

«...som god krok skal bli»

*Hvordan forstår lærere elever med
utviklingstraumer?*

Trond Hovland



Masteroppgave i psykososialt arbeid
-selvmord, rus, vold og traumatisk stress

Masteroppgave ved medisinsk fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

23.04.2016

«....som god krok skal bli»

*Hvordan forstår lærere elever med
utviklingstraumer?*

Trond Hovland, 2016

© Trond Hovland

2016

«... som god krok skal bli»

Hvordan forstår lærere elever med utviklingstraumer?

Trond Hovland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan tre lærere forstår elever med utviklingstraumer. Alle respondentene har for en tid tilbake gjennomgått en opplæring kalt «Traumebevisst skole» gitt av RVTS-Sør. Gjennom semi-strukturerte intervjuer er lærerne intervjuet, data er analysert i en hermeneutisk meningsfortolkning, og løftet videre gjennom forskningsprosessens syv faser slik den er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009). Den teoretiske rammen for studien er teori om traumebevisst skole, utviklingstraumer og pedagogiske tilnærminger.

Hovedmålet med studien har vært å løfte frem gode måter lærere kan møte elever med utviklingstraumer. Alle informantene har gjennom praksis og skoleringsprogrammet «Traumebevisst skole» fått både innsikt og erfaring når det gjelder å møte disse elevene. Studien avdekker hvordan lærere opplever at elever har reguleringsvansker som på ulikt vis forstyrrer skolefungering. Lærerne som er intervjuet, bidrar med flere nyttige erfaringer når det gjelder hvordan en kan tilrettelegge både pedagogisk og praktisk for elever med utviklingstraumer. De peker på hvordan lærere kan gi elevene gjenoppbyggende erfaringer gjennom anerkjennelse og forståelse, og dermed skape motsatser til krenkelsene elevene tidligere har opplevd. Lærerne har tilegnet seg språk og verktøy for å gi eleven god hjelp til å regulere følelser. Tilretteleggingen lærerne peker på er dessuten preget av elevens initiativ og lærernes kreativitet. Med fokus på trygghet organiserer disse lærerne skoledager som innebærer bruk av alternative opplæringsarenaer og undervisning i og utenfor klassen til beste for elevens sosiale, emosjonelle og faglige utvikling.

Informantene beskriver hvordan de beveger seg i lærerrollens randsone for å møte elever med utviklingstraumer. Personlige egenskaper hos læreren løftes frem som viktige ressurser for elevene. Samtidig opplever informantene arbeidshverdagen som en balansegang mellom ulike roller og ulike hensyn i møte med elevene. Alle lærerne forteller at de har en lærerrolle som innebærer at de står i tett relasjon til elevene, og de opplever at arbeidet med de utviklingstraumatiserte elevene krever kreative og utradisjonelle løsninger. Samtidig formidler de at de er til dels usikre på hvor grensen for lærerrollen går når det gjelder å involvere elevene i privatsfæren, selv om de ofte gjør det. To av informantene uttrykker også en klar ambivalens når det gjelder bruken av segregerte skoletilbud, selv om de opplever at elevene kan klare større faglige utfordringer i eneundervisning.

Gjennom skoleringen «Traumebevisst skole» har alle tre opplevd utvikling av forståelsen av elever med utviklingstraumer, og de har fått en økt forståelse for betydningen av egen rolle. Det pedagogiske repertoaret virker ikke bare å ha blitt bredere etter skoleringen, men har også gitt arbeidet en ny kurs til beste for elevenes helse. Det kan se ut som om de har utviklet en felles oppfatning av at den pedagogiske tilnærmingen i møte med elever med utviklingstraumer ikke kan støtte seg på en tradisjonell atferdsterapeutisk praksis, men at skolen i større grad kan hente støtte fra kunnskapsgrunnet til «Traumebevisst skole».

Summary

In this study, I examined how three teachers understand pupils with developmental trauma. All respondents have some time ago attended a course called "Traumebevisst skole" held by "RVTS-Sør". The three teachers are interviewed through semi-structured interviews, data analysed in a hermeneutical understanding and examined further according to the seven phases in the research process described by Kvale and Brinkmann (2009). The theoretical framework for the study is theory of trauma informed care, developmental trauma and pedagogical approaches.

The main objective of the study was to highlight fruitful ways to meet pupils with developmental trauma. All informants have through practice and the training program "Traumebevisst skolee " gained both insight and experience when it comes to meeting these pupils. The study reveals how teachers experience feel that students with emotion regulation difficulties in different ways disrupt school functioning. The teachers who were interviewed, contribute with several useful experiences in terms of how to facilitate both educationally and practically for pupils with developmental trauma. They point out how teachers can give pupils restorative experiences through recognition and understanding, thus creating alternatives to the infringements the pupils previously have previously experienced. The teachers have acquired language skills and tools to help the pupils regulate emotions. The teachers point out Provisions that the facilitation teachers point out are also characterized by the pupil's own initiatives and the teachers' creativity. By focusing on safety, these teachers organize the school days involving the use of alternative teaching venues and teaching in and out of class for the benefit of the pupil's social, emotional and academic development.

The informants describe how they probe the boundaries of their position as teachers to meet students with developmental trauma. Personal qualities of the teacher are highlighted as important resources for the students. At the same time, informants experience their workday as a balancing act between different roles and different concerns in meeting with these pupils. All the teachers say they have a teacher's role, which entails that they are in close relationship with the pupils, and they feel that the interaction with the pupils with developmental trauma require creative and unconventional solutions. At the same time, they also convey that they are sometimes unsure where the limit of the teacher's role goes when it comes to involving pupils in the private sphere, although they often do. Two of the interviewees also express a

clear ambivalence about the use of segregated schooling, although they feel that students can manage greater academic challenges when taught individually.

Through the educational programme " Traumebevisst skole ", all informants have experienced an increased awareness of pupils with developmental trauma, and they have gained a better understanding of the importance of their own role. The pedagogical repertoire seems not only to be expanded after undergoing the course, but it has also given the work a new direction for the benefit of these pupils' health. It may look as if they have developed a common perception that the pedagogical approach in meeting with students of development trauma should not rely on a traditional behavioural therapeutic practice, but that the school to a greater degree should use expertise found in the course work of "Traumebevisst skole."

Forord

Jeg har hatt en trygg oppvekst. Mine foreldre har møtt meg når jeg har vært sint, lei meg og flau. Fra jeg var liten har miljøet rundt meg gitt meg erfaringer og opplevelser som har bygget både selvtillit, selvfølelse og tillit. Jeg ser på meg selv som en av de heldige.

Noen elever har hatt uheldige oppvekstvilkår og er mer på vakt og oftere i kamp enn andre. Samtidig har de fått erfaring med hvordan de kan overleve tøffe forhold. I militæret øvet også jeg på å være på vakt, trente på kamp, og jeg skulle lære å overleve. I arbeid som lærer for elever ved barnevernsinstitusjoner og i BUP har jeg innsett at enkelte av elevene mine har lært langt mer om både kamp og overlevelse. Få er mer på vakt. Disse elevene har lært så mye gjennom sine traumatiske barndomserfaringer, at mitt tjenesteår i stadig større grad framstår som en lek. Når jeg skulle kjempe var det «på liksom» med skyting på blink. Når et barn med gjentatte voldserfaringer i oppveksten forbereder seg til kamp er de «væpnet til tennene», og vet akkurat hvordan man kan finne motstanderens svake punkt. Når vi hadde overlevelsedøgn i militæret fikk vi servert så mye kjøtt at jeg knapt har spist meg mettere. Enkelte elever kan til tider spise det de måtte finne av rester, og kjemper for å ta vare på seg selv når situasjonen krever det. Jeg husker tjenesteåret mitt med god utsikt og et sløvt blikk i kikkerten på vaktposten. Noen elever kan måle meg opp og ned og følge alle mine skritt.

Etter ti år ved Møllehagen skolesenter har det vært godt å få faglig input ved ta denne masterutdanningen. Tidlig ble jeg klar over at temaet mitt for den avsluttende oppgaven måtte dreie seg om utviklingstraumer og skolefungering. Det er i mitt daglige arbeid en stor utfordring å bidra til at elever med utviklingstraumer får et best mulig tilbud. De har tapt på så mange fronter fra de er født, og da er det viktig at de får det beste de kan få, for å få et best mulig voksenliv. Og kanskje enda viktigere; en lykkeligere barndom her og nå.

Jeg vil først takke kjære Helga og familie ellers for uvurderlig støtte underveis. En stor takk også til mine engasjerte informanter og takk til veileder Tonje Holth som har vist sann interesse for arbeidet mitt. Takk til arbeidsgiver og kolleger for tilrettelegging, gjentatte oppmuntringer og klapp på skuldra. Takk til medstudenter, også de på bakerste benk, som gjennom tre år har bidratt til en flott studietid både faglig og menneskelig.

Trond Hovland, Stavanger

23.04.16

Innhold

Sammendrag	5
Summary	7
Forord	9
Innhold	10
1 INNLEDNING	12
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	12
1.2 Sentrale begreper	15
1.2.1 Utviklingstraumer	15
1.2.2 Traumebevisst skole	16
1.2.3 Følelsesregulering i skolen	18
1.3 Skolens mandat	20
1.4 Skolens betydning	21
1.5 Oppsummering, formål og problemstilling	25
2 METODE	26
2.1 Valg av metode	26
2.2 Vitenskapelig teori og bakgrunn	27
2.3 Valg av design og utvalg	27
2.3.1 Informasjon om informantene	28
2.4 Utforming av intervjuguide	29
2.5 Gjennomføring av intervjuene	30
2.6 Transkribering	31
2.7 Fortolkning og analyse	32
2.7.1 Kategorisering	33
2.8 Konfidensialitet	34
2.9 Reliabilitet	34
2.10 Validitet	35
2.11 Fremstilling av resultatene	36
3 RESULTATER	37
3.1 Lærernes erfaringer med elevenes vansker	37
3.1.1 Utviklingstraumer	37

3.1.2	Uro og reguleringsvansker	37
3.1.3	Innlæringsvansker	38
3.2	Hensiktsmessige måter å møte elevene på	39
3.2.1	Opplæring, arenaer og metode	39
3.2.2	Langsiktighet	41
3.2.3	Følelsesregulering	41
3.2.4	Sosial støttefunksjon, faglig veiledning og teamarbeid	42
3.2.5	Hjem-skole, klassemiljø og forebyggende tiltak	43
3.3	Lærerrolla	43
3.4	Opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole»	45
4	DRØFTING	47
4.1	Drøfting av resultater	47
4.1.1	Følelsesregulering	47
4.1.2	Gjenoppbyggende erfaringer – helsefremmende skole	51
4.1.3	En lærerrolle i grenseland	56
4.1.4	Traumebevisst skole	60
4.2	Implikasjoner	62
4.3	Metodiske og etiske betraktninger	68
5	KONKLUSJON	70
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	80

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

«Den skal tidlig krøkes som god krok skal bli». Det gamle ordtaket lever fortsatt. Jeg tenker at det blant annet peker på betydningen av positive, stimulerende barndomserfaringer. Erfaringer som kan danne grunnlaget for et voksenliv preget av mestring og ro i møte med krevende situasjoner i så vel arbeid som fritid. Skolens grunnleggende ide er å bidra til hver enkelt sin utvikling både faglig og sosialt. I den sosiale konteksten på skolen vil særlig de relasjonelle vanskene fort bli fremtredende. Vanskene vil også prege elevens mulighet til faglig utvikling. Opplæringen baserer seg blant annet på elevenes evne til samhandling, konsentrasjon, nysgjerrighet og elevens mestringstro. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å bidra til å knytte sammen pedagogisk erfaring og teoretisk kunnskap om utviklingstraumer for å løfte bevisstheten om en sårbar elevgruppe. Elever som er tidlig krøket i feil retning, men som fortsatt har elastisitet til å kunne bli en «god krok».

Vincent Felitti publiserte i 2002 artikkelen «Å forvandle gull til bly» basert på funn i Adverse Childhood Experience-studien (ACE-studien) (Felitti, 2002). Studien baserer seg på informasjon fra 17 000 voksne amerikanere, og finner sammenhenger mellom tidlige barndomserfaringer og senere helseplager. De negative erfaringene kan medføre psykososiale vansker i barndommen og kan gi somatiske helseplager som voksen (Finkelhor, 2008; Kirkengen, 2005). Kirkengen er klar på hvor viktig det er å forstå at mye av det voksenmedisinen må håndtere av somatiske plager, ofte bunner i at barn ikke er sett og forstått i barndommen (Kirkengen, 2005). Tar vi Kirkengen på alvor står det sentralt at skolen og lærerne får en økt forståelse for utviklingstraumatiserte elever. Dette kan ha stor betydning for den enkelte, men også for samfunnet som sådan.

Denne studien tar sikte på å finne ut hvordan lærere i et traumeinformert system forstår elever med utviklingstraumer. Elever som er preget av utrygghet, relasjonelle vansker og reguleringsvansker vil daglig gi lærere særlige utfordringer når det gjelder ulike pedagogiske tilnærminger og egen rolle som lærere. I norsk sammenheng har pedagoger de siste tiårene blitt bevisstgjort hvordan de kan opptre som *autoritative voksne*. Dette har fått innvirkning på hvordan lærere driver både klasseledelse og forebygging av mobbing (Nordahl, Sørli,

Manger, & Tveit, 2005). Tankegangen baserer seg på en modell utviklet for å beskrive ulike oppdragerstiler (Baumrind, 1971). Her settes dimensjonene *varme* og *kontroll* inn i et aksesystem. Varme vil i denne sammenheng handle om kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Kontroll-aksen uttrykker hvor tydelige de voksne er, og hvilke forventninger de har til elevene.



(Baumrind, 1971)

Det anses i norsk skole som en del av lærerens rolle å klare å plassere seg selv i disse to kryssende dimensjonene, slik at man havner i den kvadranten som har fått navnet autoritativ. Læreren skal altså både stille krav, lede klassen og være tydelig, samtidig er det viktig at elevene blir møtt med omsorg, varme og forståelse. Læreren må fortløpende vurdere i situasjonene: Hvor er jeg i forhold til denne eleven nå? Og de barna som oftest utfordrer læreren i forhold til kontroll er også ofte de som har størst behov for empati, forståelse og varme (Nordahl et al., 2005).

Elever er forskjellige og har vidt forskjellige behov. Dette gjelder ikke minst elever med vonde barndomsopplevelser. Smerten de har opplevd kan komme til uttrykk på mange slags vis. En elev kan være lett antennelig og «fly i taket» flere ganger per dag over det både de voksne og medelever oppfatter som detaljer. Noen av disse har kanskje fått diagnosen ADHD, uten at man fullt ut har fått tak i hvordan barndomserfaringer kan ha preget atferden. Andre elever får man kanskje ikke skikkelig tak i fordi de trekker seg unna, og er blitt eksperter på å gjøre seg selv usynlige midt i mengden. I det stille kan de bygge opp en uro som vendes innover, og ingen inviteres inn for å bli med i jobben med å tåle det smertefulle. Hjelpen uteblir kanskje helt til situasjonen blir mer prekær i ungdomsskolealder, og i ekstreme tilfeller

kan selvskading og innlegging på ungdomspsykiatrisk avdeling forekomme. Ofte blir de også bare behandlet for symptomene, og lærere blir kanskje holdt på avstand av både eleven og systemet. Like fullt er det lærerens oppgave å daglig skulle legge til rette for opplærings situasjonen for alle disse elevene. Og alle lærere treffer elever som har vansker knyttet til skolefungering på grunn av sine negative barndomserfaringer.

Gjennom intervju med lærere søker jeg erfaringer fra hverdagen for å belyse de dilemma lærerne står i. Målet mitt er at lærere skal stå stødig i møte med elever med utviklingstraumer. Utgangspunktet mitt er at en større forståelse for hvordan lærere best kan møte disse elevene i skolen, vil være av stor verdi for elevenes utvikling og helse. Som lærer ved et spesialpedagogisk skolesenter har jeg selv opplevd enkeltelever som har gjort at jeg har undret meg over om jeg har havnet i en annen bransje enn den jeg har utdannet meg til som allmennlærer. Med dette mener jeg at tilretteleggingen for læresituasjoner til tider er så omfattende og særegne, at jeg har måttet benytte meg av kunnskap og repertoar som kanskje har mer slektskap med behandling og miljøterapi enn pedagogikk. I lærerutdanning opplevde jeg aldri at for eksempel håndtering av utageringer ble tematisert. Dessuten ble vi i liten grad utrustet til å involvere de tilbaketrukne og stille barna. Heller ikke samarbeid med helse og omsorgs- og barnevernsinstitusjoner i rollen som foresatte ble tematisert. Og selv om vi stadig hadde fokus på læring og læringsteori, lærte vi ikke noe om nevrobiologi, hjernens oppbygning og traumenes betydning for læring (Dalset, 2008; P. Ogden, Minton, & Pain, 2006; Siegel, 1999). Etter hvert har min bevissthet og kunnskap om hvordan traumer kan påvirke hjernens utvikling vokst, og jeg innser at vi som lærere også kan nyttiggjøre oss av denne innsikten for å kunne gi alle elever en god skolegang. Å erkjenne at hjernen i så stor grad er bygget opp av erfaringer, gjør at jeg bestreber meg på å gi elevene stadig nye gode erfaringer hvor tillit, humor og trivsel kan gro.

Denne studien håper jeg er et bidrag til å utdype hva som kan ligge i lærerrollen når man møter en marginalisert elevgruppe. Ved å intervjuere lærere ved skoler som har hatt et sterkt fokus på kunnskap om traumer leter jeg etter redskap som kan utruste lærere til å tilrettelegge skoledagen best mulig.

Gjennom en kvalitativ intervjustudie søker jeg å få tak i læreres holdninger og tanker rundt elever med utviklingstraumer. Informantene er rekruttert fra skoler som har gjennomgått opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole». Det er RVTS –Sør (Regionalt ressurscenter

om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) som har drevet denne opplæringen. Informantene mine har vært deltakere på ulikt tidspunkt i denne opplæringen. Felles for alle tre er at det ligger en tid tilbake. Oppbygning av opplæringsprogrammet har vært slik at skolene har fire-fem samlinger i løpet av en toårsperiode. Tanken er at skolene i tillegg skal jobbe med temaene mellom samlingene. Det er et mål at skolene etter programmet er avsluttet har fått en annen bevissthet i forhold til elever som er i krise, eller har opplevd større kriser tidligere i livet. Mot slutten av opplæringen har forhåpentligvis skolene fått nye termer og tanker om hvordan de forstår elevene sine. Hva det vil si å være traumebevisst vil jeg komme nærmere innpå under sentrale begreper i det følgende.

1.2 Sentrale begreper

1.2.1 Utviklingstraumer

Som nyfødte individer blir vi født med en plastisk og formbar hjerne (Perry, 1999). Spebarnet trenger trygghet, og det må møtes med en *sensitiv inntoning*. Samspillet skal støtte barnet og gi en god utviklingen av *affektreguleringsevner* (H. C. Braarud & D. Ø. Nordanger, 2011). Erfaringene påvirker de grunnleggende strukturene i hjernen.

Bessel Van der Kolk har stått i bresjen internasjonalt for å lansere Developmental Trauma Disorder (DTD) som en ny diagnose (Van der Kolk, 2005). Utgangspunktet er at ingen diagnoser fullt ut er dekkende for de vansker og skader barn med svært belastende oppvekstvilkår har. Nordanger og Braarud forstår fenomenet *utviklingstraumer* som vedvarende eksponering for traumatisk stress kombinert med *sviktende andre-regulering av affekt* (Braarud & Nordanger, 2014). Med sviktende andre-regulering menes her at omsorgsgiver ikke har evnet å møte barnet med en sensitiv inntoning som kan trøste og gjenetablere ro og behag når barnet er urolig og frustrert. Denne manglende støtten påvirker barnets utvikling fundamentalt. Elever som har opplevd vold, overgrep og omsorgssvikt i hjemmet i sine utviklingsår blir dermed også sviktet med tanke på tapt kvalitet i skolesammenheng. Utviklingen som elev blir rammet både emosjonelt, faglig og sosialt. Som diagnose er (DTD) likevel omdiskutert (Teague, 2013). Like fullt er det å forstå barnets stress i tidligere barneår, i kombinasjon med manglende støtte og trøst fra omsorgspersoner, en nyttig forståelsesramme i møte med barn som i dag kan få stilt flere diagnoser. I den

sammenheng er begrepet utviklingstraumer hjelpsomt, og begrepet passer inn i en større sammenheng hvor blant annet kunnskap fra utviklingspsykologi og nevrobiologi knyttes sammen med kunnskap fra traumefeltet. Innen utviklingspsykologi drar man særlig veksler fra tilknytningsteori (Bowlby, 1980). Nevrobiologisk forskning understøtter forståelsen av hvor viktig det er med en god start på livet (Anda et al., 2006). I tillegg understøttes forståelsesrammen med kunnskapsgrunnlaget til PTSD-diagnosen.

Til grunn for forståelsen ligger utviklingen av hjernens stressresponsystem. Nervebaner utvikles eller svekkes avhengig av stimuleringen (Øverlien, Hauge, Schultz, & (m.fl), 2016). Fryktstimuli synes å hovedsakelig bli håndtert av hjernestrukturen *amygdala* som ligger i tinninglappen og omtales som hjernens alarmsentral (Braarud & Nordanger, 2014). Amygdala sender signaler til binyrene som utskiller energimobiliserende hormoner. Parallelt jobber andre strukturer i hjernen med å avklare om faren er reell, og legger planer for videre handlinger. *Hippokampus* vurderer situasjoner opp mot tidligere erfaringer, og *prefrontal korteks* vurderer graden av fare (Braarud & Nordanger, 2014). Signaler sendes dypere i hjernelagene og bidrar til å regulere reaksjonen. For elever med utviklingstraumer vil læringsarbeidet stadig forstyrres av falske alarmer på grunn av et hypersensitivt alarmsystem.

I praksis har jeg flere ganger erfart at BUP (Barne- og Ungdomspsykiatri) gir barn diagnoser som PTSD, tilknytningsvansker, angstlidelser og ADHD for å beskrive konsekvensene av et barns vansker. I mange sammenhenger vil det være nyttig å kjenne til fenomenet utviklingstraumer som betegnelse på de opplevelsene som har dannet grunnlaget for diagnosene barnet får.

1.2.2 Traumebevisst skole

RVTS-Sør har utviklet en norsk variant av den modellen som ligger til grunn for det internasjonale begrepet «Traumainformed Care» (Bath, 2008). Intensjonen er at det norske samfunnet skal ha tilgang på denne forståelsesrammen. De har bygget opp programtilbud som skal treffe både helsevesen, barnevern, politi, flyktingarbeid, rettsvesen og i vår sammenheng skole. Innen barnevernet har arbeidet vært omfattende, og flere jeg har vært i kontakt med opplever det som et paradigmeskiftet når det gjelder tilnærming. I skolen er det mange tilbydere og fokusområder som vil ha innpass. Ikke minst er det flere skoler som har

gått inn i omfattende anti-mobbe-arbeid. Videre er det en tydelig satsing på etterutdanning med fokus på skolefagene. I tillegg har altså flere skoler valgt å gå inn i et samarbeid med RVTS-Sør for å styrke sin kompetanse på traumer.

«En skole er traumebevisst når:

- *Skolen har lærere og ledere med god kunnskap om psykiske traumer og traumers konsekvenser og virkemekanismer.*
- *Skolen har lærere og ledere som har spesiell kunnskap om de konsekvensene psykiske traumer kan ha for elevers oppmerksomhet, hukommelse, mestring og atferd.*
- *Skolen har ansatte med kompetanse.*
- *Skolen melder alle bekymringssaker (mistanke om omsorgssvikt, vold m.m.) til barneverntjenesten.*
- *Skolen alltid gir eleven en ny sjanse.*
- *Skolen samarbeider aktivt med andre instanser til barnets beste.*
- *Skolens ansatte har kunnskap om sekundærtraumatisering og om selv- og kollegaivaretakelse.*

Vårt mål er traumebevisste lærere som ser ytre uforståelig atferd som uttrykk for indre smerte og møter barnet ut fra det. Vår drøm er en traumebevisst skole der krenkede barn og unge kjenner seg verdsatt og forstått.»

(RVTS-Sør, 2016)

Grunnpilarene i en traumebevisst tilnærming er relasjon, trygghet og følelsesregulering (Bath, 2008). Hva dette innebærer for den enkelte skole, lærer og elev er en del av prosessen å gi innhold i. Videre vil bevisstgjøringen blant annet ha fokus på diagnoseforståelse, traumbegrepet og en innføring i grunnleggende nevrobiologi. Hjernens fungering og traumers konsekvenser for læring er også nærmere tematisert. For lærere er det nyttig å forstå at elever med utviklingstraumer har fått en stimulering som gjør at hjernen er stimulert for overlevelse og ikke læring (Stien & Kendall, 2004).

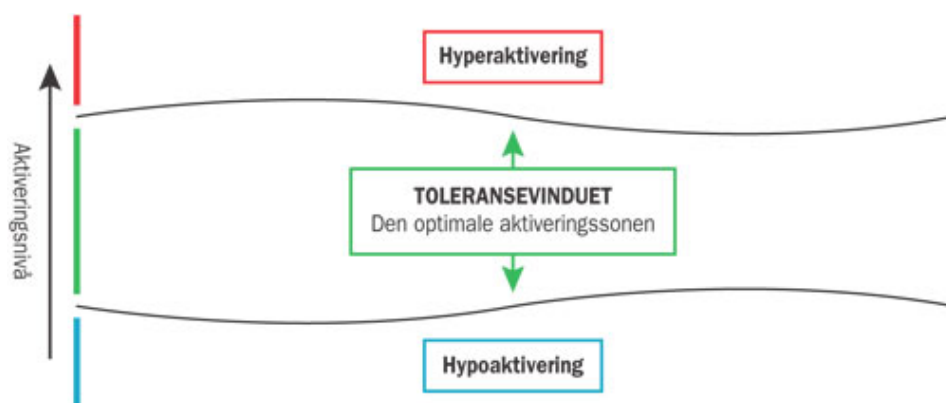
For lærere er det åpenbart ikke nytenking å være opptatt av læring. Likevel er det ikke mye undervisning om nevrobiologi og hjernens fungering på lærerskolen. I Brit Gordings masteroppgave etterlyser flere av lærerne et skoleprogram som kan løfte lærernes kompetanse i forhold til traumer (Gording, 2012). Selv om den traumesensitive tilnærming ikke har sitt utspring i den pedagogiske tradisjon er det en klar forståelse av at skolen kan nyttiggjøre seg av kunnskapen i arbeidet med å gi elevene muligheten til så vel psykologisk som akademisk utvikling (Craig, 2015). Dessuten finnes det flere tilnærminger som bygger på noe av det samme idegrunnet både i forskningen og det enkelte klasserom (Befring, Sørli, & Frønes, 2010; Bru, Cosmovici Idsø, & Øverland, 2016; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Slik sett er ikke en traumebevisst tilnærming nødvendigvis så stor retningsforandring for alle pedagoger.

1.2.3 Følelsesregulering i skolen

Et spesifikt fokus på sviktende andre-regulering danner grunnlaget for forståelsen av fenomenet utviklingstraumer (Braarud & Nordanger, 2014). Dette innebærer at vi må se på hva som ligger i *reguleringsbegrepet*. Det viser til barnets evne til å regulere følelser, oppmerksomhet, atferd, kroppslige tilstander, og hvordan barnet forholder seg til andre mennesker (Van der Kolk, 2005). Fra vi blir født og gjennom de ulike fasene går vi fra *samregulering* til *selvregulering*. For å kunne utvikle gode evner til selvregulering er man altså prisgitt hvilket oppvekstmiljø man har rundt seg. Daniel Siegel mener at hvordan vi lærer å regulere våre følelser har stor betydning for vår opplevelse av verden, vårt forhold til andre, og hvordan vi finner mening i livet (Siegel, 1999). Vi kan forstå *emosjonsregulering* som initiering, unngåelse, kontrollering, opprettholding og modulering av forekomst, form, intensitet og varighet av våre indre følelsetilstander (Eisenberg & Spinrad, 2004). Stress barn opplever møtes med støttende stikkord til hjelp for å forstå følelsene. Følelser benevnes og anerkjennes, og dette er til hjelp for å danne narrativer knyttet til erfaringer og følelser (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Elever vil videre kunne nyttiggjøre seg av læreres strategier for å håndtere egne vanskelige følelser. Da gis eleven alternativer som er mer til å leve med for både seg selv og sine medelever. For en som står utenfor barnet er det ofte bare den negative atferden eller stillheten som ses, og barnet oppleves som vanskelig eller tilbaketrukket. (P. Ogden et al., 2006) Begge deler utfordrer læreren og hvordan han skal møte eleven. Psykologspesialist Nils Eide-Midtsand vektlegger at reguleringsvanskene som barna

viser daglig gjerne blir oppfattet som atferdsvansker (Eide-Midtsand, 2010). I situasjoner der eleven har behov for reguleringsstøtte blir de heller møtt med sanksjoner og atferdsregulerende tiltak. Med dette står man i fare for å bidra til at skolen blir en kamparena, der nye slag skal kjempes og vinnes.

Et nøkkelbegrep som blir brukt for å forstå traumatiserte elever er toleransevinduet (Siegel, 1999). Modellen er etablert som et nyttig verktøy for å kunne forstå reaksjonsmønstre. Både for de rundt, men også for en selv, kan modellen bidra til innsikt. Modellen har blitt visualisert på ulike vis. Braarud og Nordanger presenterte i 2014 en videreutviklet utgave av en versjon fra 2006 (P. Ogden et al., 2006):



(Braarud & Nordanger, 2014; P. Ogden et al., 2006)

Småting, som klassen ellers ikke opplever som stressende, kan for elever med utviklingstraumer oppleves som en stor stressbelastning. Sensitiviteten for små endringer, press og krav er så høy at de lett kan komme utenfor sitt smale toleransevindu. Da blir krav og forventninger uhåndterlige. En kjerneoppgave for lærerne er å ha forventninger til elevene. En svekket evne til å takle press kan føre til at eleven opplever skolens krav som stressende. Eleven kan fra tidlig alder ha utviklet en stil for håndtering av slike situasjoner. Om erfaringene er knyttet til at barnet ikke har blitt hørt eller fått gehør for egne behov, kan det komme til å helt slutte å gi uttrykk for egne behov og bli apatisk (hypoaktivert). Alternativt kan barnet ha vent seg til å takle sine vonde følelser med å utagere når han eller hun opplever ubehaget presset medfører (hyperaktivert). Klarer en trygg voksen å hjelpe eleven til å regulere følelsene, kan det skapes en trygg situasjon hvor eleven kan vise åpenhet og interesse. Det er i disse situasjonene eleven er innenfor sitt toleransevindu og tilgjengelig for læring.

I pedagogikken har begrepet selvregulert læring vokst frem som en del av fokuset på å lære elevene å lære. Vi finner derfor begrepet blant annet i utredningen om fremtidens skole hvor det står formulert slik:

«I læringsammenheng betyr begrepet selvregulert læring at elevene lærer å ta initiativer i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene. Selvregulert læring foregår i samspill med andre. I delutredningen vektlegger utvalget også en psykologisk forståelse av selvregulering, som betyr evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning. Å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg i samhandling med andre er eksempler på selvregulering. Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevers faglige læring i skolen, og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv.»

(NOU 2015:8, 2015 s.20)

Å hjelpe elever til bedre selvregulering er en oppgave gitt skolen. En oppgave som, hvis den løses, er et viktig bidrag for den enkeltes fungering i samfunnet som voksen. Selvregulert læring fordrer noen egenskaper flere elever ikke har. Det ligger i lærerens mandat å utvikle disse egenskapene.

1.3 Skolens mandat

Norsk skole har de siste årene hatt et økende fokus på tematikk knyttet til både psykisk helse og traumeforståelse. Ikke minst etter 22.07 2011. Min erfaring er at skolen i stor grad opplever å ikke strekke til i forhold til de hjelpebehov de opplever at mange av elevene har i forhold til psykisk helse. Videre ser lærerne ikke alltid hvilken viktig rolle de spiller i elevenes liv, og må stadig påminnes at de kan utgjøre en forskjell (Bru et al., 2016; Øverlien, 2015).

I opplæringsloven kan vi lese at skolen har en betydelig plikt som en helsefremmende aktør. Denneplikten ble tydelig da kapittel 9a ble tilføyd opplæringsloven i 2002: *«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og tilhør.»* (Opplæringslova, 1998). Videre fikk vi i 2015

Ludvigsenutvalgets NOU om «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser». Her legges det også vekt på at skolen har et bredt mandat utover det å tilby undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner for å måle om man har nådd de faglige kompetansemålene. «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen.» (NOU 2015:8, 2015, s. 9). Denne utredningen ligger til grunn for den ferske stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld.St.28, 2015–2016). Regjeringen foreslår i denne meldingen å prioritere tre tverrfaglige temaer. At folkehelse og livsmestring er et av disse satsingsområdene viser at skolen ser ut til å få et enda sterkere mandat som en helseaktør.

«Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning.»

(Meld.St.28, 2015–2016, s. 39)

Elevers faglige prestasjoner er likevel det som er synliggjort og fokusert på gjennom innføring av både nasjonale prøver og internasjonale målinger (Utdanningsdirektoratet, 2011). Både enkelte skoler og hele nasjonen får søkelyset på seg om den faglige scoren er for svak (Malkenes, 2015) Det er grunn til å tro at fokuset på de mest sårbare er enda mer truet med dette. Handlingsrom og fokus på individuelle tilpasninger vil sprike fra skole til skole. Opplæringsloven er ment å gi et handlingsrom for å kunne møte elevers individuelle behov. Bevisste valg og økonomiske rammer kan være grunner til at dette rommet ikke alltid blir benyttet. Det er svært komplekse forhold skolelederne har å forholde seg til når de skal tilrettelegge undervisningen. Dessuten vil det være ulike former tilpasningene tar når lærerne skal sette enkeltvedtak og tiltak ut i praksis.

1.4 Skolens betydning

Det er tett sammenheng mellom menneskets utvikling og de erfaringer man har med seg (Kirkengen, 2005). Utviklingen blir særlig sterkt preget av negative barndomserfaringer. Når

barn har gjentatte voldserfaringer vil det stadig være på vakt og være utrygt i nære relasjoner. Vi kan si at barnet settes i konstant alarmtilstand. Særlig alvorlig er dette når det skjer innad i familien av personer som vanligvis skal bidra til å regulere affekt (Braarud & Nordanger, 2014). Det er disse vedvarende negative belastningene som kan skape det vi kan kalle et utviklingstraumatiserende scenarium. Skolen er verdsatt som den sentrale oppvekstarenaen i det psykiske helsearbeidet (Berg, 2012). Skolen er i en enestående posisjon til å kunne gi elevene daglige gjenoppbyggende erfaringer (Øverlien, 2012). I dette perspektivet anser jeg skolen som en viktig helseaktør i et tett tverrfaglig samarbeid. «Vi er ikke terapeuter» hører jeg lærere si. Dette kan være et forsvar for å unngå ubehag, men også en fornuftig rolleavklaring. I denne oppgaven er det derfor et poeng å belyse rolleforståelsen til lærerne.

Fagmiljøet ved læringsmiljøsenteret i Stavanger påpeker i sin ferske bok «Psykisk helse i skolen» at faglig utvikling og psykisk helse er to sider av samme sak (Bru et al., 2016). De erkjenner at skolen ikke skal ta på seg alle oppgaver, men viser til at skolens evne til å utnytte alle elevens ressurser også er prisgitt skolens evne til å håndtere sårbare elever med psykiske helseplager og mye uro rundt seg (Bru et al., 2016). Samfunnet er med andre ord avhengig av at skolen bygger ned alle hindre som står i veien for læring. Det kan virke som om det råder en forståelse av at skolen stadig tar på seg flere oppgaver. Regjeringens tidsbruksutvalg fra 2009 konkluderte med at lærerne blant annet ønsker å bruke mindre tid på enkeltelever og dokumentasjon, oppfølging og kontakt med enkeltelever med komplekse vansker (Meld.St.19, 2009-10). Denne delen av arbeidet blir vurdert som en tidstyv. Da er det er verdt å minne om at man står i en lang pedagogisk tradisjon når man tillegger lærerrollen, å se hele mennesket og møte elevene der de er og slik de er.

«Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovre barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.»

(Bjørneboe, 1961, s 744)

Med Jens Bjørneboes ord fra 1961 gjør man seg tanker om utviklingen snarere har redusert lærerens posisjon og rolle siste femti år. Rektor ved Nansenskolen Inge Eidsvåg er blant de som, med støtte fra Bjørneboes verbale slagkraft, har pekt på hvordan utviklingen av norsk

skole kan ha sin pedagogiske slagside. Han frykter at lærer-elevrelasjonen blir satt på prøve og svekkes som følge av satsingen på målstyring og skjemavelde (Eidsvåg, 2011). Et pedagogisk perspektiv som tar utgangspunkt i å ville forstå den enkelte elev ved hjelp av hele seg er slik sett ikke «nye oppgaver» for lærerne. Det er vel snarere gamle pedagogiske grunnlagsintensjoner som nå synes å være truet (Golberg, 2015). I Golbergs masterstudie oppsummeres det med at handlingsrommet bør bygges rundt elevenes forutsetninger og ikke på utvalgte kriterier. Lærerne ønsker at elevenes unikhet ligger i bunn for en målrettet opplæring. (Golberg, 2015).

Howard Bath sin forståelse av betydningen av ”trauma-informed care” har dannet mye av grunnlaget for opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole» (Bath, 2008). De tre pilarene trygghet, relasjon og følelsesregulering antas å ha samme betydning i opplærings situasjonene på skolen som de har fått betydning i institusjoner og fosterhjem hvor denne forståelsesrammen etter hvert har fått et solid fotfeste. Tankegangen er at man utfra disse grunnpilarene som forståelsesramme påvirker daglig praksis. Skolen er vårt samfunns viktigste fellesarena for barn og unge. Skolen er den samfunnsarenaen voksne kan følge alle barn og unge over lengst mulig tid. Skolen står derfor i særklasse som arena for avdekking og synliggjøring av traumatiserte barn tidligst mulig (Bru et al., 2016; Øverlien, 2015). RVTS Sør løfter frem «Traumebevisst skole» som en bærende ide og tilbyr opplæringsprogram for å komme dit. Dette kommer jeg nærmere innpå under sentrale begreper.

Barn med utviklingstraumer vil selv med små stressbelastninger kunne settes i en vedvarende alarmberedskap eller alternativt en hypoton reaksjon hvor en ellers normal reaksjon ikke kommer (H. Braarud & D. Nordanger, 2011; P. Ogden et al., 2006; Van der Kolk, 2005). Barnet blir utrygt og gjør seg klar til kamp, eller blir utilgjengelig og fjern. En sviktende trygghetsopplevelse for barnet vil kunne bidra til å eskalere konfliktnivået. (Bru et al., 2016). I denne forståelsesrammen blir det viktig å oppfatte at barnets uro skyldes intense følelser, og det må møtes med ditto ro uten å sanksjonere eller straffe. Det ville i tilfelle bare bidra til å gjøre den dype smerten dypere, og den opplevde utryggheten mer utrygg. Videre vil det være viktig for barnet å oppleve trygge relasjoner. Det er nettopp i relasjoner til andre at barnet har sine negative erfaringer. Dette har endatil skjedd før barnet har opplevd hva tillit og støtte kan være.

Intuitivt vil vi gjerne svare med samme mynt når noen ikke oppfører seg skikkelig mot oss. Selv om barn som har opplevd og overlevd tunge belastninger kan ha bygget opp styrker i sin personlighet, vil de samtidig ha med seg en skjørhet på grunn av sine tidligere relasjoner. Som voksne er det viktig å beholde ro og refleksjon rundt hvordan man møter deres uro. Ikke minst med tanke på å være en nyttig relasjon for barnet (Perry, 2006). Læreren må beholde roen, og ta seg den tid det tar å gå veien sammen med eleven for å komme dit man vil. I skolesammenheng vil man tenke at man jobber seg mot en lærings situasjon. For å komme dit må man som lærer stadig, også i møte med andre elever, hjelpe eleven til å håndtere sine følelser. Dette er ikke medfødte egenskaper, så hver enkelt elever er prisgitt hvordan omsorgspersonene har bidratt i dette frem til skolealder (Siegel, 1999). Dermed blir det veldig ulikt hvor lett det er for en lærer å hjelpe eleven tilbake til ro. Små barn trenger foreldre som har evner til å møte sinne, tristhet og flauhet på en god måte. I vårt perspektiv finner vi flere fagtermer som på hvert sitt vis kan beskrive hva man kan forstå som en godt samspill med barna. Begreper som sensitiv innstilling, trygg tilknytning og god samregulering bidrar på hvert sitt vis når det gjelder å belyse hvordan voksne best kan møte barna og dets følelser. (Bowlby, 1980; Braarud & Nordanger, 2014; Fonagy & Schore, 2006). Når eleven begynner på skolen vil læreren i ulik grad måtte hjelpe eleven i gang etter episoder i friminutt, uoverensstemmelser etc. Har eleven *integreerte erfaringer* og *indre arbeidsmodeller* som gjør han eller henne i stand til å regulere seg selv, kan matteoppgavene også lettere håndteres. Med integrerte erfaringer og indre arbeidsmodeller menes her at barnet har en iboende trygghet og evne til å håndtere stressende situasjoner og vanskelige følelser med begrenset støtte fra omgivelsene. Elever med utviklingstraumer vil mangle slike erfaringer. Da må den voksne som er nærmest og har ansvaret, fort stå i en situasjon hvor man kan bidra til å gi eleven nødvendig trygghet i relasjonen (Marvin, Cooper, Hoffman, & Powell, 2002). I tilfelle kan dette bare skje om den voksne skjønner at elevens behov er å få hjelp til å uttrykke disse intense og vanskelige følelsene gjennom god samregulering. (Bath, 2008; Braarud & Nordanger, 2014)

Videre har Raundalen og Schultz vært viktige bidragsytere med modeller, råd og kunnskap i forhold til å løfte frem skolen som en sentral arena for en god oppfølging av elever utsatt for traumer og kriser (Raundalen & Schultz, 2006). De erkjenner at elevene kommer på skolen med hele seg (Raundalen & Schultz, 2006). *Krisepedagogikk* bidrar når elever trenger særlig støtte, tilrettelegging og hjelp som følge av overveldende og tunge opplevelser som ikke er bearbeidet. Ideen bygger på en forståelse av at elevene dessuten lærer av skolens

krisehåndtering, noe som i seg selv kan støtte elevene i møte med kriser senere i livet (Raundalen & Schultz, 2006). Krisepedagogikk innebærer ikke at lærerne skal bli terapeuter, men at de skal legge til rette for opplæringen på en måte som også kan møte de elevene som er i krise, i tråd med kravene i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998; Raundalen & Schultz, 2006). Pedagogisk praksis har med den krisepedagogiske modellen knyttet til seg prinsipper fra kriseterapi. Skolens store fordel er at den representerer den normale hverdagen, og på den måten kan representere en trygg atmosfære. Dette gjør at elever med utviklingstraumer kan få uvurderlig hjelp om skolen bidrar på en god måte. Ved å være tett på elevene og gi de muligheten til å uttrykke seg, kan læreren bidra til at eleven kan samle seg og konsentrere seg om skolearbeidet. Og kommer man i gang med skolearbeid, får barnet en mulighet til å oppleve mestring og tro på en fremtid.

1.5 Oppsummering, formål og problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er formulert slik: «Hvordan forstår lærere elever med utviklingstraumer?» Herunder søker jeg etter de erfaringer lærerne har med vanskene disse elevene kan ha. Videre ønsker jeg å få tak i gode måter å møte elevene på, og hvordan lærerne opplever sin rolle. Hvordan har arbeidet gjennom programmet «Traumebevisst skole» endret informantenes tanker og praksis?

2 METODE

Jeg vil i denne delen beskrive metoden denne studien bygger på. Herunder vil jeg gå inn på hvordan studien min står i forhold til metodevalg, vitenskapsteori, studiedesign, utvalg, informanter, intervjuguide, intervju, transkribering, analyse, tolkning, konfidensialitet, reliabilitet og validitet.

2.1 Valg av metode

Metodisk har jeg tatt utgangspunkt i Steinar Kvales beskrivelser strukturerte forskningsintervju og forskningsprosessens syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2009). *Tematisering* av oppgaven ble dannet på grunnlag av min interesse for den komplekse utfordringen det er å legge til rette skolegangen for særlig sårbare elever. Elever med utviklingstraumer er en marginal elevgruppe som jeg opplever trenger et sterkt fokus. *Planlegging* innebar at jeg på grunnlag av tematiseringen jobbet med å utforme en problemstilling. Denne dannet grunnlaget for valg av metode, og jeg utformet en strukturert intervjuguide med henblikk på alle stadiene i forskningsprosessen. Søknad om godkjenning fra NSD ble innsendt, og arbeidet med å skaffe informanter kom i gang. Informasjonsskriv vedlegg 1) ble sendt til rektorer på epost. RVTS-sør var behjelpelige med å gi tips om aktuelle skoler. Neste stadiet, *intervjuing* ble gjennomført i oktober 2015, deretter gikk arbeidet videre i neste fase *transkribering*. *Analysering* ble gjort ut fra en hermeneutisk tradisjon, der både helheten og detaljer ble tillagt vekt og sett i relasjon til hverandre. *Verifiseringen* av resultatene er det stadiet i prosjektet der man vurderer hvorvidt studien har belyst de fenomen den var ment å belyse, og om funnene kan være gyldige. Dette ble gjort og synliggjort gjennom *rapporteringen*. Her er studien gitt en form som kan vurderes av andre ved at metode, resultat og diskusjon presenteres i form av denne oppgaven.

Jeg har valgt et kvalitativt designet intervjustudie fordi jeg søker læreres opplevelser og refleksjoner fra hverdagen. I jakten på individers livserfaringer og fortolkninger av disse er det naturlig å velge et kvalitativt intervjudesign (etikkom.no, 2016; Lund & Haugen, 2006). Ved å intervjuere lærere ved skoler som har hatt et sterkt fokus på kunnskap om traumer, leter jeg etter erfaringene de har med elevenes vansker, gode måter å møte barna på, og hvordan de opplever sin lærerrolle i møte med denne sårbare elevgruppen. Lærere ved traumebevisste

skoler har kunnet få en ny forståelsesramme inn i den pedagogiske hverdagen. Den enkelte lærers opplevelse av sine elevmøter gis i dette arbeidet en mulighet til å komme frem ved at de får fortelle. Min egen forforståelse har vært under utforskning gjennom hele arbeidet med denne studien. Jeg har bevisst jobbet med å argumentere mot mine egne standpunkt og teorier underveis, for å kunne åpne opp for ny viten på bakgrunn av intervjudataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Med ti års arbeidserfaring har jeg gjort meg mange tanker om dette emnet. Det har vært viktig å ikke tillegge informantene mine holdninger underveis i intervjuet.

2.2 Vitenskapelig teori og bakgrunn

En vitenskapsteoretisk forståelsesramme danner grunnlaget for en kvalitativ studie som dette (Thagaard, 2013). *Vitenskapsteori* er knyttet til forståelsen av hva kunnskap er, og hvordan ny kunnskap kan dannes. Kunnskap kan forstås som legitimert, sann oppfatning (Lund & Haugen, 2006). Dette danner også grunnlaget for kvalitativ forskningsmetode ved at den skal preges av «systematisk og refleksiv kunnskapsutvikling, der prosessen er tilgjengelig for innsyn og utfordring, og resultatene deles med andre» (etikkom.no, 2016). Videre må det vurderes hvorvidt det velges rett metode, og om denne metoden brukes rett. På dette grunnlaget kan det vurderes om en studie har verdifulle funn.

Gjennom en samfunnsvitenskapelig studie har jeg søkt etter bevisstheten og fenomenologiske beskrivelser av livsverdenen til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Individets subjektive opplevelser av fenomenet har stått i sentrum. Forståelsen for hvordan folk tenker, handler og ser verden er fokusert (Thagaard, 2013). I slikt arbeid er det viktig at jeg som forsker har en åpen holdning til informantenes perspektiver, og ikke leder dem inn på mine holdninger og verdier (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig vil jeg som forsker påvirke resultatet gjennom å ha regien i alle faser i forskningsprosessen. For å motvirke kraften av egen påvirkning har jeg hatt et bevisst og kritisk forhold til den i alle deler av arbeidet.

2.3 Valg av design og utvalg

Informantene er rekruttert fra skoler som har gjennomgått opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole». Det er RVTS –sør som har drevet denne opplæringen. Dette innebærer at jeg har valgt å benytte hva man kaller et strategisk utvalg. Grønmo beskriver at

dette ikke bygger «på tilfeldighetsprinsippet, men derimot systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut i fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant» (Grønmo, 2004). Alternativt kunne jeg valgt å benytte et vilkårlig utvalg ved å rekruttere informanter via rektorer på tilfeldig valgte skoler. Da ser jeg for meg at mange av informantene i liten grad hadde hatt særlig kjennskap til traumefeltet. Videre er det også et utvalgs-kriterie at informantene er lærere. Mange ansatte i skolen kan ha en annen grunnutdanning. Mange miljøterapeuter har sitt daglige arbeid med elever med utviklingstraumer. I denne studien er det imidlertid lærernes perspektiver som belyses. Lærernes grunnutdanning, rolleforståelse og pedagogiske praksis i møte med opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole» og elever med utviklingstraumer er rammen som danner grunnlaget for disse utvalgs-kriteriene. Utgangspunktet for å benytte et strategisk utvalg i denne studien hviler på ideen om at disse lærerne kjenner særlig godt til vanskene til elever med utviklingstraumer. De kan da bidra med gode måter å møte barna på, og ha klare ideer om hvordan denne elevgruppen kan utfordre lærerrollen. Denne spesifikke kunnskapen ser jeg som best tilgjengelig gjennom et strategisk utvalg med utgangspunkt i at «det er viktigere at deltakerne bidrar med betydningsrike data enn at de er mange» (etikkom.no, 2016).

Å rekruttere informanter etter utvalgs-kriteriene viste seg å være en tidkrevende prosess. Jeg var i kontakt med et titalls skoler med til sammen flere hundre lærere. Med tre informanter fikk jeg bidrag som hver for seg kom med nye vinklinger og problemstillinger i forhold til de temaene jeg ønsket å belyse. Det ble derfor underveis i prosessen vurdert at det i forhold til min problemstilling var tilstrekkelig med de tre intervjuene.

2.3.1 Informasjon om informantene

Alle tre informantene har gjennomgått opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole». Det er et par år siden dette programmet ble avsluttet. Som lærere er de tre svært ulike. De representerer mangfold og variasjon. Sammen tilførte de studien et bredt spekter av de utfordringene jeg ønsket å belyse.

Første informant er en mann på 54 år. Han er utdannet lærer, spesialpedagog og har i tillegg utdanning i musikkterapi samt innen familieterapi. Ut over dette er han også MarteMeo-

terapeut. Han jobber på en skole for elever med særskilte behov for tilrettelegging. Han har ledererfaring, men i dette intervjuet snakker han ut fra erfaringer han har gjort seg som pedagog.

Den andre informanten er en kvinne på 37 år. Hun er utdannet allmennlærer, men har tilleggsutdanning i sosialpedagogikk. Hun er dessuten tilknyttet et støttetiltak gjennom et engasjement i Bufetat, hvor hun også har fått skolering. I intervjuet er det likevel erfaringene som lærer som har fokus.

Siste informant er en mann på 41 år. Han har tjue års erfaring som lærer, og har blant annet jobbet mye med å utvikle uteskolen som en god alternativ læringsarena. Han har for det meste jobbet som kontaktlærer for hele skoleklasser, men har og erfaring med å jobbe tett på enkeltelever som trenger mye støtte.

Informantene og deres skoler framstår som stødige og trygge i sine roller og mandat. Skolene har mange oppgaver som gir svært komplekse utfordringer til den enkelte lærer. Å møte elever med utviklingstraumer er bare en liten del av alle de oppgaver de skal løse. Ved at skolens ledelse bistår med rekruttering, og frigjør lærere fra andre oppgaver for å bidra til studier som dette, viser de dessuten interesse for å jobbe med de utfordringene de fortsatt har. Dette gir de nyttige erfaringer i arbeidet med å gjøre skolene mer robuste i møte med en sårbar elevgruppe.

2.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). Målet var at denne skulle fungere som en nyttig struktur for samtalen, og sikre at jeg i alle intervjuene berørte de samme temaene. Arbeidet med intervjuguiden pågikk våren 2015, og den ble revidert og endret flere ganger i samråd med veileder. Jeg gjennomførte prøveintervju med en lærerstudent, og guiden fikk også noen justeringer i ordlyd og rekkefølge på spørsmål etter dette. Innledningsvis var fokuset i intervjuguiden å få en rask kontaktetablering før vi gikk inn på begrepet utviklingstraumer. Videre var jeg ute etter erfaringene til informantene. Avslutningsvis dreiet spørsmålene seg om lærerrollen, og om denne var påvirket og endret etter skoleringen gjennom «Traumebevisst skole».

Det var viktig å etablere trygghet og oversikt tidlig i intervjuet, slik at informantene raskt forsto hva jeg er ute etter, og at de var trygge på at de hadde viktige bidrag. Spørsmålene i starten av intervjuguiden handlet om informantenes utdanning og praksis.

Videre dreiet fokuset i intervjuguiden på begrepet utviklingstraumer for å sikre at erfaringene til lærerne var knyttet til elever i denne kategorien. Derfor var et av de første spørsmålene i intervjuguiden knyttet til dette, med en påfølgende klargjørende runde, før intervjuguiden la opp til at informantene valgte seg en elev å snakke ut fra.

Ved å gripe fatt i erfaringer knyttet til enkeltelever søkte jeg å få tak i levende fortellinger som kunne belyse lærernes forståelse av disse elevene, og deres egen forståelse av seg selv som lærer i møte med elevene. Jeg ønsket å få tak i hvordan lærere kan utrustes for å kunne gi elever med utviklingstraumer et best mulig skoletilbud. Intervjuguiden ble derfor bygget slik at lærerne ble bedt om å utdype sine erfaringer med opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole», og om dette har gitt dem et bedre utgangspunkt for å kunne møte elever med utviklingstraumer. Intervjuguide ble utformet våren 2015 og ble godkjent sammen med resten av prosjektbeskrivelsen (vedlegg 3) av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Grunnlaget for å tematisere intervjuguiden slik jeg gjorde ligger i min problemstilling: «Hvordan forstår lærere elever med utviklingstraumer?». For å kunne få resultater knyttet til problemstillingen, var det naturlig å både ha spørsmål knyttet til begrepet utviklingstraumer, lærernes erfaringer og lærerrollen. Spørsmålene knyttet til «Traumebevisst skole» ble lagt til for å belyse hvorvidt skoleringen hadde ført til endringer i ståsted og praksis ved skolene.

2.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplasser på små grupperom. Lydopptakeren fungerte godt. Innledningsvis fortalte jeg om taushetsplikt, og jeg informerte om studien og gjennomføringen. Kontaktetableringen var litt ulik fra informant til informant. Jeg opplevde at de hadde ulik grad av trygghet i situasjonen. Dette gjorde at jeg brukte mer tid på

kontaktetableringen i enkelte av intervjuene. I tillegg opplevde jeg det som virkningsfullt å gi informantene bekreftelse underveis. Det kunne være nok å si «*dette er bra*», så kom det mer.

Informantene hadde ulikt ståsted og erfaringer. Det overordnede målet var at informantene skulle bidra med sine erfaringer, og få frem deres perspektiver og forståelse. Strukturen i samtalen ble fulgt med den samme tematiseringen i alle intervjuene. Likevel tilpasset jeg intervjuene gjennom å omformulere spørsmål, og hvordan jeg tok imot svarene underveis. Dessuten prøvde jeg å tilpasse meg informantenes språkføring. Dersom de brukte ord og begreper når de uttrykte seg, valgte jeg å benytte meg av de samme gjennom intervjuet.

Å be informantene ta utgangspunkt i en elev fungerte godt. Det gjorde at alle informantene kunne snakke ut fra egne erfaringer. Vi slapp å forklare diagnoser og begreper, de kunne konsentrere seg om sine fortellinger gjennom konkrete beskrivelser og episoder. Mitt mål var først og fremst at alle gode bidrag til å forstå disse elevene skulle komme frem.

Inn i intervjuene hadde jeg med meg min egen forforståelse. Jeg kunne oppleve stor grad av gjenkjennelse fra egen praksis flere ganger når de kom med sine fortellinger. I årenes løp har jeg jobbet mye som lærer for elever med utviklingstraumer. Jeg har jobbet på ulike team og med ulike tilnærminger. Dette har gjort at jeg har erfart både hva som kan fungere, og hva som ikke fungerer. Ettersom intervjuene til dels forløp som samtaler ble det viktig å være bevisst i analysearbeidet hvorvidt jeg har tillagt informantene mine holdninger underveis i intervjuet.

2.6 Transkribering

I arbeidet med å transkribere brukte jeg programmet Nvivo 10. Jeg har skrevet inn alt som er sagt, og dessuten tegnsatt nøling og pauser. Underveis i transkriberingen ble jeg gradvis mer bevisst innholdet i intervjuene, og det dukket opp nye refleksjoner underveis. Disse har jeg notert meg, og de vil gjenspeiles i denne oppgavens diskusjonsdel.

2.7 Fortolkning og analyse

Det eksisterer ingen objektiv tolkning av folks ytringer (etikkom.no, 2016). Forskere trenger derfor gode modeller og arbeidsformer som kan synliggjør hvordan forskningsprosessen har artet seg. Hermeneutisk meningsfortolkning har gjennom århundrer utviklet seg i takt med analyser og tolkninger av bibeltekster (Kvale & Brinkmann, 2010). Forståelsesrammen bygger på at helhet og deler analyseres sammen. I vår sammenheng betyr det at enkeltelement ikke kan tolkes alene, men må sees i relasjon til helheten. Samtidig må ikke enkeltutsagn oversees, selv om de kan stå i kontrast til andre deler av innholdet. Dette danner grunnlaget for det man kaller den hermeneutiske sirkel, hvor ny forståelse dannes når enkeltutsagn testes mot helhetsinntrykket av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden legger altså vekt på at forskeren pendler mellom del og helhet og forstår fenomener på ulike nivåer (Thagaard, 2009). Dette innebærer at både det totale inntrykket av informantenes grunnholdning og enkeltutsagn danner grunnlag for resultatene som presenteres.

I intervjusituasjonen kunne jeg oppfatte noe, mens jeg ved gjennomlytting og gjennomlesing av transkripsjonen oppfatter utsagn på andre måter. I samtale med veileder dukket nye tolkninger og budskap opp. I intervjuene er det mye non-verbal kommunikasjon. Det kan være nøling, stemmeleie eller lignende. Jeg forsøkte å få frem dette i transkripsjonen, men informantenes budskap kan dreie seg fra å være ment som en undring til å fremstå som en krystallklar påstand når det blir nedskrevet. Derfor er det viktig at både intervjusituasjonen og gjennomlesing av transkripsjonen danner basis for analysen.

I analysearbeidet med intervjuene fremstod temaene som noe overlappende. Dette har gjort at jeg analyserte informantenes utsagn i flere faser. Selv om intervjuene er transkribert i programmet Nvivo, har jeg likevel også valgt å jobbe med materialet manuelt. Temaene i intervjuene var preget av spørsmålene slik jeg hadde formulert dem i intervjuguiden. Samtidig opplevde jeg at samtalen levde sitt eget liv der informantene sammen med meg snakket om temaer som ikke direkte var berørte i intervjuguiden. Enkelte av disse temaene har vist seg å bli fremtredende, og har derfor også fått sin egen plass i analysene. Informantenes meninger har blitt forsøkt konsentrert og fokusert utfra ideen om meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebærer at jeg har dratt ut innhold og samlet disse med færre ord. I dette arbeidet har jeg søkt å trekke ut hovedbudskapet til informantene. Av og til kan dette ha kommet til uttrykk gjennom informantenes konsise formuleringer. Andre ganger har jeg søkt

å sette sammen flere utsagn eller fortellinger til en kort setning. Det har likevel vært viktig å ivareta informantenes språk og vendinger, for ikke å skape for stor distanse til det informantene opprinnelig uttrykte.

Så langt det lar seg gjøre har jeg prøvd å få frem hva som er grunnholdningen til informantene. Dette ble både gjort i intervjusituasjonen, og det er også utgangspunktet for analysearbeidet og tolkningen av datamaterialet i etterkant.

2.7.1 Kategorisering

Jeg opplever at alle informantene har gitt bidrag til de hovedtemaene jeg har søkt kunnskap om. Begrepene koding og kategorisering stammer fra tekstanalyse i samfunnsvitenskapen. Selv om det er forskjeller (kategorisering brukes gjerne ved kvantifisering), så brukes begrepene om hverandre. Innen «Grounded theory» har man benyttet seg av begrepet koding, og her skiller mellom datastyrt koding og begrepsstyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2009). Datastyrt koding av materialet innebærer at kategoriene har vokst frem som følge av hva man finner i analysen av intervjuene. Begrepsstyrt koding betyr at man før analysearbeidet har satt opp hvilke kategorier man skal sortere dataene i. Valg av kategoriene er da basert på tidligere forskning som har undersøkt problemstillingene. Denne studien har kombinert disse metodene. Tematiseringen fra intervjuguiden er, sammen med informantenes svar på spørsmålene, med på å danne grunnlaget for kategoriseringen av resultatene. For eksempel er ikke begrepet «utviklingstraumer» en hovedkategori, men jeg har lagt det inn i den bredere kategorien «Lærernes erfaringer med elevenes vansker». Dette er gjort med basis i datainnsamlingen, der jeg så at mye verdifull erfaring kunne komme til å bli utelatt om jeg utelukkende fokuserte på utviklingstraumer. Jeg har valgt å sortere utsagnene ut fra hva informantene har fortalt angående disse hovedkategoriene av temaer:

- Lærernes erfaringer med elevenes vansker
- Gode måter å møte elevene på
- Lærerrolla
- Opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole»

Alle informantene har kommet med innspill som på hver sin måte har gitt et bidrag til hver enkelt av temaene. Samtidig skal det sies at informantene ikke alltid uttrykker tydelig hva de mener om de ulike temaområdene.

2.8 Konfidensialitet

Det er gjort noen grep for at informantene ikke skal være identifiserbare i datamaterialet. Jeg har endret på alder, kjønn og enkelte andre opplysninger om informanter for at opplysninger ikke skal kunne spores tilbake til dem. Jeg har også gjort forandringer når jeg gjengir det informantene har fortalt om enkeltelever. Selv om jeg aldri har fått elevenes navn eller andre detaljer, kan elever i denne marginale gruppen lettere kunne bli gjenkjent om man kan sette sammen for mange opplysninger. Lydfilene fra opptakene har blitt slettet etter transkribering. Det er bare jeg og veileder som har hatt datamaterialet tilgjengelig.

2.9 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om spørsmål knyttet til hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig måte (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Mine forskningsresultaters konsistens og troverdighet styrkes om reliabiliteten blir vurdert og diskutert gjennom alle faser i intervjustudien (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålet jeg har hatt med meg er knyttet til hvorvidt det er grunn til å tro at resultatene mine kan reproduseres av andre. Derfor har det vært viktig å beskrive alle deler av forskningsprosessen inngående. Valg jeg har tatt underveis gis forklaringer og gjør arbeidet transparent. Innen kvalitativ forskning er likevel ikke repliserbarhet like relevant, da kvalitativ forskning er bygget på en ide om at fenomener og forståelsen av disse er verdifull kunnskap uavhengig av om de er representative for en gruppe. Videre er man i kvalitativ forskning prisgitt forskerens verdier, holdninger og forforståelse (Thagaard, 2013). Disse vil sprike fra forsker til forsker, og sette sin farge på en kvalitativ studie i langt sterkere grad enn i kvantitative studier. I dette arbeidet har det derfor vært vesentlig å synliggjøre både prosesser, refleksjoner og tolkninger som har fått prege resultatet som følge av mine erfaringer, holdninger, verdier og forforståelse. I tillegg har veileder bidratt ved utforming av intervjuguide, i forkant av intervjuene og fått innsyn etter transkripsjon. Dette har dannet grunnlag for diskusjoner, og på denne måten trolig bidratt til at resultatene er konsistente.

2.10 Validitet

Validitet handler om gyldighet. Forskere må underveis i arbeidet diskutere gyldigheten til tolkningene (Thagaard, 2009). Henger resultatene sammen med virkeligheten, eller har man lett etter et fenomen, funnet et nytt og beskrevet dette som om det var det man var på jakt etter i utgangspunktet. Å sikre validitet innen kvalitativ forskning handler om å ha en kritisk tilnærming til alle forhold som påvirker forskningsprosessen. Dette gjelder alt fra valg av metode til rekruttering av informanter, analysering av dataene og presentasjon av resultatene. I dette arbeidet er det derfor viktig med transparens, slik at arbeidet kan leses slik at man forstår hvilke vurderinger som er tatt underveis.

I denne sammenheng innebærer dette eksempelvis diskusjonen rundt hvorvidt informantene har snakket om elever med utviklingstraumer i sine narrativer. Jeg har i alle deler av arbeidet forsøkt å sikre meg dette. I forkant av intervjuene gjorde jeg et grep i forhold til strukturen, der jeg la inn en avklarende runde tidlig i intervjuet for å løfte frem de gode beskrivelsene av barn og ungdom med utviklingstraumer. Det samme var grunntanken når jeg skulle bestemme meg for utvalgsriterier for informanter. Ved å få tak i lærere som hadde kunnskap om traumer håpet jeg å treffe informanter som hadde en dypere forståelse for dette feltet enn lærere flest. Samtidig vet jeg, fra mitt daglige arbeid, at lærere kan stå midt i en opplæringsituasjon over lang tid uten å ta innover seg forskjeller på Aspberger, ADHD og PTSD. Dette innebærer at jeg er varsom med å fastslå at informantene har truffet riktig ved valg av sine kasus. Jeg kan ikke være helt sikker på om elevene de har snakket med utgangspunkt i, faller innenfor kategorien elever med utviklingstraumer. Informantene hadde likevel mye erfaring med elever som var utrygge, hadde relasjonelle vansker og som strevde med følelsesregulering, og det er lite som virker utenfor tematikken i beskrivelsene og narrative de presenterer. På det grunnlaget vil jeg vurdere informantenes innspill som gyldige og verdifulle.

2.11 Fremstilling av resultatene

Informantenes utsagn blir presentert uten at de kobles det til hvem som har sagt hva.

Intensjonen har ikke vært å se hvem som kommer med mest verdifulle erfaringer og innspill.

En treffende beskrivelse og en god ide kan tillegges stor vekt uavhengig av om det er en eller tre informanter som har nevnt den. Utsagnene er både presentert som direkte sitat og samlende beskrivelser etter prinsippene om meningsfortetting.

3 RESULTATER

3.1 Lærernes erfaringer med elevenes vansker

3.1.1 Utviklingstraumer

Ingen av informantene kunne gjengi en definisjon av utviklingstraumer. Likevel var det tydelig at de hadde forstått innholdet i mange beslektede begreper. Og viktigst var det at de helt klart hadde erfaring som pedagoger i møte med denne gruppen barn. Informantene bruker ulike måter på å beskrive vanskene til elever med utviklingstraumer. En informant beskriver elevene som «disse som aldri er helt med, men som aldri er helt utenfor heller». En annen av informantene sier at ved

«utviklingstraumer så er det jo det at du ser at det følger barnet gjennom hele sitt barnelivsløp. Og det er viktig å holde fast ved det. At det er ting du har opplevd når du er ett og to år, så kan vi ikke si at det er over når de kommer på barneskolen. Det vil heile tida følge deg.»

Videre vektlegger alle informantene en forståelse av at disse elevene ikke «har blitt forstått», og at de voksne «ikke har koblet seg på».

3.1.2 Uro og reguleringsvansker

Alle informantene opplever at elevene kan ha «et ukontrollert temperament» og «raske humørskifter». De beskriver at barna kan være fysisk utagerende, komme med trusler og ha grovt språk. En av informantene beskriver en elev som ikke kommuniserte mye verbalt, men med slag og spark. «Han satt blant annet og rugget, som jeg synes var et veldig spesifikt tegn på at her var noe veldig galt». Det vises også til situasjoner hvor læreren jobber med å tolke motstridene signal der eleven «følte ikke han var sinna, men hele kroppen hans var sinna». En annen av informantene beskriver det slik: «Jeg så jo at når han møtte en vanskelig situasjon, så lukka alt seg, da låste alt seg. Og da fikk du ikke muligheten til å komme innpå ham da». Han reflekterer videre dessuten rundt hvordan konfliktsituasjoner skaper stress hos elevene. Informanten beskriver at det er «som å ha et dyr i bur, du kan se de blir tydelig stresset. Og

det er ingen fin følelse hverken for han eller for læreren som har ansvaret». Å ivareta medelever i forhold til uroen beskrives også som utfordrende. En informant beskriver hvordan en av elevene er særlig sensitiv for brå bevegelser og skarpe irettesettelser fra voksne.

Lærerne beskriver at denne elevgruppen responderer negativt på ustabile ytre faktorer, som for eksempel skifte av voksne som jobber med dem, også overganger eller skifte av aktiviteter er krevende. En informant mener eleven *«tok med seg den uroen inn til timen»*. Alle informantene kommer med beskrivelser om hvordan elevene har vanskelig for å knytte seg til andre og å vise tillit. De sliter med de sosiale kodene og med å få venner. De beskriver hvordan de ikke mestrer de sosiale lekekodene, og hvordan de gjerne kommer i konflikt i friminuttene. Informantene beskriver videre hvordan elever med utviklingstraumer ikke ser ut til å kjenne på varme og kulde som elever ellers, og gjerne går tynnkledde vinterstid.

Alle informantene har mest fokus på utagerende atferd, men en av informantene beskriver også mer innagerende atferd, hvor eleven kan sette seg under pulten eller trekke seg unna på andre måter når ting blir vanskelig. Lærerne forteller også at de har opplevd at uttrykket til elevene kan endre seg over tid. En av dem beskriver at *«de første månedene når han begynte her var han veldig ... det var jo ikke noe med ham. Han var helt rolig»*.

3.1.3 Innlæringsvansker

Informantene opplever alle at denne elevgruppen er lite mottakelig for teoretisk fagstoff. De beskriver elever som lett lar seg distrahere, og det skal lite forstyrrelser til for å svekke konsentrasjonen. Informantene peker på at elevene trenger mange repetisjoner før de tar til seg kunnskap. De beskriver også hvordan konflikter eller uro forstyrrer innlæring for denne elevgruppen, og det blir blant annet skildret som at *«hans hjerne var blokkert for innlæring»*. Informantene beskriver også vansker med innlæring i stabile skolesituasjoner når de har arbeidet i flere år med tilrettelegging. En informant mener denne elevgruppen har *«større vansker enn andre med å bruke det de har lært igjen»*, og mener *«følgene varer heile livet»* når det kommer til dette med hukommelse og innlæring.

3.2 Hensiktsmessige måter å møte elevene på

3.2.1 Opplæring, arenaer og metode

De tre informantene er ansatt i samme kommune, men de har erfaring fra ulike kontekster med sine elever. Erfaringer som spenner fra spesialskole, tilpasset opplæring i klassen til eneundervisning i ordinær skole. Alle tre lærerne beskriver at de opplever at opplæringen fungerer best når de har tatt i bruk alternative opplæringsarenaer som hjemmet, båten, skogen eller bilen. *«Jeg hadde han med meg hjem, og han kunne kose med katten min mens vi hadde engelske ord..... Og jeg hadde seilbåt på den tida. Å være i seilbåten og sitte der å jobbe. Det var drømmen det altså»*. En av informantene beskriver hvordan de vektlegger grunnleggende basisferdigheter i matte, norsk og engelsk, samtidig som de vil ivareta en større progresjon i de øvrige fagene som er mer muntlige og praktiske for.

Alle informantene mener elevene profitterer både faglig og sosialt på små forhold hvor det også er mulighet for å trekke seg unna, men de er ikke like samstemte om graden av segregering. Den ene informantene ser på klassen som en vesentlig ressurs i tilretteleggingen, mens de to andre mener enkelte elever har så store vansker med samhandlingen at en kompleks klasseromsituasjon i stor grad bør styres unna, eller jobbes med på lengre sikt. I denne sammenheng er det verdt å minne om at lærerne snakker om forskjellige individer som kan ha høyst ulik grad av fungering. Informanten som har sitt virke i det segregerte tiltaket uttrykker seg slik: *«Vi er jo nedlagt. Vi er jo en spesialskole. Vi fins jo ikke lenger Vi har overlevd fordi foreldre har vært så fornøyde»*. Han forteller videre at det ble gjort forsøk på tilbakeføring til ordinær skole, men at det var lettere å stabilisere og hjelpe eleven til å håndtere ubehag i en liten og oversiktlig skolesituasjon som spesialskolen var. Eleven fikk mye ekstra oppfølging utenfor klassen med få og stabile voksne som jobbet med å bygge tillit. Ved tilrettelegging i vanlig klasse vektlegger informantene viktigheten av at lærerkollegiet brukte mye tid på å reflektere i forhold til plassering av elever, og hvordan man best kunne organisere seg for å kunne ha et trygt og godt læringsmiljø. Informantene fortalte blant annet at det var viktig å ha nok voksne tilgjengelig hele tiden, og at stabile voksne var avgjørende for å hjelpe elevene. I tillegg var det med å bygge opp en god lærer-elevrelasjon over tid.

Informantene forteller at tradisjonelle læringssituasjoner og planer gjerne blir lagt til sides i møte med denne type elever. Elevens dagsform og initiativ preger innholdet i skoledagen i

større grad enn i en skolehverdag med normalfungerende elever. Informantene beskriver også at elevens medbestemmelse er styrkende for relasjonen og tillitsforholdet med eleven. Det tegnes et bilde av hvordan rytme og struktur i skoledagen dannes i et samspill mellom lærer og elev over tid. Samtidig beskriver en informant en klar ambivalens når han snakker om dagsplaner:

«Informant: ...i dag så kom han ikke på skolen fra morgenen, så da plutselig så bare dukka han opp. Så da måtte jeg gjøre klart litt. Det blir, en må jo tenke så kjapt, det er det som blir. Det er jo krevende. For det å få møte de på noe de vil, ikke sant. Han vil ikke det, og han vil ikke det. Altså. Så har jeg noen spikkekniver med og så. Ups, det vil han plutselig. Da måtte vi avgårde.

Jeg: Så det er hans initiativ som prege dagsplanen?

Informant: Faktisk så er det det. Vi har lagt dagsplan, men det, det kjenner jeg og litt at frustrerer meg litte grann. At vi ikke har noen midler å bruke når han ikke vil noen verdens ting. Jeg tror ikke nødvendigvis han har godt av å styre heller».

Rutiner og rammer beskrives likevel som viktige for at elevene ikke skal bli forvirret og usikre på hvordan ting skal være. Samtidig som det må være lav terskel for å endre på planer.

Det er ikke nok å jobbe med å korrigere atferden. En av lærerne uttrykker at det ikke gir mening å straffe med negative konsekvenser overfor barn som egentlig allerede har gitt opp. Informanten som har jobbet mest i segregert tilbud svarer slik på spørsmål om det er tilnærminger som kan virke feilslåtte for denne elevgruppen:

«Ja. Atferdsterapien. Belønningssystemene. Ikke ros og anerkjennelse, men det fysiske, det å tilføre en gevinst som gjør at du skal oppføre deg ordentlig. Det tenker jeg, da gjør du vondt verre. Hvis det har noe som helst med en indre smerte å gjøre, at du da skal få en belønning når du klarer å la være å vise den, det tror jeg at er rett og slett er skadelig. Så er det noen som vil si da; men vi bruker jo den bare for å motivere, for å få i gang motivasjon. Men jeg har aldri lest at du kan bruke ytre motivasjon for å få i gang din indre motivasjon. Det har jeg bare forstått at man kan gjøre gjennom å få delt det med en voksen og fått satt ord. Få oppleve sammen med en annen å bli forstått, og så kan du komme videre. Og det gjelder jo kognitiv læring og. Altså en vanlig sjetteklassing som plutselig har skjønt brøk. Dele den opplevelsen med en voksen. Eller læreren ser at jeg har skjønt. Så får du lyst til å jobbe videre alene. Ikke fordi du fikk ti kroner av mamma hvis du fikk god karakter. Så det er. Det burde du få inn på lærerskolen altså.»

De to andre informantene beskriver også en praksis som bærer preg av en tilsvarende forståelse, men er ikke like klare i talen.

3.2.2 Langsiktighet

Informantene gir uttrykk for at det krever en langsiktighet i arbeidet for å kunne gi barn med utviklingstraumer rett hjelp i skolen. Å arbeide med relasjonen over tid beskrives også som avgjørende for å skape den trygge rammen som kreves før innlæring kan skje. *«Jo mer han ble kjent (med meg), jo mer kom det til uttrykk at han hadde det fryktelig vanskelig»*. At innlæringen først kan skje med basis i en stabil og trygg skolesituasjon virket å være en viktig erkjennelse hos alle informantene. De opplever at det tar lang tid å stabilisere og trygge denne type elever.

3.2.3 Følelsesregulering

Informantene vektlegger alle at elevene må bli trygge på at de voksne rundt forstår at de har vanskelige følelser, og elevene trenger hjelp til å møte disse følelsene og sette ord på dem. En av informantene beskriver dette slik: *«Det er forskjell når du går forbi en elev som står og sparker i en bokhylle. Om du går bort og sier slutt med det, eller går bort og sier: Nå har du det ikke så greit»*.

Informantene vektlegger dessuten betydningen av å velge tid og sted for å snakke om det vanskelige. Det må skje i forkant eller i etterkant av de krevende situasjonene ifølge informantene. Å konfrontere eller ta ting opp midt i situasjonen fungerer ikke. Midt i situasjonene er det å roe ned deres viktigste fokus. Lærerne beskriver at elevene trenger hjelp til å møte de vanskelige følelsene, men det må *«skje i fredstid»*. En av informantene forklarer at *«veldig mange ganger handler det om å møte en følelse. Å tørre å sette ord på den. Å si hva du ser ... ikke foreslå, ikke mas»*.

Informantene beskriver ulike metoder for å hjelpe elevene i møte med de vanskelige følelsene. Den ene læreren beskriver: *«Vi bar han på ryggen for eksempel. Ute i skolegården. Fram og tilbake, fram og tilbake. Der satt han bare for å finne hjelp til å roe seg igjen»*. En annen informant beskriver en episode der eleven i femte klasse klarte å sitte stille på et

arrangement i en og en halv time. Da hadde hun med seg en pakke med rosiner som han fikk spise på underveis. *«Den lille boksen med rosiner var jo nok til å roe ham, det var en god situasjon for ham. Han fikk sitte ved siden av meg, i armkroken min, og så fikk han rosiner».*

Det kommer frem i intervjuene at lærerne *«hører mye dritt»* fra elevene. De må tåle både utagering og verbale angrep. Og de elevene de opplever å komme tettest på er ofte også dem som de opplever å måtte tåle mest fra. Samtidig beskriver de at å komme tett på, møte uroen fra elevene, og det å opprette et tillitsforhold, er avgjørende for å hjelpe denne type elever i de vanskelige situasjonene. En lærer beskriver det slik:

«Det handler jo rett og slett om at barnet må føle seg trygt. Og så handler det om at vi kan bygge gode relasjoner. Og så handler det om å ikke oppdra og ikke skal bestemme hva de skal gjøre, men å møte dem der de har behov for, og det som vi kaller samregulering. For at unger sjøl skal lære å regulere seg sjøl. Og det å forstå at når et barn er i affekt og har det vanskelig, så lærer det faktisk ingen verdens ting. Da trenger du bare hjelp til å komme deg og roe deg ned igjen. Og så kan du snakke om det».

Informantene uttrykker at arbeidet med elever med store reguleringsvansker er utfordrende innen normalskolens rammer. De to informantene som jobber innen denne rammen beskriver hvor vanskelig det kan være å veie ulike hensyn opp mot hverandre. Klassen skal drives fremover i læringssituasjoner, samtidig som de stadig må ta tak i situasjoner som følge av enkeltelevers reguleringsvansker. Begge disse informantene mener at medelevene kan forholde seg ulikt overfor elever på bakgrunn av hvilke traumeerfaringer de har. Åpenhet og forståelse for flyktningbarnas historie er lettere å få til enn å jobbe med elever med voldserfaringer i et hjem i nabolaget til skolen. Klassens mulighet til å utvikle empatiske sider overfor elever med utviklingstraumer uttrykkes å ha sammenheng med hvor god muligheten for åpenhet er. Å være åpen om vold i eget nærmiljø er mer komplisert enn å snakke åpent om krig i land langt borte.

3.2.4 Sosial støttefunksjon, faglig veiledning og teamarbeid

Den sosiale støttefunksjonen i teamet beskrives av respondentene som avgjørende for å kunne stå i dette arbeidet over tid. De forteller at en åpen dialog mellom de voksne, og tid til debrifing og diskusjon, har vært avgjørende de gangene de mener de har lyktes med å hjelpe

elevene til faglig og sosial utvikling. Alle informantene er opptatt av verdien av en ekstern fagperson som kunne bistå og støtte teamet.

Alle informantene blir sterkt følelsesmessig engasjerte når vi kommer inn på tema knyttet til samarbeid med kolleger. En informant legger vekt på at til bunns for arbeidet må det ligge at de *«voksne på skolen må se det samme barnet»*. De trenger ikke å handle likt, men de må være enige om hvem eleven er, ha en felles forståelse. Det oppleves som vanskelig når de som jobber sammen ikke ser ut til å være enige om dette. Dessuten er informantene samstemte om at man må forstå hva som ligger bak atferden for å kunne hjelpe eleven.

Et godt system ved skolen beskrives også som viktig for å fange opp situasjoner hvor lærere glipper i møter med elever i sårbare situasjoner. Alle informantene erkjenner at både lærere og skoler kan bli for opptatt av faglige utviklingsmål, og da kan de stå i fare for å miste medmenneskelige egenskaper.

3.2.5 Hjem-skole, klassemiljø og forebyggende tiltak

Det uttrykkes av respondentene at det er nyttig å informere foreldre og medelever godt i den grad saken tillater det. Da kan man slippe misforståelser og bygge bedre forståelse rundt eleven. En informant mener at om dette ikke er mulig kan medelevene oppleve situasjoner som urettferdig. Hun mener at disse elevene virker å trenge særlig rause medelever, og i forhold til taushetsbelagte saker bør det likevel jobbes forebyggende med hele klassen, gjerne gjennom aktiv bruk av sosiallærer som kan inviteres inn for å snakke generelt om problematikk som egentlig er direkte myntet på den aktuelle konteksten. Læreren peker videre på en rekke forebyggende tiltak som kan trygge alle elevene i det daglige opplæringsmiljøet. Program som nevnes som har hatt positiv effekt er «Link til livet», «Det er mitt valg» og «Trivselsledere».

3.3 Lærerrolla

Informantene beskriver at elevene må oppleve at læreren bryr seg om dem og anerkjenner dem før de kan prestere faglig. De beskriver også at lærere som lykkes i å møte denne

elevgruppen klarer, slik en uttrykker det, «å kombinere personlige og menneskelige egenskaper inn i lærerrolla». En av informantene sier at «jeg tror at læreren må vise at de bryr seg om elevene sine, for at vi også skal få faglig utvikling», og dette er på andre måter uttrykt av de to andre. En av dem sier at «vi er nødt til å være personer og mennesker i den pedagogiske biten. Det går hånd i hånd». En informant mener det gir mening å «undervise i første etasje, på grunnmuren, i følelseshjernen på en måte».

Informantene beskriver på ulike måter hvordan de har suksess med å møte denne elevtypen på andre arenaer enn i et ordinært skolebygg, og at dette også krever lærere som er villig til å forlate det tradisjonelle klasserommet. En informant beskriver at

«denne type elever trenger en lærer eller folk som følger med dem, som går med dem og lærer dem. Men som trenger andre måter å lære på, tror jeg. Enn i et klasserom. Og hvis de er i et klasserom fremprovoseres de dårlige sidene, det kan være direkte skadelig».

Informantene opplever det også som en styrke i elevmøtet å bevege seg ut i randsonen av det man tradisjonelt tenker som den «undervisende læreren». Samtidig beskriver flere også at de til tider kan oppleve en ambivalens da man havner i grenseland for hva som utenfra oppfattes som deres jobb. En av informantene beskriver også en ambivalens knyttet til å ta denne type elever over i privatsfæren. Informanten ser at det å vise eleven tillit og ta ham med på noen private arenaer fungerer svært bra, samtidig frykter han konsekvensene av å slippe han for nær: «Jeg er jo redd vedkommende og. Det må jeg jo innrømme. For man vet jo at det klikker for noen, når de har tilgang på våpen er det ofte skolen det går utover». En annen informant er svært tydelig på at det faglige ikke kan komme før det følelsesmessige er på plass.

En av informantene forteller at han har opplevd at enkelte lærere har sterkt fokus på at det

«pedagogiske opplegget deres skal gjennomføres uansett. Og er det da en elev som har en tung dag, så skal det ikke tas hensyn til. Da må du bare ta deg sammen gutt. Og den klarer jeg ikke helt å følge. Jeg kjenner den gjør noe med meg, ikke bare som lærer».

Informanten understreker at eleven må ha det greit før læring kan skje, og en viktig oppgave for læreren er å avkode elevens dagsform og humør, og hjelpe eleven å håndtere dette før det ligger til rette for læring. En annen informant utdyper det slik: «Det er ikke min jobb å oppdra

barnet. Men det er min jobb å møte det barnet der det er, sånn at det kommer dit det kan komme». Informantene uttrykker alle at de ikke tenker at det er deres rolle å bli terapeuter: «Vi er ikke behandlere, vi er pedagoger. Men alle de små tinga vi gjør, så er jo kanskje det med på å bedre situasjonen for det barnet», utdyper en av dem.

Informantene beskriver forholdet til elever med utviklingstraumer som spesielt nære og tette. Elevene er så vare for endringer og bytter at det blir vanskeligere med lærerfravær og vikarer enn for andre elever. Dette gjør også noe med lærernes opplevelse av forpliktelse til arbeidsoppgaven.

3.4 Opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole»

Alle informantene opplevde skoleringen «Traumebevisst skole» som meget nyttig, og de vektlegger flere momenter når de beskriver dette. De referer til at undervisningen ble gitt med gode konkrete eksempler, teorien var presentert på en forståelig måte med visualisering og gode modeller. *«Skoleringen har vært med å bygge vår plattform, det er noe av grunnlaget for hvordan vi mener at alle unger skal møtes»* utdyper en av informantene. En annen forteller at noen av modellene og språket har blitt dagligtale mellom lærerne på skolen. De kan kikke på hverandre og gi beskjed om at *«vinduet er smalt»* eller at *«kapteinen er borte»*. En informant beskriver undervisningen om hjernen som svært nyttig: *«Det var sånn god måte for å synliggjøre at det ikke er barnet som har mislykkes»*.

Lærerne beskriver at tematikk knyttet til utviklingstraumer blir løftet fram i «Traumebevisst skole». Særlig i kursets siste fase da de jobbet med anonymiserte case. De verdsetter kunnskapen, og det ses som viktig at andre skoler også får nyttiggjort seg dette. Lærerne forteller at det er lettere å møte barn med utviklingstraumer med mer kunnskap om traumer og de verktøyene som trengs. En informant påpeker at skolen helst skulle ha jobba mer mellom samlingene for å få bedre utbytte av skoleringen.

En av lærerne hevder at RVTS har løftet bevisstheten knyttet til konsekvensene av negative erfaringer i tidlig barndom. Han opplevde ikke at dette hadde fokus i lærerutdanningen. Det uttrykkes fra alle at innholdet i skoleringen burde bli en del av lærerutdanningen. En uttrykker at *«det gjør noe med grunnlagsforståelsen av hva som er godt læringsmiljø og oppvekstmiljø»*.

Og inn med kunnskap av hva type atferdstenking gjør ... hva studenter lærer rundt omkring på skoler ... det er dette de burde lære».

Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at skoleringen burde blitt gitt alle lærere. Gjerne gjennom grunnutdanningen. En av informantene understreker at kurset gir mest utbytte dersom kollegene kurses sammen. «Noen av kursa har jeg gått alene, og da blir det ikke samme effekten».

4 DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene, implikasjoner, metode og etikk.

4.1 Drøfting av resultater

4.1.1 Følelserregulering

Intervjuene åpnet opp for lærernes opplevelse av flere aspekter ved elevenes vansker med å regulere følelsene. Dette viste seg både gjennom beskrivelser av vanskene, og hvordan lærerne opplevde man best mulig kan legge til rette skolehverdagen for å hjelpe elever med slike vansker.

Et kunnskapsgrunnlag for å kunne forstå begrepet utviklingstraumer og å kunne møte elever med reguleringsvansker finner vi bl.a. i fagboken «Traumebehandling - komplekse traumelidelser og dissosiasjon» og forløperen «Dissosiasjon og relasjonstraumer» (Anstorp & Benum, 2014; Anstorp, Benum, & Jakobsen, 2006) I boka fra 2006 finner vi ikke begrepet utviklingstraumer. Det er brukt andre begreper for å beskrive elever med de samme erfaringene og vanskene. Forståelsen av begrepet er dessuten formidlet i norsk sammenheng gjennom artikkelen «Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi» til Nordanger og Braarud fra 2014 (Braarud & Nordanger, 2014). Også denne har en forløper. De samme forfatterne skrev artikkelen «Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse» i 2011 (H. Braarud & D. Nordanger, 2011). I denne litteraturen er reguleringsvanskene til barn og ungdom som har opplevd vold og overgrep i tidlige barneår godt beskrevet, men begrepet utviklingstraumer benyttes ikke direkte. Med dette bakteppe tenker jeg at det ikke er sannsynlig at begrepet hittil har fått innpass i norsk skole. Samtidig er fenomenene kjent. I intervjuene bekreftes inntrykket ved at begrepet heller ikke er godt kjent for tre lærere som har arbeidet ved traumebevisste skoler.

Alle lærerne viser at de har flere nyttige erfaringer med å være reguleringsstøtte for elever som strever med å forstå sine egne følelser. De beskriver elever med stor uro rundt seg som at de flakker fra det ene til det andre, og at de stadig kan utagere. Videre kommer det til uttrykk at elevene opplever å være sensitive i forhold til rytmebrudd, endrede planer, overganger,

skolefaglige krav og i det sosiale samspillet. Informantene vektlegger «å lese eleven». I dette legger jeg at lærerne jobber aktivt med å tolke både verbale og kroppslige signaler for å kunne tilpasse press og forventninger i forhold til elevenes dagsform og følelsesmessig uro. Lærerne beskriver hvordan de leser elevens uro og støtter elevene i å forstå sine egne følelser. Dette kan bidra til at eleven utvikler sine evner til selvregulering, og kan også være en vesentlig støtte for å hjelpe elevene til gode skoleresultater på sikt (McClelland & Cameron, 2011; McClelland et al., 2007).

Informantene virker å være enige om at det er viktig at alle som arbeider med barnet har en «felles forståelse» av hva det sliter med. Dette blir viktig for å forstå og enes om hvilken tilrettelegging den enkelte elev profitterer på. Informantenes beskrivelser av denne måten å jobbe på, at teamet blir kjent med eleven sammen, viser hvordan man i praksisfeltet daglig jobber med å kartlegge de sårbare elevens sensitivitet. Sensitivitet kan deles inn i tre typer: separasjonssensitivitet, prestasjonssensitivitet og trygghetssensitivitet (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Tatt inn i en skolesammenheng kan vi eksempelvis forstå separasjonssensitive barn som de elevene som sliter med overganger som oppstart og avslutning av dagen, lærerbytter eller brudd i lek. Elever som er prestasjonssensitive strever mer med det skolefaglige, og er stresset i forhold til om de mestrer oppgaver. De kan måle seg selv opp og ned i sammenhenger hvor andre elever slapper mer av og sjelden er redde for å mislykkes. De trygghetssensitive barna kan være de som bruker lang tid på å kunne slappe av i nye situasjoner og med nye medelever eller nye folk. Disse elevene kan for eksempel streve med ekskursjoner til spesielle steder eller opplegg i store komplekse settinger. Ofte vil elever være sensitive på tvers av denne inndelingen. For lærere kan forståelsen av de ulike sensitivitetstyper være til hjelp når man vil forstå hva eleven med utviklingstraumer er mest sensitiv i forhold til. Da kan tilretteleggingen ta hensyn til dette, og læreren kan oftere være i forkant av vanskelige situasjoner, og ha en plan for hvordan man kan hjelpe eleven gjennom situasjonene. Elever vil f.eks. kunne trenge reguleringsstøtte ved overgangssituasjoner, noe informantene beskriver som en utfordring å få til på en god måte. Dette er aktuelt da skoledagen inneholder flere overganger. Informantene beskriver hvordan eleven kan ta med seg uro fra friminutt inn i timen. Aktivitetsskifter og lærerbytter vil kunne trigge frem uro hvor eleven har behov for reguleringsstøtte. I de strukturerte elevsamtalene kan det være en ide å tematisere hvordan eleven opplever håndteringen av egen uro, og si noe om hvordan lærerne kan hjelpe gjennom god tilrettelegging.

Reguleringsvanskene som alle informantene nevner, beskrives både som voldsom og utagerende atferd, men også som ubehag som går innover, hvor eleven går inn i stille repeterende modus («*sittende å rugge*»). Alle informantene viser til modellen toleransevindu («*vinduet*»), og uttrykker at det er et etablert nyttig verktøy i kollegiet på skolen for å hjelpe til med regulering av både de utagerende og de stille, innadvendte barna. Modellen toleransevindu brukes for å beskrive den optimale sonen for aktivering (Siegel, 1999). Som beskrevet i innledningen er modellen ment som et nyttig verktøy for å kunne forstå og beskrive hvordan vi mennesker forholder oss til indre ubehag i møte med vanskelige følelser, og at barn med få erfaringer med å bli hørt eller sjelden har fått gehør for egne behov, kan slutte å uttrykke egne behov og bli apatiske (hypoaktivert). Andre barn kan takle vonde følelser med å utagere når ubehaget presser på (hyperaktivert). Gjennom sin beskrivelse bekrefter informantene inntrykket av at elever med utviklingstraumer er særlig sårbare for svingninger mellom underaktivering eller overaktivering når de opplever uro eller ubehagelige følelser. I følge informantene synes det som at barnas reguleringsvansker møtes av disse skolene ved at lærere rundt eleven jobber med å fortolke atferden, og ikke bare korrigerer den. Når læreren bruker toleransevindu som et verktøy får kollegene et felles begrep som ramme, og de kan «lese» eleven sammen i et fellesskap med et felles språk som nærer god kommunikasjon. Et felles språk vil kunne styrke arbeidet med å se samme elev. Dette vekker en bevissthet og et sensitivt nærvær som også eleven kan nyttiggjøre seg av. Læreren vil kunne møte elevene ved å benevne følelser og opptre på en måte som kan få eleven til å gjenetablere ro og trygghet, og bli mentalt tilstede her og nå. Det er bare når eleven er innenfor sitt toleransevindu at læring kan skje.

Det kan oppstå et dilemma for læreren når læreren erfarer at eleven trenger spesielt mye reguleringsstøtte, og elevenes toleransevindu er særlig smalt. Skolens vesen er å stille krav og forventninger gjennom faglige og sosiale utfordringer. For sosialt passive og emosjonelt sårbare elever kan store forventninger til sosial interaksjon i skolen være særlig krevende (Bru, 2011). Selv om forventningene legges lavt, kan det likevel medføre stress for eleven, og det trengs mer reguleringsstøtte. Lærerne beskriver en ambivalens i forhold til å la eleven få prege for mye av dagsplanen veid mot å legge til rette for elevens behov for ro og balanse. Ambivalensen ser jeg som et uttrykk for hvor vanskelig det er for læreren å vurdere presset eleven både kan tåle og vokse på. I 2015 presenterte Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet en rapport angående skoleforventninger til barnevernsbarn (Bufdir, 2015). Undersøkelsen sier blant annet noe om læreres holdninger til en sårbar elevgruppe:

«Rundt tre fjerdedeler av de spurte i skolen mener man bør stille krav og forventninger til skoleresultater, og at lave krav og forventninger på sikt kan gi større skade enn gagn, ved at barna blir hengende etter og får problemer med å tilpasse seg voksenlivet senere.»

(Bufdir, 2015)

Jeg viser til dette for å beskrive hvilket kompleks bilde læreren som har ansvaret for tilpasset opplæring må forholde seg til. At lærerens forventninger har stor betydning for elevenes skoleresultater er et budskap også mine informanter har fått med seg. Alle tre beskriver at de tar utradisjonelle valg ved at de senker kravene, og for eksempel tar elevene ut av den vanlige skolesituasjonen, og tar de med hjem eller ut i naturen. Det er grunn til å tro at en slik sanselig tilnærming til opplæringen, en opplæring som taler til kroppen, kan fungere godt for elever med utviklingstraumer (Perry & Malchiodi, 2014). I alle fall peker informantene på kreativ bruk av for eksempel friluftsliv og musikkterapi for å skape skolesituasjoner hvor elevene kan mestre, og hvor de får ta i bruk alternative uttrykksformer. Pedagogene jobber her ut fra en overbevisning om at læring bare kan skje når eleven har regulert aktiveringen og er innenfor sitt toleransevindu. Det er samtidig tydelig at lærerne opplever en ambivalens når de samtidig som at de velger å senke kravene, vet at de må stille krav og forventninger til skoleresultat. En av informantene var i midlertid så trygg på at skolens krav og press måtte skje i elevens tempo, at denne ambivalens ikke virket like tydelig hos henne.

Elevenes uro beskrives altså av informanten som så intens at det er vanskelig å se for seg hvordan lærerne kan drive ordinær opplæring. Raundalen og Schultz har introdusert begrepet krisepedagogikk. Innen krisepedagogikken benytter man begrepet *prestasjonsamnesti* (Raundalen & Schultz, 2006). Da knyttes dette til en idé om at skolen i en periode etter større kriser skal få være en plass der elevene skal få lov til «å være». Elevene skal i denne fasen få mestringsoppgaver som de ikke kjenner på mislykkethet i forhold til. For elever med utviklingstraumer vil det kunne være små omstendigheter som kan utløse stor «kriser». Informantene beskriver hvordan elevenes stressnivå stiger, og overveldende følelser blir u håndterlige med påfølgende ubehag. Mine informanter synes å praktisere en tilnærming som nærmest kan beskrives som «akutt prestasjonsamnesti» for å imøtekomme elevens behov for å roe ned og samle seg. Måten informantene beskriver hvordan de legger den faglige lista lavt, og møter elevene der de er følelsesmessig, samsvarer med mye av grunnlaget for tenkningen

rundt krisepedagogikk. Lærerne vektlegger elevenes initiativ, og dagsplanen legges gjerne opp i samspill med eleven.

Respondentenes tilpasning står i kontrast til hvordan norsk skole ellers velger å organisere seg med ukeplaner med mål for uka og mål for timen. Mens man etter en akutt krise eller hendelse kan akseptere en kortere periode med prestasjonsammesti i skolen, synes det som mine informanter mener at elever med utviklingstraumer til stadighet kan trenge at faglige krav legges til sides. En slik praksis kan ha noen fallgruver. Det kan være av betydning at skolen går sin gang og har sin rytme uavhengig av at omverdenen ellers er urolig. Struktur og planer kan gjøre at elevene slipper å lure på hvilket opplegg som venter, og hvem av lærerne man kan regne med å møte når man kommer på skolen. Det vil videre skape ytterlig utrygghet og spenning om eleven opplever å ha for stor påvirkningskraft. Rammene må altså finnes, men det vil være viktig å diskutere rundt den enkelte elev hva som er hovedstrukturen i disse rammene. Samtidig som læreren finner løsninger her og nå, bør han eller hun jobbe med langsiktige planer, og se for seg hvor eleven kan nå på sikt. Hverken lærerkollegiet eller eleven kan leve med «ad hoc-løsninger» over tid.

4.1.2 Gjenoppbyggende erfaringer – helsefremmende skole

Jeg ønsker å belyse hvordan informantenes tilnærming til elevene kan ha vært betydningsfulle bidrag i tilfriskningen for elever med utviklingstraumer. Barn med negative opplevelser i tidlig barndom trenger nye erfaringer som kan bygge opp tilliten til omverden. Gjennom *gjenoppbyggende erfaringer* kan krenkelse heles med lærerens anerkjennelse. Alle informantene har fått erfare å følge elever over lang tid. De har kunnet bidra til en positiv utvikling for elever som har kommet skjevt ut og har dyrekjøpte erfaringer i småbarnslivet. Elevene de beskriver har svekket opplevelse av trygghet og liten tillit til voksenverden og de mangler sosial støtte. Mangelfull sosial støtte kan virke negativt på både psykisk og fysisk helse (Thoits, 2011). Thoits skiller mellom *emosjonell støtte* som gis i møte med elevens følelser i han eller hennes sosiale situasjon, og *mestringsstøtte* som peker på hvordan man kan anerkjenne læring og faglig utvikling. Som lærere er man i posisjon til å kunne gi elevene begge deler. Både ved at man selv gjør det, men også ved å jobbe med klassemiljøet.

Informantene bidrar i sitt arbeid til å gi elever med utviklingstraumer gjenoppbyggende relasjonelle erfaringer. Det er negative erfaringer som ligger til grunn for vanskene til barnet. Å gi barnet motsatser til de vonde erfaringene ses derfor som et kjerneelement for å gi eleven en bedre hverdag nå og i fremtiden. En informant beskriver hvordan en elev er sensitiv for brå bevegelser og skarpe irettesettelser fra voksne. Om denne eleven gjennom flere år har vokst opp med vold fra far eller mor, vil det kunne ha stor betydning om lærere med et «stabilt godt humør» kan representere en motsats. Å få erfaring med trygge relasjoner kan gi barnet nødvendig korreksjon. Nijenhuis peker på hvordan manglende gjenoppbyggende erfaringer etter traumer ser ut til å være en felles nevner for personer med komplekse dissosiative lidelser (Anstorp et al., 2006).

Informantene viser på flere vis hvordan skolen kan fungere som et «tilfluktsrom» fra vanskelige oppvekstvilkår hvor mestringsopplevelser kan være med å løfte eleven. Elevene informantene snakker om har hatt mye kontakt med tjenester som PPT, BUP, fastlege og barnevern. Disse tjenestene kan stå i fare for å ensidig vektlegge elevens svakheter, for eksempel ved at de kun forstår eleven utfra en diagnose eller et testresultat. Her kan skolen og lærerne være en motkraft, fordi de har anledning til å bli kjent med den enkelte elev (Morken, 2012). Aaron Antonovsky presenterte begrepet *salutogenesen* for å beskrive hvordan en kan rette opp denne slagsiden innen helsevesenet. I skolesammenheng vil et salutogenesisk perspektiv bety at man holder fokus på det friske ved eleven (Antonovsky, 1979). Ved å rydde enkelte triggere av veien, og finne alternative og tilpassede læringssituasjoner og arenaer, kan elevene gjennom skolearbeid få et styrket selvbylde. Elevene tas med til små, trygge kontekster utenfor skolen. De blir med i båten, hjem, i skogen og på bilturer. Her kan eleven utvikle og presentere sterke sider både på det faglige og det sosiale plan.

Alle informantene er tydelig på at elever med utviklingstraumer kan overraske positivt i trygge og små settinger. Innen sosial-kognitiv læringsteori vektlegger Bandura elevens erfaringer og forventninger som grunnlag for muligheter for faglig utvikling (Bandura, 1997). Med *mestringstro* (self-efficacy) menes den kognitiv prosessen som håndterer opplevelsen av stresset knyttet til utføringen en oppgave. Å styrke elever med utviklingstraumer sin tiltro til seg selv og egen mestring vil kunne motvirke at eleven utvikler «lært hjelpeløshet» (Seligman, 2011). Begrepet «lært hjelpeløshet» brukes for å forstå at elever kan velge å gi opp fordi de opplever at ingen ting nytter lenger. Skolen står i en særstilling når det gjelder muligheten til å styrke elevenes «mestringstro» og motvirke «lært hjelpeløshet». Elever

vokser om de utfordres i et mestringsorientert klima hvor elevens individuelle utvikling vektlegges mer enn prestasjonene målt mot andre (Bru et al., 2016). En av informantene forteller at eleven fikk arbeidsro i lærerens seilbåt. Sågar kartlegging av faglig nivå foregikk på denne arenaen. Det viser hvordan lærerne finner kreative løsninger i møte med elever som ikke klarer å få frem sitt beste i en ordinær opplærings situasjon. Læreren ønsker med dette å løfte eleven, og dyrke det positive i en setting hvor uro og distraksjoner er ryddet av veien. Det er opptil den enkelte lærer å jobbe med sine elever. Ikke alle elever opplever lærere som evner å se at særlig kreative løsninger kreves for å kunne løfte denne sårbare elevgruppen. Mange slike tilrettelegginger kan dessuten være ressurskrevende, og noen kan så tvil om hvor mye læring som faktisk finner sted når læringssituasjonen foregår i en særdeles tilrettelagt setting. Elevens mulighet for utvikling og elevens egne tanker om tilretteleggingen må også tas med i vurderingen. Jon-Håkon Schultz og Åse Langballe tar til orde for at lærere kan bruke hva de kaller læringssamtalen i møte med traumatiserte elever (Schultz & Langballe, 2016). Tanken er at denne skal skille seg fra den etablerte elevsamtalen ved at man i læringssamtalen har et spesifikt fokus på hva eleven trenger hjelp til som følge av traumatiske hendelser. Brit Gording pekte i sin masteroppgave fra 2012 på hvordan den etablerte elevsamtalen kan fungere som et nyttig tiltak for å støtte traumatiserte elever (Gording, 2012). Om man velger det ene eller det andre kan læreren bidra til en god tilrettelegging av det psykososiale miljøet og undervisningen gjennom en strukturert og tett dialog med den enkelte elev. En dialog som åpner for å gå tett på de største utfordringene for eleven, og som kan øve eleven i å være til stede her og nå og oppleve støtte for sin egen situasjon.

Informantene forteller at de i ulik grad inkluderer elever med utviklingstraumer i en vanlig klassesituasjon. Tilføyelsen av kapittel 9a i Opplæringsloven i 2002 innebærer at skolen plikter å være et helsefremmende miljø for alle sine elever (Opplæringslova, 1998). Gjennom aktivt og systematisk arbeid må skolen prøve å forstå hva den enkelte elev trenger for å kunne oppleve trygghet og tilhørighet som er positiv for elevens psykososiale utvikling. For noen elever opplever lærerne at de relasjonelle vanskene i klassesituasjon er så store, at informantene løfter frem tanken om at disse elevene profitterer best på å tilbringe deler av, eller hele, sin skoledag i eneundervisning eller i små grupper. Dette er i strid med tilnærmingen som råder med et sterkt fokus på inkludering (Haug, 2004). I små settinger opplever likevel informantene at elever med utviklingstraumer har mindre uro, og at elevene har færre å forholde seg til. Samtidig vet de som pedagoger at det er sentralt for et barns utvikling å kunne oppleve og lære i lek og samspill med andre barn, at skolen er en viktig

arena hvor elevene kan oppleve tilhørighet, vennskap og anerkjennelse. Dette kan de gå glipp av i små grupper eller i eneundervisning (Bru et al., 2016). Et vesentlig punkt i tilretteleggingen fra skolen er å bidra til at traumatiserte elever opplever sosial støtte, om klassen kan dras med på laget fungerer de som viktige ressurser rundt elever med utviklingstraumer (Øverlien et al., 2016). Informantene tegner et kompleks bilde av elever som til tider har nok med seg selv, og kan streve med å ta andres perspektiver. Når elever tas ut av den ordinære klassen for å få et segregert tilbud, jobbes det ofte aktivt med en tilbakeføring enten til sin gamle klasse, eller til et annet alternativ. En av lærerne hevder at klasserommet får frem og dyrker de verste sidene til eleven, en annen informant beskriver hvordan de avsluttet tilbakeføring for å gi eleven nødvendig ro i avslutningen av ungdomsskolen. Samtidig forteller en informant hvordan hun har god erfaring med å arbeide med elever med flyktningbakgrunn innenfor klasserommet. Hun uttrykker at medelever viser nye og positive sider som empati og forståelse for flyktninger som har hatt det vondt og strever, mens dette er tyngre når det er noen i elevens nære relasjon som er voldelig, ruset eller har begått overgrep. Læreren opplever altså at det er mer utfordrende å jobbe med tabubelagte erfaringer i klassen. Dette skillet ser jeg først og fremst som et uttrykk for hvordan læreren opplever muligheten for å gi elevene kunnskap som kan skape åpenhet og aksept (Bru et al., 2016). Å formidle kunnskap om vold og overgrep knyttet til en klassekamerat synes å være vanskeligere enn å tematisere den mer åpenbare migrasjonshistorien til den nyankomne i klassen.

I en klasse med utrygg ledelse, og kanskje få voksne, kan man dessuten over tid kunne få et elevmiljø som aksepterer og tilpasser seg de elevene som har den mest ekstreme atferden. Barnet som har opplevd utviklingstraumer kan da av sine medelever bli behandlet som annerledes, og medelevene kan kanskje tåle mer av vedkommende. At klassen aksepterer annerledeshet vil stort sett være positivt, men om de utvikler en aksept for negativ atferd kan det være skadelig for eleven som har opplevd utviklingstraumer. Her kan vi nyttiggjøre oss av atferdstenkningen om forsterkning i arbeidet. Eleven vil kunne få en forventning om at omgivelsene reguleres og styres. Motsatsen er et klassemiljø hvor elevene blir møtt med korrigerende nye erfaringer som på sikt kan hjelpe dem. Dette viser hvor viktig det er at det gjøres en betydelig innsats med klassemiljøet som helhet, og at det jobbes med individ og kontekst parallelt (Nordahl et al., 2005). Når dette blir gjort, ligger det en potensielt viktig ressurs i den normalfungerende konteksten klassen kan være, hvor barn er barn og hevder sin

rett og ikke dweler ved konflikter, og hvor klassen kan bygge en aksepterende atmosfære i undervisning, lek og samspill.

Alle lærerne i studien berører hvor utfordrende det er når enkeltelevers atferd går på tvers av skolens normer og reglement, og hvordan medelevene kan bli redde, usikre eller går lei av eleven over tid. Veien fra aksept for sine avvik til et negativt stigma kan være kort, og klassemiljøets holdninger til medelevene vil kunne veksle fort. Slike sosialpsykologiske perspektiver blir også vektlagt i utdanningen av spesialpedagoger (Morken, 2012). Ivar Morken hevder i sin bok at den norske enhetsskolen med fokus på likhet og fellesskap paradoksalt nok har skapt en lite romslig kultur når det kommer til ulike avvik fra normen.

Alle informantene beskriver hvordan elever med utviklingstraumer strever med overganger mellom hjem og skole og aktivitetsskifter, og de trekker fram at det er viktig med rolige og trygge overganger. På dette punktet er det grunn til å tro at skolene kan nyttiggjøre seg kompetanse i forhold til hvordan man møter behovene hos elever med ADHD (Bru et al., 2016). Slike tiltak tilpasses den enkelte elev, men lærerens evne til å skape forutsigbarhet og rytme vil kunne være elever med utviklingstraumers viktigste hjelp for å mestre skoledagen. Elevenes mestring i skolefagene blir også beskrevet som viktig av informantene. Lærerne påpeker hvordan innlæring lett forstyrres, og hvordan elever med utviklingstraumer har et særlig behov for flere repetisjoner, selv når elevene har stabilitet i skolesituasjonen. Tilpasningene som velges tar utgangspunkt i de suksesskriteriene man ser fungerer for den enkelte elev. Ved å jobbe med basisferdigheter i matte, norsk og engelsk individuelt på et tilpasset nivå, samtidig som eleven følger klassens undervisning på årstrinnet i andre fag, opplever en av informantene å ivareta elevens kryssende behov. I utforming av individuelle opplæringsplaner må det altså tas høyde for at disse elevene må kunne variere mellom høyst ulike nivå på oppgavene, og ulike hensyn må balanseres. Eleven har i stor grad behov for både mestring og repetisjon på overkommelig nivå, samtidig er det viktig å kjenne på tilhørighet med jevnaldrende. Å finne denne balansen synes å være vesentlig, men oppleves utfordrende.

Informantene forteller at elever som er mest sensitive i forhold til sosial samhandling og «alltid» havner i urolige situasjoner blir jobbet med på ulike vis. Det vektlegges at det må være tilgjengelige voksne, og at eleven må ha en egen base å trekke seg tilbake til når det blir for vanskelig å være i klassen. Elevene har behov for gjenoppbyggende erfaringer og å

oppleve mestring i samspillsituasjoner. En skoleklasse ved en vanlig skole er også slik informantene ser det en viktig ressurs for å skape gjenoppbyggende erfaringer. Samtidig oppleves enkelte elever som så sensitive i forhold til stress i samhandlingssituasjoner, at lærerne mener det blir vanskelig å komme i gang med utfordrende faglig arbeid inne i klassen. Når dette er krevende for eleven, bør det vurderes å legge lista lavere i forhold til læringstrykk. Det kan bli for mye om eleven skal mestre det sosiale samspillet og prestere faglig samtidig. Informantene velger å la det faglige trykket komme i andre rekke, til tryggere og roligere situasjoner i mindre grupper eller eneundervisning. Lærerne i min studie har tatt innover seg at trygghet er en forutsetning for at læring skal skje (Jakobsen, 2016). Lærerne jobber for å skape optimale forhold for opplæringen ved å justere på faktorer som kan påvirke stress og justerer presset i tråd med en krisepedagogisk tilnærming (Raundalen & Schultz, 2006).

4.1.3 En lærerrolle i grenseland

Elever med utviklingstraumer er ofte elever som strever med å være i elevrollen. Dette ser også ut til å prege lærerens forståelse av lærerrollen. I alle fall kjenner informantene på at de beveger seg i grenseland av hva som utenfra vurderes som deres jobb. De uttrykker hvordan kreative valg tas. Pedagogene har en klar idè om å bidra til et sterkere tillitsforhold i relasjon til eleven. I dette ligger det også en avveining mot lærerens redsel, og kanskje skambelagte følelser når valg skal forsvares overfor kolleger og ledelse. Når en elev har en tung dag ligger det på læreren å tilpasse forventninger og tilrettelegging i forhold til dette. Dette stiller særlige krav til lærerens evne til å «*avkode elevens dagsform*», slik en av lærerne uttrykker det. I dette ligger det å være tilstede og tilgjengelig for utsagn og informasjon som kan ha betydning for hvordan dagsplaner kan justeres eller endres underveis. Alle lærerne synes å ha et bredt perspektiv på sin lærerrolle. De beskriver hvordan de på hvert sitt vis har spilt en viktig rolle for enkelte elever som har hatt et særlig behov for trygge menneskemøter. Over tid har de bygget opp et tillitsforhold og en relasjon som har gitt dem en posisjon hvor de kan legge til rette for læring. Dette står i en sterk pedagogisk tradisjon. I sin studie av læreridentiteten konkluderer Søreide med at lærere i norsk skole er inkluderende, elevsentrerte og omsorgsfulle (Søreide, 2006). Informantene i denne studien har opplevd at elever med utviklingstraumer har krevd spesielt mye tålmodighet, tilgjengelighet, samarbeid og refleksjon. Dessuten må lærerne være kreative og evne å ta i bruk alternative

opplæringsarenaer for denne elevgruppen. Lærerne må ha særlig god kjennskap til det skolefaglige innholdet og ha et rikt repertoar i tilretteleggingen av skolehverdagen. Å jobbe med elever som sliter med skolefungeringen krever dessuten et høyt refleksjonsnivå fra lærerens side både når det gjelder tilnærming og organisering.

Læreren kan nyttiggjøre seg av et tett samarbeid med de andre voksne ved skolen, som andre lærere, assistenter, miljøterapeuter og ledelse. De andre ansatte har kanskje en grunnutdanning uten pedagogisk tilknytning. Et tverrfaglig samarbeid kan by på særlige utfordringer, samtidig som det står sentralt at et velfungerende samarbeid er til elevens beste (Haugen, 2008; Larsen & Christiansen, 2015). Den ene informanten opplever det særlig utfordrende å samarbeide med kolleger som har en *atferdsterapeutisk* tilnærming. Dette samsvarer med hvordan Bath har tegnet et polariserende bilde av en traumebevisst tilnærming kontra tradisjonell tilnærming som er tuftet på atferdskorrigeringer ved belønning (Bath, 2008). Selv om dette har gjort at traumebevisst skole kan ha fått et tydeligere ståsted, og slik sett har fått prege lærernes praksis, kan det samtidig ha gjort samarbeid vanskelig når ikke alle på skolen er med på å endre praksis. Polarisering mellom de ulike tradisjonene kan på denne måten forsterkes, og dessuten få ny kraft i møte med elever som er særlig utfordrende. I barnevernet er det mye som tyder på et paradigmeskifte når det gjelder arbeidet med barn og unge og håndtering den mest negative atferden. Når vold og trusler om vold ved statens barnevernsinstitusjoner er mer enn halvert på fire år, viser Bufdir til traumesensitiv omsorg som en av nøklene i arbeidet (Rød, 2016). Fagforeningene Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen har utarbeidet en veileder for å klargjøre miljøterapeuters oppgaver i et tverrfaglig samarbeid (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen, 2013). Selv om denne veilederen ikke spesifikt omhandler traumeutsatte barn er det påfallende at punktlistene som presenteres tydelig heller mot en tradisjonell atferdskorrigerende tilnærming, og at det ikke finnes innslag av den traumesensitive tilnærming. Dette er verdt å merke seg når mange av de samme yrkesgruppene i barnevernsinstitusjonene har endret sin praksis. Den brytningen lærerne beskriver tyder på at skolene ikke har gjort det taktskiftet Bufdir beskriver for barnevernet. Samtidig ligger det i denne brytningen mellom ulike tilnærminger også en mulig verdi for elevene ved at skolen har et bredt repertoar av tilnærminger som kan brukes reflektert og med omhu. Det er fundamentalt at samarbeidet mellom de ansatte i teamet har en grunnleggende tillit til hverandres profesjon og kompetanse, og til tross for at de ansatte har et ulikt faglig fokus, kan de ha et felles fokus på eleven (Glavin & Erdal, 2013).

Lærerne i denne studien er tydelige på at de ikke er behandlere. Likevel ser de på sin rolle som viktig med tanke på den muligheten de har gjennom «*alle de små tinga de gjør*» for å forbedre elevenes skolesituasjon. Informantene ser i denne sammenheng ut til å ha en forståelse som samsvarer med ideen om terapeutisk effekt som beskrives i krisepedagogikken (Raundalen & Schultz, 2006). Her drøftes det hvordan lærere kan nyttiggjøre seg av grunnelementer i terapien. Gjennom et bevisst forhold til ord, setninger og fortellinger bidrar læreren til å rydde, ordne og arkivere for elever med utviklingstraumer, og gir daglig støtte som en trygg voksen. Den ambivalens som uttrykkes i forhold til hvordan informantene involverte elevene i sin private sfære er det verdt å utforske. Som lærere velger de å ta med elever på hjemmebesøk, til slektninger og i båten. Dette oppleves kanskje ikke som en akseptert tilrettelegging av alle rundt. Det kan oppfattes som at skille mellom privatsfæren og jobbsfæren er visket ut, og at profesjonaliteten som lærer ikke er ivaretatt. Informantene ser, heldigvis, ikke seg selv som den primære omsorgsgiver. Samtidig viser beskrivelsene til lærerne at enkelte av elevene har et vedvarende stort behov for omsorg i form av reguleringsstøtte, trygghet og nærhet.

Avhengighetsforholdet og båndet mellom lærer og elev synes særlig sterkt når det gjelder elever med utviklingstraumer. Opplevelsen av å jobbe med å trygge elever i relasjonen kan virke så sterkt på den ansattes forpliktelse til arbeidsoppgaven, at det kan føre til slitasje over tid. Tanken om at man er uunnværlig på jobb er både god og farlig på en gang. Det innebærer at man opplever jobben som betydningsfull for andre, samtidig kan det gjøre at man til tider kan strekke seg lenger enn man burde. Det er heller ingen grunn til å tro at lærere i møte med elever med utviklingstraumer skal være forskånet for faren for «*vikarierende traumatisering*» som er utforsket blant helsearbeidere (Sabin-Farrell & Turpin, 2003). Kollegial ivaretagelse og fokus på lærerens helse må være vedvarende for å bygge vernet mot slike farer. Læreren gjør en viktig og betydningsfull jobb, men ingen er uunnværlig. Det personlige drivet vil kunne påvirke distansen mellom det barnet har opplevd og hvordan læreren selv har det. Et samspillorientert perspektiv krever at man må problematisere nærheten til eleven. Både hva nærheten kan gjøre med læreren, men også hva den kan gjøre med eleven. Å stille seg åpen for elevens smerte gjør at man utsetter seg for potensielle ubehagelige bieffekter på egne vegne. Det forpliktende empatiske engasjement kan oppleves svært sterkt for både lærer og elev (Sabin-Farrell & Turpin, 2003). Faren for at eleven overfører sine traumer til den voksne hjelperen vil kunne påvirke lærerens livsanskuelser. Begrepet *vikarierende traumatisering* uttrykker hvordan man relasjonelt påvirkes av andres erfaringer. Belastningene kan videre

gjøre at lærerne står i fare for å oppleve utbrenthet eller svekket motivasjon og innlevelse i arbeidet. Både den interessen for fagfeltet og verdsettingen av kollegial støtte som informantene viser, kan fungere som et forsvar mot en slik prosess som også er beskrevet som «*compassion fatigue*» (Figley, 1995). Reaksjonene spenner fra kvalme, mistet matlyst, søvnløshet til generell irritasjon. Man kan bli likegyldig i forhold til trivielle ting i dagliglivet, og profesjonelle utfordringer kan bli en utfordringer på det personlige plan. I lys av dette blir det et spørsmål om hvor nær tilknytning eleven skal få til sin lærer. Bowlby skiller mellom tilknytning som er forbeholdt de få og nærmeste, og tilknytningsatferd som betegner måten vi mennesker kan søke støtte og trøst hos mennesker vi opplever stødigere enn oss selv (Bowlby, 1980). Elever som ikke skiller på hvordan de søker nærhet og trøst fra lærere kontra sine nærmeste hjemme, vil ifølge Bowlby mest sannsynlig være skadet (Bowlby, 1980). Det er mulig det også er bakgrunnen for at, slik en informant uttrykker det, flere lærere kvier seg for å bli kjent med disse elevene og tilbringe mange timer sammen med dem. Informantene vektlegger dessuten også elevens perspektiver i dette samspillet. Det fremkommer blant annet at de har noe kontakt med enkeltelever ganske lenge etter at eleven har sluttet. For enkelte elever med mye flytting og skifter i omsorgssituasjon kan skolen ha fungert som noe mer enn en skole, ved at den har representert det trygge og stabile i barnets liv.

For elever med samspillvansker kan reguleringen i relasjonen mellom lærer og elev ha legende effekt i seg selv (Perry, 2006). De empatiske egenskapene til læreren er kanskje den utviklingstraumatisertes viktigste ressurs (Sabin-Farrell & Turpin, 2003). Elever som bærer på mye smerte, og har mange negative erfaringer, trenger helstøpte pedagoger som evner å støtte og møte eleven som kommer på skolen med hele seg (Raundalen & Schultz, 2006). Ved å ta innover seg hva barnet er utsatt for, vil læreren kunne forstå og møte eleven med nødvendig varme. Informantene i denne undersøkelsen beskriver viktigheten av et kollegium som vet å ta vare på hverandre. De lærerne som er trygge nok til å erkjenne at de påvirkes følelsesmessig, møtes best av kollegaer som kan lytte uten å avvise eller ha det travelt. Skoleledelsens rolle som ivaretaker av sine ansatte blir også særlig vektlagt av alle informantene. I fellesskap kan man finne støtte og hjelp til å fordøye tøffe opplevelser og inntrykk. Å få et bevisst forhold til hvordan elevens smerte kan overføres, og også gi læreren en smerte, kan være nyttig både for kollegiet og ledelsen. Disse erkjennelsene forsterker dimensjoner ved lærerrollen som handler om omsorg for kolleger og egenomsorg. At lærerne ivaretar egen psykiske helse er en vesentlig del av arbeidet for at læreren skal kunne hjelpe elever med utviklingstraumer, såvel faglig som psykososialt (Jakobsen, 2016).

Informantene beskriver noen egenskaper hos læreren som særlig sentrale i møte med elever med utviklingstraumer. Å jobbe med elever med utviklingstraumer krever tålmodighet. De vektlegger at et økt fokus på skoleresultater har gjort det tyngre og mindre motiverende å jobbe med denne type elever. Videre peker en informant på at lærere må jobbe aktivt og bevisst med anerkjennelse av eleven som en kjerneverdi i lærerrollen. Alle informantene synes dessuten å være opptatt av å ville forstå den enkelte elev uavhengig av merkelapper og diagnoser gitt av andre. I relasjon vil de bli kjent med den enkelte og bruke sine relasjonelle evner.

4.1.4 Traumebevisst skole

Gjennom opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole» har lærernes pedagogiske utgangspunkt møtt andre faglige retninger. I møte med nevrobiologi, utviklingspsykologi og traumepsykologi opplever lærerne at det dannes en ny plattform i forhold til forståelsen for læring, både faglig læring, sosial læring og emosjonell læring. For å bygge disse broene mellom fagtradisjoner synes avgjørende å ta i bruk modeller, bilder og språk som «alle» kan forstå. Uten dette vil fort hjerneforskning og tyngre psykiatri oppleves som skremmende og komplisert for mange lærere å forholde seg til. At modeller og språk blir dagligtale på skolen innebærer at hele skolen har fått en ny plattform. «Traumebevisst skole» har klart å presentere modellen toleransevindu og hjernens ulike lag på en slik måte at lærerne sitter igjen med ny og nyttig kunnskap som er til hjelp for å lese elevene i utfordrende situasjonene. Det er mange situasjoner og forhold som fortløpende må vurderes i skolen, og derfor kan denne typen forenklinger synes som gode løsninger om kunnskapen skal nå skolen, læreren og elevene.

Videre synes det som informantene gjennom «Traumebevisst skole» har fått løftet blikket i forhold til å forstå og ta innover seg hvordan traumatiserte barn har tapt noe av sin barndom, og strever på grunn av sine erfaringer. Denne synliggjøringen av at det er omgivelsene og ikke barnet som har mislykkes, danner grunnlaget for å bygge den nødvendige empatien som elevene kan bruke som ressurs.

Opplæringen «Traumebevisst skole» ønsker å ha et sterkt praksisfokus. De arbeider med utgangspunkt i skolens anonymiserte elevsaker, og har en tanke om at skolene skal jobbe mellom undervisningssamlinger. Når informantene mine uttrykker at de savnet at skolen utnyttet potensialet i dette, tenker jeg det sier noe om alle de fokusområder og det tempoet en

skolehverdag har. Like fullt uttrykker lærerne at dette praktiske grunnelementet har gjort skoleringen mer bevisstgjørende enn skoleutviklingsprosjekter de har deltatt i før.

Mine informanter forteller om en løftet bevissthet når det gjelder konsekvensene av negative erfaringer i tidlig barndom. Det synes som om alle tre deler opplevelsen av at denne grunnlagsforståelsen i for liten grad har fått plass i skoler og ved lærerutdanninger. En kjapp gjennomgang av et lite utvalg mye brukte og ganske nye fagbøker rettet mot lærere og lærerstudenter nyanserer noe av opplevelsen informantene uttrykker (Haugen, 2008; Nordahl et al., 2005; Webster-Stratton, 2007). I disse bøkene er det fokus på emosjonelle vansker, atferdsvansker og det sosiale læringsmiljø. I enkeltkapittel og i enkelte avsnitt ligger fokuset på at man må utforske multifaktorielle årsaker, miljøfaktorer og bakenforliggende årsaker til negativ atferd. Når disse bøkene tematiserer håndteringen av de vanskelige situasjonene, er likevel ikke fokuset på hva som kan ligge bak atferden like sterkt. En traumebevisst tilnærming bygger på en forståelse av at negativ atferd kan forstås som et smerteuttrykk. Innen de atferdsterapeutiske tilnærmingene virker bakgrunnsforståelse for atferden som mindre vektlagt. Howard Bath tegner et tydelig skille mellom samregulering og tradisjonell regulering (med makt) i møte med barn med utfordrende atferd (Bath, 2008). I en traumebevisst tilnærming er den voksne oppmerksom på egne følelser, dette har ikke et så sterkt fokus i en tradisjonell tilnærming. Videre hevder Bath at god samregulering har et fokus på barnets følelser i motsetning til en mer tradisjonell tilnærming der fokuset er på barnets atferd. Også når det gjelder målet med arbeidet tegner Bath et skille. Tradisjonelt vil man si at å stoppe uønsket atferd er målet, mens tanken om samregulering har som mål å hjelpe barnet å finne roen. Når det gjelder den voksnes opptreden skal man i en traumebevisst tilnærming alltid være vennlig i tonen uten å være situasjonell konfronterende og korrigerende. Særlig en av informantene hevder synspunkt som tegner et slikt sterkt skille mellom de ulike tilnærmingene. Samtidig er hun tydelig på at skepsisen til tilnærminger med fokus på atferdskorrigerer alltid har vært der. Dette viser at en traumebevisst tilnærming ikke nødvendigvis er et nytt spor for alle, men at det har gitt en teoribasert grunn for den praksis mange lærere har stått i.

I intervjuene kommer alle informantene inn på hvordan systemet rundt påvirker egen praksis. Rektor, kolleger, eksterne veiledere og utdanningsinstitusjoner påvirker på hver sin måte hvilken tilnærming læreren velger, og hvorvidt lærerne opplever å få god nok faglig støtte i arbeidet med elever med utviklingstraumer. Det kommer likevel frem at lærerne også har fått

veiledning som har forvirret, eller på annen måte ikke oppleves som en støtte i arbeidet. En av informantene er tydelig på at tiltak knyttet til atferdskorrigerings står i veien for det arbeidet hun selv har tro på. Denne læreren gav et bestemt inntrykk av at å stå i daglige fagkonfrontasjoner med kolleger var ugreit og belastende både for seg selv og de elevene hun jobbet med. Etersom hun gav et tydelig inntrykk av å ha kommet langt i forståelsen av hva «Traumebevisst skole» er, og hvilket teorigrunnlag det bygger på, tenker jeg at hun nok har blitt særlig bevisst denne diskusjonen i etterkant av denne skoleringen. Dette er trolig tematikk RVTS-Sør er kjent med. De har derfor rutiner for å avklare forventninger med skoleledelse før de går i gang med opplæringsprogrammet. Der blir ledelsen på skolen bl.a. forespeilet at den nye kunnskapen vil kunne skape diskusjoner i kollegiet. Noen av lærerne vil trykke den til sitt bryst, samtidig som andre vil vegre seg og vise sin motstand. Det kan oppleves som en indre konflikt når ny forståelse ikke harmonerer med daglig praksis. Det kan for eksempel oppleves nytteløst bruke modellen toleransevinduet om ikke resten av teamet også bruker den. At læring kun kan foregå når eleven er innenfor dette vinduet bør være integrert kunnskap i hele systemet fra ledelsen og ned i organisasjonen for at modellen skal fungere optimalt. Modellen kan riktignok fungere i enkeltsituasjoner hvor en lærer jobber individuelt med elever, men arbeidet med disse elevene er oftest teamarbeid, og modellen bør bli en del av teamets og ledelsens faglige plattform for at den skal prege retningen på arbeidet. Samtidig virker det likevel som kunnskapen oppleves som et nyttig faglig løft til beste for de tre lærerne, deler av skolene og flere av elevene. I et lærerkollegiet er det sentralt at den enkelte bidrar og får bidra med sin sterke sider enten det er særlige interessefelt eller spesielle fagområder. Klarer man å opprettholde en åpen og respektfull dialog når kryssende standpunkt møtes vil man trolig også kunne skape den beste løsningen for eleven.

4.2 Implikasjoner

Om elever med svak skolefungering kommer på dagsorden på lærerrom og i diskusjoner, er det ofte en sprikende forsamling av meningsbærende. En av dem som det i norsk skole har blitt lyttet til angående elever med utfordrende atferd er Terje Ogden. Han betoner sterkt fokuset på sosial kompetanse og tar til orde for sosial ferdighetstrening. Han har et sterkt fokus på å styrke elevenes forståelse for hvilke negative og positive konsekvenser ulike valg får (T. Ogden, 2011). I møte med en lærer som har tatt innover seg et traumebevisst perspektiv vil det kunne oppstå diskusjoner. Et fokus på gjenoppbyggende erfaringer og

reguleringsstøtte i de vanskelige situasjonene vil være vanskelig å kombinere med en konfronterende holdning med fokus på forståelse for positive og negative valg. Som pedagoger må vi kunne nyttiggjøre oss av begge disse forståelsene. Som informantene peker på, ligger det en løsning i å snakke om valg og utvikle handlingsalternativer i samtaler utenfor situasjonene. Samtidig er det sider ved mye av den rådende tankegang om atferdsvansker som vanskelig kan la seg kombinere med en traumebevisst tilnærming. Et eksempel finner vi i boken og programmet «De utrolige årene», som henvender seg til foreldre, sosialarbeidere og pedagoger. Her ligger fokuset på hvordan man kan bruke ros og belønning for å fremme ønsket atferd. Når alle mine informantene på hvert sitt vis er skeptiske til belønningssystemer og atferdsterapi, kan det være på bakgrunn av konflikter med arbeidsmåter som bl.a. presenteres i programmet og boken «De utrolige årene» (Webster-Stratton, 2007). Boken «Barn og unges læringsmiljø 3» har med seg perspektiver som tar med seg betydningen av elevenes oppvekstmiljø og erfaringer (Haugen, 2008). I kapitlet om krisepedagogikk ligger det en forståelse av at kriser og negative hendelser påvirker elevens skolefungering (Schultz & Raundalen, 2008). Boken har et klart fokus på tiltak i forhold til hvordan man kan jobbe med eksempelvis atferdsvansker. Selv om intensjonen er å hjelpe elevene til økt mestring av situasjoner de sliter med, opplever altså mine informanter på hvert sitt vis at atferdskorrigerende tilnærminger står i kontrast til det elever med utviklingstraumer trenger. Disse motsetningene synes å bunne i at atferdskorrigerende tilnærming har en manglende vektlegging av elevenes behov for å roe og regulere de vanskelige følelsene kontra en traumebevisst tilnærming.

Det er sentralt å fremheve at også i en atferdskorrigerende tilnærming kan begreper som tillit, varme og barneperspektivet ha en fremtredende plass (Nordahl et al., 2005). Likevel virker det å være andre sider ved den atferdskorrigerende tilnærmingen som vinner frem i praksisfeltet. Det vektlegges for eksempel at lærere skal søke å innta en autoritativ lærerrolle hvor læreren skal utøve høy grad av kontroll med en høy grad av varme (Baumrind, 1971; Nordahl et al., 2005). Sårbare elever med svekket tillitsapparat og vonde relasjonserfaringer vil ikke uten videre oppfatte lærerens varme. Dessuten vil atferden i tillegg utfordre læreren kontinuerlig på kontrollaksen. I sum gjør dette sitt til at elever med utviklingstraumer kan oppleve skolen som en ny kamparena. Disse aspektene er for så vidt kommunisert i flere av bøkene som fremmer en atferdsterapeutisk tilnærming. Likevel ser det ut til at betoningen av varme og omsorg ikke er sterk nok i møte med elever med utviklingstraumer. Vektleggingen av å ikke være ettergivende fremstår som svært sterk. Dette kan bero på forståelsen av at man

med en ettergivende oppdragerstil ofte vil se aggresjon fra barn når de forsøker å håndheve regler (Nordahl et al., 2005). Det man kan sitte igjen med som leser er at man med et «atferdskorrigerende blikk» har et større fokus på å ikke gi etter, enn å få tak i hva som kan ligge bak atferden. Om læreren da opplever seg selv som omsorgsfull og varm, vil ikke eleven nødvendigvis oppleve det slik. Og da vil læreren straks fremstå som autoritær overfor eleven. Om eleven har en oppvekst preget av vold, kan dette være særdeles uheldig.

Samtidig ser jeg at en traumebevisst tilnærming i møte med skolen kan ha sine potensielle slagsider. Lærerne må passe seg for å ikke ta på seg andre roller som omsorgsrolle eller terapeutroller. Lærer – elevrelasjonen bør forbli nettopp det, og ikke bli så nær at eleven opplever et nærmest regissert brudd i en nær relasjon når skolegangen avsluttes. Et sentralt poeng i arbeidet med psykiske helseproblemer i skolen er at lærerne tilegner seg kompetanse i å søke annen hjelp når det trengs (Bru et al., 2016). I dette ligger det blant annet at læreren ikke må ta på seg oppgaver som ligger under andre profesjoner. Videre kan lærere med en traumebevisst tilnærming kunne bli for forsiktige i presset, og være så opptatt av å møte elevene følelsesmessig, at de ikke utfordrer elevene nok. Alle trenger å bli utfordret for å vokse, og dette finner jeg ikke klare svar på i en traumebevisst tilnærming. Når jeg peker på disse potensielle fallgruvene skylder jeg å minne om at en traumebevisst tilnærming er en forståelsesramme som ikke opererer isolert. I vår sammenheng, «Traumebevisst skole», er den plassert inn i en kontekst hvor den slett ikke står alene. Som pedagoger har man med seg et bredt repertoar for å jobbe med elevers utvikling. Dette repertoaret forsvinner ikke i møte med en ny forståelsesramme. Sammen med etablert pedagogisk praksis kan en traumesensitiv forståelse utvide repertoaret ytterligere. Min egen erfaring i møte med elever som har opplevd store kriser, er at jeg som pedagog alltid ønsker videre faglig utvikling for eleven, og dermed har justert forventningene mine opp etter hvert som eleven har nærmet seg en bedre fungering. Samtidig har jeg erfart at forsøk på å forsere en slik utvikling har ført til tilbakeslag.

Bøkene «Psykisk helse i skolen» (Bru et al., 2016) og «Sosiale og emosjonelle vansker» (Midthassel et al., 2011) vektlegger bakgrunnen til barnet når lærere skal bygge forståelsen for sårbare elever. Eksempelvis legger de vekt på at mobbing må opphøre, før man kan sette inn tiltak for å trene eleven på selvhverdelse eller andre endrede atferdsmønster. Dette synliggjør hvordan lærere må forholde seg til miljøfaktorer og årsaksforhold for å kunne hjelpe eleven. Mobbing er et tema som har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Gjennom

fokuset på dette har norsk skole fått en økt bevissthet rundt elevhelse og handlingsalternativer i møte med elever med tøffe erfaringer. Det ligger en utfordring for skolen at elevenes erfaringer på andre arenaer, også før skolealder, på samme måte må forstås og danne grunnlag for optimale elevmøter.

En traumebevisst tilnærming tilbyr ikke konkrete tiltak som kan settes i skjema og følges opp. Verktøyet ligger ikke i punktlister, men i lærerne selv og i deres arbeid med å forstå hva som kan ligge bak den negative atferden. Dette krever et robust lærerteam med evne og vilje til refleksjon. Det kreve både tid og rom og god veiledning. For rektorer som skal vurdere hvilke tiltak det skal satses på, kan fortrinnet til en modell tuftet på atferdskorrigerende virke slående. I det mye brukte ART-programmet har man for eksempel satt opp en liste over sosiale ferdigheter som man kan bruke som sjekklister og krysse av hva som er «i orden», og hva som må jobbes med. Dette gir et inntrykk av at man har god oversikt over hva eleven strever med. En våken pedagog vil likevel vite at dette ikke er den fulle sannheten om eleven. Vi mennesker er langt mer komplekse enn som så. Jeg har selv fått erfare hvordan elever kan klare seg fint med «god fremgang» i et atferdskorrigerende tungt barnevernstiltak, samtidig som problemene har tårnet seg opp innvendig, og eleven strever med identitet, tilhørighet og trygghet. Når det er sagt må jeg få lov å presisere at jeg også har sett elever vokse seg trygge gjennom massiv ART-trening. Da har det fungert som gjenoppbyggende erfaringer der de har fått lære seg å omgås andre på en bedre måte, og det har ført til personlig vekst. Da har programmet blitt brukt med varsomhet og innsikt uten å bli for instrumentelt og rigid. Med innsikt mener jeg at man har brukt atferdsterapeutiske teknikker uten å falle i fallgruvene med å straffe barn som allerede har tapt, ignorere viktige bakenforliggende årsaker til atferden og slutter å se personen. Det kan være et problem om man bare kjøper grunnideene og bruker de uten tanke for disse fallgruvene. Anne Hilde Lystad har diskutert dette i en artikkel i tidsskriftet spesialpedagogikk der hun fremholder viktigheten av å finne ut hva som ligger bak atferden før man setter i gang med ART og dens sosiale ferdighetstrening (Lystad, 2014).

I skolen er det mange perspektiver å forholde seg til. Lærere i dag får tydelige føringer på hva som er deres oppgaver og mandat. Målstyringen virker å prege lærernes fokus. Selv om elevers helsetilstand og emner knyttet til psykisk helse i skolen stadig blir tematisert, opplever kanskje lærere at de i liten grad blir verdsatt for innsatsen de gjør for å ivareta elevenes psykiske helse. I alle fall er det en viss fare for dette, så lenge det er så sterkt fokus på

måleparametere som nasjonale prøver og karakterer og lignende. Det er de faglige resultatene som får status og oppmerksomhet.

I 2012 kom Barne-, ungdoms og inkluderingsdepartementets ekspertutvalgs utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet med tittelen «Bedre beskyttelse av barns utvikling». Utredningen viser til at «konsekvensene av traumatisering i barndom er tydelige, både fysiologisk, psykologisk, sosialt og samfunnsmessig» (NOU 2012:5, 2012). Fenomenet utviklingstraumer er ikke et etablert begrep hverken i denne utredningen eller blant lærere. Lærere vil likevel kunne kjenne seg igjen når det gjelder beskrivelser av vanskene. Bruken av ulike diagnoser har endret seg gjennom årene. Dette har også til dels svekket tilliten til barnepsykiatrien. I de siste tiårene har for eksempel forekomsten av ADHD blitt et tydelig bilde på dette, og debatten rundt denne diagnosen har også engasjert lærerne. At diagnosekriteriene for ADHD kan samsvare med vanskene til et barn med utviklingstraumer, kan også bidra til en viss forvirring. Et eksempel på å utforske denne tematikken er gjort i en masteroppgave i 2015 hvor det blant konkluderes med at lærere opplever at de trenger mer kompetanse for å kunne skille symptom på utviklingstraume fra ADHD (Eldøy, 2015). Nå er det ikke læreres oppgave hverken å utrede barn, stille diagnoser eller drive terapi. Samtidig er opplæringsloven tydelig på at all undervisning skal tilpasses ut fra elevens evner og forutsetninger, og på den bakgrunn har diagnoseforståelse etablert seg som et element i lærerrolla.

I denne studien har forståelsen for lærerrolla ligget som et sentralt tema. Hva skal man kunne forvente at lærere skal forholde seg til angående elevenes psykiske helsetilstand og deres barndomserfaringer? Ligger det i lærermandatet å kunne forstå psykiatriske begreper og beskrivelser knyttet til diagnoser og diagnoseforståelse? Det er uklare grenseoppganger her. Når det gjelder å hjelpe elever med traumer hevder likevel flere fagpersoner at et viktig satsingsområde er å styrke læreren som en sentral aktør i sårbare elevers liv (Bru, 2011; Øverlien, 2015). Dette bunner i lærerens unike mulighet til å bygge trygge relasjoner og bidra til daglige gjenoppbyggende erfaringer. Videre vil lærere kunne innse at elever med utviklingstraumer er preget av sine erfaringer på en slik måte at det har konsekvenser for læring. Dette utløser en forpliktelse for skoler og pedagoger i forhold til å legge til rette for en tilpasset opplæring som bærer i seg et krav om kompetanse og innsikt som kan være til hjelp for eleven. På det grunnlaget har lærere etter hvert blitt vant til å forholde seg til diagnosekriterier og ikke minst praktiske tilnærminger på grunnlag av ulike diagnoser.

Dersom eleven skal profittere på undervisningen, må læreren gjøre tilpasninger i forhold til hva eleven trenger, selv om tilpasningene er utfordrende i en travel skolehverdag. På samme tid bør det være klart at lærerrolla ikke skal ta på seg alle oppgaver rundt barnet. Lærere møter stadig elever som trenger særlig oppfølging og omsorg gjennom skoledagen. Lærerne i denne studien opplever det som utfordrende, men viktig, å kunne avgrense arbeidet til skoletiden og undervisningsmandatet, uten å ta på seg rollen som terapeut eller nærmeste omsorgsgiver. Lærerne må heller være flinke til å formidle det som skjer til foreldre, barnevern og BUP. Det ligger likevel i sakens natur at skolen, og eleven, kan oppleve at det er store utskiftninger blant andre samarbeidspartnerne, og at læreren kan komme til å representere kontinuiteten i arbeidet og den trygge basen for barnet. På samme vis kan selvsagt hyppige skolebytter være en problematikk for denne elevgruppen.

At samarbeid mellom skoler og spesialskoler kan være vanskelig i komplekse elevsaker har jeg selv opplevd i praksis. Det er også påfallende at dette kommer frem i intervjuet med den ene informanten. Hun beskriver hvordan hennes elev ble tatt ut til et segregert tilbud og kom tilbake til ordinærskolen med beskjed om at de «ikke fikk ham til». Læreren opplevde det som vanskelig å få tilbake en svært utfordrende elev uten å stå på noe tryggere grunnlag i møte eleven. I eget arbeid ved segregerte skoletiltak har jeg et inntrykk av at de ulike elevene er avhengig av at lærerne har et rikt repertoar når det gjelder arbeidsformer og tilnærminger for at skolehverdagen skal fungere. Mange spesialavdelinger har funnet sin «arbeidsform», og er kanskje mer trofast mot den enn mot idèen om å møte eleven der de er. Om grensene for hvilke tilnærminger lærer kan bruke blir for firkantete og lite romslige, kan enkelte elever være så lite villige til å forholde seg til den gitte elevnormen ved skolen, at hverdagen vil ha et preg av kamp og uro helt til de voksne gir opp.

Satsingen på etterutdanning av lærere viser at det er et utpreget fokus på skolefagene, og da i særlig grad kjernefagene matte, norsk og engelsk. Derfor hadde jeg knapt håp om å kunne få støtte gjennom «Kompetanse for kvalitet» til å ta videreutdanning innen psykososialt arbeid med fokus på vold og traumer. Når UDIR likevel valgte å frikjøpe meg fra 55 prosent av oppgavene mine som lærer i et helt år av studiet, ser jeg det som en tydelig bekreftelse på at systemet støtter tanken om at vi i skolen også skal ha særlig kunnskap om og forståelse for elevers psykososiale miljø og helsemessige utfordringer. Parallelt med de tre årene jeg har tatt denne etterutdanningen har også satsingen på psykisk helse også fått økte bevilgninger og et sterkere fokus. Lærer og samfunnsdebattant Håvard Tjora hevder i Dagbladet 2.april 2016 at

kunnskapssviket ikke handler om matematikk, norsk og engelsk (Tjøra, 2016). Han peker på helt andre forhold, og særlig psykososiale forhold, som bør prioriteres i etterutdanning av lærere. Lærere som våger å ha en romslig rolleforståelse, og ser seg selv som helseaktører, kan bety en stor forskjell for den enkelte. For elever med utviklingstraumer synes det i alle fall åpenbart at det å mestre livet må være et stadig tilstedeværende fokus. Å sette folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer på timeplanen kan være et godt bidrag til denne elevgruppen (Meld.St.28, 2015–2016).

4.3 Metodiske og etiske betraktninger

Dette er en kvalitativ studie med relativt få informanter. Det er informantenes erfaringer og holdninger som har stått i fokus. Mitt utgangspunkt for håndtering av informantenes utsagn har vært å få tak i hva lærerne har opplevd fungerer, og hvordan de tenker at deres rolle best kan fylles. Jeg kunne ha valgt et komparativt studiedesign og intervjuet tre lærere ved skoler uten erfaring med traumebevisst tilnærming for å sammenligne (Eldøy, 2015). Det ville jeg gjort om mitt hovedanliggende var å lete etter ulikheter i tilnærmingen ved traumebevisste skoler kontra andre skoler. Mitt utgangspunkt var å få tak i nyttig erfaringer og betraktninger som kan gi elever med utviklingstraumer en bedre skolehverdag, og da har jeg tro på at mitt strategiske utvalg av informanter var et gunstig utgangspunkt. Informantene representerer sannsynligvis ikke det lærere i norsk skole generelt kan eller tenker om elever med utviklingstraumer. Ikke bare har de gjennomgått opplæringsprogrammet «Traumebevisst skole». På hvert sitt vis fremstår de som ledende fagpersoner på disse skolene. Alle har mye erfaring med å jobbe med vanskene og har drevet mye alternativ undervisning. De har samlet sett dessuten langt bredere utdanningsgrunnlag i forhold til elever med sosiale og emosjonelle vansker enn det lærerutdanningen gir. Vi kan altså ikke fastslå at «norske lærere» tenker slik om utviklingstraumer som respondentene i denne studien gjør, men vi kan bruke resultatene som en kunnskapsbase generert av lærere med tilleggskompetanse knyttet til traumefeltet. De har solid utdanning kombinert med mye praksiserfaring. Dette er med andre ord lærere med stor kapasitet i forhold til å møte elever med utviklingstraumer.

I prosessen har jeg stadig reflektert over hvordan jeg best kan formidle datamaterialet. I samråd med veileder har ulike problemstillinger blitt diskutert. Jeg har intervjuet profesjonelle fagfolk om oppgaver de har som ansatte i skolen. Slik sett er ikke de i en særlig sårbar gruppe.

Like fullt har jeg fått kjennskap til narrativer knyttet til elever som har tunge skjebner, og jeg har fått innblikk i hvordan lærerne har strevd i sine roller. Informantene har også kommet med tydelig frustrasjon i forhold kolleger, samarbeidspartnere og ledelse. Jeg ønsker ikke at dette skal være hovedfokus når denne oppgaven leses, og har derfor valgt å håndtere dette med varsomhet og enkle omskrivninger.

På bakgrunn av gjeldende regelverk er prosjektet før oppstart meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Informanter ble så rekruttert via rektorer som distribuerte informasjonsskriv og samtykkeskjema. Informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen ble gjennomgått før intervjuene. Alle informantene fikk videre tydelig informasjon om muligheten for trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. De ble informert om at intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og at lydfiler blir slettet etter transkribering.

5 KONKLUSJON

Hovedmålet med denne studien var å løfte frem hensiktsmessige måter som lærere kan møte elever med utviklingstraumer. Alle informantene har innsikt og erfaring når det gjelder å møte disse elevene, og de beskriver at barna og ungdommene har reguleringsvansker som forstyrrer skolefungeringen. Vanskene viser seg både som tilbaketrekning og aggresjon som går utover medelever, lærere og inventar. Lærerne trekker frem flere former for pedagogisk tilrettelegging og praksis, og de opplever at det kan være nyttig:

- å møte elevene med anerkjennelse, forståelse og lytte til elevens initiativ.
- å tenke at tilretteleggingen av undervisningen må ta hensyn til utryggheten, reguleringsvanskene og de relasjonelle vanskene eleven bærer med seg til skolen.
- å jobbe med å gi elever med utviklingstraumer gjenoppbyggende erfaringer som motsatser til de krenkelser de har opplevd i tidlig barndom.
- å hjelpe elevene til å regulere følelser.
- å bruke toleransevinduet som modell.
- at elevene har en mulighet for å trekke seg tilbake.
- å drive undervisning utenfor klasserommet, og å kunne velge eneundervisning for de mest urolige elevene når det er vurdert som bedre enn andre alternativer.
- å jobbe med klasse miljøet der det er elever med utviklingstraumer.
- å bruke alternative opplæringsarenaer, kreative ideer og lek i møte med elever utviklingstraumer.
- å tenke at trygghet er en forutsetning for faglig utvikling.
- å ha en reflektert holdning til hvilke tilnærminger man velger i møte med elever med utfordrende atferd.

Videre viser lærerne i studien til hvordan lærerrollen utfordres av elever med utviklingstraumer. De forteller om elevmøter som ligger i randsonen av hva som tradisjonelt tilhører lærerrollen. På bakgrunn av informantenes beskrivelser er det belegg for å si at

arbeidet med elever med utviklingstraumer bør være preget av menneskelighet, tålmodighet, tillit, trygghet, refleksjon, samarbeid, tilgjengelighet, faglighet, humor, kreativitet, fleksibilitet, kommunikasjon og støtte fra ledelse og hjelpesystemer. Disse ressursene løftes frem som de viktigste i elevenes utvikling. Alle informantene er bevisste hvor viktige de kan være i elevens liv. Samtidig uttrykker de en ambivalens knyttet til hvor nær relasjon de kan utvikle til eleven, og at de må balansere sin rolle som pedagog mellom å være omsorgsperson og terapeut. Lærerne viser til en tilsvarende balansegang når de skal sette rammer, stille krav og ha forventninger til elevens faglige utvikling, samtidig som de skal hjelpe eleven med følelsesregulering. Elever med utviklingstraumer beskrives av informantene å være svært sensitive i forhold til å håndtere det følelsesmessige knyttet til de oppgavene de står overfor i skolen. Lærerne opplever at situasjoner som vekker uro og ubehag for elevene kommer på løpende bånd, om man ikke legger til rette og er i forkant. Gjennom å bli kjent med elevene forsøker lærerne i denne studien å avdekke hva elevene strever mest med, og legge til rette på en måte kan støtte emosjonell utvikling og faglig læring. I tillegg skal dette skje i en sosial kontekst, i samhandling med medelever og voksne.

Jeg opplever at mine informanter uttrykker at møtet med «Traumebevisst skole» er et paradigmeskifte, der erkjennelsen av at hjernen bygges av erfaringer har gitt dem en ny rolleforståelse og opptreden i møte med elevene sine. De opplever at elevens relasjonelle og emosjonelle erfaringer kommer i forgrunnen, og at tilnærmingen tar høyde for at de negative barndomserfaringene møtes med fokus på gjenoppbyggende erfaringer. Forståelsesrammen «Traumebevisst skole» ser altså ut til å kunne tilføre dagens pedagogiske praksis et bredere grunnlag. Samtidig er det verdt å merke seg at forståelsesrammen ikke kan operere alene, men i et samvirke med en allerede etablert pedagogisk praksis, som kan utfordre og stille forventninger til elever når de er klar for det.

Alle informantene anerkjenner at skolegang er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for barns helse. De verdsetter viktigheten av at skolen tilrettelegger tilbudet med relasjoner som gir reguleringsstøtte. Den faglige tilretteleggingen må ifølge lærerne ha et særlig fokus på mestring, og videre bør det jobbes for at elevene har en opplevelse av tilhørighet. De har erfart at det å gi barnet motsatser til de vonde erfaringene virker å være et kjerneelement for å gi elever med utviklingstraumer et bedre liv.

Fremtidig forskning på temaene fra denne studien bør undersøke videre hvordan skolen bør møte elever med utviklingstraumer. De tre informantene i denne studien peker på flere

elementer som de opplever som viktige, men disse kan utforskes nærmere. Videre viser denne studien hvilket spenn lærerrollen har, både i spesialskolen og i normalskolen. Jeg anbefaler derfor å utforske nærmere hvordan lærere opplever å jobbe i dette spennet i møte med elever med reguleringsvansker i vår tids skolekontekst. Til sist håper jeg at utvikling av skoleprogram som «Traumebevisst skole», og eventuelt lignende program, kan dra nytte av de innspill som gis gjennom denne studien, og ta dette med videre i sine satsinger. Dernest er det et håp at fremtidens lærere kan bli tryggere på hvordan de kan bidra til å «krøke nye kroker», og gi elever med utviklingstraumer gjenoppbyggende erfaringer.

Litteraturliste

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256(3), 174-186.

Anstorp, T., & Benum, K.(Red.) (2014). *Traumebehandling: komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Fransisco: Jossey Bass Publishers

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*: New York: W. H. Freeman & Company

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

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.

Befring, E., Sørli, M.-A., & Frønes, I. (2010). *Sårbare unge : nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Berg, N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendahl Akademisk

Bjørneboe, J. (1961). Læreren og eleven. I T. Gabrielsen, A. Lien (Red.) *Tilbake til fremtiden 1: Grunnskolen (732-744)*. Oslo: Norske oppslagsverker a.s.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss (Vol. 3)*: New York: Basic books.

Braarud, H., & Nordanger, D. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(10), 968-972.

Braarud, H., & Nordanger, D. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 51(7), 531-536.

- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: tilknytning og behandling*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Cosmovici Idsøe, E., & Øverland, K. (Red.) (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bufdir. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Hentet fra http://www.bufdir.no/PageFiles/11667/Kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf.
- Craig, S. (2015). *Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives, K-5*: New York: Teachers College Press.
- Dalset, M. (2008). *Traumatisk stress, læreforutsetninger og prestasjoner: en litteraturstudie om sammenhengen mellom traumatisk stress og læring hos skoleelever*. Marit Dalset, Oslo.
- Eide-Midsand, N. (2010). Problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressresponsystem. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47, 1098-1102.
- Eidsvåg, I. (2011). Lærerens glede. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Larerens-glede-6281246.html>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Eldøy, M. R. (2015). *ADHD eller utviklingstraume?* Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/298767>

Etikkom.no. (2016). Veiledning for forskningsetisk og vitenskaplig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag

Felitti, V. J. (2002). The relation between adverse childhood experiences and adult health: Turning gold into lead. *Perm J*, 6(1), 44-47.

Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. I Stamm, B. Hudnall (Red). *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. (s.3-28). Baltimore: The Sidran Press

Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: violence, crime, and abuse in the lives of young people: violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.

Fonagy, P., Schore, A. & Stern, D. N. (2006). *Affektregulering i utvikling og psykoterapi*. . København:Hans Reitzels Forlag.

Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*: Oslo: Kommuneforlaget.

Golberg, L. I. (2015). *Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringsystemet i lys av Martin Bubers filosofiske tenkning*. (Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2374657>

Gording, B. (2012). «Med hjerte i halsen»: *Hvordan forstår lærere barn som er traumatisert?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo), Brit Gording, Oslo.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget

Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. Jan Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.

Haugen, R. (Red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Jakobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.125-142) Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkengen, A. L. (2005). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, M. H., & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(1), 133–150. Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/3198/1/1317197.pdf>

Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Uipub AS.

Lystad, A. H. (2014). Er det ART dei treng? *Spesialpedagogikk*(1). Hentet fra <http://www.spesialpedagogikk.no/Fagtidsskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/201023/0520091311/>

Malkenes, S. (2015, 21.10.2015). Då PISA-sjokket lamma nasjonen. *Agenda magasinet* Hentet fra <http://agendamagasin.no/artikler/da-pisa-sjokket-lamma-nasjonen-2/>

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107-124.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.

Meld.St.19. (2009-10). *Tid til læring — — oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>.

Meld.St.28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. regjeringen.no: Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. april 2016, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Solberg) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>.

- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og Avvik: Spesialpedagogiske utfordringer-en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDP_DFS.pdf.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body*. New York: W.W. Norton & Company
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), 64-68.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D. (1999). *Maltreated children: Experience, brain development and the next generation*. New York: W. W.Norton & Company.
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. *Working with traumatized youth in child welfare*, 27-52.
- Perry, B. D., & Malchiodi, C. A. (2014). *Creative interventions with traumatized children*. New York: Guilford Publications.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RVTS-Sør. (2016). Traumebevisst skole. Hentet fra <http://traumebevisst.no/skole.html>

Rød, S. (2016, Publisert 07.04.2016 kl 11.43). Volden avtar i barnevernet. *Fontene*. Hentet fra <http://www.fontene.no/artikkel-6.47.356446.0e00003864>

Sabin-Farrell, R., & Turpin, G. (2003). Vicarious traumatization: implications for the mental health of health workers? *Clinical psychology review*, 23(3), 449-480.

Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. In M.-I. Hauge, J.-H. Schultz, & C. Øverlien (Red.), *Barn, vold og traumer -Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schultz, J.-H., & Raundalen, M. (2008). Krisepedagogikk: Når krisen oppstår. I R. Haugen (Ed.), *Barn og unges Læringsmiljø 3* (s. 307-337). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage books.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind* (Vol. 296). New York: Guilford Press

Stien, P., & Kendall, J. (2004). *Psychological trauma and the developing brain*. New York: Haworth.

Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527-547.

Teague, C. M. (2013). Developmental trauma disorder: A provisional diagnosis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(6), 611-625.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145-161.

Tjora, H. (2016). -Dette skulle gjerne kunnet mer om som lærer. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2016/04/02/magasinet/pluss/tjora/foreldreskolen/oppdragelse/43708421/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Hva er PIRLS, PISA og nasjonale prøver? Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/hva_er_pisa_pirls_og_np.pdf

Utdanningsforbundet, & Fellesorganisasjonen. (2013). Tverrfagleg samarbeid i skulen –god og trygg skulekvardag for alle elevar. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Turi_Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulenNETT.pdf

Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder. *Psychiatric annals*, 35(5), 401-408.

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

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: barns strategier*: Oslo:Universitetsforlaget.

Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: skolen som forebygger og hjelper*: Oslo:Universitetsforlaget

Øverlien, C., Hauge, M.-I., Schultz, J.-H. (Red). (2016). *Barn, vold og traumer - Møter med unge i utsatte livssituasjoner*: Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Trond Hovland. Jeg er lærer ved Møllehagen skolesenter i Stavanger. Samtidig er jeg masterstudent ved universitetet i Oslo, medisinsk fakultet. Programmet har tittelen «Master i psykososialt arbeid - studieretning vold og traumer». I min avsluttende masteroppgave ønsker jeg å intervjuere lærere om deres erfaringer og kunnskap om utviklingstraumer. Prosjektet tar sikte på å belyse hvordan elever med utviklingstraumer kan bli møtt og forstått av lærer i skolen. Hvordan ser lærerne på denne gruppen elever og deres skolefungering. Jeg vil intervjuere lærere i et traumeinformert system. Hvordan opplever man at kurs og kompetansecfokus i fht traumer har ført til endret praksis. Hvordan opplever lærere sin rolle i møte med elever med utviklingstraumer. Håpet er å få informanter fra skoler som i noen år har hatt et særlig fokus på traumer og konsekvenser for skolefungering. Som du er kjent med har jeg fått info via RVTS – Sør angående skoler som har gjennomgått kompetanseprogrammet "Traumebevisst skole". Ledelsen ved din skole har hjulpet med å formidle kontakt med deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse er helt frivillig. Dersom du velger å delta – kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen begrunnelse eller årsak til det. Selve intervjuet vil vare i underkant av en time og samtalen vil bli ledet av meg. Det vil bli gjort lydopptak. Tid og sted vil jeg tilpasse med hva som passer best for deg. Intervjuene er planlagt gjennomført i september- oktober 2015.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, dette innebærer at personvernet vil ivaretas i samsvar med gjeldende regler om taushetsplikt. Alle opplysninger vil bli avidentifisert og behandlet konfidensielt. Resultatene av studien vil publisert som anonymiserte data uten at den enkelte deltaker kan gjenkjennes. Lydopptak slettes og datamateriale anonymiseres ved prosjekt slutt 20.06.2016. I intervjuet vil jeg komme inn på spørsmål vedrørende din praksis. På bakgrunn av dette er jeg pålagt å minne om taushetsplikten. Studien er meldt og godkjent hos personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Det er Tonje Holt ved NKVTS i Oslo som er min veileder i prosjektet tlf: 924 06 404. Ta kontakt med meg eller henne dersom det er spørsmål knyttet til prosjektet.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet ønsker jeg at du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring og sender den i vedlagt konvolutt.

Med vennlig hilsen
Trond Hovland
Mobil: 99639486
trond.hovland@studmed.uio.no
Mimmarudlå 7A
4043 Hafstrandsfjord.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Telefon: _____

Epost: _____

Svarslippen returneres Trond Hovland pr post, eller bekreftes muntlig og leveres signert i forkant av intervjuet.

1. Hvilken stilling har du?
2. Hvor lang yrkeserfaring har du i skolen?
3. En elev med utviklingstraumer – hva tenker du på når du hører det?
4. Har du erfaring med elever med utviklingstraumer ?
5. Hvis ja: Er der konsekvenser som gjør det særlig utfordrende i ditt møte med denne elevgruppen ?
6. Hvordan opplever du at elever med utviklingstraumer fungerer i det sosiale samspillet ?
7. Opplever du at disse elevene er hemmet i læringsprosessen ?
8. Hvordan vil du beskrive atferden til elevene du har møtt innen denne kategorien ?
9. Har du gjort deg nyttige erfaringer i fht hvordan du på best mulig måte kan møte elever med de utfordringene som du beskriver ?
10. Hvilken rolle tenker du at du har som lærer i møte med elever med utviklingstraumer ?
11. Du er ansatt på en skole som er særlig skolert med tanke på forståelse av traumer. Hvordan opplevde du denne skoleringen?
12. Opplevde du skoleringen som meningsfylt ?
13. Har skoleringen kommet elevene dine til gode ?
14. Inkluderte skoleringen utviklingstraumer som en del av tematikken?
15. Om du skulle evaluere programmet, er der noe du vil endre på ?
16. Er kompetansprogrammet Traumebevisst skole et program det bør satses på av flere skoler ?
17. Er der noe du vil tilføye på slutten av dette intervjuet ?



Tonje Holt
Institutt for helse og samfunn Universitetet i Oslo
Postboks 1130 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 11.06.2016

Vår ref: 43426 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43426	<i>Hvordan forstår lærere elever med utviklingsstraumer ?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tonje Holt
Student	Trond hovland

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Arbeidskontoret / Contact Office

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo, tlf: +47 22 85 52 11, mail@nsd.uib.no
TRONDHØM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7034 Trondheim, tlf: +47 73 91 19 07, kgrn@svs.uib.no
NORLAND NSD SA, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø, tlf: +47 77 64 43 35, nsd@uhtv.uib.no