningsprosess i detalj slik at den blir mest mulig «gjennomsiktig», for å bidra til å sikre studiens reliabilitet.

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg også å stille åpne spørsmål knyttet de temaene jeg ønsket å belyse. Dette for å unngå at spørsmålene på noen måte virket ledende, noe som var med på å sikre at studiens reliabilitet ble ivarett.

#### **3.5.2 Validitet**

Validitet dreier som om hvordan vi tolker data og gyldighet i de resultatene vi får. Igjen vil det være en fordel med gjennomsiktighet, og her spesielt i forhold til teori. Dette er fordi det er det teoretiske ståstedet forskeren har som vil være grunnlaget for de tolkningene og konklusjonene som foretas. Derfor har jeg i teoridelen gjort rede for den teorien jeg anser som vesentlig for å kunne belyse fenomenet, problemstillingen og forskningsspørsmålene for

oppgaven. Det vil også være i lys av denne teorien jeg foretar mine fortolkninger og baserer drøftingsdelen på.

Validitet kan presiseres ved å stille kritiske spørsmål til om tolkningene forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2018). Det kan gjøres ved å ta stilling til om det finnes alternative perspektiver som kan gi relevant forståelse, validiteten vil da bli styrket dersom man kan vise til at de alternative perspektivene er mindre relevante. Som tidligere nevnt stilte jeg meg selv kontinuerlig kontrollspørsmål under analysen og fortolkningsprosessen, for å sikre at jeg hadde tolket deltakernes formidlinger på en måte som samsvarte med deres virkelighet. En annen måte å styrke validiteten på kan være at forskeren sammenligner resultatene fra sin studie med andre lignende studier, dersom tolkingen fra andre studier bekrefter det samme, vil dette virke styrkende på validiteten. I og med at det finnes lite forskning på traumeområdet innenfor barneskolen har dette vært utfordrende, men jeg har likevel lest lignende forskning gjennomført med eldre elever og elever på spesialskoler for å se om det kan trekkes paralleller.

### **3.5.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet sier noe om i hvilken grad man kan trekke generaliserende slutninger fra forskningen, som kan overføres til andre områder enn det som har blitt studert. I kvalitativ forskning er som regel ikke hensikten å generalisere, men å gå i dybden og finne det spesielle ved et fenomen. I kvalitative undersøkelser dreier det seg om overføring av kunnskap. Ny forskerkonstruert kunnskap bygges opp rundt et fenomen ved at opplysninger tas ut av helheten de inngår i, kodes og analyseres. På den måten kan man se om hvorvidt det er mulig å etablere beskrivelser, begreper, formuleringer og forklaringer som kan overføres til andre områder enn det spesifikke som har blitt studert (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne undersøkelsen har jeg brukt 5 deltakere som har gitt sine beskrivelser av egne erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot elever fra 1.-4. klasse som har opplevd traumer. Svarene de har gitt er deres egne personlig erfaringer og betraktninger rundt dette. Denne studien viser hvilke erfaringer en gruppe lærere som arbeider på samme skole har. En gruppe på kun 5 deltakere fra samme arbeidssted kan ikke antas å være representativt for lærerstanden som en helhet, men kan gi relevante og nyttige refleksjoner rundt dette arbeidet, og kan gi et bilde av hva som kan oppleves som utfordrende og hva som oppleves som nyttig fra et lærerståsted. Det kan også gi indikasjoner for områder det kan være interessant å forske videre på.

### **3.5.4 Metodekritikk**

Da jeg først kontaktet skolene for å komme i kontakt med deltakerne, ba jeg spesifikt om å få lærere som hadde egne erfaringer med tiltak rettet mot elever som hadde opplevd traumer på barneskolen fra 1.-4. klasse, også helst at lærerne hadde noen form for kursing innenfor traumematikk. Ved oppstarten av hvert intervju stilte jeg også spørsmål om dette var noe de hadde erfaring med, noe samtlige bekreftet.

I løpet av intervjuet stilte jeg spørsmål om hvilke traumer elevene de hadde erfaring med, hadde opplevd. Da svarte deltakerne at det var flere ulike traumer som de hadde fått bekreftet. I tillegg kom det frem at de hadde flere elever de mistenkte hadde opplevd traumer, uten at de hadde fått dette bekreftet. Spørsmålet ble stilt for å sikre at den informasjonen som ble gitt, gjaldt den spesifikke elevgruppen jeg ønsket å fokusere på i studien. Selv om dette spørsmålet ble stilt kan det ikke med sikkerhet bekreftes at elevene det refereres til har blitt utsatt for traumer, ettersom ingen av elevene har vært delaktige i studien selv. Jeg mener likevel at resultatene fra studien vil være gyldige, da lærerne meldte seg til et forskingsprosjekt hvor kriteriet for deltakelse var at de hadde arbeidet med traumeutsatte elever. Under intervjuet ble lærerne også gjentatte ganger minnet på å fokusere på denne elevgruppen, for å få gyldig empirisk data.

### **3.5.5 Min egen forståelse**

Som jeg også nevnte tidligere, vil en forsker alltid ta med sine egne erfaringer og forståelser av et fenomen inn i et forskningsintervju. Dette er noe det er viktig at forskeren er bevisst på (Johannessen et al, 2010). Jeg har selv erfaringer med traumeutsatte barn gjennom arbeid på skole og gjennom praksisperioder under lærerutdanningen. Dette gjorde at jeg kunne kjenne meg igjen i flere av de erfaringene deltakerne delte. På tross av dette prøvde jeg etter beste evne å ikke la egne meninger og oppfatninger skinne igjennom under intervjuene og seinere i databehandlingen. Dette fordi målet med undersøkelsen var å få frem deltakernes egne erfaringer, meninger og oppfatninger, og at de ikke skulle påvirkes av mine. Dette innebar at jeg i intervjuene forsøkte å være så objektiv og nøytral som mulig med tanke på nonverbal kommunikasjon som gester, ansiktsuttrykk og gjennom måten spørsmålene ble formulert på. Som tidligere nevnt utførte jeg også et prøveintervju i forkant av intervjuene, som et ledd i å tilstrebe en mest mulig nøytral eller objektiv holdning,

### **3.5.6 Begrensninger som følger av koronapandemien**

Jeg vil i dette delkapittelet nevne noen svakheter ved denne oppgaven som følger av koronapandemien som kom til Norge våren 2020. Pandemien førte til at en rekke tiltak ble

iverksatt i Norge 12.03.2020. Tiltakene i forbindelse med pandemien påvirket blant annet prosessen med å skaffe deltakere til oppgaven. Jeg fikk som nevnt bare positivt svar ifra en skole før 12.03. De andre skolene svarte ikke, eller svarte sent og at de ikke hadde kapasitet til å kunne gjennomføre intervjuer fordi det var for mye arbeid rundt koronapandemien. Dette ser jeg på som en mulig svakhet i studien fordi deltakerne kun kommer ifra en skole, noe som kan gjøre at deres praksis i forhold til denne elevgruppen farges av at de arbeider på samme skole. Dersom jeg hadde hatt deltakere ifra andre skoler ville jeg kanskje fått andre refleksjoner og erfaringer rundt ulike tiltak rettet mot elever med traumer og på denne måten fått mer bredde i studien. Til tross for dette mener jeg at de refleksjonene og erfaringene som kom frem under intervjuene har en forskningsmessig verdi.

Et av tiltakene som følger av pandemien var at alle fysiske biblioteker, og flere bokhandlere stengte, noe som har begrenset litteraturtilfanget jeg har for å underbygge drøftingsdelen i denne oppgaven. Jeg mener likevel at den litteraturen jeg har fått tak i og brukt vil være tilstrekkelig for å sikre oppgavens validitet og reliabilitet. I tillegg har det også ført til vanskeligheter med å skaffe sidetall til noen av kildene jeg har anvendt i oppgaven. Jeg har forsøkt å referere med sidetall gjennom hele teksten, men grunnet at dette ikke var noe jeg prioriterte tidlig i skriveprosessen, gjorde stengingen av bibliotekene at jeg ikke har klart å skaffe det i ettertid.

Tiltakene som trådte i kraft gjorde også at alle offentlige lese- og arbeidsaler stengte, noe som førte til at jeg fikk problemer med å finne et sted hvor jeg kunne arbeide med prosjektet. I tillegg måtte all videre veiledning foregå over tlf eller Skype, i og med at det ikke var anbefalt å møtes fysisk.

## **4.0 Resultater**

I dette kapittelet vil jeg presentere data og funn fra de fem hovedpunktene jeg anser som viktige for å kunne belyse problemstillingen, samt forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Disse hovedpunktene er som følger: Beskrivelser av lærernes erfaringer med elever som har opplevd traumer, erfaringer med tiltak rettet mot psykososial- og faglig fungering, klassemiljø, samt deres beskrivelser av egen mestring i dette arbeidet. Jeg vil presentere relevante data i forhold til problemstillingen og illustrere funn gjennom sitater og oppsummeringer av svar fra deltakerne. Noen av hovedpunktene vil bli presentert med



tematiserte underpunkter, men før jeg tar fatt på hovedpunktene vil jeg gi en presentasjon av *hvordan deltakerne beskriver traumbegrepet*.

I starten av intervjuet spurte jeg om de kunne fortelle hvordan de ville definere traumbegrepet. Jeg anså det som viktig å innledningsvis forsikre meg om at deltakerne innholdsmessig hadde en forståelse av traumbegrepet som samsvarer med det anerkjente teoretikere legger til grunn. Jeg ønsket også å få en inngående forståelse av hva de la i begrepet, slik at jeg kunne sette meg inn i deres livsverden og ha et godt grunnlag for å fortolke og analysere svarene de gav videre i intervjuet.

Samtlige av deltakerne startet med å fortelle at de tidligere hadde hatt en litt snever assosiasjon til begrepet traume, og at det stort sett var noe de hadde knyttet til krig og flukt. De sa også at de i senere tid hadde fått en videre forståelse, hvor de la til flere assosiasjoner til begrepet. I svarene sine ga alle deltakerne beskrivelser der de viste til traume som en eller flere hendelser et menneske har opplevd, som har rystet vedkommende på en måte som skaper en endring eller påvirker flere aspekter av livet, og som de bærer med seg inn i alt de gjør. I svarene deltakerne ga la de også vekt på at traumet ville ha en stor innvirkning på den traumeutsatte både psykisk og fysisk. Nedenfor gjengis to av deltakernes svar som illustrasjon på hvordan traume blir beskrevet:

*«Jeg synes det er vanskelig å gi en god definisjon på det. Man faller jo så fort inn i det at det må være et flukt- eller krigstraume, men traumer er at man har opplevd noe på et emosjonelt nivå som har gjort noe med utviklingen din. Enten om du får en glipp i hvordan man reagerer, eller hvordan du takler utfordringer, altså du har fått en smell i en eller annen form. Enten emosjonelt eller psykisk, kan også være fysisk. Du har opplevd noe som gjør at du bærer det med deg inn i alt du gjør, og som farger mye av det du gjør. Hvis du ikke får hjelp, veiledning eller støtte til det, så vil det være noe som også vil prege deg i stor grad, og kan også ødelegge for deg, eller gjøre at du ikke når ditt potensiale. Men jeg synes det er litt vanskelig å definere.»* Deltaker 2.

*«Jeg tenker at det må være et barn som opplever en situasjoner eller perioder som er så voldsomme at de blir preget av det psykisk på en måte. At de ikke har eller har hatt det vi kaller for en vanlig hverdag eller på et eller annet vis».* Deltaker 1.

En av de andre deltakerne brukte ordet filter som en metafor for hvordan traumet påvirket mennesket i ettertid:

*«Traume er noe som har skjedd i livet ditt, eller i en persons liv, som tar så stor plass, eller som sitter i kroppen på en måte, og som ofte utløser reaksjoner som ikke er styrte. Traumene vil prege mye av dagliglivet i ettertid. Fordi de bare henger der. Så det er liksom som et filter, alt i hverdagen blir preget av det.» Deltaker 5.*

Da jeg spurte dem om de selv hadde lest seg opp om traumer svarte alle deltakerne at de ikke hadde lest spesielt mye. Samtidig svarte samtlige at de hadde lest om traumer i forbindelse med at de hadde elever som hadde opplevd traumer, eller når de kom i situasjoner med disse elevene hvor de opplevde tvil om hvordan de skulle håndtere det på en god måte. De oppgav da at de som regel henvendte seg til nettsidene til regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) eller nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS).

#### **4.1 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn**

Jeg vil nå gå nærmere inn på de erfaringene deltakerne har med traumeutsatte elever.

Deltakerne oppga å ha arbeidet med et noe ulikt antall traumeutsatte elever, med et spenn fra tre til åtte elever. Alle deltakerne hadde erfaring med elever der traumet var kjent før de fikk eleven i klassen. Sitatet under viser at det i noen tilfeller også kan knytte seg usikkerhet til hvorvidt en elev har vært utsatt for traumer:

*«Kanskje 8, tenker jeg. Men bare to med dokumenterte traumer, resten går på mistanker som ikke har blitt bekreftet» Deltaker 2.*

Jeg var videre opptatt av hvorvidt lærerne fikk informasjon om at en elev med kjente traumer før de mottok eleven i klassen. Samtlige deltakere oppga at de vanligvis fikk mest informasjon i overføringsmøte med elevens tidligere kontaktlærer, eller gjennom en sakkyndig rapport fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og/ eller barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). En av deltakerne svarte også at vedkommende hadde erfaring med å få informasjonen fra sin egen avdelingsleder. Alle lærerne trakk frem at de ikke følte at de fikk særlig mye- eller nok informasjon i forkant av overtakelsen av elevene med traumer. Informasjonen de fikk var som regel formell og omhandlet hvilke traumer eleven hadde opplevd. Den ene deltakeren svarte også at vedkommende savnet informasjon eller tips om hvilke tiltak som var testet, og hva som fungert og ikke. Dette kunne gjøre at lærere hadde unngått å stå på bar bakke i møte med eleven.

Når det gjelder lærernes erfaringer med *ulike typer traumer*, oppga alle deltakerne at de hadde erfaring med elever som hadde vært eksponert for vold i hjemmet, rus og omsorgssvikt:

*«Det jeg tenker er det mest vanlige er at barn forteller at de blir slått hjemme, det har jeg vært mye borti. Ellers så har jeg hatt barn som har hatt narkomane foreldre et par ganger. Jeg har også opplevd at skilsmisse kan være en krigssone, dette har vært det mest vanlige de siste årene, at det har blitt mer voldsomt»* Deltaker 5.

I tillegg hadde fire av deltakerne erfaring med elever som hadde vært utsatt for krig og flukt. To av deltakerne trakk frem samlivsbrudd eller skilsmisser som et traume, i tillegg til andre traumer. En deltaker beskrev også fremmedgjorthet som et traume.

Jeg var videre opptatt av å få kunnskap om hvilke erfaringer lærerne hadde med *hvordan traumatiske erfaringer kunne komme til uttrykk i skolen*. Da symptomene i etterkant av en traumehendelse kan være svært mange og varierte, valgte jeg å liste opp flere av de mest vanlige symptomene, (se vedlagt intervjuguide) slik at deltakerne kunne svare ja eller nei, på om de hadde erfaring med elever med slike symptomer. Samtlige deltakere oppga at de hadde sett innagerende atferd i form av somatiske plager, unngåelsesatferd, angst og tristhet, og utagerende atferd i form av hyperaktivering, og sinne. I tillegg hadde alle deltakerne også opplevd at elever dissosierte

De andre symptomene som var listet opp hadde deltakerne større usikker rundt om de hadde erfart. Flere av deltakerne trakk frem at de var usikre på om de hadde opplevd at elever hadde gjenopplevelse av traumeminne, to av lærerne svarte følgende:

*«Jeg er ganske sikker på at jeg har sett elever som har opplevd det. De kan reagere veldig rart i ulike situasjoner»* Deltaker 5.

*«Det tror jeg altså. Jeg har opplevd at elever har reagert litt sånn merkelig i ulike situasjoner, som andre barn ikke ville reagert på. Jeg har hatt elever som har reagert veldig rart under svømmetimer, altså til vann. Eller så har jeg opplevd at en elev reagerte veldig kraftig ved berøring av skulderen. Og dette har jeg tenkt for meg selv at må være et traumeminne, men jeg har jo ikke fått det bekreftet av eleven selv».*

Deltaker 4.

Deltakerne var også usikre på om de hadde erfaring med elever som hadde hatt depresjon, og om de kunne skille det fra tristhet:

*«Depresjon er veldig vanskelig synes jeg. Det er liksom vanskelig å få øye på, de blir liksom så stille og triste. Da er det litt vanskelig å se om de bare er triste, eller om det faktisk er en depresjon» Deltaker 2.*

I tillegg til symptomene jeg leste opp ønsket jeg å vite om de hadde erfaring med andre måter traumeerfaringene kom til uttrykk på. En av deltakerne trakk da på eget initiativ frem at elever som hadde opplevd traumer også hadde store vansker med selvregulering, og at vedkommende også hadde opplevd at disse elevene ofte hadde et større behov for bekreftelse:

*«Jeg tenker at et til signal kan være at flere av disse elevene blir veldig klengete på de voksne. At de trenger mer bekreftelse på en måte» Deltaker 4.*

Hvordan lærernes opplevde elevenes evne til affektregulering var også et tema jeg var særlig opptatt og spurte alle spesifikt om. Samtlige deltakere hadde erfart at regulering av emosjoner var noe flere innenfor denne elevgruppen hadde vansker med. De hadde likevel også erfart at noen av elevene som hadde dokumenterte traumer, ikke hadde vansker med det:

*«Selvreguleringen fungerer ofte svært dårlig hos denne elevgruppen, men ikke nødvendigvis for alle» Deltaker 1.*

*«Det er jo ofte en utfordring, og noen bruker lengre tid på å roe seg, og noen bruker kortere tid, men det er liksom det å gi dem den tiden da» Deltaker 2.*

*«Jeg har hatt elever som har vært helt svarte i blikket, og ikke har kunnet regulere seg selv i det hele tatt. Til at jeg har elever som ikke en gang har kunne sett på engang at har opplevd traumer. Så det tror jeg også kan gå mye på personlighet hos barnet» Deltaker 3.*

Et annet symptom som en av deltakerne trakk frem, var erfaringer med at disse elevene ofte hadde et negativt tolkningsmønster i møte med ulike situasjoner. Deltakeren beskrev dette slik:

*«Det at de har på seg et helt annet sett med briller, at de leser situasjoner veldig annerledes, og i en veldig negativ retning. Jeg tror det handler om utrygghet. Og tolkningsapparatet er helt forskjellig, de kan plutselig oppfatte at noen slår etter dem når de i realiteten bare går forbi, så reagerer de kraftig altså» Deltaker 5.*

Jeg var i også opptatt av om de syntes at noen av disse symptomene var vanskeligere å fange opp en andre. Deltakerne var enige om at det var de mer «stille» symptomene som kunne

være vanskelige å oppfatte. Med de stille symptomene mente de innagerende atferd, dissosiasjon, depresjon og tristhet. Begrunnelsen hos samtlige på hvorfor de mente disse symptomene var vanskelig å fange opp var at de hadde en hektisk hverdag, og at slike symptomer som regel ble overskygget av andre elever som krevde mer oppmerksomhet der og da. To av deltakerne beskrev dette slik:

*«Jeg tenker at de mer stille signalene er vanskeligst å plukke opp. Innagerende atferd, at de blir helt stille, ikke sant. Det tenker jeg med barn er kjempevanskelig å oppdage, spesielt i klasse. Tristhet kan også være litt vanskelig å oppdage, man blir jo ofte litt stille når man blir trist. Sinne og utagerende atferd er vanskelig å oppfatte som traumereaksjoner, men de er jo lette å se, men vanskelige å forstå.»* Deltaker 5.

*«Depresjon synes jeg er vanskelig. De følelsene som de har som på en måte er inni deg som du ikke ser utenpå, det er de som jeg synes er vanskeligst å plukke opp i en hektisk hverdag. Det er jo det at du ofte sitter med en klasse med veldig mange elever, og du går med den konstante følelsen av om du har klart å se alle. Du ser jo gjerne best de elevene som har en fysisk utagering, ellers om gjør noe ut av seg, mens de som sitter med innesluttethet og introverte er mye vanskeligere å plukke opp, men også desto viktigere å plukke opp. Fordi de kan jo ofte være de som ikke har mer å gå på»* Deltaker 3.

To av deltakerne trakk også frem gjenopplevelse av traumehendelser og somatiske plager som vanskelige å avdekke, fordi det kunne være vanskelig å tolke at det faktisk var traumesymptomer:

*«Det er vanskelig med gjenopplevelse av traumehendelser, å vite hva som er hva. Somatiske plager kan være litt lettere å avfeie, men det kan være at det er psykosomatisk, at de opplever at de har vondt i magen fordi de har vondt i magen fordi de gruer seg eller fordi det er noe som er så vanskelig å forholde seg til, så jeg kan ta meg selv i å ikke alltid ta det på alvor»* Deltaker 4.

*«Det med å forstå at det er en gjenopplevelse av en traumehendelse synes jeg er veldig vanskelig. Elever kan reagere veldig rart i noen situasjoner, som andre barn ikke hadde reagert på. For eksempel med musikk, eller svømming. Og da har jeg jo tenkt at det kan være et traumeminne som har blitt trigget, men det er ofte vanskelig å få bekreftet..»* Deltaker 3.

#### 4.1.1 Lærernes beskrivelser av egen forståelse- og håndtering av traumesymptomene

Det var mange likhetstrekk i måten deltakerne beskrev hvordan de vanligvis ville håndtert symptomene. Alle la vekt på at to forhold var særlig viktig: Å møte eleven med forståelse og å forsøke å roe ned situasjonen. To sitater kan illustrere dette:

*«Jeg tenker nesten at, barn er så forskjellige at man må nå inn til de på forskjellige måter. Jeg har opplevd elever som plutselig blir rasende og velter alt inne i klasserommet. For ti år siden hadde jeg nok kjeftet på eleven, men nå kan det hjelpe å heller ta de opp på fanget og si «Nå skjedde det noe, hva var det du ble lei deg eller sint for?». Jeg tenker at man må finne veien inn til dem og møte dem med forståelse i stedet for en sånn ovenfra og ned tilnærming» Deltaker 4.*

*«De er jo barn som har det vondt på en eller annen måte, det er jo ikke barnet som er problemet, det er barnet som har et problem og den beste måten å møte dem på er jo med forståelse. La de få lov til å være sinte og skjerme dem ifra de andre elevene, for at det ikke skal bli en form for stigmatisering ovenfor denne eleven, og prøv å treffe dem på når de har gode stunder og prøv å skape en relasjon, når de er i det gode hjørnet.» Deltaker 5.*

En av deltakerne anvendte også teori om toleransevindu i svaret sitt:

*«Jeg kan se at en elev sitter og koker, og da er det jo noe. Da må jeg først få dem ned i et toleransevindu før vi i det hele tatt kan snakke om det. Og det er ikke der når de er helt ute av sitt eget toleransevindu at du begynner å sette krav. Men i skolehverdag opplever jeg at det kan være utfordrende, ikke for min egen del, men for systemets del å ta seg tiden til det. At det er en forventning om at man må fikse det innen klokken da og da, og at når man står alene med en klasse, da har man ikke tiden og da må man prøve å finne løsninger for å hjelpe den eleven inn i et toleransevindu, fordi man kan ikke sette hardt mot hardt.» Deltaker 2.*

Jeg var videre opptatt av å få tak i om deltakerne opplevde at det var noen av symptomene som var vanskeligere å håndtere enn andre. Her var svarene litt splittet. Tre av deltakerne erfarte at det var vanskelig og mest slitsomt å håndtere utagerende atferd, sinne og hyperaktivering. En av deltakerne begrunnet dette med at det ofte ble voldsomt å stå i disse situasjonene som lærer:

*«Utagerende atferd og sinne, fordi det ofte er så voldsomt og kan være så eksplosivt, med utskjelling og voldelig oppførsel, også står man ofte alene som lærer i disse situasjonene.» Deltaker 4.*

En annen deltaker trakk frem at grunnen til dette var at det som regel involverte andre elever:

*«Jeg synes utagerende atferd og sinne er fryktelig vanskelig å håndtere på en god måte. Det er veldig sterkt og det involverer som regel flere, og da blir det ofte veldig rotete, det er vanskelig å gi den traumatiserte den støtten den trenger» Deltaker 3.*

De andre to deltakerne mente at de symptomene som var vanskeligst å håndtere var innagerende atferd, unngåelsesatferd, dissosiasjon og tristhet:

*«Innagerende atferd synes jeg kan være veldig vanskelig fordi i skolehverdagen med mange elever så er det liksom ikke så brysomt for oss, så tenker jeg mange ganger at det er en utfordring for oss å se og da også håndtere» Deltaker 4.*

De deltakerne som fortalte at de opplevde innagerende atferd som mest utfordrende, beskrev samtidig at utagerende atferd og sinne også kunne være utfordrende å håndtere, men at dette var noe det var mer fokus på i skolen og noe de hadde mer trening i. De oppga også at det følte lettere å håndtere sinne og utagering, fordi det var noe som elevene heller ikke klarte å stå i så lenge av gangen, mens tristhet og depresjon var noe de var mindre trent i å håndtere, og noe som elevene ofte stod i over lengre perioder.

## **4.2 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4. klasse)**

Jeg vil nå presentere funn som mer direkte belyser hovedproblemstillingen i prosjektet, som har fokus på de beskrivelser lærerne har av sine erfaringer med *tiltak* i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever. Hovedtemaene innenfor den delen av intervjuet som omhandlet tiltak, og som også vil bli anvendt her er: Tiltak rettet mot psykososial fungering, tiltak rettet mot faglig fungering og tiltak rettet mot klassemiljø. Noen av hovedpunktene vil ha tematiserte underpunkter.

### **4.2.1 Tiltak rettet mot psykososial fungering**

Jeg vil nå se på deltakernes beskrivelser av erfaringer med tiltak rettet spesifikt mot traumeutsatte elevers psykososiale fungering. Dette skiller seg fra det forutgående underpunktet ved at det i større grad vektlegger å få fram deltakernes pedagogiske strategier i møte med elevenes psykososiale fungering. Jeg vil først se på erfaringer med

relasjonsbygging som tiltak, deretter tiltak for å skape trygghet, tiltak rettet mot elevens affektregulering og tiltak rettet mot elevens sosiale fungering.

I intervjuet spurte jeg lærerne om hvilke erfaringer de hadde med *relasjonsbygging* til elever som hadde vært utsatt for traumer. Her var jeg interessert i erfaringer med relasjonsarbeidet som tiltak mellom lærer og elev, og mellom denne elevgruppen og andre elever. Samtlige deltakere trakk frem at relasjonsarbeid kunne være svært utfordrende, men også svært verdifullt:

*«Absolutt det mest utfordrende jeg har vært borti noen gang, fordi de elevene har jo ofte opplevd å bli avvist mange ganger. Og den atferden jeg får er på en måte en sånn «tåler du meg» atferd. Det å stå i det og bygge relasjon i det, og få eleven til å stole på at du tåler den, det er veldig vanskelig, men veldig nyttig når du da når inn.»* Deltaker 1.

*«Det er jo kjempevanskelig. Jeg føler av og til at du går to skritt frem også kan du gå tre tilbake.»* Deltaker 3.

*«Jeg tenker veldig på relasjonsbygging. Så synes jeg kanskje det er det som er mest utfordrende da, eller å hjelpe dem i relasjon med andre. Fordi der har du ikke full kontroll»* Deltaker 4.

Deltaker 2. og 4. trakk også frem at det kunne være utfordrende å skape relasjoner til andre medelever, fordi denne elevgruppen ofte strevde med sosial kompetanse:

*«Det kan være ganske krevende hvis det er elever som er veldig hyperaktive og sånn, da kan de bli ganske brysomme og slitsomme for andre, de sliter ofte med regler i spill, eller misforstår, det blir triggere, krangler og slåing kanskje. Så det er mange i klassen som må tåle mye»* Deltaker 2.

*«De sliter på en måte med de sosiale spillereglene. Fordi de blir så farget av det derre filteret, som alt går igjennom og tolkes igjennom. Så jeg synes det er kjempevanskelig faktisk»* Deltaker 4.

Videre i intervjuet utdypet flere av deltakernes ulike tiltak de anvendte for å skape gode relasjoner mellom elev og lærer, og mellom denne elevgruppen og deres medelever:



*«De må ha trekkvenner i friminuttene. Da kan vi klare å bygge noen relasjoner som gjør at de føler seg ønsket. Og det å bygge en forståelse i klassen, og kunne snakke om det. Deltaker 2.*

*«Det å gjøre det trygt rundt dem. Og være kjærlig rundt dem å skape den gode relasjonen. Enten om det er å jobbe i mindre grupper, eller om det er å ha en til en og spille spill, og få den gode samtalen jevnlig, helts ukentlig.» Deltaker 3.*

Da jeg spurte deltakerne om deres erfaringer med *tiltak for å skape trygghet* for traumeutsatte elever, svarte samtlige at de hadde fokus på relasjonsarbeid og forutsigbarhet i form av egne time- og ukeplaner, som de gjennomgikk med elevene. Felles for alle deltakerne var også at de forsøkte å sørge for at kun voksne som hadde god relasjon til disse elevene skulle ha ansvar for dem. De fortalte også at de var nøye på at elevene til enhver tid var forberedt på hvilke lærere de skulle forholde seg til, gjennom hele skoledagen. De hadde også fokus på at elevene skulle vite hvilke forventninger de hadde til dem, og at dette var forventninger som var realistiske.

I tillegg til dette nevnte lærerne andre tiltak de anvendte for å skape trygghet. De nevner bruk av sosiale historier, bruk av bl.a. hei-spillet, bruk av mindre grupper, tydelig/ direkte kommunikasjon og individuelle avtaler som tiltak for å skape trygghet og bygge relasjon til elever med traumeerfaringer. Sitatene nedenfor illustrerer lærernes intensjoner bak noen av denne type tiltak:

*«Jeg har brukt mye sosiale historier både på elever med atferd, men også når det gjelder å trygge elever i situasjoner som de føler kanskje er nye. Det å bruke sosiale historier for å kunne snakke om det og gjøre det til noe forutsigbart for å gjøre det til noe trygt, for å vise at de voksne er med og er der. Det er noe med at du lager en historie som eleven på en måte skal eie da. Elever med traumer kan også ha et behov for å eie en historie for å føle på en form for kontroll over eget liv» Deltaker 1.*

*«Jeg har også brukt hei-spillet en del, som er et følelsspill, hvor man setter ord på følelser. Det er kort som går på å snakke om deres tanker i ulike situasjoner» Deltaker 2.*

*«Jeg har merket at det ofte hjelper å være mest mulig direkte i kommunikasjon med disse elevene. At man går direkte til denne eleven og gjennomgår beskjeder og*

*forberedelser etter at man har gitt dem til hele klassen, for å sikre at de har fått det med seg» Deltaker 4.*

Flere av deltakerne påpeker utfordringer med å følge opp tiltak som er satt inn for elever med traumeerfaringer. Tre av deltakerne fortalte om utfordringer knyttet til at tiltakene kunne være svært tidkrevende. En av deltakerne beskrev det slik:

*«Men jeg kjenner også at dette er tiltak som tar mye tid i hverdagen. Jeg kjenner på at du ikke får fanget de godt nok opp, og du får ikke brukt den tiden du burde ha for å kunne hjelpe de elevene som sitter der og har traumer i større eller mindre grad. Det kjenner jeg veldig på, og det kan også gi meg en følelse av dårlig samvittighet. Tiden strekker ikke til, og andre ting haster mer akkurat der og da» Deltaker 3.*

En annen deltaker trakk frem at det ofte kan forekomme endringer i løpet av en skoledag, som kan føre til at planer endres før man får forberedt elevene på det:

*«Det er en kjempeutfordring med tanke på om det blir sykdom og en annen lærer blir satt som vikar, og du ikke får gjennomført planen. Fordi da kan eleven oppfatte det som at jeg har løyet, og da er ikke jeg til å stole på, fordi jeg ikke holdt det jeg hadde sagt. Så det er kjempesårbart» Deltaker 2.*

Videre i intervjuet var jeg interessert i å få fram deltakernes beskrivelse av erfaringer med tiltak rettet mot elevers *affektregulering*. Da jeg spurte hvordan de vanligvis ville hjulpet traumeutsatte elever med affektregulering, hadde alle deltakerne ganske lik tilnærming til dette. Samtlige hadde fokus på å finne metoder som fungerte for den spesifikke eleven for å regulere følelsene. Først når eleven var rolig ville de forsøke å møte eleven med mer målrettet samtale, sette ord på egen forståelse for eleven og hjelpe eleven med å sette ord på følelsene sine. De trakk også frem ulike metoder for å hjelpe elevene med å regulere følelsene sine. Nedenfor gjengis tre deltakernes ulike tilnærminger. Det første sitatet beskriver en tilnærming til følelsesregulering der lærer gjennom samtale og empati hjelper eleven til å sette ord på hva som skjer følelsesmessig når han er utenfor toleransevinduet. Læreren beskriver at han erfarer at dette gir eleven mer kontroll og at eleven etter hvert bedre kan regulere seg følelsesmessig:

*«Det å bare ha samtaler om utageringen, og snakke med eleven om hva vedkommende følte før utageringen, og da møte eleven med forståelse. Dette må man jobbe systematisk med over tid. Da har jeg opplevd at elever har kunne sette ord på at de egentlig ikke er sinte, men at de er redde, og da kan vi jobbe med å finne andre*

*metoder å håndtere disse følelsene på. For eksempel å drikke vann, ta seg en tur ut, pusteteknikker. Jeg har også brukt musikk» Deltaker 4.*

Deltakeren som nedenfor deler sine erfaringer, legger mindre vekt på det verbale i selve følelsesreguleringen. Læreren vektlegger hvordan han ved å bruke egenskaper hos seg selv og å være bevisst på de rammene han tilbyr eleven, skaper trygghet hos eleven.

*«Det fungerer ofte med en rolig fremtoning, med rolig stemme og berøringer, blick og tegn, men det er jo klart at det er jo noen som er helt ute, og da må de jo få en timeout på en sikker og trygg plass for å roe seg ned, det er jo noen som har et behov for å bare gå ut, og være for seg selv, komme seg vekk ifra situasjonen. Når eleven har roet seg kan vi snakke med den om hvordan dette kan håndteres bedre neste gang»*

Deltaker 1.

Deltakeren i det tredje sitatet bringer inn at andre elever kan være dempende på en utagering, dersom den eleven som utagerer er trygg på dem.

*«Der er det jo å trygge, å få i snakk, å skape trygge rom, skape trygge situasjoner. Jeg kan også bruke andre elever dersom det er noen de er trygge på. Hvis vi er i en utagering så bruker jeg meg selv som et verktøy, det å snakke med en rolig stemme, ha et rolig tempo, med flere av elevene så hjelper det å gjøre dem selv bevisst på puls og pust. Anerkjenn det du ser, at nå ser jeg at du har det vanskelig, jeg opplever at det hjelper fordi da er du med på å veilede» Deltaker 5.*

Et annet perspektiv som ble trukket inn av en av deltakerne, var betydningen av samarbeid med kollegaer for å finne gode løsninger for hjelp til affektregulering for enkeltelever. Videre trakk flere av lærerne frem utfordringer i arbeidet med samregulering knyttet opp mot grensegangen mellom å være lærer og terapeut. En av beskrev det slik:

*«Men jeg tenker at det er ganske mye en skal til, man skal ha ganske sånn perspektiv som lærer. Og jeg tror den bevisstheten der er så forskjellig hos oss lærere. Fordi vi er jo ikke terapeuter, det er ikke mitt domene, og dette er jo utenfor min kompetanse.»*

Deltaker 2.

Under spørsmål om traumeutsatte elevers *sosiale fungering* var det enighet blant deltakerne om at eleven hadde sosiale utfordringer i skolen. Det kom likevel ikke i særlig grad beskrivelser av målrettede tiltak rettet mot dette aspektet, men mer beskrivelser av på hvilken

måte elevene strevde sosialt. En av deltakerne vektla at frilek uten voksne som kunne veilede kunne være vanskelig, i tillegg til spill med mange regler.

*«Friminutt er absolutt det vanskeligste, fordi det ofte er frilek, uten voksne som kan veilede. Jeg har også sett at spill eller leker med mye regler kan være veldig vanskelig. Hvis du da blir tatt i å jukse i en lek, så klarer du ikke å håndtere det, og da blir det en vanskelig situasjon»* Deltaker 1.

En av de andre deltakerne trakk frem utfordringer med å skape gode relasjoner og behov for hjelp til å lære de sosiale spillereglene:

*«Det er akkurat det de har vansker med, å få gode relasjoner og å få gode venner som fungerer. De har behov for masse støtte. Man må lære de å vente på tur, mange av de blir veldig egosentriske på det å vinne, de kan grabbe til seg ting, de kan slenge stygge ord»* Deltaker 2.

Deltaker 3 fortalte om hvordan disse elevene ofte hadde vansker med følelsesregulering, noe som igjen kunne føre til konflikter med venner:

*«Noen av disse elevene opplever jeg at har følelsene helt utpå kroppen og da kommer de ofte i konflikter med venner, fordi de tar ting gjerne veldig personlig, tolker veldig negativt og de er veldig nærtagene»* Deltaker 3.

#### **4.2.2 Tiltak rettet mot faglig tilegnelse**

Jeg vil nå gå videre med å se på deltakernes erfaring med hvorvidt traumeutsatte elever strever i skolefagene og tiltak rettet mot å tilrettelegge for faglig tilegnelse for elever som har traumeerfaring.

I intervjuet spurte jeg deltakerne om deres erfaringer knyttet til *elevenes evne til å tilegne seg fagkunnskaper*. Her var det en fellesforståelse blant alle deltakerne at det å tilegne seg fagkunnskaper var noe som kunne være utfordrende for elever med traumeerfaringer. Samtlige deltakere var også enige i at disse elever hadde behov for mer faglig støtte for å oppnå mestring i skolen. Samtlige deltakere påpekte elevenes konsentrasjonsevne, hukommelse og evne til affektregulering som faktorer som ofte påvirket evnen til å tilegne seg fagkunnskaper. Det å ha en svak evne til regulering av emosjoner ble påpekt som en utfordring, med tanke på de høye faglige kravene de stod overfor i skolen. En av deltakerne påpekte at de høye kravene kunne føre til at elevene følte at de ikke mestret noe, og at de derfor hadde vansker med å håndtere disse følelsene. Dette ble beskrevet slik:

*«Det er veldig viktig at den faglige støtten går på et så lavt nivå at du ikke gir dem prestasjonsangst, og ikke setter for høye krav. Fordi mange av disse elevene sliter med et dårlig selvbilde fra før, og da sliter de ofte med å håndtere følelsene når de føler at de ikke mestrer det faglige heller» Deltaker 4.*

To av deltakerne beskrev også erfaringer med at elever ofte utviste unngåelsesatferd i forbindelse med skolearbeid, noe en av deltakerne beskrev slik:

*«Flere av de elevene jeg har hatt har stort læringspotensial, men alt de bærer med seg er med på å påvirke konsentrasjon og at de får en unngåelsesatferd fordi noen ting som de egentlig mestrer blir vanskelig fordi det er så mye kaos innvendig» Deltaker 4.*

Videre i intervjuet utdypet deltakerne *hvordan de arbeidet, og hvilke tiltak de fant hensiktsmessige for at elevene skulle oppnå faglig mestring*. Flere av deltakerne trakk frem at det var viktig at det ikke ble stilt for store krav, at man alltid måtte starte med oppgaver eller aktiviteter som de visste at eleven mestret. Deretter kunne de øke utfordringene, men da måtte de være påpasselige med at det ikke ble for mye, og at de hadde lettere oppgaver i bakhånd, dersom elevene ikke mestret oppgavene. En av deltakerne påpekte at dette arbeidet også krevde forutsigbarhet, og at eleven til enhver tid visste hva de skulle gjøre, og hvor lenge aktiviteten skulle vare, og hva som kom etterpå.

Flere av deltakerne beskrev også belønning som et tiltak som kunne være effektivt dersom elevene fullførte aktiviteter eller oppgaver:

*«Ofte synes jeg at de responderer bra på belønninger hvis de kommer i mål med oppgaver. Da blir de mer motivert til å jobbe senere, og de får en mer konkret motivasjon til å presse seg selv til å jobbe...Belønningen kan være lesing i valgfri bok, spill, tegning eller andre ting...» Deltaker 2.*

Arbeid i mindre grupper var også et av tiltakene som flere av deltakerne nevnte, en av deltakerne beskrev dette slik:

*«Jeg er så usikker på hvor mye de egentlig får med seg av det som skjer felles, når de er i en periode hvor de ukonsentrert, på grunn av ting som har skjedd. Og det å prøve å finne løsninger hvor han har undervisning i mindre grupper i enkelte timer, tror jeg er superviktig for at de ikke havner bakpå» Deltaker 3.*

### 4.2.3 Tiltak rettet mot klassemiljøet

Jeg vil nå bevege meg litt bort fra tiltak rettet mot den enkelte elev som har opplevd traumer. I det videre vil jeg se på de beskrivelsene deltakerne har av sine erfaringer med tiltak rettet mot klassemiljøet og hvordan disse kan være en støtte for de traumeutsatte elevene.

I intervjuet spurte jeg deltakerne om å beskrive sin lærerstil, da svarte samtlige av deltakerne at de var autoritative og at de hadde fokus på å bygge relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elevene. Tre av deltakerne fortalte også at de hadde fokus på å være tydelige og bestemte voksne for å skape en ramme for hvordan de ville ha det i klasserommet og i klassemiljøet. Elevmedbestemmelse var også en sentral faktor som ble nevnt av alle. En av deltakerne nevnte også at det var viktig å tune seg inn på elevene og ha en god dialog med elevene, for å sikre at de følte seg hørt i skolehverdagen. Vedkommende fortalte også at hun kunne ha en tendens til å bli for snill grensesettings situasjoner.

I spørsmålet om deltakernes erfaring med å skape et godt klassemiljø i klasser hvor det er traumeutsatte elever svarte samtlige deltakere at dette var noe som var svært viktig uansett om det var traumeutsatte elever eller ikke, og at dette er noe de fokuserte på. Flere av deltakerne påpekte at det var viktig å skape en felles toleranse i klassen, en av deltakerne beskrev det slik:

*«Hvis man har en satt klasse, så vil de lettere være med på å skape rom og forståelse, og hjelpe til med de elevene som har det vanskelig, og tåle eleven bedre, men de skal ikke finne seg i alt. Men min erfaring er det at hvis man har en klasse som er satt og er på lag, så kan det gå ganske greit. Vi vil også kartlegge klassen og finne de elevene som krever en ekstra innsats» Deltaker 1.*

En annen faktor som flere av deltakerne trakk frem i arbeidet med traumeutsatte elever var å være genuint interessert i elevene og at de har det bra, og at elevene selv føler at lærerne og medelever bryr seg om dem.

Forutsigbarhet var også noe som ble nevnt som en faktor for å skape et godt klassemiljø, to av deltakerne beskrev det slik:

*«Det er jo den forutsigbarheten, tryggheten, en klar struktur og de klare rammene og strukturene må være på plass når du skal sette en klasse, for hele klassen, men også for de enkelte elevene du vet vil ha en ekstra utfordring og i forhold til å vite hva som kan trigge, hva du skal gjøre hvis det skulle oppstå noe. At du har noe som en*

*behovsanalyse nesten på de enkelte elevene i klasserommet. Det kan være greit å ha den tanken om at du skal være i forkant» Deltaker 3.*

*«Dette med å gi forutsigbare rammer tror jeg er det viktigste, klare forventninger, eller å si hva du vil ha, og hva de får til...» Deltaker 4.*

Videre spurte jeg deltakerne om de hadde erfaring med å ha flere elever med traumer i en klasse, noe samtlige deltakere svarte at de hadde. Flere av dem hadde erfaringer med å ha flere traumeutsatte elever som hadde mye utagerende atferd, noe som ofte var utfordrende. En av deltakerne beskrev sine erfaringer slik:

*«Det kan være veldig vanskelig om det er to elever som utagerer, i hvert fall hvis man står i det alene. Da må man være forberedt og ha et godt klassemiljø for at det skal fungere, sånn at man kan håndtere disse to uten at resten av klassen gjør at det eskalerer eller at det skal føre til stigmatisering». Deltaker 3.*

En av de andre deltakerne beskrev også at det kunne være vanskelig dersom det var to elever med ulike traumetrykk, f.eks. hvis en hadde innagerende atferd, mens den andre hadde utagerende atferd:

*«Den ene er introvert med konsentrasjonsvansker, sier ikke så mye, mens den andre har liksom følelsene sine nesten to meter utenfor huden sin. Da er det ofte sånn at det tilsynelatende haster mer å håndtere og hjelpe den som utagerer, og da blir den som har innagerende atferd ofte nedprioritert... » Deltaker 4.*

Videre spurte jeg deltakerne om de hadde erfaringer med å balansere individet og gruppens behov. Her svarte samtlige deltakere at dette kunne være en utfordring som oppstod ofte. En av deltakerne beskrev det slik:

*«Ja. Det kan jo være i de timene hvor jeg er alene, og eleven får en utagering, hva velger jeg da, velger jeg elevene som sitter der klare, eller løpe etter den. Det kan være kjempeproblematisk. Det har vært begge deler, av og til klarer jeg å få klassen i gang med noe, men da er jeg avhengig av å ha en klasse som jeg kan forlate litt uten at det skjærer seg, så hvis jeg setter i gang noe stillelesing eller noe, så kan jeg håndtere konflikten i gangen, eller hjelpe å regulere. Så det er veldig basert på hvilket klassemiljø man har, om det går» Deltaker 2.*

Jeg var også opptatt av å finne ut hvilke erfaringer lærerne hadde med forebygging av mobbing i en klasse hvor det var traumeutsatte elever. Her poengterte samtlige deltakere at dette var noe de hadde stort fokus på uavhengig av om det er elever med traumer, men at det kanskje var spesielt viktig da. Her nevnte de at de fokuserte på å forsøke å forebygge dette med å være proaktiv og i forkant, og at et godt klassemiljø med gode relasjoner til både medelever og lærer var viktig i dette arbeidet. Videre spurte jeg deltakerne om de hadde noen tanker om hvorfor det var spesielt viktig å forebygge mobbing i en klasse hvor det var traumeutsatte elever. Flere av deltakerne påpekte at de erfarte at elever som har opplevd traumer ofte kunne være mer sårbare både for å mobbe og å bli mobbet. To av deltakerne utdypet dette:

*«Disse elevene er jo ofte redde for å bli avvist, og da kan de selv ofte avvise andre. Så det hender jo at de mobber eller selv blir mobbet... Det kan henge sammen med at de gjerne har blitt avvist selv, strever med følelsesregulering, at da er det nesten bedre for dem å avvise selv. Ut ifra mine erfaringer så stemmer det. Men dette gjelder ofte de som er mer hyperaktive, enn de som er introverte, de er gjerne mer engstelige og vender innover til seg selv og rakker seg selv ned. Dette kan andre barn også plukke opp og da kan de være et lett offer for mobbing» Deltaker 3.*

*«Jeg tenker at det er viktig uansett, jeg tenker jo at et barn med traumer kan jo både være sårbare for å bli et offer, og en mobber, fordi du sliter så med egen regulering, og impuls kontroll» Deltaker 1.*

#### **4.3 Lærernes beskrivelse av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever 1.-4. trinn**

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på deltakernes beskrivelser av mestring i arbeidet med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn. Her vil jeg se på lærernes opplevelse av egen selvregulering, mestringsfølelse og hvor rustet de føler seg for å ivareta elever som har opplevd traumer på 1.-4. trinn, samt om de mener å ha behov for mer kunnskap og kompetanse rettet mot dette.

I intervjuet stilte jeg deltakerne spørsmål om hvordan de erfarte *egen selvregulering* i arbeidet med elever som hadde opplevd traumer. Her svarte alle deltakerne at dette var noe som hadde vært svært vanskelig i starten av lærerkarriæren, men at det hadde blitt lettere når de fikk mer erfaringer. Samtidig svarte samtlige av deltakerne at dette fortsatt kunne være en utfordring og påpekte at situasjoner hvor elever utagerte i et klasserom med andre elever, kunne gjøre



egen selvregulering svært krevende. De la spesielt vekt på utfordringer med selvregulering dersom de var alene som voksen, to av deltakerne forklarte dette slik:

*«Jeg opplever jo enda at jeg får puls, hvertfall når man ser at det bygger seg, og man ser at man ikke klarer å pakke det inn, eller får geleidet ut eller snudd, fordi du står med så mange andre elever. Så jeg blir nok fortsatt stresset i slike situasjoner»*

Deltaker 1.

*«Hvis det skjer sånne episoder med traumatiserte barn hvor det ble veldig utagering, så er det mye lettere å eskalere selv og da kunne man nesten klikket litt selv, og det nytter jo sjeldent»* Deltaker 2.

Videre var jeg opptatt av hvordan de opplevde *egen mestringsfølelse* i arbeidet med elever som hadde opplevd traumer i 1.-4. klasse. Også her svarte lærerne at de opplevde at det skjedde en gradvis endring fra de startet i yrket, og at de mestret arbeidet bedre med mer fartstid og flere erfaringer. Likevel svarte samtlige deltakere at de følte at de mestret mye av arbeidet, men at de fortsatt kunne oppleve utfordringer og stress i flere situasjoner, spesielt om de var alene som voksne i klasserommet. Samtlige deltakere presiserte at samarbeid med kollegaer var en vesentlig faktor for egen mestring i arbeidet.

I spørsmålet om hvor *rustet deltakerne følte seg til å møte og ivareta traumatiserte elever* i samarbeid med kollegiet og ledelsen på skolen, svarte samtlige deltakere at de følte seg bedre rustet i samarbeid med kollegaer. Kun en av deltakerne fortalte at hun følte seg bedre rustet i samarbeid med ledelsen. Hun erfarte at hun fikk god støtte og veiledning i forhold til dette arbeidet:

*«På denne skolen har samarbeidet vært veldig bra. Jeg kan være ganske tydelig på det og dersom jeg føler at skolen burde ha flere tilstede, eller i møter og sånne ting, hvis jeg føler at det er flere som får den samme informasjonen. Også kan det ofte være godt å få den der hierarkiske tyngden...»* Deltaker 1.

En av de andre deltakerne hadde mer en forventning enn en erfaring av at ledelsen stilte opp dersom de hadde behov for hjelp i arbeidet med denne elevgruppen:

*«Jeg må jo tenke det at jeg har en ledelse som har oversikt og en kunnskap og erfaring som på en måte er der for å kunne hjelpe de ansatte, fordi du skal aldri være alene i en*

*slik situasjon. Egentlig er det bare en selvfølge eller forventning. De burde ha en plan eller kunnskapen på det, mer enn meg» Deltaker 5.*

De tre siste deltakerne svarte at de ikke følte at ledelsen hadde helt en forståelse av hvor utfordrende arbeidet med denne elevgruppen kunne være. To av deltakerne forklarte dette slik:

*Jeg opplever at ledelsen ikke har helt forståelse av hvor intenst det kan være eller hvordan.. at de elevene ofte har behov for svært mye voksenkontakt og støtte for å kunne håndtere en dag, og at det blir litt nedprioritert, og at de ikke helt forstår den konsekvensen av at en dag ikke er forutsigbar med å bytte ressurser eller fjerne ressurser» deltaker 1.*

*«Jeg synes at vi burde hatt en mye mer tydelig handlingsplan. Fordi det er verktøy som vi kan bruke og det er metoder og det er enkle triks, og de burde vi ha en plass. Sånn at barnet vet om det er meg, min medlærer eller en miljøarbeider som kommer, sånn at vi håndterer ting så likt som mulig» Deltaker 3.*

I slutten av intervjuet stilte jeg deltakerne spørsmål om de *følte behov for mer kompetanse innenfor traumeteori, og håndteringen av elever som har opplevd traumer.* Her var det en fellesforståelse av at de alltid hadde nytte av mer kunnskap og kompetanse. Samtidig svarte fira av fem deltakere at det ikke nødvendigvis var mer teori de følte behov for, men mer kompetanse og kunnskap om hvordan de skulle håndtere ulike situasjoner i praksis:

*«Ja jeg kunne gjerne hatt mer. Jeg savner kanskje ikke mer kursing, men flere caser, at det er mer trygghet på huset, at de gjør ting likt. Det skjer mye feilhåndtering. Og voksne som ikke klarer å forholde seg rolig til sinte barn» Deltaker 1.*

*«Ja det gjør jeg. Men jeg føler at jeg har mye kursing, men veldig få nøkler. Mer praktisk relatert, hvordan gjør vi det når vi står i situasjonen. Og der tenker jeg at det trenger vi lærere, å ha masse caser der vi får øve på hvordan vi kan gjøre det og hvordan vi kan løse de ulike situasjonene mens vi står i det. Der tenker vi har masse å lære. Det er mye teori, men hvor er didaktikken? Den mangler. Fordi jeg føler nå at jeg har en ganske god forståelse av problemene, men hva gjør jeg?» Deltaker 4.*

To av deltakerne fortalte også at de følte behov for å ha noen med fagkunnskaper på skolen, som de kunne henvende seg til for veiledning og råd og samarbeide med i forhold til arbeid med denne elevgruppen, en av dem beskrev det slik:

*Jeg føler ofte at det blir litt for tilfeldig, så jeg tenker det at helsesøster og kanskje barnevernet burde vært mer inne. Kanskje det kunne vært noe gruppejobbing på skolen sammen med andre instanser, ee... sosiallærer, kanskje ledelsen burde vært mer up to date på akkurat dette. Så jeg tror ikke at vi er utlært, og jeg tror ikke jeg heller er, jeg kunne nok også vært mer kvasset.» Deltaker 2.*

## **5.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil hovedmomentene i de empiriske dataene drøftes på bakgrunn av problemstillingen, forskningsspørsmålene og anvendt teori. Dataene vil bli tolket og drøftet etter de samme hovedpunktene som i resultatkapittelet. Noen av hovedpunktene vil bli presentert med tematiserte underpunkter.

Som nevnt vil det være viktig å ha en forståelse av *deltakernes definisjon av traumbegrepet* i forhold til tolkningen av deres videre svar i intervjuet. Forståelsen av- og kunnskap om hva traumer er, vil påvirke om de får mistanke om at et barn er utsatt for traumer. Hva de legger i traumbegrepet vil altså påvirke hvilken forståelsesramme de bruker for å tolke atferds- og emosjonsuttrykk hos elevene, og vil dermed kunne påvirke hvorvidt de er i stand til å avdekke traumer. I neste omgang kan deres forståelse av hvordan traumer kommer til uttrykk påvirke hvorvidt de møter den traumeutsatte eleven på en hensiktsmessig måte når eleven viser traumesymptomer.

Slik jeg tolket deltakernes svar på spørsmålet om hvordan de ville definere traumer har samtlige en ganske vid forståelse av definisjonen på begrepet traumer, den er også ganske lik hos alle fem. Samtidig ser jeg at deres definisjon av begrepet i stor grad samsvarer med den definisjonen Atle Dyregrov anvender, som jeg har gjengitt i teorikapittelet (jfr, pkt. 2.2). Alle deltakerne viser til traume som en eller flere hendelser et menneske har opplevd, som har rystet vedkommende på en måte som skaper en endring eller påvirker flere aspekter av menneskets liv, og som de bærer med seg inn i alt de gjør. I svarene deltakerne gav la de også vekt på at traumet ville ha en stor påvirkning både psykisk og fysisk. Deltaker 5. brukte også ordet filter som en beskrivelse på hvordan et traume kunne påvirke dagliglivet til et traumatisert menneske. Slik jeg tolket det brukte deltakeren denne metaforen for å beskrive

hvordan alle sanseinntrykk en får gjennom hverdagen siles gjennom dette traumefilteret og blir påvirket og farget av det. På samme måte vil et traume påvirke og farge personens emosjoner, atferd og tolkninger.

Dyregrov (1998, i Raundalen et al., 2006) nevner i sin definisjon at traumatiske hendelser ofte medfører at barnet føler seg hjelpeløs og sårbar, og legger vekt på at barn som utsettes for traumatiske hendelser kan utvikle sosiale, emosjonelle og kognitive vansker. Deltaker 2. sier at flere vil ha behov for hjelp og støtte i etterkant av et traume. Ingen av de andre deltakerne nevnte dette i svaret sitt. Det betyr likevel ikke at de andre deltakerne ikke er klar over det, da det kom frem senere i intervjuet at samtlige deltakere mener at denne elevgruppen har behov for mye hjelp og støtte i skolehverdagen.

Ingen av deltakerne skilte mellom type 1. traume, eller type 2. traume. Likevel nevnte deltaker 4. at det kunne være stor variasjon mellom hva som var et traume for et barn, og hvor lenge dette traumet varte. Dette kan indikere at denne læreren er mer bevisst enn de andre på at det finnes ulike typer traumer, og har en mer nyansert forståelse av traumbegrepet, men at denne kunnskapen er lært og erfart gjennom praksis i skolen, og ikke forankret i teori.

På grunnlag av drøftingen over vil jeg si at deltakernes beskrivelser av traumbegrepet i stor grad er i tråd med det nyere traumeteori legger i begrepet (Dyregrov, i Raundalen & Schultz, 2018:15). Slik jeg ser det vil deltakernes forståelse av traumbegrepet kort oppsummert være: En eller flere hendelser et menneske har opplevd, som har rystet vedkommende på en måte som skaper en varig endring eller påvirker flere aspekter av et menneskes liv. Traumat kan være både fysisk og psykisk, og for mange som har opplevd et traume kan dette føre til at de har behov for hjelp og støtte i ettertid. På bakgrunn av dette tenker jeg at deltakerne i prosjektet har en traumeforståelse som medfører at når de beskriver sine erfaringer, er denne valid for å utforske min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

### **5.1 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn**

For å kunne utforske lærernes beskrivelser av erfaringer med tiltak rettet mot traumeutsatte elever i 1.-4. klasse, anså jeg det først som nødvendig å få mer detaljert kunnskap om omfanget av- og innholdet i deltakernes erfaringer med denne elevgruppen. Omfanget av elever de bygger sine erfaringer på- og forståelsen av de symptomer som kommer til uttrykk i skolehverdagen, vil kunne ha betydning for hvordan de beskriver sine erfaringer med tiltak som iverksettes. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å utforme mitt første forskningsspørsmål rettet mot dette. Punktene under vil altså belyse ulike sider av hvordan

lærerne beskriver sine erfaringer med elever i alderstrinnet 1.-4. klasse som har opplevd traumer.

Svaret på hvor mange traumeutsatte elever lærerne har arbeidet med de siste to årene, som altså var et spenn fra 3-8 elever, vil som nevnt avhenge av hvor vidt eller snevert deltakerne definerer traumebegrepet. Deltakernes definisjon av traume må anses som ganske vid. Likevel nevnte flere av dem at de tidligere hadde en mer snever definisjon på traumer, noe som kan bety at forståelsen kan ha endret seg over de siste to årene.

Samtlige av lærerne svarte at de hadde erfaring med vold i hjemmet, rus og omsorgssvikt som årsakene til elevenes traumeerfaringer. Fire av deltakerne trakk også frem at de hadde erfaring med elever som hadde opplevd krig og flukt. I tillegg ble det nevnt kritiske skilsmisser og fremmedgjorthet som traumeerfaringer elevene deres hadde hatt. Dette samsvarer med forskning som viser at mange opplever traumer i barndommen (Bufdir, 2020).

I traumeteorier snakkes det om at traumeminner foretrekker isolasjon fremfor relasjon (Søftestad & Andersen, 2018). Dette betyr at elever som har opplevd traumer ofte vil forsøke å skjule eller unngå å snakke om det de husker av traumeopplevelsen. Altså kan dette føre til at barn som har opplevd traumer kan forsøke å skjule det, bevisst eller ubevisst, fordi det kan virke lettere å undertrykke de vonde følelsene enn å bearbeide dem (Søftestad & Andersen, 2014). Da er det viktig å vite hvilke symptomer man skal se etter. Som nevnt i teoridelen vil symptomene på traumer ikke nødvendigvis være lett å tolke og forstå som nettopp dette, og kanskje spesielt hos barn. Deltakernes beskrivelser av usikkerhet rundt hvorvidt de skal tolke enkelte reaksjoner hos barn som symptomer på traume kan belyse dette ytterligere:

Som flere av deltakerne nevnte, var de usikre på om de hadde erfaring med flere av symptomene. En av disse var *gjenopplevelse av traumeminner*. De forklarte at elevene kunne ha rare reaksjoner til ulike situasjoner eller ved enkelte hendelser. Eksempelet hvor en elev reagerte svært kraftig med berøring av skuldrene, ble tolket som en gjenopplevelse av et traumeminne, selv om deltakeren ikke fikk dette bekreftet av eleven selv. Det kan tenkes at denne berøringen har trigget et minne om en traumatisk hendelse, f.eks. et seksuelt overgrep, noe som ofte vil være svært vanskelig å snakke om, og som kan være grunnen til at det ikke ble bekreftet av eleven selv i etterkant. Det kan også være at eleven ikke selv er bevisst på hvorfor hun reagerer slik hun gjør på en slik berøring, men at kroppen automatisk beskytter seg mot berøringen. Denne formen for triggere blir belyst i traumelitteratur av Raundalen & Schultz (2006).

En av de andre deltakerne nevnte også at hun hadde opplevd at elever hadde sterke reaksjoner under svømmetimer. Det å være i vann kan også ha vært noe som har trigget et traumeminne, med tanke på at deltakerne trakk frem krig og flukt som en årsak til traumeerfaringer (Raundalen & Schultz, 2006). Jeg vil med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser og forklaringer velge å gå ut ifra at flere har erfaringer med symptomet gjenopplevelse av traumeminner. Jeg forstår deltakernes usikkerhet rundt om de har erfart dette, mer som at det kan være vanskelig å oppfatte eller forstå sammenhengen mellom elevens atferdsuttrykk og traumet.

Flere av deltakerne nevnte også at *somatiske plager* var noe som kunne være vanskelig å tolke som et traumesymptom, og noe de hadde opplevd å selv avfeie når elever påpekte det. Somatiske plager som f.eks. vondt i hode eller mage, er en vanlig reaksjon på et traume (Løwgren & Evensen, 2019). Plagene trenger ikke nødvendigvis å skyldes fysisk sykdom eller skader som følge av f.eks. vold, men kan være en fysisk reaksjon på en psykisk stressende situasjon, dette kalles psykosomatiske plager. Psykosomatiske plager vil skyldes helt eller delvis psykiske eller følelsesmessige problemer (Løwgren & Evensen, 2019). Som nevnt vil barn ofte ha vanskelig for å sette ord på følelser og tanker, noe som kan gjøre det svært vanskelig for barnet selv og for voksne å skille mellom somatiske og psykosomatiske plager. I tillegg er den fysiske smerten barnet opplever like reell, uavhengig av om det skyldes psykisk stress eller om den har en somatisk plage. Dersom en lærer fra før har mistanke om at en elev har vært utsatt for traumer, vil somatiske eller psykosomatiske plager kunne være et symptom på at antakelsene kan stemme.

I tillegg til de symptomene jeg spesifikt spurte deltakerne om i intervjuet, nevnte deltakerne selv symptomer som blant annet at traumeutsatte elever kunne oppfattes som mer *klengete og oppsøkende av voksenkontakt*. Som nevnt i teoridelen sier Drugli (2017) at 30% av elevene i en klasse vil ha en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner. En må kunne anta at en del av disse er barn som har blitt utsatt for traumer i hjemmet, f.eks. seksuelle overgrep, vold eller traumatiske erfaringer knyttet opp mot at omsorgspersoner ruser seg, eller har psykiske lidelser. Dersom traumehendelser skyldes omsorgspersoners atferd kan det føre til at barnet utvikler en utrygg tilknytning. Barn som viser mønster av de ulike typene utrygg tilknytning vil ofte preges sterkt av dette, og det kan føre til at de har en atferd som kan være vanskelig for andre å tolke og forstå. For eksempel vil barn som viser mønster av både ambivalent utrygg tilknytning og desorganisert utrygg tilknytning kunne være unormalt oppsøkende av voksenkontakt, og dermed fremstå «klengete» (Glaser et al., 2018:60). Likevel vil det være

viktig å nevne at voksenoppsøkende atferd hos elever med traumeerfaring ikke trenger å skyldes et utrygt tilknytningsmønster. Det kan også tenkes at en traumeopplevelse i seg selv har skapt en utrygghet, som fører til at eleven søker trygghet hos voksne. En traumehendelse vil som nevnt i teoridelen (jfr. pkt. 2.2) kunne skape en grunnleggende utrygghet hos barnet, dette kan være traumehendelser som har oppstått utenfor elevens hjem, som f.eks. en bilulykke, eller krigshendelser.

Et annet symptom en av deltakerne trakk frem var at traumeutsatte elever ofte har et mer *negativt tolkingsmønster* enn andre elever. Læreren fortalte om erfaringer hvor disse elevene tolket hendelser svært fiendtlig og negativt. Deltakeren trakk frem et eksempel hvor en elev oppfattet at noen hadde slått vedkommende, når den andre eleven i realiteten bare hadde gått forbi. Det kan være mange måter å forstå et slik negativ tolkningsmønster som et traumesymptom på: At en elev alltid ser ut til å tolke situasjoner i en negativ retning kan skyldes at eleven har utviklet en negativ indre arbeidsmodell. Det tilknytningsmønsteret et barn utvikler vil være utgangspunktet for hvilke forventninger det får til seg selv og andre mennesker, senere i livet (Glaser et al., 2018). Dersom barnet har med seg en indre arbeidsmodell om at nære omsorgspersoner ikke vil henne vel, vil de kunne utvikle negative forventninger i samhandling også med andre mennesker senere. Dette kan da føre til at de feiltolker situasjoner hvor andre elever eller lærere forsøker å være vennlige, med at tilnærmingen eller handlingen er fiendtlig. Det kan også tenkes at traumet har vært svært alvorlig og at det derfor er vanskelig å tenke på noe annet enn at det er farer i omgivelsene. Deltakerens eksempel kan også forstås ut fra at eleven har et overutviklet og sensitivt alarmsystem som følger av en traumehendelse (Nordanger et., al 2014). Dersom eleven f.eks. tidligere har vært utsatt for en krigshendelse, vil det kunne føre til at eleven blir oversensitiv for farer og går med en konstant alarmberedskap. Dersom en annen elev brått har gått forbi og med et uhell kommet borti denne eleven, vil alarmsystemet varsle om en fare, og kunne feiltolke dette som et slag eller en fare for å bli slått. Samtidig er det her viktig å påpeke at elever fra 1.-4. klasse ikke vil være ferdig utviklet og modnet. Som nevnt i teoridelen (jfr. pkt. 2.1) vil barn frem til åtteårsalderen ha vansker med å se intensjonen bak en handling. Dersom en elev kommer litt for hardt borti en annen elev med et uhell, vil barnet sannsynligvis bli sint, selv om det var et uhell, uavhengig om eleven har opplevd traumer. Dette kan være fordi de er mest opptatt av konsekvensen (at han fikk vondt da han kom borti) (Ulvund, 2010:35). Det er viktig at man som lærer også er bevisst på at evnen til å se et uhell som en formildende

omstendighet ikke vil være ferdig utviklet i denne alderen, og at dette ikke trenger å skyldes at eleven har en uheldig skjevutvikling som følger av et traume.

Mangel på- eller *nedsatt evne til affektregulering* var også et av symptomene en av deltakerne påpekte under intervjuet. «... Dersom et barn ikke har mottatt den utviklingsstøtten det behøver for å få en sunn utvikling, vil det kunne føre til at barnet ikke er i stand til å regulere følelser og impulser» (Nordanger et al., 2014). Forklart enkelt vil selvregulering av egne følelser og impulser innebære evnen til å tenke før man handler (Glaser et al, 2018). Man må forvente at elever på alderstrinnet 1.-4. klasse normalt vil trenge hjelp til affektregulering i mange situasjoner, særlig de yngste elevene. I skolen vil elever som trenger mye reguleringshjelp fra andre, kunne streve på mange områder, både i sosiale sammenhenger og med å tilegne seg ny kunnskap. Dette er også noe som kan være en mulig forklaring på det deltakerne fortalte om elever som oppfører seg litt rart i ulike situasjoner. Mangel på atferds og følelsesregulering, kan føre til at deres reaksjoner ikke står i stil til situasjonen de befinner seg i. Selv om et barn har vansker med å regulere seg ved egen hjelp, er dette noe som kan tilegnes. Derfor vil det være viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap og tålmodighet for å kunne hjelpe dem på best mulig måte, dette vil jeg drøfte mer inngående senere i under punkt 5.2.1.

På grunnlag av drøftingen over kommer det frem at deltakerne har erfaring med de typer symptomer traumeteorien beskriver, men at noen likevel føler usikkerhet på om de symptomene de ser knytter seg til traumet. Deltakernes beskrivelser av sine erfaringer med symptomer synliggjør kompleksiteten i det å tolke atferds- og følelsesuttrykk hos elever i alderstrinnet 1.-4. klasse som mulige traumeopplevelser hos elevene.

### **5.1.1 Lærernes beskrivelser av egen forståelse- og håndtering av traumesymptomene**

Det kan være svært krevende for en lærer å håndtere reaksjonene elever viser i etterkant av et traume. Nedenfor vil jeg først drøfte funnene jeg har gjort rundt håndtering av utagerende symptomene hos traumeutsatte elever. Deretter vil jeg drøfte funnene rundt håndteringen av de mer innadvendte symptomene.

Deltakerne beskriver at reaksjonene elever kan få i etterkant av et traume, kan være utagerende atferd av fysisk og/ eller verbal karakter, som f.eks. kasting av gjenstander, vold eller utskjellinger, noe det kan være vanskelig å forberede seg på i forkant. Dersom en slik situasjon oppstår i et klasserom med andre elever til stede, kan dette oppleves overveldende



og vanskelig for en lærer å håndtere på egenhånd, da en må ta hensyn til både å ivareta den traumeutsatte eleven, samt ivareta alle de andre elevene.

Da jeg spurte deltakerne om hvordan de vanligvis håndterte disse reaksjonene, var strategiene de henviste til i svarene svært like. Samtlige deltakere trakk frem at de i første omgang vil forsøke å roe ned situasjonen. Måten de gjorde dette på kunne være å fysisk fjerne eleven ifra situasjonen, ved å veilede han ut av klasserommet. De trakk også frem at dette kunne være en måte å skjerme eleven på. Når en elev har en voldsom utagering med andre elever til stede, kan det virke negativt inn på deres sosiale relasjoner, og kan føre til stigmatisering og at de andre elevene blir redd for eleven. Deltakerne fortalte også at det ikke nyttet å stille krav til elevene når de f.eks. sto i en utagering. I tillegg til å fysisk fjerne eleven ifra situasjonen ville de forsøke å roe ned elevens følelser. En av deltakerne nevnte at det var viktig å få eleven innenfor sitt toleransevinduet. Toleransevinduet kan som nevnt i teoridelen (jfr pkt. 2.7) ses som et spenn mellom hyperaktivering og hypoaktivering. Når deltakeren sier at det er viktig å få eleven innenfor deres toleransevinduet, vil det bety å hjelpe eleven inn i den emosjonelle aktiveringen som er mest gunstig. Det er innenfor dette spennet eleven vil være mest mottagelig for ny kunnskap, og hvor han klarer å koble på den logiske delen av hjernen (Nordanger et al., 2014). Dersom en elev utagerer, vil sannsynligvis eleven være hyperaktivert og utenfor sitt toleransevinduet. Flere av deltakerne forklarte at det da var lite hensiktsmessig å forsøke å stille krav, eller få eleven til å forstå at deres atferd ikke var akseptabel. Selv om bare en av deltakerne henviser teoretisk til toleransevinduet, mener jeg strategiene de andre deltakerne beskriver også er i tråd med denne teorien. Dette kan tyde på at de har gjort seg erfaringer på at det er dette som nytter, uten å nødvendigvis ha kjennskap til teorien.

Å møte eleven med forståelse var også noe samtlige av deltakerne trakk frem i intervjuet. Som en av lærerne nevnte, er alle elever ulike, noe som krever at man som lærer forsøker å forstå og tone seg inn på hver elev. Ved å være genuint opptatt av å forstå den enkelte elev vil de kunne finne ut hva som kan ha trigget denne reaksjonen, for så å finne ut hva denne eleven trenger. Gjennom en slik higen etter å forstå eleven, bygges relasjon mellom lærer og elev, noe som støttes i teori som en av grunnpilarene i traumebevisst omsorg (Bath, 2008). Deltakeren fortalte også at noen elever trengte nærhet i form av fysisk kontakt, f.eks. ved å sitte på fanget. Deltaker 4 trakk også frem å «hente eleven tilbake», ved å minne eleven på hvor de var og at de var trygge. Begge disse metodene kan være en måte å hjelpe eleven med å regulere følelsene sine på, slik at de kommer inn i toleransevinduet sitt. Altså vil jeg si at

*samregulering* også er en av de metodene samtlige deltakere anvendte i håndteringen av disse situasjonene.

Deltakerne beskriver at først når eleven hadde roet seg ned og var innenfor toleransevinduet sitt, ville de være mottagelige for samtale og refleksjon rundt å finne alternative metoder å reagere på. I disse samtalene hendte det også at lærerne fikk verdifull informasjon om hva som trigget disse reaksjonene, slik at de kunne være i forkant og forsøke å dempe dem ved senere anledninger.

I håndteringen av elevenes symptomer på traumer vil det også være viktig at lærerne er bevisste på hvilken aldersgruppe disse elevene tilhører. Elever fra 1.-4. klasse vil være fra alderen 5-9 år som kan være en utfordrende tid, både biologisk og sosialt. De er i en alder hvor utviklingen både fysisk og psykisk skjer i ulikt tempo, hvor noen har kommet lengre enn andre. Som Ulvund (2010:35) sier, vil blant annet deres moral, følelse av empati og identitet ikke være ferdig utviklet, noe som kan føre til at dette er en tid som er forvirrende, og kan gjøre elevene usikre. Som nevnt i forrige delkapittel kan traumeutsatte elevers reaksjoner i ulike situasjoner oppfattes som rare i ulike situasjoner. Det vil også her være viktig å være klar over at deres *rare* reaksjoner i ulike situasjoner, ikke nødvendigvis trenger i skyldes traumeopplevelser. Likevel vil jeg påstå at måten lærerne beskriver sine håndteringer av utagerende traumesymptomer, er i tråd med prinsippene for traumebevist omsorg og vil være hensiktsmessig uansett om elevenes reaksjoner skyldes traumeopplevelsen eller ikke. Slik jeg ser det fokuserer samtlige deltakere i stor grad på forutsigbarhet, forståelse, trygghet, relasjonsbygging og hjelp til affektregulering, noe som vil være nyttig for å hjelpe elevene i riktig retning i deres videre utvikling.

Under intervjuet refererte samtlige deltakere først til hvordan de ville håndtert de symptomene som ofte endte med en utagering. Da jeg senere spurte deltakerne om det var noen av symptomene som var vanskeligere å håndtere, var svarene som nevnt litt splittet. To av deltakerne mente at utagerende atferd, sinne og hyperaktivering var det som var mest slitsomt å stå i som lærer. Samtidig kom det frem at dette var noe de hadde fått mer opplæring og trening i. De mente også at håndtering av utagerende atferdsuttrykk var noe det var mer fokus på i skolen generelt. De trakk frem at grunnen til at det kunne være det vanskeligste, var fordi det ofte kunne involvere andre elever, enten at de ble tilskuere, eller at de ble en del av en konflikt. De fortalte at det da var svært vanskelig å gi den traumeutsatte eleven den hjelpen de trengte, samtidig som de skulle ivareta de andre elevene. De beskrev at de i møte med utagering hos traumeutsatte elever ofte hadde alternative måter å håndtere situasjonen på. En

av disse metodene var å ha et grupperom tilgjengelig, slik at de kunne veilede den utagerende eleven inn dit, hvor de hadde aktiviteter som f.eks. tegnesaker eller puslespill, som også kunne være med på å roe dem ned. Dette gjorde at læreren fikk tid til å sette klassen i gang med en aktivitet, før de kunne gå inn til eleven på grupperommet. Ut fra de erfaringene lærerne beskriver, synes de å ha tydelige strategier for å håndtere utagerende symptomer hos traumeutsatte elever. Strategiene bygger på å hjelpe den traumeutsatte eleven med affektregulering gjennom skjerming, samtidig som det legges opp til at også elevens medelever ivaretas. I strategiene legges også vekt på å bruke den relasjonen de har til eleven i etterkant av utageringen, for å utvide egen og elevens forståelse av hendelsen.

De tre andre deltakerne fortalte at de synes at det var vanskeligere å håndtere de symptomene som utspilte seg gjennom innagerende atferd som unngåelsesatferd, dissosiasjon, depresjon og tristhet. Jeg fant det interessant at samtlige av deltakerne først kom inn på utagerende atferd i denne delen av intervjuet, men at tre av dem så ut til å koble innagerende atferd og traumer, da jeg brakte det på banen. Det så ut til at det å få mer direkte spørsmål om dette brakte frem refleksjoner og spontane tanker rundt hva som egentlig var det vanskeligste å håndtere. De fortalte at grunnen var at disse symptomene ofte ble overskygget og vanskelige å avdekke i en hektisk skolehverdag. En av deltakerne pekte også på at de ofte følte seg tvunget til å håndtere de elevene som hastet mer, de som var mer synlige, noe som kunne gjøre at disse elevene ble nedprioritert. I svarene de gav om hvordan de håndterte innagerende atferd la jeg også merke til at deltakerne var mindre beskrivende i forhold til hvilke strategier de bruker for å håndtere symptomene, de konstaterte kun at dette var vanskelig. Som tidligere nevnt var også de innagerende og stille symptomene deltakerne erfarte som de vanskeligste å plukke opp, noe som kan henge sammen med at de synes at disse var de vanskeligste å håndtere. Dette stemmer overens med litteratur som beskriver emosjonelle vansker (Bru, Idsøe & Øverland, 2017), som også finner at det kan være vanskelig å oppdage de som strever med innagerende vansker.

På grunnlag av drøftingen over ser jeg at lærernes håndtering av ulike traumeuttrykk virker å ha et skille mellom de utagerende og de innagerende traumesymptomene. Mens strategiene beskrevet for håndtering av de utagerende traumesymptomene i stor grad samsvarer med traumeteori knyttet til blant annet traumebevisst omsorg og teorien om toleransevinduet, virker strategier for håndtering av innagerende atferd å være mindre reflekterte (Bath, 2008 & Nordanger et al., 2014). Dette kan se ut til å ha en sammenheng med deltakernes erfaringer med at de innagerende symptomene i stor grad ser ut til å være de vanskeligste å både

avdekke og håndtere. Ut fra lærernes beskrivelser kan det også synes som at de ikke på samme måte som ved utagerende symptomer, er bevisste på hvilke strategier som er hensiktsmessige og mulige å bruke for de innagerende symptomene.

## **5.2 Lærernes beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4.klasse)**

Jeg går nå over til å nærmere belyse min hovedproblemstilling i prosjektet, som har fokus på de beskrivelser lærerne har av sine erfaringer med *tiltak* i klasserommet rettet mot elever som har opplevd traumer. Her er hovedtemaene innenfor denne delen av drøftingen: Tiltak rettet mot psykososial fungering, tiltak rettet mot faglig fungering og tiltak rettet mot klasse miljø. Noen av hovedpunktene vil ha tematiserte underpunkter. Dette delkapitlet skiller seg fra beskrivelsen over om håndtering av symptomer, fordi den i større grad vektlegger flere aspekter ved tiltak i klasserommet og deltakernes pedagogiske strategier i utforming av tiltak for traumeutsatte elever.

### **5.2.1 Tiltak rettet mot psykososial fungering**

Temaene jeg har valgt å ha fokus på når det gjelder psykososial fungering, er grunnpilarene innenfor traumebevisst omsorg (relasjonsbygging, trygghetsfremmende tiltak og affektregulering), i tillegg har jeg også valgt å se på tiltak rettet mot elevenes sosiale fungering.

Samtlige av deltakerne fortalte at *relasjonsbygging* til elever med traumeerfaring kunne være svært utfordrende. En av deltakerne fortalte om sine erfaringer med å arbeide med elever som hadde opplevd å bli avvist av sine omsorgspersoner. Deltakeren hadde da opplevd at det var vanskelig å bygge en trygg relasjon til disse elevene, fordi de i starten avviste all hjelpen de ble tilbudt. Samtlige av deltakerne fortalte at det krevde mye tålmodighet, og som deltaker 3 beskrev, kunne det føles som man tok to steg frem og tre steg tilbake. En av lærerne fortalte også at det var veldig få seiere i relasjonsarbeidet, men at de små seierne var svært betydningsfulle når de først oppstod. Som nevnt i teoridelen (Jfr. pkt. 2.6) vil evnen til å være trygg i relasjoner utvikles tidlig i livet, og vil påvirkes av tidligere erfaringer. Helt fra fødselen av har barn en iboende kraft til å søke relasjon til sine omsorgspersoner. Kvaliteten på relasjonen avhenger av responsen de får fra omsorgspersonen, noe som vil prege deres forventninger til relasjoner også senere i livet (Søftestad & Andersen, 2014).

Traumeerfaringer som har i seg elementer av å ikke ha blitt beskyttet av nære

omsorgspersoner, vil gjøre det spesielt vanskelig å stole på en lærers forsøk på å danne relasjon. Det å jobbe mot å at eleven skal få en god relasjon, er likevel avgjørende å kunne gi utviklingsstøtte, da det å skape trygghet for en elev som har opplevd traumer avhenger av muligheten og evnen til å skape relasjoner til andre (Søftestad & Andersen, 2014).

Flere av deltakerne fortalte at de ofte opplevde at denne elevgruppen ofte utviste en atferd som de kalte for «tåler du meg» atferd. Denne atferden var ifølge deltaker 1 en måte elevene testet hvor mye lærerne tålte av deres atferd. Dette kan tenkes å være en måte å teste om lærerne er til å stole på. Elever som har opplevd traumer som f.eks. omsorgssvikt i tidlig alder, kan som tidligere nevnt (jfr. pkt. 1.7.1) få en skjevutvikling i forhold til trygghet, noe de vil ta med seg inn i relasjoner senere. Derfor vil denne elevgruppen ofte være svært skeptiske til nye relasjoner og har vanskelig for å vise tillitt (Bath, 2008). Dette kan være fordi de tidligere har opplevd å bli avvist gjentatte ganger. De kan da vurdere alle menneskene de møter og teste de nye relasjonene, for å se hvor mye de tåler av dem og deres atferd, før de forventer en avvisning. Deltakerne fortalte at dette kunne være svært krevende å stå i, men at det var nettopp det som fungerte, *å stå i det*. Dersom de viste elevene at den atferden de utviste ikke var akseptabel, men at de tålte det, kunne de til slutt vinne elevens tillitt. På denne måten vil lærerne hjelpe elevene med å skape nye indre arbeidsmodeller (Glaser et al., 2018).

Andre tiltak deltakerne anvendte får å skape relasjon til disse elevene og mellom eleven selv og deres medelever, var å fokusere på å *skape positive situasjoner* hvor de følte mestring. For eksempel gjennom arrangerte leker eller spill hvor elevene fikk vise seg fra sine beste sider, og hvor de kunne samarbeide med sine medelever og skape relasjoner på et plan hvor de følte seg trygge. Det ble også nevnt at de hadde jevnlig samtaler med elevene, for å vise dem at de var genuint interessert i å bli kjent med dem, og hvordan de har det, både på skolen og hjemme. For elever som har opplevd traumer kan en god og trygg relasjon til lærer og medelever være svært viktig, fordi de kanskje ikke har opplevd denne typen relasjon før. Utrykket *den signifikante andre* brukes for å vise hvor viktig de andre omkring oss er. Elever vil selv speile seg i *den signifikante andre* og utvikle et selvilde på grunnlag av dette (Nordahl, et al, 2015). For en elev kan både medelever og lærere være *den signifikante andre*, derfor vil det være viktig å møte eleven med forståelse, vennlighet og genuin interesse, fremfor skepsis, frustrasjon og likegyldighet.

På grunnlag av drøftingen over vil jeg si at deltakerne har mye erfaring med- og er bevisste på betydningen av relasjonsbygging til elever med traumbakgrunn og at de har strategier eller tiltak som retter seg spesifikt mot relasjonsbygging. Til tross for at deltakerne selv ikke ser ut

til å koble dette til teori om traumebasert omsorg og relasjonsbygging, er det flere av tiltakene som samsvarer med relasjonstiltak som anbefales innenfor dette teorigrunnlaget.

*Trygghetsfremming* er den andre de tre grunnpilarene i traumebasert omsorg. For en elev som har vært utsatt for traume, vil dette som tidligere nevnt kunne skape en grunnleggende utrygghet (Jfr. pkt. 2.6). Å føle seg utrygg på skolen vil gjøre at elevene ikke har optimal kapasitet til å leke, utforske og tilegne seg ny kunnskap. Derfor vil det å skape en trygghet for traumeutsatte elever være helt grunnleggende for at de skal kunne tilegne seg ny kunnskap. Skolen som arena kan på den ene siden sies å være strukturert, gjennom fast rytme mellom læringsøkter og pauser, og faste grupper som er sammen. Den må likevel kunne sies å være en uforutsigbar arena, da det innebærer er en stor mengde ytre stimuli og sanseintrykk som eleven må forholde seg til og i liten grad kan kontrollere, noe som kan føles ekstra utrygt for en traumeutsatt elev. Utrygghet er som Søftestad & Andersen (2014) påpeker, tett forbundet med tap av kontroll. Ifølge teori om traumebevisst omsorg er det derfor svært viktig å gi barnet en opplevelse av at det har kontroll over sitt eget liv, så langt dette er mulig. Da jeg spurte deltakerne om de hadde erfaring med tiltak for å skape trygghet for traumeutsatte elever svarte samtlige at dette var noe de la stor vekt på i skolehverdagen. Tiltak som ble nevnt for å oppnå trygghet var bl.a. *individuelle time- og ukeplaner, faste rutiner og faste voksne*. Disse tiltakene vil være med på å skape en forutsigbarhet og en følelse av at elevene har kontroll over hva som skal skje til enhver tid, og hvilke voksne de skal forholde seg til. På den måten vil de de i stor grad kunne unngå uventede overraskelser som kan være mulige triggere for denne elevgruppen. Likevel er skolen et sted hvor uventede endringer forekommer raskt, noe som kan gjøre planer utfordrende å gjennomføre. En av deltakerne påpekte dette. Det ble også nevnt at elevenes trygghet var sårbar, og at en slik endring kunne føre til at tryggheten brast. Elevene kunne også føle på en mistillit til læreren dersom planer ikke ble gjennomført som avtalt. Dette kan Baths (2008) teori om trygghet belyse ved at barn som har opplevd et traume kan danne en skjevutvikling i sin følelse av trygghet, noe de kan ta med seg inn i relasjoner senere i livet. Derfor vil elever som har opplevd denne formen for traume, som nevnt, være svært skeptiske til nye relasjoner. Dersom en lærer har gjennomgått en plan for dagen, men det plutselig forekommer en uforutsett endring, kan eleven oppleve det som at læreren har løyet, og da bli utrygg på relasjonen. Skolen er en arena hvor det er mange ulike faktorer som kan spille inn på om forutsigbarheten opprettholdes. Som nevnt kan f.eks. sykdom i lærerstaben, føre til at planer endres, noe som kan være utfordrende for traumeutsatte elever å forholde seg til. Elevenes følelse av trygghet er en dynamisk prosess

som kontinuerlig må arbeides med og opprettholdes. Dette krever at lærerne er dedikerte og tålmodige også i dette arbeidet, og at de om mulig er i dialog med eleven om uforutsette endringer som skjer.

En av deltakerne fortalte også om et tiltak hvor de brukte *sosiale historier* for å forberede eleven på situasjoner som de kunne føle på som utrygge, som f.eks. en samling med flere klasser. På denne måten kunne de forberede eleven på hva som skulle skje, og eleven kunne stille spørsmål. Bath (2008) legger blant annet vekt på viktigheten av å finne ut hva som er «trygt nok» for hver enkelt elev, og at det ikke er noe som kan bestemmes av den voksne. Det er opp til hver enkelt elev å vurdere hva de føler er trygt nok, og det vil være lærerens ansvar å kartlegge dette. Bruk av de sosiale historiene som deltakeren fortalte om, vil gi en god mulighet for å samtale om hva som er trygt nok for denne spesifikke eleven. Ut ifra dette kunne de lage avtaler om hva de kunne gjøre dersom eleven følte at situasjonen ble for vanskelig og utrygg. Det kunne f.eks. være at eleven kunne gi et avtalt tegn, og få tillatelse til å gå ut på gangen, eller ta seg litt vann.

I henhold til teori jeg tidligere har referert til om traumer og tilknytning (jfr. pkt. 2.2 og 2.4.1), vil noen barn med traumeerfaringer og som har et utrygt tilknytningsmønster i forhold til en eller flere omsorgspersoner, trenge nye trygge tilknytningserfaringer før de vil være i stand til å tilegne seg læring i skolefag. En av deltakerne fortalte at han erfarte at det ofte var hensiktsmessig å ha *traumeutsatte elever i mindre grupper*, fordi da ble det færre mennesker å forholde seg til, noe som kunne føles tryggere. Vedkommende nevnte også at dette var en god mulighet til å arbeide med relasjoner, til andre elever og mellom lærer og elev. Eleven vil på denne måten kunne få nye relasjonelle erfaringer, der han opplever lærer som en tilknytningsperson som viser interesse for- og forstår hennes behov. Det å ha elever i mindre grupper gir samtidig eleven mer oversikt og mulighet for å føle kontroll over de ytre stimuli. Dersom eleven gjennom et slikt tiltak føler seg trygg på en lærer, vil terskelen også kunne være lavere for å ta kontakt med lærer dersom eleven føler seg utrygge.

På grunnlag av drøftingen over vil også deltakernes erfaringer med trygghetsfremmende tiltak i stor grad samsvare med teori om traumbasert omsorg sier om trygghet. Likevel vil jeg også påpeke her at tiltakene som anvendes for å skape trygghet hos traumeutsatte elever kan være hensiktsmessige også for andre elever i denne aldersgruppen. Dette er fordi disse årene som tidligere nevnt vil være en utfordrende tid hvor elever ikke vil være ferdig utviklet, og hvor også elever som ikke har opplevd traumer kan være usikre. Derfor vil jeg påstå at disse trygghetsfremmende tiltakene også vil tjene elever uten traumer.

Den tredje av grunnpilarene innenfor TBO er *affektregulering* (Bath, 2008). Elever fra 1.-4. klasse kan som nevnt i teoridelen (jfr. pkt. 2.1) ha ulik hastighet i sin psykososiale utvikling. Dette kan medføre et stort spenn i deres fungering i forhold til behovet for hjelp i affektregulering. Det vil derfor være viktig å påpeke at dersom elever har vansker med affektregulering, trenger det ikke å skyldes et traume. Da deltakerne trakk dette frem som et av symptomene de hadde observert hos elever med traumer, vil jeg her gå ut ifra at traumene kan være årsaken til disse vanskene.

I intervjuet kom det frem at deltakerne stort sett hadde lignende erfaringer med at noen traumeutsatte elever kunne ha store vansker med å regulere følelser og atferd. Likevel påpekte også deltakerne at de også hadde erfaring med traumeutsatte elever, hvor dette ikke var et problem eller en vanske. En av deltakerne mente at dette kunne henge sammen med personlighetstrekk, noe jeg antar kan være et medvirkende forhold. Likevel vil jeg stille spørsmål ved om det handler om personlighetstrekk, eller om det også kan forklares med at affektreguleringsvansker kan være vanskeligere å avdekke hos enkelte elever. For eksempel kan elever som viser et mønster av unnvikende og utrygg tilknytning sjelden eller aldri bruke omsorgspersoner, eller andre voksne som en «trygg havn». De vil sjelden søke andre mennesker ved behov for trøst eller regulering av negative følelser. Dette kan skyldes at de gjentatte ganger har opplevd avvisning/ eller avledning når de tidligere har oppsøkt støtte og beskyttelse. Dette kan f.eks. gjelde barn som har vært utsatt for omsorgssvikt (Glaser et al., 2018, s. 59). På grunn av disse erfaringene vil de som regel ikke oppsøke voksne for hjelp til affektregulering fordi de de ikke vet hvordan, og har erfaringer på at voksne ikke forstår dem. På den ene siden kan det tilsynelatende se ut som at disse barna er svært autonome og selvstendige. På den andre siden viser forskning at de har et forhøyet kortisolnivå og hjertevirksomhet i stressituasjoner. De kan være utrygge og ha det vondt, uten å vise det. Deres måte å regulere følelser på vil da ofte kunne være uhensiktsmessige og gå ut på å stenge dem inni seg, noe som kan føre til økt stress og vil kreve mye krefter og energi hos barnet. Flere av deltakerne nevnte tidligere i intervjuet at de synes det var vanskeligere å se eller håndtere elever med innagerende atferd. Det kan være nettopp disse elevene som ser ut til å klare å regulere seg, men som kanskje gjør det på uhensiktsmessige måter som selvskading, strever med søvn/spising, får somatiske plager eller lignende. Derfor vil det være svært viktig for lærere å ha kunnskap om dette, for å klare å avdekke det, slik at de kan hjelpe dem.



Som tidligere nevnt kan mer hensiktsmessig affektregulering både tilegnes og forbedres. Det er derfor er det viktig at lærere som arbeider med elever som strever på dette området, har tilstrekkelig kunnskap om hvordan. I intervjuet hadde alle deltakerne svært like tilnærminger til hvordan de hjalp elever med dette.

Når det gjelder affektregulering trekker Bath (2008) frem betydningen av at de omsorgspersonene som omgås barnet, som i dette tilfellet vil være lærerne, gir den reguleringsstøtten eleven behøver. Når en elev befinner seg utenfor sitt toleransevindu vil det være viktig at læreren *forholder seg rolig* til eleven. Mennesker har speilnevroner som gjør at man blir speilet og påvirket av fremtoningen til den man samhandler med (Brudal, 2014). Å forholde seg rolig, snakke med en rolig og avdempet stemme vil da være en måte å *samregulere* med eleven. Dette ble påpekt av to av deltakerne som svært effektivt. En av de samme deltakerne trakk også frem erfaringer med å *anerkjenne og benevne* det de så, f.eks. at de kunne se at eleven var sint eller lei seg, fordi da ville eleven føle at de ble forstått.

«Når eleven har roet seg kan vi snakke med den om hvordan dette kan håndteres bedre neste gang» Deltaker 1.

Utsagnet ifra deltaker 1, samsvarer også med både teori om toleransevinduet (jfr. pkt. 2.7) og (Baths (2008) mening om at først når eleven er rolig, vil han være i stand til å *lytte og ta imot beskjeder og å reflektere* om det som har skjedd og følelsene knyttet til dette. Da kan det, som deltaker 4 trakk frem, være mulig å samtale med eleven om hva han egentlig følte på før og under utageringen, og finne alternative strategier og måter å håndtere dette på neste gang en slik hendelse oppstår.

Noen av strategiene lærerne nevnte at de hadde erfaring med var å drikke vann, lytte til musikk, timeout på en sikker og trygg plass, bruke andre elever de vet de er trygge på, gjøre dem bevisst på puls og pust. Ved å gjøre dette kan lærerne hjelpe eleven til å få en hjerne som fungerer ovenfra og ned, slik at tankene i større grad vil kontrollere følelsene. Barn med lav grad av selvregulering vil ofte ha en hjerne som fungerer nedenfra og opp, som vil si at sanser og følelser har full kontroll, og vil være de som styrer handlingene (Nordanger et al, 2014).

I korte trekk vil lærernes strategier slik jeg ser det gå ut på å hjelpe elevene med å roe ned følelser ved hjelp av tid og teknikker for å hente seg inn, forståelse, benevning og anerkjennelse, før de videre kan hjelpe eleven med å finne alternative strategier for atferd og regulering. På grunnlag av drøftingen foretatt over vil jeg si at deltakernes forståelse av elevenes vansker med- og strategier for å hjelpe elevene med affektregulering i stor grad

samsvarer med både toleransevindummodellen (jfr. pkt.2.7) og Baaths (2008) teori om traumebevisst omsorg og affektregulering. Likevel ser det ut til at deltakernes erfaring tilsier at det kan være vanskeligere å avdekke affektreguleringsvansker dersom elevenes traumesymptomer er innadvendte, og eleven har uhensiktsmessige strategier for å regulere vonde følelser.

Jeg vil nå se nærmere på *tiltak rettet mot traumeutsatte elevers sosiale fungering*. Som nevnt i resultatdelen påpeker samtlige deltakere at sosial fungering ofte er en utfordring for elever som har opplevd traumer. Samtidig er det viktig å nevne at sosial fungering kan være utfordrende, og utvikles i ulikt tempo hos alle barn, og vansker med dette trenger ikke å skyldes et traume (Ulvund, 2010: 32). Elevgruppen denne oppgaven konsentrerer seg om er barn fra 1.-4. klasse, det vil si barn fra 5-10 år, dermed vil ikke den sosiale fungeringen og den sosiale kompetansen være ferdig utviklet (Ulvund, 2010: 32). Flere av deltakerne trakk inn at denne elevgruppen blant annet kunne oppleves som egosentriske. Elever i denne alderen vil som regel være egosentriske i større eller mindre grad, fordi deres evne til å forstå og sette seg inn i andres følelser ikke vil være ferdig utviklet. For eksempel vil deres følelser av empati, moral og samvittighet tilegnes ved å forutse konsekvenser av egen handling og hvilke følelser det kan vekke hos dem selv og andre (Ulvund, 2010:43). Dette er noe som krever erfaringer og det vil være individuelt hvor lang tid denne utviklingen tar. Flere elever vil ofte ha behov for hjelp og støtte i utviklingen av sosial fungering, uavhengig av traumeopplevelser. Et traume kan likevel føre til skjevutviklinger på ulike områder som kan føre til at sosial fungering vil være ekstra utfordrende for denne elevgruppen. Som deltakerne nevnte vil evnen til relasjonsbygging, følelsesregulering og et negativt tolkningsmønster føre til at sosial fungering vil være krevende, noe som samsvarer med tidligere drøfting.

Deltakerne trakk frem at spill med mye regler kunne være vanskelig fordi denne elevgruppen kunne ha vansker med å regulere følelsene sine. Elever som har opplevd traumer vil også som tidligere nevnt, kunne ha vansker med affektregulering, som kan gjøre at disse elevene har vanskeligere med å forholde seg til regler, samt vansker med å håndtere følelser dersom de selv eller andre f.eks. blir tatt i juks. Deltaker 3, nevnte også at denne elevgruppen kunne ha store vansker med konflikthåndtering, som følger av mangel på følelsesregulering. Mangel på følelsesregulering kan f.eks. føre til at disse elevene utagerer eller lage dramatiske scener, som kan virke avstøtende for de andre elevene. Videre kan dette føre til utestenging og vansker med å skape gode relasjoner til medelevene deres, som igjen kan påvirke elevens sosiale fungering. Derfor vil det være viktig at disse elevene får hjelp og støtte fra voksne

f.eks. i form av samregulering, tilrettelegging og veiledning i forhold til hvordan de skal bygge gode relasjoner til medelevene sine og hvordan de sosiale spillereglene fungerer. Tiltak rettet mot relasjonsbygging og affektregulering vil altså kunne virke positivt inn også i forhold til traumeutsatte elevers sosiale fungering. Deltakernes erfaringer på dette området samsvarer i stor grad med det TBO beskriver (Bath, 2008).

Flere av deltakerne trakk frem friminutt og frilek uten voksne som kunne veilede, som svært utfordrende for denne elevgruppen. Slik jeg ser det vil friminutt kunne være utfordrende, fordi det er en arena hvor det er svært mange inntrykk, mangel på rammer, struktur og forutsigbarhet. Mangel på struktur og forutsigbarhet, kan være svært utfordrende for elever som har opplevd traumer, fordi de som tidligere nevnt (jfr. pkt. 2.6) kan ha utviklet en grunnleggende utrygghet som følger av traumet. Derfor vil fravær av forutsigbarhet og struktur kunne virke utrygt, noe som kan påvirke og trigge disse elevene på en uheldig måte. Friminutter vil være en situasjon som er utenfor denne oppgavens avgrensing, med tanke på at jeg ønsker å ha fokus på tiltak som skjer i klasserommet. Likevel vil jeg stille spørsmål ved om en løsning kunne vært å ha voksne tettere på disse elevene, slik at de kan veilede og tilrettelegge også i friminutter og frilek. Jeg ser det også relevant i forhold til mer ustrukturerte kontekster i klasserommet, f.eks. ved stasjonsundervisning, eller mer frie aktiviteter. Som vist i resultatdelen beskrev samtlige deltakere sin lærerstil som autoritativ, som i tråd med forskning skal være den mest gunstige klasselederstilen for å skape et godt læringsmiljø. Klasseleder må beherske balansen mellom kontroll og varme. Balansen mellom autoritær og ettergivende lærerstil, kalles i pedagogisk faglitteratur for en autoritativ lærerstil (Roland et. al, 2014). Dersom autoritative voksne i større grad kunne vært tilgjengelige for denne elevgruppen i sosiale situasjoner som friminutter og frilek, kan det tenkes å bidra til å øke elevenes følelse av trygghet og forutsigbarhet, også her. Det vil da også være lettere å kunne tilrettelegge for, veilede, og støtte disse elevene i de sosiale settingene de strever med, og på den måten bidra til å øke elevens sosiale fungering.

På grunnlag av drøftingen over ser det ut til deltakernes erfaringer tilsier at elever som har vært utsatt for traumer kan ha vansker med sosial fungering, men at problemet skyldes andre underliggende vansker med f.eks. affektregulering, negativt tolkningsmønster, relasjonsbygging og utrygghet. Det vil derfor være viktig at disse elevene får tilstrekkelig hjelp, støtte og veiledning av voksne i møte med situasjoner som kan virke uforutsigbare. Det vil også være av betydning at de får hjelp til de underliggende vanskene, fordi det kan se ut til at disse vanskene har stor innvirkning på elevenes sosiale fungering.

### 5.2.2 Tiltak rettet mot faglig tilegnelse

Under intervjuet var samtlige deltakere enige i at traumeutsatte elever har et større behov for støtte for å oppleve faglig mestring i skolen. Under denne delen av intervjuet nevnte lærerne flere tiltak de fant hensiktsmessige for å fremme mestring. Noen av tiltakene som ble nevnt var *forutsigbarhet, direkte og tydelige beskjeder, gjentakelse og arbeid i små grupper*. Jeg finner det interessant at disse tiltakene også ble nevnt tidligere i intervjuet som tiltak rettet mot elevens psykososiale fungering. Dette kan tyde på at lærerne erfarer at det er en sammenheng mellom elevens psykososiale fungering og elevens evne til å tilegne seg faglige kunnskaper. Som flere av deltakerne påpekte, vil elever som har vært utsatt for traumer ofte ha mye «kaos» på innsiden som tar opp all kapasitet, slik at det er lite til overs til skolearbeidet. Elever som har forhøyet aktivering, trenger hjelp til å få kontroll på det indre «kaoset» for å klare å fungere psykososialt. Først når dette er ivaretatt, kan eleven frigjøre kapasitet til å ta imot faglig læring. Derfor ser jeg god psykososial fungering som en forutsetning for at eleven skal kunne konsentrere seg om- og dermed mestre faglig tilegnelse. Dette gjør at tiltak rettet mot psykososial fungering, også vil tjene elevens evne til å tilegne seg fagkunnskaper.

Tiltak som forutsigbarhet, arbeid i små grupper, direkte og tydelige beskjeder og gjentakelse er også tiltak som i stor grad dreier seg om å dempe triggere for elever som har vært utsatt for traumer. Forutsigbarhet vil være med på å gi elevene en følelse av kontroll og dempe stress. Dette er noe som vil være med på å skape trygghet, også i tilegnelse av fagkunnskaper. Arbeid i små grupper vil bidra til at eleven vil ha færre mennesker å forholde seg til, samtidig som det er en god mulighet til å bygge gode relasjoner og trene på sosial fungering. Videre kan bruk av små grupper være en måte å redusere mengden av ytre stimuli i form av sanseinntrykk. Arbeid i små grupper kan også gjøre at man kan gi elevene mer direkte og tydelige beskjeder. Små grupper tillater også at læreren bedre kan forsikre seg om at eleven har fått med seg beskjedene, uten at det blir for mange andre elever som kan overskygge den traumeutsatte eleven. Dette var noe flere av deltakerne nevnte som vanskelig i en stor klasse og i en hektisk skolehverdag tidligere i intervjuet.

I tillegg til disse tiltakene ble det også nevnt av samtlige lærere at det var hensiktsmessig at det ikke ble stilt for store krav til eleven. For høye faglige krav kan virke demotiverende og frustrerende for elever, dersom de ikke føler at de mestrer oppgaven. Dette trenger ikke bare å gjelde elever med traumeerfaring, fordi det vil være viktig å gi alle elever tilpasset undervisning som er innenfor deres proksimale utviklingszone. Lev S. Vygotskijs teori om

den proksimale utviklingssonen forklarer hvordan graden av hjelp og vanskelighetsgrad i oppgaver påvirker elevens motivasjon, trygghet og læring. For vanskelige oppgaver kan føre til at læringen ikke gir noen fremgang, blir kjedelig eller umotiverende, da vil man befinne seg utenfor den proksimale utviklingssonen. Vygotskij (2001) mente at man må undersøke hva eleven kan klarer alene og uten hjelp, og hva eleven klarer å utføre med støtte fra læreren eller andre medelever. Det er forskjellen mellom disse han kaller den proksimale utviklingssonen. Det er innenfor denne sonen at læring best foregår (Vygotskij, 2001).

Oppgavene eleven får må være over det nivået eleven behersker, men ikke så langt over at eleven ikke kan strekke seg etter det. Som nevnt vil dette gjelde gjeldende alle elever og ikke bare elever som har opplevd traumer, men elever som har opplevd traumer vil ofte ha et større behov for voksenstøtte og hjelp til atferd og følelsesregulering under dette arbeidet. Mye tyder da på at den proksimale utviklingssonen er smalere for disse elevene. Noe som kan gjøre det er mer utfordrende for lærerne å treffe innenfor denne sonen, for traumeutsatte elever. En annen grunn kan være at denne elevgruppen håndterer følelsene av å havne utenfor den proksimale utviklingssonen dårligere enn andre elever, noe som fører til at de har behov for mer hjelp til regulering og støtte fra lærer. Selv om ingen av deltakerne refererte til det teoretiske aspektet ved den proksimale utviklingssonen, beskrev samtlige lærere at de var påpasselige med at kravene og utfordringene ikke ble for store i arbeidet med traumeutsatte elevers faglige tilegnelse. Som presentert i funndelen forklarte to av deltakerne at det var viktig å alltid starte med oppgaver eller aktiviteter som de var sikre på at eleven mestret. Videre ville de forsiktig utfordre eleven mer, men da ha oppgaver av lavere vanskelighetsgrader i bakhånd dersom det ikke fungerte. Slik jeg ser det anvender samtlige av deltakerne den proksimale utviklingssonen i sine tiltak, selv om det ikke framkommer om de er kjent med teorien, eller om dette er noe de selv har lært gjennom praksis.

Som jeg nevnte i drøftingen over vil tilpasset opplæring og tilrettelegging for best mulig læring være viktig for alle elever, ikke bare de elevene som har opplevd traumer. Likevel vil elever som har opplevd traumer ofte ha et større behov for hjelp og støtte under arbeidet med faglig tilegnelse. De har som tidligere nevnt ofte vansker med blant annet affektregulering og har ofte en lavere selvtillit og selvfølelse, som vil virke inn på evnen til å utforske, og da til å tilegne seg fagkunnskaper. Elever som av ulike grunner har utviklet et utrygt tilknytningsmønster, kan ha få eller ingen erfaringer av støtte og oppfordring til utforskning (jfr. pkt. 2.4.1), noe som kan gjøre lærerens arbeid med dette i skolen svært utfordrende. Trygghetssirkelen er en modell som kan anvendes for å fremme trygg tilknytning, og fremme

barnets naturlige behov for utforsking, også i skolearbeid (Jacobsen, 2016). Denne modellen kan være hensiktsmessig å anvende for lærere i skolen for å sikre at elever med traumeerfaring, får nok støtte i deres utforsking. Modellen vektlegger at nære voksne, som i dette tilfellet vil være læreren, fungerer som en trygg base og en sikker havn for eleven. Til grunn for modellen ligger også at først når barnets grunnleggende behov for trygghetssøken er ivaretatt, utløses behovet for å ville utforske. Det vil da være lærerens rolle å være en trygg tilknytningsperson for eleven, slik at læreren også kan oppfordre og oppmuntre eleven til å utforske. Dette kan være en krevende rolle for læreren å gå inn i, og en rolle som for noen kan oppfattes å ligge utenfor den tradisjonelle lærerrollen, noe en av deltakerne også påpekte. På den andre siden kan det å knytte seg til, og stole på læreren være krevende for en elev som mangler selvtillit, og som kanskje har få erfaringer med mestring. Her vil det være viktig at lærerne både er trygg i egen rolle og har tilpasset den faglige utforskingen slik at de sikrer at eleven føler på mestring, slik at eleven motiveres til å utvide grensene sine og strekker seg mot sin proksimale utviklingszone. Det vil også være lærerens rolle å fungere som en sikker havn for eleven å vende tilbake til for trøst og beskyttelse i etterkant av utforskingen. Det vil ofte være her eleven vil ha et behov for samregulering, dersom han ikke klarer å regulere følelser under skolearbeidet. Grunnen til at modellen er beskrevet som en sirkel er at når eleven har fått den beskyttelsen, trøsten og hjelpen til affektregulering de behøver i etterkant av en utforsking, er at de da kan oppmuntres og motiveres til en ny runde med utforsking. Måten deltakerne motiverer elevene til dette, kan variere fra elev til elev. For eksempel nevnte to av deltakerne at de hadde erfaringer med at ytre stimuli i form av belønninger fungerte effektivt på denne elevgruppen. De kunne da bruke belønninger som spill, tegning eller lesing, som var noe elevene likte og mestret, noe som da ville føre til motivasjon til å arbeide med skolearbeid og faglig tilegnelse. Samtidig er det viktig å ha kunnskap om at traumereaksjoner kan komme, selv om foreldre og lærere har god tilknytning til barnet – reaksjonene er en naturlig del av å ha opplevd traumer. Dersom eleven f.eks. er i aktiveringssonen, jfr. toleransevindummodellen, så vil mest sannsynlig ytre stimuli, som belønning ikke ha en effekt. Ytre stimulering, som belønning så ut til å hjelpe disse elevene, men ved bruk av belønning er det viktig at belønningssystemet tilpasses den enkeltes fungering.

På grunnlag av drøftingen over kan det synes å være en sammenheng mellom de traumeutsatte elevenes psykososiale fungering og deres evne til læring og tilegnelse av fagstoff. På grunnlag av deltakernes erfaringer kan det tyde på at en god psykososial

fungering kan være en forutsetning for at elever med traumeerfaringer skal kunne tilegne seg fagkunnskaper, og at dette er grunnen til at tiltakene for å bedre elevenes psykososiale fungering også i stor grad vil gjennomsyre tiltakene rettet mot faglig tilegnelse. Denne måten å forstå hva som skal til for at traumeutsatte elever skal oppnå læring, støttes også av teori om traumbasert omsorg, utviklingsteori og tilknytningsteori.

I arbeidet med å tilrettelegge for læring for traumeutsatte elever i skolen (1.-4. klasse) og å finne fram til riktige tiltak, vil *samarbeid med foresatte og andre instanser* ofte være av stor betydning, som blant annet Kreyberg (2016) påpeker.

I delen av intervjuet som omhandlet erfaringer med *samarbeid med foresatte* i forhold til psykososial fungering og faglig tilegnelse, var det en påfallende tendens at deltakerne erfarte at det var lettere å samarbeide om den faglige tilegnelsen. Som flere av dem poengterte var de ofte selv mer trygge på å ta opp faglige vansker enn psykososiale vansker. Deltakernes svar indikerte at det var innenfor den psykososiale fungeringen at traumet kom mest til uttrykk, og at det var derfor det kunne være vanskeligere å ta opp. Flere av deltakerne pekte også på at hvilken type traumeerfaring elevene hadde kunne spille en stor rolle i hvordan samarbeidet med de foresatte fungerte. Dersom traumet f.eks. hadde røtter innenfor familien, som f.eks. gjennom vold i nære relasjoner, ville dette gjøre det mer ubehagelig for lærerne å ta opp. En av lærerne fortalte også at det kunne føre til at foreldrene lett gikk i forsvar, og noe som kan tenkes å gjøre dem mindre mottagelige for et godt samarbeid. En av deltakerne pekte også på at hun hadde erfaringer med at foreldrene også selv kunne ha traumer som ikke var bearbeidet, som kunne gjøre at de ikke var i stand til å ta innover seg barnet problematikk knyttet til traume. Det vil være naturlig at det er vanskeligere å ta opp med foreldrene at barnet strever på grunn av vansker foreldrene selv har. Foreldrene kan fort føle seg angrepet, eller maktesløse og gå i forsvar. Når en elev utsettes for traumer på grunn av foreldrenes egne vansker, kan det tenkes at det krever et annet sett av ferdigheter fra læres side enn de som vanligvis brukes, for å få til et samarbeid. Det antydes også fra en av deltakerne at man ikke helt vet hva en setter i gang, ved å ta opp denne typen problematikk, og at det å ta opp psykososiale vansker hos elever med foreldre der en mistenker vold eller overgrep, kan utsette barnet for represalier. Dette er noe som kan tenkes å føre til at lærere vegrer seg for å ta tak i det. Det ville vært interessant å gå videre inn på hvordan læreren og skolen løser dette, men det var ikke noe jeg som intervjuer klarte å fange opp og spørre videre om under intervjuet, og derfor sitter jeg fortsatt igjen med en ubesvart undring i forhold til dette.

Flere av deltakerne påpekte også at samarbeid om faglig tilegnelse også ofte var mer håndfast og konkret, noe som gjorde det lettere å samarbeide med foresatte om. Likevel påpekte en av deltakerne at de håndfaste og konkrete utfordringene knyttet til faglig tilegnelse ville være vanskelig å håndtere når det var så mye annet eleven strevde med. Som vist i funndelen fortalte deltakeren at det ikke nyttet å pugge fagstoff når det var så mye annet som foregikk, og at det ikke egentlig var de faglige utfordringene som var problemet.

Under spørsmålet om erfaringer med *samarbeid med andre instanser*, var det også et skille i erfaringene i forhold til psykososial fungering og faglig tilegnelse. Her virket det også som at samarbeidet i forhold til det som omhandlet faglig fungering var lettere, enn samarbeidet i forhold til det psykososiale. I likhet med samarbeidet med de foresatte ble det her også poengtert at det faglige var mer konkret og håndfast, enn det som gjaldt det psykososiale. Det var også en tendens at deltakerne erfarte at det var svært dårlig informasjonsflyt i samarbeidet om psykososial fungering. En av deltakerne fortalte at de opplevde at det alltid var skolen som tok initiativ, og at de gav mye informasjon til de andre instansene, men at de fikk svært lite tilbake. De hadde også erfart at det tok svært lang tid før instansene kom på banen. Slik jeg tolket det virket det som at dette var et frustrasjonsmoment for flere av deltakerne. En av deltakerne fortalte også at instansene ofte avventet å involvere seg, samtidig som elevens vansker utviklet seg mer og mer. Deltakerne beskrev også erfaringer med at når de andre instansene involverte seg var det kun for kort veiledning, før de raskt trakk seg ut igjen. Slik jeg ser det kan det være en indikator på at lærerne stort sett opplever å stå alene i disse situasjonene, og at samarbeidet ikke er så bra som det burde være. Likevel kom det frem senere i intervjuet at lærerne likevel følte at de kunne henvende seg til både ledelsen og kollegiet på egen arbeidsplass, noe som kunne føre til at de ikke trengte å stå helt alene. Dette vil jeg komme videre inn på under drøftingen av deltakernes følelse av mestring i arbeidet med traumeutsatte elever.

På grunnlag av analysen og drøftingen av deltakernes svar ser det ut til å være et samsvar mellom de ulike erfaringene deltakerne har. De ser ut til å være enige om at samarbeidet i forhold til faglig tilegnelse ofte er håndfast og konkret, noe som gjør at det oppleves lettere å forholde seg til. Samarbeidet i forhold til psykososial fungering for disse elevene ser ut til å være mer utfordrende både med foresatte og andre instanser. Det kan tenkes at dette skyldes at løsningene ofte er komplekse og tiltak i større grad rettes mot ikke-faglige områder. Samtidig kan samarbeid rundt psykososiale forhold i større grad vekke vanskelige følelser, både hos de foresatte og lærerne.



### 5.2.3 Tiltak rettet mot klassemiljøet

I det siste hovedtemaet jeg vil ta for meg for å belyse problemstillingen om lærernes beskrivelser av sine erfaringer med tiltak i klasserommet for traumeutsatte elever, er tiltak rettet mot klassemiljøet.

Som nevnt i funndelen var samtlige deltakere enige i at det var svært viktig å skape et godt klassemiljø uavhengig om det var elever med traumeerfaring eller ikke. Likevel påpekte samtlige at det kanskje var spesielt viktig at dette fungerte bra dersom det var traumeutsatte elever i en klasse. Ut ifra svarene deres fikk jeg inntrykk av de erfarte at et godt klassemiljø er spesielt viktig i en klasse der det er traumeutsatte elever, både som er en hjelp for at den traumeutsatte eleven skal føle seg trygg, og at de som lærere skal kunne klare å ivareta symptomene hos den traumeutsatte.

Teori om traumbasert omsorg (Bath, 2008) sier, at traumer først vil kunne leges dersom grunnpilarene trygghet, trygge relasjoner og affektregulering er til stede i elevenes hverdag. I skolen vil det i hovedsak være klasseleders oppgave å legge grunnlaget for dette, blant annet gjennom sin *væremåte og klasseledelse*. Klasseledelse handler om hvordan læreren kommuniserer med gruppen av elever, og måten dette gjøres på vil lage en ramme for relasjonen med hver enkelt elev (Drugli, 2012: 34). Som tidligere nevnt og vist i resultatdelen beskrev samtlige deltakere sin lærerstil som autoritativ, noe forskning sier skal være den mest gunstige klasselederstilen for å skape et godt læringsmiljø. En autoritativ klasseleder vil forsøke å finne balansen mellom varme og kontroll. Hun vil fokusere på relasjon, men samtidig være forutsigbar i sin opprettholdelse av grenser og regler (Roland et. al, 2014). En av deltakerne fortalte også at hun kunne bli litt for snill i grensessingssituasjoner. Ifølge Roland et al (2014) vil en lærer som blir for ettergivende i forhold til regler kunne være med på å skape en utrygghet for elevene, som videre kan føre til et utrygt klassemiljø. Flere av de andre deltakerne har også tidligere i intervjuet påpekt at det er lite hensiktsmessig å møte elevene med å være for strenge og autoritære i f.eks. utageringssituasjoner, da dette kan føre til at elevene ikke føler seg anerkjent og forstått, noe som også kan skape en utrygghet. Elever som har opplevd traumer vil som nevnt tidligere også kunne ha vansker med å forholde seg til for strenge regler og krav i skolen. Derfor vil det være viktig, særlig for traumeutsatte elever at læreren klarer å finne balansen mellom autoritær og ettergivende lærerstil, altså å utøve autoritativ klasseledelse.

En annen faktor deltakerne påpekte som viktige i arbeidet med å skape et godt klassemiljø var å ha en *genuin interesse i forhold til hvordan den enkelte elev har det*. Dette vil være med på å

fremme en trygg relasjon og kan føre til at eleven føler seg trygg i klasserommet. Klasseleder lager de rammene som relasjonene kan utvikle seg innenfor, også mellom den traumeutsatte eleven og deres medelever. Flere av deltakerne påpekte at de hadde fokus på å skape gode relasjoner mellom den traumeutsatte eleven og deres medelever. Her påpekte også en av deltakerne at det var viktig å skape en *felles toleranse* i klassemiljøet, noe som kunne føre til at elevene var mer forståelsesfulle og også ville hjelpe de elevene som strevde.

*«Hvis man har en satt klasse, så vil de lettere være med på å skape rom og forståelse, og hjelpe til med de elevene som har det vanskelig, og tåler eleven bedre, men de skal ikke finne seg i alt»*(Deltaker 1).

Når deltakeren sa at elevene likevel ikke skulle finne seg i alt, tolket jeg det som at de ikke skal finne seg i at den traumeutsatte eleven f.eks. er slemme med dem. Dersom det oppstår en konflikt, kan en felles forståelse og toleranse for at denne eleven strever med andre ting, gjøre at konfliktnivået senkes, og at andre elever ikke tar seg personlig nær av det dersom slike situasjoner oppstår.

En utfordring i det å skape et godt klassemiljø kan være å *balansere enkeltelevens og gruppens behov*. Som tidligere nevnt kan det være utfordrende å skape den gode relasjonen til et traumeutsatt barn. Det krever mye tid, energi og tålmodighet. I tillegg til den traumeutsatte eleven, har klasseleder en hel klasse med enkeltelever som også har forventninger til relasjonen med lærer og som krever hennes oppmerksomhet, noe som kan føre til konflikter mellom individet og gruppens behov. Dette fortalte samtlige deltakere at de hadde erfaring med. I tillegg hadde samtlige deltakere erfaringer med å ha flere traumeutsatte elever i samme klasse. Her trakk de frem at det kunne være utfordrende dersom elevene både hadde lignende eller ulike traumesymptomer. I situasjoner hvor det var to elever som utagerte, ble det vektlagt at man måtte ha en plan for hvordan det skulle håndteres, hvor et godt klassemiljø var en avgjørende faktor. Å ha etablert et godt klassemiljø kunne tillate læreren å forlate klassen i korte perioder, dersom det var en eller flere elever som krevde særskilt oppfølging i enkelte situasjoner. En av deltakerne fortalte at hun ofte satte klassen i gang med å lese, slik at hun kunne hjelpe enkeltelever. Deltaker 4 trakk frem at det også ville være utfordrende dersom elevene hadde ulike traumesymptomer, hvor en var mer synlig enn den andre. Dette kunne ofte føre til at den mest synlige ble gitt førsteprioritet.

Som tidligere nevnt vil trygghet også henge sammen med at elevene føler en kontroll over eget liv (Bath, 2008). Det vil da være viktig at læreren tar hensyn til og legger til rette for

dette. F.eks. vil det være en fordel for eleven at *skoledagen er forutsigbar*, slik at de har kontroll over hva som skal skje, noe alle deltakerne nevnte at var viktig. Flere av lærerne påpekte flere ganger underveis i intervjuet at det var viktig å være i forkant å forberede eleven på hva som skulle skje i løpet av skoledagen. Det vil også være viktig at klasseleder selv er forutsigbar og stabil i møte med eleven. Flere av deltakerne fortalte også at klare forventninger til hva de forventer av eleven vil være viktig. Selv om denne elevgruppen kan ha det vanskelig, vil det likevel være viktig med grensesetting og konsekvenser dersom de ikke overholder regler. Dette kan også gjøre at eleven oppfatter klasselederen som forutsigbar, selv om det kanskje ikke er like lett å forholde seg til regler og grenser.

En viktig faktor i arbeidet med å skape et godt klassemiljø vil være å *forhindre forekomst av mobbing*. Dette var noe alle deltakerne var opptatt av, uavhengig om det var traumeutsatte elever i klassen. Likevel ble det i likhet med tidligere svar om etablering av et godt klassemiljø påpekt at forebygging av mobbing kanskje var enda viktigere i en klasse hvor det var traumeutsatte elever. Deltakerne hadde erfaringer med at elever som hadde opplevd traumer kunne være mer sårbare for både å mobbe og å bli mobbet, enn andre elever. Dette samsvarer med traumeteori som sier at et barn som har opplevd traumer vil være mer utsatt for å sette seg selv i en offersituasjon også senere i livet. Dette kan gjøre dem mer sårbare for å havne på begge sider av en mobbesituasjon (Roland, 2009). Ut ifra deltakernes erfaringer kunne elevenes tidligere negative relasjonserfaringer, usikkerhet og vansker med affektregulering gjøre at elevene ble mer sårbare for selv å mobbe andre. En av deltakerne påpekte også at de mer introverte og engstelige elevene kunne være mer sårbare for å bli mobbet, fordi de kunne bli betraktet som et lett offer. I arbeidet med å forebygge mobbing ble det påpekt at å være proaktiv og i forkant ville være vesentlig, i tillegg til tilrettelegging for gode relasjoner. Dette samsvarer også med tidligere drøfting og teori om forebygging av mobbing (Roland, 2009).

På grunnlag av drøftingen over ser det ut til at de faktorer deltakerne vektlegger for å skape et godt klassemiljø i stor grad samsvarer med teori om traumebevisst omsorg og de tre grunnpilarene trygghet, relasjon og affektregulering. Slik deltakerne beskriver sine erfaringer, ser de også ut til å tilstrebe en klasselederstil som samsvarer med teori om autoritativ klasseledelse, som skal være gunstig i arbeidet med å skape et godt klassemiljø. I tillegg ser det også ut til at lærerne har fokus på forhindring av mobbing, og at de erfarer dette som spesielt viktig dersom de har elever som har opplevd traumer i klassen.

### **5.3 Lærernes beskrivelse av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever 1.-4. trinn**

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på mitt andre forskningsspørsmål som omhandler deltakernes følelse av mestring i arbeidet med traumeutsatte elever på 1.-4. trinn. Her vil jeg se på lærernes opplevelse av egen selvregulering, mestring og hvor rustet de føler seg for å ivareta elever som har opplevd traumer på 1.-4. trinn, samt om de føler behov for mer kunnskap og kompetanse rettet mot dette. Jeg har valgt å belyse dette forskningsspørsmålet til slutt i drøftingsdelen, da jeg tenker at erfaringer på dette området naturlig vil kunne lede opp til oppsummeringer og forslag til oppfølging av denne studien.

I møte med elever som har opplevd traumer vil det som tidligere nevnt være svært viktig at lærere opptrer rolig, og oppfattes som forutsigbare. Dette vil være med på å skape trygghet for elevene, som vil være vesentlig både for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle fungering. Derfor vil *læreres evne til affektregulering* være viktig. Som deltakerne påpekte kan det i situasjoner hvor elever utagerer være svært vanskelig å regulere egne følelser. Elevers som utagerer ved å f.eks. kaste gjenstander eller gjennom verbal utskjelling, kan virke provoserende også for lærere. Da er det viktig at lærerne klarer å regulere sine følelser og atferd, slik at de videre kan hjelpe eleven med å regulere seg selv. Dersom en lærer reagerer med sinne, eller med å kjeft på eleven i slike situasjoner, kan eleven oppleve at følelsene deres ikke blir forstått og anerkjent, noe som kan føles utrygt, som igjen kan føre til at man trigger eleven slik at situasjonen eskalerer. Deltakerne påpekte at det å regulere seg selv kunne være spesielt viktig når det befant seg andre elever i klasserommet. I slike situasjoner vil det også være særlig viktig å kunne regulere egne følelser i møte med den utagerende eleven, fordi lærerens måte å møte eleven på kan være med på å påvirke de andre elevenes oppfattelse av eleven. Dersom en lærer f.eks. reagerer med å kjeft på eleven, eller dra eleven ut av klasserommet foran andre elever, vil eleven ofte få en følelse av å ikke bli forstått, noe som kan føre til at situasjonen eskalerer ytterligere (jfr. teori om toleransevinduet, pkt.2.7). Dette kan videre føre til stigmatisering, og at eleven får et stempel som vanskelig, som igjen kan føre til at eleven får vanskeligheter med å fungere sosialt i klassen.

Det har kommet frem flere ganger i løpet av denne oppgaven at arbeidet med denne elevgruppen kan være utfordrende, og kreve mye av læreren. Derfor kan det være viktig at lærerne finner motivasjon til arbeidet gjennom mestring. Samtlige deltakere fortalte at de gradvis følte mer mestring, jo mer erfaring de fikk. Likevel erfarte de fortsatt stress og

utfordringer i flere situasjoner, og da spesielt dersom de var alene som voksne i klasserommet. Å oppleve stress i arbeidet med elever som har opplevd traumer, trenger ikke nødvendigvis å være negativt, så lenge det ikke overskrider kapasiteten læreren har til å håndtere det på en hensiktsmessig måte. Dersom lærerne har nok tro på seg selv og sine evner til å overvinne hindringene, kan det øke sannsynligheten for å føle seg positivt utfordret og på denne måten kjenne mestring (Lazarus, 1984, oversatt til dansk 2006, s. 139). Alle deltakerne påpekte muligheten til å *samarbeide med kollegaer* som en viktig faktor for å føle mestring, noe som også gjorde at de følte seg bedre rustet til å møte og ivareta traumeutsatte elever. Dersom lærerne har gode kollegaer de kan få veiledning fra og rådføre seg med, kan dette være med på å øke troen på egen mestring, som igjen vil kunne føre til redusert stress. Det kom frem under intervjuene at kun en av deltakerne følte seg bedre rustet til å ivareta elever som har opplevd traumer i *samarbeid med ledelsen*. En av de andre deltakerne hadde tillitt og forventninger til at ledelsen kunne være en ressurs i arbeidet med traumeutsatte. Måten denne deltakerens svarte på tolket jeg som at hun ikke hadde særlig mye erfaring av å samarbeide med ledelsen i forhold til dette, men at hun følte at hun hadde muligheten til det, dersom det var nødvendig. De tre siste deltakerne fortalte at de følte en mangel på felles forståelse for hvordan skolen sammen skulle håndtere og ivareta denne elevgruppen. En av deltakerne påpekte at ledelsen kunne f.eks. fjerne eller bytte ut ressurser i klasser hvor det var elever som hadde opplevd traumer, noe som kunne true forutsigbarheten, både for den traumeutsatte eleven og for lærers mulighet for å føle mestring. Slik jeg ser det er det å ha en *felles forståelse* for hvordan skolen som en helhet møter og ivaretar elever som har opplevd traumer vesentlig for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. Elevenes kontaktlærer vil ikke alltid være i umiddelbar nærhet, og elevene må da forholde seg til andre voksne. Da vil det være viktig at elevene blir møtt på samme måte av de andre voksne som av kontaktlærer. Dersom det ikke er en felles forståelse for dette vil ikke forutsigbarheten og tryggheten følge elevene gjennom hele skolehverdagen, noe som vil påvirke elevenes følelse av trygghet også i klasserommet. Også i spørsmål om deltakerne følte behov for mer kunnskap og kompetanse innenfor traumeteori og håndteringen av elever med traumeerfaringer kom det frem at deltakerne mente at skolen som en helhet kunne tjene på å få en felles forståelse. Flere av deltakerne trakk frem at de følte et behov for trening i kollegiet ved bruk av caser, og mulige scenarioer som kunne oppstå i møte med de traumeutsatte elevene. På denne måten kunne alle de ansatte på skolen få samme informasjon, kunnskap og forståelse for hvordan de skulle møte denne elevgruppen. Jeg fikk inntrykk av at de fleste deltakerne ikke nødvendigvis følte et behov for kursing i det teoretiske perspektivet av traumehåndtering, men hvordan de skulle

bruke det i praksis. Det kom også frem at flere av deltakerne savnet fagpersoner på skolen som de kunne henvende seg til for samtaler, refleksjon og veiledning i forhold til hvordan man på best mulig måte kunne håndtere arbeidet med traumeutsatte elever.

På grunnlag av drøftingen over ser deltakernes følelse av egen mestring i stor grad ut til å ha en sammenheng med hvordan de opplever at de klarer å regulere sine egne affekter i møte med traumeutsatte elevers symptomer, og med muligheten til å samarbeide med kollegaer. De påpeker også betydningen av å ha en felles forståelse på skolen som en faktor som fremmer mestring i møte med denne elevgruppen. Slik jeg tolker deltakernes beskrivelser av egen mestring, er stresset de opplever i møte med de traumeutsatte elevene innenfor deres kapasitet til å håndtere det. Likevel ser det også ut til at deltakernes tro på og følelse av mestring påvirkes negativt av at skolen som helhet ikke har en god nok fellesforståelse av hvordan de skal håndtere og møte disse elevene. Slik jeg ser det vil deres behov for mer kunnskap og kompetanse innenfor traumefeltet, henge sammen med at de opplever at det er en lav fellesforståelse på skolen, noe som kan tenkes å bedres gjennom felles trening i kollegiet. De beskrivelsene de gir peker også mot at de savner større grad av samarbeid rundt disse elevene, både internt på egen arbeidsplass og eksternt med andre instanser og foresatte.

## **6.0 Avsluttende kommentar og forslag til videre forskning**

I drøftingskapittelet kom det frem flere interessante funn, som i stor grad belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven. I dette kapittelet vil jeg trekke frem noen av hovedpoengene ifra drøftingskapittelet og oppsummere hvordan disse belyser og svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er som følger:

### **Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4. klasse)?**

1. Hvordan beskriver lærere på 1.-4. trinn sine erfaringer med traumeutsatte elever?
2. Hvordan beskriver lærere opplevelsen av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever?

Til slutt vil jeg komme med forslag til temaer som kunne vært interessant å forske videre på i forhold til den kunnskapen som har kommet frem i dette prosjektet.

## 6.1 Hvordan beskriver lærere på 1.-4. trinn sine erfaringer med traumeutsatte elever?

Forståelsen av- og kunnskap om hva traumer er, vil påvirke om man som lærer får mistanke om at et barn er- eller har vært utsatt for traumer. Deltakerne i denne studien ser ut til å ha mye kunnskap om traumer og traumeutsatte elever, noe som vil påvirke hvilken forståelsesramme de bruker for å tolke atferds- og emosjonsuttrykk hos elevene. Dette vil dermed kunne påvirke hvorvidt de er i stand til- og øke sannsynligheten for å avdekke traumer. Senere i intervjuet ble dette bekreftet, da det kom frem at deltakerne hadde erfaring med mange ulike typer traumer og traumesymptomer. Likevel var flere av lærerne i tvil på om de hadde erfaring med blant annet traumesymptomene *gjenopplevelse av traumeminne* og *somatiske plager*. Til tross for deres usikkerhet, vil min tolkning tilsi at de hadde erfaring med disse symptomene, på grunnlag av at deres beskrivelser og refleksjoner rundt dette i stor grad samsvarte med den traumeteorien jeg har anvendt (jfr. Raundalen & Schultz, 2006). Deltakernes usikkerhet vil slik jeg ser det komme av at lærerne arbeider med elever fra alderen 5-9 år, som er en tid hvor elevenes psykososiale utvikling kan være svært ulik. Elever i 1.-4. klasse kan ha en atferd og reguleringstrategier som kan ligne på traumesymptomer, uten at det trenger å være det, noe som flere ganger blir belyst gjennom teori og drøfting. Dette er slik jeg ser det en faktor som vanskeliggjør avdekking av traumer gjennom symptomer, på dette alderstrinnet.

I samsvar med litteratur fra Bru, Idsøe og Øverland (2017), finner også deltakerne i denne studien det vanskeligst å avdekke de mer innagerende og stille atferdsuttrykkene som traumesymptomer, noe som også gjenspeilte seg i deres beskrivelser av hvordan de håndterte de ulike traumesymptomene. Det kan se ut til at lærernes håndtering av de utagerende traumesymptomene var reflekterte og i stor grad samsvarende med det traumebevisst omsorg og modellen om toleransevinduet tilsier (Bath, 2008 & Nordanger et al., 2014). Håndteringen av de mer innagerende traumesymptomene virket mindre reflekterte og strategiene i forhold til slike symptomer ble mindre tydelig beskrevet. En mulig årsak til dette er at det er mindre fokus på-, og mindre trening i håndtering av denne type symptomer på deres arbeidsplass. Det ble også påpekt at de utagerende symptomene oppfattes som mer synlige og derfor mer hastende, noe som ofte førte til at de med innagerende traumesymptomer ble nedprioritert. Likevel så det ut til at lærerne hadde en forståelse av viktigheten av at elever med traumesymptomer fikk hjelp, uavhengig av om de utspilte seg som innagerende eller utagerende. Dette vil være en viktig faktor i utarbeidelsen og gjennomførelsen av tiltak rettet

mot denne elevgruppen, da det i stor grad vil påvirke hvilke tiltak de iverksetter, samt hvilke elever disse tiltakene omfavner.

## **6.2 Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4.klasse)?**

I denne oppgaven er hovedproblemstillingen å se på læreres beskrivelser av tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever i 1.-4. klasse. Jeg har her vektlagt å se på tiltak rettet mot psykososial- og faglig fungering, samt tiltak rettet mot klasse miljø.

I både intervjuet og drøftingen av funnene knyttet til lærernes beskrivelser av *tiltak rettet mot psykososial fungering* valgte jeg å ha fokus på de tre grunnpilarene innenfor traumebevisst omsorg (relasjonsbygging, trygghetsfremmende tiltak og affektregulering), samt tiltak rettet mot elevenes sosiale fungering.

I lærernes beskrivelser av *tiltak rettet mot relasjonsbygging*, kom det frem at dette er noe deltakerne har mye erfaring og kunnskap om. Alle lærerne var opptatt av å være genuint interessert i hver enkelt elev, og av å ha *jevnlige samtaler med elevene* for å bygge relasjon. På den måten forsikret de seg om, og viste eleven at de var genuint interessert i å bli kjent med henne, og å innhente informasjon om hvordan eleven hadde det, både på skolen og hjemme. Det var en påfallende tendens i samtlige av deltakernes beskrivelser, at relasjonsbygging til traumeutsatte elever kunne være svært utfordrende, og at de hadde opplevelser av at elevene kunne være lite mottagelige for å skape nye relasjoner. Dette så jeg også at stemte med det traumeteori og traumebevisst omsorg beskriver (Bath, 2008). At elevene ikke ville ta imot den omsorgen og relasjonen lærerne forsøkte å tilby, kunne være svært krevende å stå i, men *å stå i det* var i stor grad det som så ut til å fungere. Lærerne var også opptatt av *å skape positive situasjoner* hvor elevene følte mestring, slik at de fikk vise seg fra deres beste side, for å fremme gode relasjoner til sine medelever. Dette var tiltak som stemte godt overens med tiltak beskrevet innenfor teori om traumebevisst omsorg og relasjonsbygging. Ut fra de beskrivelsene deltakerne ga så det likevel ikke ut til at tiltakene de anvendte var tuftet på teori, men basert på deres egne erfaringer av at det fungerte.

*Tiltak for å skape trygghet* for traumeutsatte elever, var også noe deltakerne la stor vekt på. Innenfor disse tiltakene var det et påfallende fokus på å skape forutsigbarhet gjennom *individuelle time- og ukeplaner, faste rutiner og faste voksne*. Selv om dette var et fokus for deltakerne, kunne flere ulike faktorer påvirke om planer og rutiner var mulige å gjennomføre. Dette kunne være en utfordring og trussel mot elevenes opplevelse av forutsigbarhet og



trygghet. Derfor krever også disse tiltakene at lærerne er dedikerte og tålmodige, og at de om mulig er i dialog med eleven om utforutsette endringer som kan oppstå i skolehverdagen. En av deltakerne anvendte også *sosiale historier* som et verktøy for å forberede elevene på situasjoner som kunne føles utrygge, noe som gav dem en god mulighet til å samtale med eleven om hva som er *trygt nok* for akkurat henne. Dette er også noe traumebevisst omsorg beskriver viktigheten av. Flere av deltakerne trakk frem at de opplevde det som *hensiktsmessig å ha traumeutsatte elever i mindre grupper*, noe som kunne fremme trygghet i form av færre mennesker å forholde seg til, og muligheten til å ha bedre kontroll på eventuelle triggere. Dette tiltaket, ble også sett på som en god mulighet for å bygge relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elever. Gode relasjoner til lærere og medelever ble i samsvar med teori om TBO også sett som en måte å skape trygghet på.

*Elevens evne til affektregulering*, ble også påpekt som utfordrende for traumeutsatte elever. Likevel var det ikke alle deltakerne enige i at dette alltid var en utfordring hos denne elevgruppen. Selv om det kan tenkes at affektregulering ikke alltid er en utfordring hos traumeutsatte elever, vil jeg stille spørsmål ved om dette kan skyldes vansker med å avdekke affektreguleringsvansker, dersom elevene har uhensiktsmessige reguleringsstrategier, som utspiller seg på en innagerende måte. Jeg anser dette som en mulig forklaring ut fra deltakernes beskrivelser av at de innagerende traumesymptomene ble utpekt som de som var vanskeligst å både avdekke og håndtere. Strategiene lærerne anvendte for å hjelpe elevene som strevde med affektregulering, var i stor grad svært like. I tråd med teori om toleransevinduet (jfr. pkt. 2.7), dreide strategiene og tiltakene seg om å *roe ned elevenes følelser* ved å blant annet selv forholde seg rolig til eleven. Samtlige deltakere var bevisste på viktigheten av samregulering ved å være *inntonet* mot barnets følelser og behov, og forsøke å forstå og anerkjenne dem. Først når eleven har roet seg ned, og er innenfor sitt toleransevindu, ville lærerne *hjelpe eleven med å finne alternative strategier* for atferd og regulering. Slik jeg ser det vil lærernes tiltak og strategier være med på å fremme utviklingen av affektregulering hos disse elevene.

Når det gjelder traumeutsatte elevens *sosiale fungering* kom det frem at dette ble sett på som en utfordring. Slik jeg så det, hadde deltakerne i stor grad lignende erfaringer av at traumeutsatte elever med utagerende traumesymptomer, ofte kunne havne i konflikter med de andre elevene, og at deres atferd kunne virke avskrekkende og avstøtende med tanke på relasjoner. Elevenes utfordringer knyttet til sosial fungering kunne også se ut til å i stor grad påvirkes av andre underliggende vansker (relasjonsbygging, tilknytningsmønster, indre

arbeidsmodeller og affektregulering) som også samsvarer med teori om traumebevisst omsorg (Bath, 2008). Jeg fant det også påfallende at deltakerne ikke var særlig spesifikke i forhold til tiltak for å bedre elevenes sosiale fungering, men at de heller konstaterte at dette var en utfordring. De la spesielt vekt på at disse elevene hadde vansker med sosiale situasjoner som friminutter, frilek og mer ustrukturerte aktiviteter i klasserommet, uten voksne som kunne veilede. Her vil jeg som nevnt stille spørsmål ved om det er nettopp tettere oppfølging av voksne som må til, slik at elevene får veiledning og støtte med tanke på å forstå de sosiale spillereglene, affektregulering, og hvordan være en venn, også i disse situasjonene.

Når jeg skal oppsummere de beskrivelsene deltakerne gir sammenholdt med relevant teori, kommer det frem at traumeutsatte elevers vansker med relasjonsbygging, følelse av trygghet, affektregulering og sosiale fungering, i stor grad kan preges av hvor langt de har kommet i den psykososiale utviklingen. Vanskene på dette området trenger ikke alltid å henge direkte sammen med traumet. Elevene fra 1.-4. klasse vil ikke være ferdig utviklet psykososialt, og blant annet følelse av empati og moral vil kunne være mer utviklet hos noen elever, enn hos andre. Et traume vil imidlertid kunne påvirke denne utviklingen negativt, og føre til at disse elevene vil ha et større behov for støtte og veiledning, enn andre elever. Samtidig ser jeg tiltakene som deltakerne har nevnt som hensiktsmessige uansett traume eller ikke. Dette støttes også av teorien om traumebevisst omsorg, som også påpeker at ingen elever, uansett traumer vil ta skade av denne typen pedagogikk (Bath, 2008).

I mitt empiriske materiale kommer det også frem at samtlige av deltakerne er enige om at traumeutsatte elever har et større behov for støtte for å oppleve *faglig mestring i skolen*. Tiltak som ble nevnt i forhold til faglig tilegnelse var blant annet *forutsigbarhet, direkte og tydelige beskjeder, gjentakelse og arbeid i små grupper*. Jeg fant det interessant at dette også var de samme eller lignende tiltak som nevnt under spørsmål om tiltak rettet mot traumeutsatte elevers psykososiale fungering, noe som kan tyde på at lærerne erfarer at det er en sammenheng mellom elevenes psykososiale fungering og deres evne til å tilegne seg faglige kunnskaper. Dette kan også belyses av deltakernes beskrivelser av at psykososiale vansker med blant annet affektregulering og følelse av trygghet, så ut til påvirke elevenes kapasitet til å tilegne seg fagkunnskaper. Derfor ser jeg god psykososial fungering som en forutsetning for at elevene skal kunne frigjøre kapasitet til skolearbeid, dermed vil også tiltakene for psykososial fungering være viktige i forhold til faglig fungering. I tillegg til lærernes erfaringer at denne elevgruppen hadde vansker med å forholde seg til for høye krav. Det kom frem at flere av lærerne var opptatt av å alltid starte med oppgaver eller aktiviteter de viste at

eleven mestret, før de forsiktig utfordret eleven mer. De fortalte også at de hadde enklere oppgaver i bakhånd dersom elevene ikke klarte de vanskeligere oppgavene. Denne måten å arbeide med de traumeutsatte elevenes faglige tilegnelse stemmer i stor grad overens med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen.

Som følger av at traumeutsatte elever kan ha mangelfulle erfaringer av støtte og oppfordring til utforskning, er det viktig at lærerne i arbeidet elevenes tilegnelse av fagkunnskaper har en rolle som trygg tilknytningsperson. I henhold til teorien om trygghetssirkelen kan lærerne da fungere som en «sikker base» hvor de kan oppfordre og oppmuntre elevene til utforskning, samtidig som de også fungere som en «sikker havn» elevene kan vende tilbake til for trøst og beskyttelse (Jacobsen, 2016). En slik rolle ble av en av deltakerne oppfattet som å være utenfor den tradisjonelle lærerrollen. Både de andre deltakernes erfaringer og teori tilsier at dette kan ses som en nødvendig forutsetning for at traumeutsatte elever skal lykkes både i faglig tilegnelse og sosialt. I tillegg kan det bidra til økt selvtillit hos elevene. Når praksis beskrives ser det ut til at alle lærerne går inn i rollen som trygg tilknytningsperson for denne elevgruppen, også den læreren som hadde motforestillinger mot å gå inn i en slik rolle. Dette kan blant annet belyses av måten de oppmuntret elevene til faglig utforskning ved bruk av ytre *stimuli som belønninger*, og måten de møtte elevene med forståelse, anerkjennelse av følelser, og hjelp til affektregulering. Likevel så det ikke ut til at de helt var klar over at de selv fungerte som en trygg tilknytningsperson for de traumeutsatte elevene, tiltakene så mer ut til å bli anvendt på bakgrunn av erfaringer med at de fungerte.

Med tanke på utformingen av og gjennomførelsen av tiltak rettet mot både psykososial- og faglig tilegnelse så jeg det som hensiktsmessig å se på lærernes beskrivelser av erfaringer med *samarbeid med foresatte og andre instanser* (Kreyberg, 2016). I både samarbeidet med foresatte og andre instanser var det en tendens at deltakerne erfarte samarbeidet knyttet til faglig tilegnelse som enklere, fordi det ble oppfattet som mer håndfast og konkret å forholde seg til, enn samarbeidet om elevenes psykososiale fungering. Ut ifra en av deltakernes svar kunne det også se ut til at samarbeid med foresatte hvor elevens traume hadde røtter i familien, kunne føre til vegring for å tilnærme seg dette. De andre deltakernes beskrivelser tilsa at samarbeid knyttet til psykososial fungering så ut til å i større grad vekke vanskelige følelser hos både dem selv og de foresatte, noe som tilsynelatende kan være med på å komplisere et godt samarbeid knyttet til psykososial fungering. De beskriver også en opplevelse av å i stor grad stå alene i disse situasjonene, selv om to av dem følte at de kunne

henvende seg til ledelsen på skolen, for støtte og veiledning. Samarbeidet med andre instanser ser heller ikke ut til å være optimalt, med tanke på at samtlige deltakere påpekte at de ofte kom sent inn i sakene for kort veiledning, før de trakk seg fort ut igjen, noe som så ut til å være et frustrasjonsmoment for flere av deltakerne.

Det siste hovedtemaet jeg tok for meg for å belyse hovedproblemstillingen var *tiltak rettet mot klassemiljø*. Samtlige deltakere var enige i at det er svært viktig å skape et godt klassemiljø, uavhengig av om det er traumeutsatte elever i klassen, likevel påpekte de at det om mulig var enda viktigere med et godt klassemiljø dersom det var traumeutsatte elever i klassen. Et godt klassemiljø kan være en hjelp både for å skape trygghet, og for at lærerne skal klare å ivareta symptomene hos den traumeutsatte eleven.

Det vil i hovedsak være lærernes ansvar å legge til rette for en god ivaretagelse av traumeutsatte elever i klassen gjennom å sørge for at det tre grunnpilarene i traumbasert omsorg er tilstede i elevenes skolehverdag. I dette arbeidet vil *lærerens væremåte og klasseledelse* være avgjørende. Samtlige av deltakerne beskrev sin lærerstil som autoritativ. De ser ut til å i stor grad ha fokus på varme, trygghet og relasjon i form av å vise den enkelte eleven en *genuin interesse i forhold til hvordan hun har det* både på skolen og hjemme, skape *forutsigbarhet i skolehverdagen*, skape *en felles toleranse i klassemiljøet*, og ved å *forhindre forekomst av mobbing*. Ut ifra deres beskrivelser ser de fleste deltakerne også ut til å ha fokus på kontroll i form av å *håndheve grenser og regler*, selv om dette kunne være utfordrende i forhold til traumeutsatte elever. Håndheving av grenser og regler, gjennomført med ro og trygghet fra lærernes side, vil også være med på å styrke lærernes fremtoning som forutsigbare og trygge klasseledere for traumeutsatte elever.

Det er videre en fellesnevner i deltakernes beskrivelser at de erfarte at det kunne være utfordrende å *balansere enkeltelevens og gruppens behov*. Grunnen til dette var at ulike behov hos elevene kunne komme i konflikt, noe som kunne være vanskelig å håndtere for en lærer alene. Tiltakene de anvendte baserte seg på at det allerede var et godt klassemiljø, da de i stor grad gikk ut på at klassen måtte settes i gang med for eksempel lesing, for at læreren da kunne ivareta den traumeutsatte eleven. I situasjoner hvor deltakerne hadde flere traumeutsatte elever i en klasse, som hadde behov for ivaretagelse, beskrev deltakerne at de måtte foreta et valg om hvem som hastet mest, hvor elever med innagerende traumesymptomer ofte ble nedprioritert.

### **6.3 Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever?**

I utforskningen av mitt andre forskningsspørsmål som omhandlet hvordan lærerne opplever egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever, så det ut til at deltakernes følelse av egen mestring i stor grad hadde sammenheng med hvordan de opplever at de klarer å regulere sine egne affekter i møte med traumeutsatte elevers symptomer, og med muligheten til å samarbeide med kollegaer. De påpeker også at det å ha en felles forståelse i kollegiet av hvordan møte denne elevgruppen på skolen er en faktor som fremmer mestring. Slik jeg vil oppsummere mine funn på dette området vil deltakernes behov for mer kunnskap og kompetanse innenfor traumefeltet, henge sammen med at de opplever at skolen som helhet ikke har en god nok fellesforståelse av hvordan de skal håndtere og møte disse elevene, noe som kan tenkes å bedres gjennom felles trening i kollegiet. De beskrivelsene de gir peker også mot at de savner større grad av samarbeid rundt disse elevene, både internt på egen arbeidsplass og eksternt med andre instanser, for å bedre kunne gi denne elevgruppen en bedre skolehverdag.

### **6.4 Forslag til videre forskning**

Helhetsinntrykket etter å ha fordypet meg i temaer knyttet opp mot traumeutsatte elever i skolen (1. – 4. klasse), er at det er behov for ytterligere forskning for å få mer kunnskap på feltet. I mitt prosjekt har det kommet frem flere funn som jeg mener det kunne vært interessant å forske videre på. Det kunne vært interessant å foreta lignende studier på andre- og flere skoler, for å se om funnene av lærernes beskrivelser av erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4. klasse) samsvarer med andre læreres erfaringer, og dermed kunne gi mer generell kunnskap enn det min studie har kunnet gi.

I forhold til studiet jeg nå har foretatt ser jeg det også som spesielt interessant å kunne forske videre på virkningen av å bedre lærernes samarbeid med andre instanser, og virkningen av en bedre fellesforståelse for håndteringen av traumeutsatte elever på skolen. Dette for å se om det ville ført til en øking i lærernes følelse av mestring og kapabilitet til å møte traumeutsatte elever, og gjennom dette også gi bedre utviklingsstøtte og læring for denne elevgruppen.

Som følger av koronapandemien som kom til Norge våren 2020, var et av smittevernstiltakene at alle barneskolene i landet stengte i ca. seks uker. Dette førte til at alle elevene måtte ha hjemmeundervisning. Under denne perioden var det et stort fokus både politisk og i fagmiljøet vedrørende hvilke konsekvenser dette medførte for de *sårbare elevene*. Det må kunne antas at traumeutsatte elever vil falle innenfor denne elevgruppen.

Etter to måneder med stengte skoler, var det elevene fra 1.-4. trinn som ble de første som fikk komme tilbake på skolen. Da de startet på skolen igjen ble det iverksatt strenge smittevernstiltak som blant annet medførte at elevene ble plassert i mindre grupper med færre elever, strenge rutiner i forhold til hvor de befant seg i friminutt, og faste voksne som skulle følge dem gjennom hele skoledagen. Slik jeg ser det vil disse tiltakene i stor grad være i tråd med tiltak som både deltakerne i denne studien og teori om traumebevisst omsorg beskriver at kan være hensiktsmessig i forhold til ivaretagelse av traumeutsatte elever.

Den kunnskapen som har kommet frem i dette studiet, er med på å vise hvor betydningsfullt trygghetsfremmende tiltak, relasjonsbyggingstiltak og hjelp til affektregulering er for traumeutsatte elevers psykososiale- og faglige fungering. Det ville derfor vært interessant å forske på både hvordan erfaringene med hjemmeundervisningen har vært for denne elevgruppen, samt hvilken effekt gjenåpningen av skolen har hatt.

## Kildeliste:

- Bath, H. (2008) *The three pillars of trauma-informed care*. Reclaiming Children and Youth, 17(3), 17-21.
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseperasjoner. Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad., G. (2018). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Braumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*, I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (Eds.) *The Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New Yourk: Garland.
- Brewin, C.R. (2003) *Posttraumaticstress disorder: malady or myth?* New Haven, Con:Yale University press
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K.(red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brudal, L., F. (2014). *Empatisk kommunikasjon, Et verktøy for menneskemøter* Oslo: Gyldendal akademisk
- Bufdir.no (2020) Lesedato 2020.03.02, Hentet fra: [https://bufdir.no/vold/Vold\\_og\\_overgrep\\_mot\\_barn\\_og\\_unge/](https://bufdir.no/vold/Vold_og_overgrep_mot_barn_og_unge/)
- Creswell, John W. (1998) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage
- Crick, N. & Dodge, K. (1994) *A review and reformulation of social - information – processing mechanisms in childrens social adjustment*. Psychological Bulletin, 115: 74-101.

- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen damm AS
  
- Dyregrov, A. (2010) *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget
  
- Fandrem, H. (2011) *Mangfold og mestring, migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
  
- Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. (2018). *Utvikling lek og læring i barnehagen, forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
  
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
  
- Jacobsen, H. (Red). (2016). *Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs?*. I Bru, E. Idsøe, E., C & Øverland, K.(Red). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: universitetsforlaget
  
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag AS
  
- Kreyberg, E. (2016). *Samarbeid når eleven har psykiske helseplager*. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. *Psykisk helse i skolen*. (s.271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
  
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015) (3.utg) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
  
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag



- Løwgren, R.H. & Evensen, K. L. (2019) *ADHD og traumer, Sammenhenger og utfordringer i klinisk praksis med barn*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 56 (7). Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2019/07/adhd-og-traumer>
- NESH, red. 2016. *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, T. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2018) *Utviklingstraumer, regulering som nøkkelbegrep i ny traumepsykologi*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2011) *Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets 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
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Postholm, M-B. & Jacobsen, D.I. (2014) *Læreren med forskerblick, innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006) *Krisepedagogikk*: Oslo: Universitetsforlaget

- Roland, E. (2009). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget
  
- Roland, P., Størksen, I. & Omdal, H. (2014). *Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen.* I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M. Godtfredsen & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen. Være Sammen.* Universitetet i Stavanger.
  
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data. A Guide to the Principles of Qualitative Research.* (4.utg). London: sage.
  
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskoder, og andre essays.* Oslo: Aschehoug
  
- Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn, traumebevisst omsorg.* Oslo: Universitetsforlaget.
  
- Thagaard, T. (2018) (5.utg) *Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget
  
- Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv.* (Rapport 1/2014). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress Hentet fra [https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold\\_og\\_voldtekt\\_i\\_norge.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf)
  
- Ulvund, S. E. (2010) *Forstå barnet ditt 8-12 år.* (2.utg). Oslo: Cappelen damm AS
  
- Vygotskij, L.S. (2001) *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal

## Vedlegg:

### Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

8.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Læreres erfaringer med tiltak rettet mot barn som har opplevd traumer - Hvilke erfaringer har lærere i 1.-4. klasse med tiltak i klasserommet rettet mot barn som har opplevd traumer?

### Referansenummer

911570

### Registrert

04.02.2020 av Guro Fyllingen Johnsen - gf.johnsen@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Klara Øverland, Klara.overland@uis.no, tlf: 40608818

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Guro Fyllingen Johnsen, 232923@uis.no, tlf: 45889786

### Prosjektperiode

01.01.2020 - 12.06.2020

### Status

02.03.2020 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (2)

#### 02.03.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### 20.02.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltakere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2. Samtykkeskjema

### Samtykkeskjema

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ” Læreres erfaring med tiltak i klasserommet, rettet mot traumeutsatte elever”

##### Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere beskriver sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever. Jeg ønsker å fokusere på tiltak lærere har erfaring med knyttet til både psykososial-, og faglig fungering, samt tiltak rettet mot klasse miljø. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærerne opplever egen mestring i dette arbeidet. Personene jeg har valgt ut at lærere som har vært kurset innenfor traumer.

##### Hva innebærer deltakelse i studien?

Det innebærer at du i denne studien deltar aktivt i et intervju. Intervjuet vil vare opp til en time. Målet med opplysninger som skal innhentes er å bidra til økt kunnskap om erfaringene som lærere har rundt denne elevgruppen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydband og transkribert (skrevet ned i sin helhet) i ettertid. Jeg vil minne om at deltakeren i intervjuet har taushetsplikt, derfor vil jeg understreke at personopplysninger som navn, og identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser utelates.

##### 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 informantens 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 12.06.2020 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. Du har også rett til innsyn, sletting, begrensning og rett til å klage til datatilsynet dersom du mener at dataen som hentes samles ifra din deltakelse ikke stemmer.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Guro Fyllingen Johnsen (student) tlf.: 45 88 97 86 eller Klara Øverland (veileder og prosjektleder), 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

## **Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

**Hvordan beskriver lærere sine erfaringer med tiltak i klasserommet rettet mot traumeutsatte elever (1.-4. klasse)?**

### **Bakgrunnsinformasjon om lærer (intervjuobjekt):**

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvilke klassetrinn har du arbeidet i?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du videreutdanning?
  - Hvis ja, hvilken?
- Hvordan vil du beskrive din lærerstil?
  - Autoritativ?
  - Hvilke tanker har du om betydningen av relasjonsbygging til elevene?

### **Kunnskap om traumer:**

- Har du tatt noen etterutdanning og kurs om traumer?
  - Hvis ja, hvilken?
- Har du hatt annen opplæring utover det du har fått i utdanningen din om traumer?
  - Hvis ja, beskriv.
- Har du lest deg opp om traumer på egenhånd?

- Hvis ja, hva har du lest?
- Hvordan vil du definere traumer?

### **Erfaringer med traumeutsatte elever**

- Hvilke erfaringer har du med traumeutsatte elever?
- Ca. hvor mange traumeutsatte elever har du arbeidet med de siste to årene, tror du?
- Hvilke ulike traumer har du erfaring med fra din praksis som lærer?
- Har du erfaring med elever der traume var kjent før du fikk eleven i klassen?
  - Hvilken informasjon fikk du?
  - Hvem er det vanligvis som informerer om dette?
- Har du erfaring med å selv avdekke traume hos elever?
- Har du erfaring med elever der traume oppsto etter at du fikk eleven i klassen?
- Har du erfaring med elever med PTSD diagnose?
- Hvilke symptomer har du sett hos traumeutsatte elever?
  - Har du opplevd at elevene har hatt f. eks:
    - Innagerende eller utagerende atferd
    - Somatiske plager
    - Gjenopplevelser av traumehendelser
    - Unngåelsesatferd
    - Hyperaktivering
    - Dissosiasjon
    - Angst
    - Depresjon
    - Tristhet
    - Sinne



- Evt. andre symptomer
  - Hvordan håndterer du disse symptomene?
- Er det noen av disse symptomene du erfarer er vanskeligere på fange opp enn andre?
- Er det noen av disse symptomene du erfarer er vanskeligere å «håndtere» på en god måte?
- Er det noen situasjoner du har erfart at har vært spesielt utfordrende i forhold til traumeutsatte elever? (Eks: tidspunkt på dagen, fag, timer, friminutt, matpauser, overganger, frilek, når elevene har vikar, etc.)
  - Hvis ja, på hvilken måte?
  - Hvordan løser du vanligvis slike situasjoner (tiltak)
  - Hvordan mestrer du vanligvis slike situasjoner (lærerens egen mestring)

### **Tiltak rettet mot elevens psykososiale fungering:**

- Hvilke tiltak rettet mot psykososiale fungering har du erfaring med når det gjelder traumeutsatte elever?
  - Har du noen erfaringer med traumebasert omsorg eller Zippys venner?
  - Hva gjør du som lærer konkret?
- Hvordan opplever du relasjonsbygging til elever som har vært utsatt for traumer?
  - Er relasjonsbygging noe du legger spesielt vekt på i forhold til disse elevene?
  - Opplever du at det er mer utfordrende på noen måte?
- Har du erfaring med tiltak for å skape trygghet for traumeutsatte elever? (F. eks. samtaler om hva trygghet er for dem, spesielle planer, avtaler, skjerming, tegn osv.)
  - Hvordan?
- Hvordan opplever du at elever som har opplevd traumer fungerer når det gjelder selvregulering? (Med selvregulering menes barnets evne til å regulere følelser og atferd i forhold til situasjonen det befinner seg i (Glaser et al, 2018, s. 190).

- Hvordan hjelper du som lærer med å regulere traumeutsatte elevers atferd?
  - Ved innagerende atferd (lek, trygging, avslapning, oppgaver, andre elever, individuell lærer samtale, grupperom, variasjon i oppgaver/skifte)
  - Ved utagerende atferd
  
- Hvordan erfarer du at elever som har opplevd traumer fungerer sosialt i klassen, grupper og i friminutt?
  - Erfarer du at de har behov for mer støtte sosialt enn andre elever?
    - Hvis ja, på hvilken måte? Har du eksempler på typiske situasjoner?
  
- Hvilke erfaringer har du med å samarbeide med traumeutsatte elevens foresatte når det gjelder tilrettelegging i forhold til psykososial fungering?
  
- Hvilke erfaringer har du med å samarbeide med andre instanser med tanke på å tilrettelegge i forhold til traumeutsatte elevers psykososiale fungering?
  - Hvilke instanser har du samarbeidet med?
  - Hvordan har samarbeidet vært organisert?

### **Tiltak rettet mot elevens tilegnelse av faglig kunnskap:**

- Hvordan erfarer du traumeutsatte elevers evne til å tilegne seg kunnskap i skolefagene?
  - Er det noen spesielle utfordringer knyttet til dette?
  
- Opplever du at traumeutsatte elever har behov for mer faglig støtte for å oppnå mestring enn andre elever?
  - Hvis ja, på hvilke måter?
    - Hvordan tilrettelegger du for dette?
  
- Hvilke erfaringer har du når det gjelder hvordan traumeutsatte elevers selvregulering virker inn på faglige prestasjoner?
  - Ser du forskjeller på dette individuelt og i gruppe?
  
- Hvilke erfaringer har du når det gjelder hvordan traumeutsatte elevers konsentrasjon virker inn på faglige prestasjoner?

- Ser du forskjeller på dette individuelt og i gruppe?
- Hvilke erfaringer har du med å samarbeide med den traumeutsatte elevens foresatte i forhold til å tilrettelegge for tilegnelse av kunnskap i skolefagene?
- Hvilke erfaringer har du med å samarbeide med andre instanser i forhold til å tilrettelegge for traumeutsatte elevers tilegnelse av kunnskap i skolefagene?
  - Hvilke instanser har du samarbeidet med?
  - Hvordan har samarbeidet vært organisert?

### **Tiltak i klassemiljøet:**

- Hvordan er dine erfaringer med å skape et godt klasse- og læringsmiljø i klasser hvor det er traumeutsatte elever?
- Har du hatt flere traumeutsatte elever i en klasse og hvilke erfaringer har du med dette?
- Hvilke erfaringer har du når det gjelder å balansere individet og felleskapets behov i klasser der det er elever som har vært utsatt for traumer?
  - Har du opplevd at individet og felleskapets behov har kommet i konflikt?
    - Kan du komme på noen konkrete eksempler?
- Hvordan opplever du egen følelsesregulering med traumeutsatte elever i situasjoner hvor du samtidig har ansvaret for resten av klassen?
  - Har du tiltak for å håndtere dette?
- Hvordan arbeider du med mobbing i en klasse hvor det er elever som har opplevd traumer?
  - Forebygging? Tiltak?
  - Har du noen tanker om hvorfor det er viktig å ta tak i mobbing dersom barn har opplevd traumer?
  - Har du opplevd at barn som har opplevd traumer
    - a) Mobber andre?
    - b) Blir mobbet?

- Hva er vanligst, basert på dine erfaringer?

## **Avslutning**

- **I hvilken grad føler du deg rustet til å møte og ivareta traumeutsatte elever?**
  - I hvilken grad føler du deg rustet til å møte og ivareta traumeutsatte elever i samarbeid med ledelsen
  - Hvordan opplever du egen mestring i arbeidet med traumeutsatte elever?
- **Føler du at du har behov for mer kompetanse innenfor traumefeltet, og ivaretagelse av traumeutsatte elever?**
  - Savner du mer kursing?
  - Implementering av programmer?
  - Hvis ja: Hvorfor føler du behovet for dette?
- **Bruker du eller skolen noen verktøy/programmer, utover det som er gjennomgått her?**

## **Litteraturliste:**

- Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. (2018). *Utvikling lek og læring i barnehagen, forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget