

Skolens møte med traumebelastede elever

En casestudie

Line Schiøtz



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Skolens møte med traumebelastede elever

© Line Schiøtz

År: 2017

Tittel: Skolens møte med traumebelastede elever

Forfatter: Line Schiøtz

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formål og bakgrunn

Formålet med dette prosjektet er å kaste lys over hvordan en traumatisk opplevelse kan påvirke elever i ettertid, og hvordan dette kan få pedagogiske konsekvenser. Hvordan møter skolen slike elever, hva blir gjort, og hvordan forholder skolen seg til dette? Her blir det aktuelt å se på hvordan skolen ivaretar disse elevene, hvilke tiltak som eventuelt blir igangsatt, og hvilke faktorer som trekkes frem som viktige.

Den norske skolen fungerer som en primærarena for nesten alle barn i opplæringsdyktig alder, samt en stor del ungdommer mellom 15–19 år som tar videregående opplæring. Det kommer frem av en rekke studier at om lag 60–90 % av befolkningen på et tidspunkt vil oppleve et potensielt traume. Rundt 15–20 % vil kunne utvikle symptomer som er assosiert med PTSD og utviklingstraumer, avhengig av omstendighetene rundt traumeeksponeringen (Breslau et al., 1998. Kessler et al., 1995, Johansen et al., 2013 & Alisic et al., 2014). Disse tallene indikerer at skolen vil møte flere elever som kan besitte en rekke utfordringer som en konsekvens av et opplevd traume. En studie utført i kjølvann av 22. juli-terroren, viser at 70 % av de overlevende som befant seg i utdanningssystemet, opplevde en nedgang i skoleprestasjoner det første året, men tok seg gradvis opp igjen mot slutten av andre år (Strøm, et al., 2016). Dette gir grunn til å tro at skolen kan bidra til å fremme skolemestring hos traumebelastede elever.

Problemstilling

På bakgrunn av dette er ordlyden på problemstillingen følgende: *Hvordan møter skolen elever som har opplevd traumer, og hvilke faktorer fremheves som viktige for å forebygge nedgang i skolemestring?*

Teorigrunnlag

Funnene som har blitt gjort i datamaterialet blir knyttet opp mot den teoretiske innramningen i prosjektet. Denne innramningen består av: konsekvensene et traume kan ha, resiliens, beskyttelses- og risikofaktorer, samt de pedagogiske utfordringene som kan oppstå. Under pedagogiske utfordringer har modellen toleransevinduet blitt brukt som en forklaring på hvordan traumet kan få pedagogiske konsekvenser. Howard Baths rammeverk om de tre pilarer trekkes frem som en støtte til pedagoger som jobber i nære relasjoner med traumebelastede elever, i tillegg til et avsnitt om samarbeid.

Metode

For å besvare problemstillingen har det blitt benyttet kvalitativt semistrukturert intervju for å samle inn data fra lærer, sosiallærer og rektor ved samme skole. Hensikten her er å få innsikt i hvordan skolen som helhet jobber for å fremme skolemestring hos traumebelastede elever, hvor skolen fremstår som caset. Analyseprosessen ble inspirert av konstant komparativ analysemetode. Presentasjon og drøfting av funn ble delt inn i to deler, hvor del to igjen fikk en inndeling i fem kategorier.

Sentrale funn

Den første delen av funnene handler om hvordan skolen møter traumebelastede elever. Her kom det frem at åpenhet og forståelse var viktige tilnærminger til disse elevene. Det kom også frem som utfordrende å få tak på dybden i utfordringene disse elevene hadde. Del to tok for seg faktorene som fremsto som viktige for å fremme skolemestring hos elevene. Disse faktorene var: Relasjoner, samarbeid, ressurser, mestring og tiltak. Funnene antyder at alle disse kategoriene fungerer i en vekselvirkning av hverandre hvor den ene faktoren må være til stede for å fremme den andre. Avslutningsvis kom det frem at det forekom en ressursmangel i form av kunnskap om traumer, og at dette kunne fremmes gjennom et bedre samarbeid med fokus på kunnskapsgenerering.

Forord

Prosessen som førte frem til ferdigstilling av dette prosjektet har vært lang, tidvis frustrerende, men også veldig lærerik. Bakgrunnen for valg av tema i dette prosjektet bunner i et ønske om å opparbeide meg en større kompetanse innenfor traumefeltet. Dette fordi jeg selv har kjent på behovet for en større innsikt i hva et traume kan gjøre med barn, og hvordan jeg kan jobbe for å hjelpe disse barna.

Jeg vil starte med å takke min veileder Siri Steffensen Bratlie, som har strukket seg langt utover sin jobbeskrivelse for å bistå meg i denne prosessen. Uten deg hadde ikke dette gått.

Videre vil jeg takke mine fantastiske venninner Madeleine Zetterlund Stenhammer og Helene Aalborg, som har tatt seg tid til å lese gjennom oppgaven sammen med meg og stilt opp med barnepass når det har vært nødvendig. Jeg vil også takke mine foreldre og min søster Elise Schiøtz som har hjulpet meg, både faglig, mentalt og med barnehagehenting de dagene hverdagen ikke har gått rundt. For å alltid være der med støtte både på den ene og den andre måten.

Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min samboer Håkon Skeide som gjorde dette gjennomførbart. Uten din støtte på alle måter, hadde det ikke vært mulig å ta en mastergrad. Helt på tampen vil jeg takke meg selv, som kom meg gjennom denne prosessen tross en slitsom graviditet og en overivrig treåring hjemme.

Oslo 14, September 2017

Line Schiøtz

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Formål og problemstilling | 1 |
| 1.2 | Begrepsavklaring | 2 |
| 1.3 | Traumeforståelse | 3 |
| 1.3.1 | Utviklingstraumer..... | 6 |
| 1.4 | Psykososial helse i skolen..... | 6 |
| 1.5 | Oppbygging og gjennomføring | 7 |
| 2 | Teori | 8 |
| 2.1 | Konsekvensen av traumer..... | 8 |
| 2.2 | Resiliens, beskyttelses- og risikofaktorer | 10 |
| 2.2.1 | Risikofaktorer..... | 12 |
| 2.2.2 | Beskyttelsesfaktorer | 14 |
| 2.3 | Pedagogiske utfordringer..... | 15 |
| 2.3.1 | Toleransevinduet | 16 |
| 2.3.2 | De tre pilarene | 17 |
| 2.3.3 | Samarbeid..... | 23 |
| 3 | Metode..... | 26 |
| 3.1 | Metodevalg | 26 |
| 3.1.1 | Hermeneutikk | 26 |
| 3.1.2 | Fenomenologi..... | 27 |
| 3.2 | Forskningsdesign | 27 |
| 3.2.1 | Casestudie..... | 28 |
| 3.2.2 | Semistrukturert intervju..... | 29 |
| 3.2.3 | Intervjuguide | 30 |
| 3.2.4 | Forskerrollen | 31 |
| 3.3 | Utvalg og datainnsamling..... | 32 |
| 3.3.1 | Prøveintervju | 34 |
| 3.3.2 | Presentasjon av informanter | 35 |
| 3.3.3 | Gjennomføring av intervju | 37 |
| 3.4 | Bearbeidelse av intervjuer | 37 |
| 3.4.1 | Transkribering | 37 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.4.2 | Analyse inspirert av konstant komparative analysemetoder | 38 |
| 3.5 | Kvalitet i intervjuundersøkelsen | 39 |
| 3.5.1 | Reliabilitet | 40 |
| 3.5.2 | Validitet | 41 |
| 3.5.3 | Etiske betraktninger | 41 |
| 4 | Presentasjon av datamaterialet | 43 |
| 4.1 | Hvordan skolen møter traumebelastede elever | 43 |
| 4.2 | Viktige faktorer i traumebevist arbeid | 44 |
| 4.2.1 | Relasjoner | 45 |
| 4.2.2 | Samarbeid | 47 |
| 4.2.3 | Ressurser | 51 |
| 4.2.4 | Mestring | 54 |
| 4.2.5 | Tiltak | 55 |
| 5 | Drøfting | 58 |
| 5.1 | Skolens møte med traumebelastede elever | 58 |
| 5.2 | Relasjoner | 60 |
| 5.3 | Samarbeid | 63 |
| 5.4 | Ressurser | 66 |
| 5.5 | Mestring | 69 |
| 5.6 | Tiltak | 70 |
| 6 | Avslutning | 73 |
| 6.1 | Sentrale funn | 73 |
| 6.2 | Refleksjoner og videre forskning | 76 |
| | Litteraturliste | 79 |
| | Vedlegg 1 | 86 |
| | Vedlegg 2 | 88 |
| | Vedlegg 3 | 90 |
| | Vedlegg 4 | 92 |

1 Innledning

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse for prosjektets formål og problemstilling, samt en aktualisering av temaet. Det vil bli gjort en begrepsavklaring for traumbegrepet som blir benyttet i dette prosjektet. Videre blir det redegjort for traumeforståelse. Elevens psykososiale helse er av stor betydning for evnen til å tilegne seg ny kunnskap, det blir derfor gjort en kort redegjørelse av psykososial helse i skolen. Kapittelet avsluttes med et avsnitt om oppbygging og gjennomføring.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å kaste lys over hvordan en traumatisk opplevelse kan påvirke elever i etterkant av hendelsen, og hvordan dette kan få en uheldig innvirkning på skoleprestasjonene. Hva blir gjort for disse elevene og hvordan forholder skolen seg til dette? Her blir det aktuelt å se på hvordan skolen møter elevene, hvilke tiltak som eventuelt blir igangsatt, og hvordan det generelt jobbes for å styrke eleven i skolehverdagen.

I Norge er alle barn mellom 6–16 år i opplæringspliktig alder. Det vil si at barnets foreldre eller foresatte er pliktig til å gi barnet den opplæringen individet har krav på i samsvar med opplæringsloven. De fleste barn i opplæringspliktig alder, samt et flertall av ungdom mellom 16 og 19, har derfor daglig kontakt med et skolesystem hvor skolen inngår som en primærarena for elevene. Denne arenaen åpner opp for et tett samvær mellom skolens elever og de ansatte ved institusjonen, hvilket gir skolen en unik mulighet til å bistå elever som har opplevd eller opplever vonde livssituasjoner (Raudalen & Schultz, 2012). Det er vanskelig å oppgi konkrete tall på hvor mange elever som står overfor de utfordringene traumer kan forårsake. I en undersøkelse gjennomført av Thoresen & Hjelmdal (2014) for NKVTS, viser de til at 13 % av deltakerne i undersøkelsen hadde blitt utsatt for psykisk vold fra foreldre før fylte 18 år, samt at 15 % oppga at de hadde blitt utsatte for en eller flere former for seksuelle overgrep før fylte 18 år. Dette indikerer at skolen står overfor en relativt høy prosentandel av elever med bagasje som kan påvirke skolehverdagen og kan læringsutbyttet de får av den ordinære undervisningen. De elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær

undervisning, har krav på tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning ved behov (Raudalen & Schultz, 2012).

I en undersøkelse som ble gjort i kjølvannet av 22. juli-terroren viste det seg at om lag 70 % av de overlevende som befant seg i utdanningssystemet, opplevde nedgang i skoleprestasjoner og et forhøyet fravær fra skolen. Samme studie viste at skoleprestasjonene til de nevnte elevene, og skolefraværet, sakte begynner å ta seg opp etter ett år – og det ble rapportert om en økt bedring mot slutten av andre år (Strøm et al. 2016).

Strøm et al. (2016) undersøkte ikke hvilke variabler som førte til bedring hos elevene. Det var bare mulig å se at en bedring hadde funnet sted. På bakgrunn av dette vil denne oppgaven handle om hendelsene som kan føre til bedring i skoleprestasjoner hos elever som har opplevd traumer.

Ordlyden på problemstillingen er følgende:

Hvordan møter skolen elever som har opplevd traumer, og hvilke faktorer fremheves som viktige for å forebygge nedgang i skolemestring?

1.2 Begrepsavklaring

En stor mengde mennesker har opplevd hendelser som har vært skadelig for dem ved at de har fryktet for enten eget eller andres liv. Det kan være snakk om en hendelse hvor et menneske har blitt dypt krenket, hvilket har påvirket deres syn på seg selv og verden. Slike hendelser kan føre til traumer. Dyregrov (2010) definerer traumer som en overveldende og ukontrollert hendelse, som involverer en ekstraordinær psykisk påkjennelse for individene det gjelder. Videre omtaler Evang (2013) et psykisk traume som en psykisk skade som følge av en svært

farlig og/eller skremmende opplevelse. Dette omtales som posttraumatiske plager, som kan oppstå som en ettervirkning av en traumatisk hendelse (Evang, 2013). En slik hendelse kan etterlate en person i en tilstand av midlertidig hjelpeløshet; det kan sette vanlig mestring og forsvarsmekanismer helt eller delvis ut av spill, samt bryte ned personens evne til å strukturere persepsjon og interagere med andre mennesker, og skape vansker med å forme meningsbærende handlinger (RVTS, 2016).

Ikke alle individer som har opplevd en traumatisk hendelse, får disse ettervirkningene. En metaundersøkelse gjennomført av Alisic et al. (2014) estimerer at om lag 15,9 % av barn og voksne som har opplevd et traume utvikler PTSD. Tallene som fremkommer av denne undersøkelsen avhenger også av kjønn, og type traume individet hadde blitt utsatt for. Det skilles ofte mellom to former for traume: Type en-traume og type to-traume, som også blir omtalt som komplekse traumer. Type to-traumet omhandler hendelser der individet blir utsatt for gjentatt og vedvarende traumatisering, ofte med uforutsigbar utvikling. Et eksempel på dette kan være å bli utsatt for gjentatte seksuelle overgrep og/eller fysisk misbruk fra en omsorgsperson i oppveksten, samt alvorlig neglect (RVTS, 2016).

I dette prosjektet vil begrepet traumebelastede elever bli brukt om individer som har opplevd fysiske og psykiske overgrep i nære relasjoner. Denne type traume omtales som type to-traume, og er ofte de opplevelsene som kan sette dypest spor.

Ved begrepet skolemestring ligger elevens evne til å meste skolehverdagen, på en måte som tilsier at de kan følge den normale undervisningsplanen, og får et adekvat læringsutbytte.

1.3 Traumeforståelse

For ansatte ved en skole som daglig forholder seg til elever som har opplevd traumatiske hendelser, fremmer Raudalen og Schultz (2012) og Johansen, et al. (2013) verdien av

kunnskap om traumer. Dette kan være av betydning for motivasjonen i det pedagogiske arbeidet. Det kan fremstå som lettere å forstå hvorfor en skal arbeide ut fra visse forutsetninger når en besitter kunnskap om temaet traumer. På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende gjennomgå noen teorier rundt traumer og hvordan de kan utvikle seg.

Horowitz (1979) utviklet en traumeteori som bygger på at de opplevelsene og inntrykkene et traume kan gi, forplanter seg i selve grunnmuren av et individs personlighet. Om dette benyttet han begrepet antakelsesverden. I antakelsesverden ligger individets oppfatning om at verden for det meste er god, og at ulykker er lite sannsynlig å inntreffe (Horowitz 1979, referert i Raudalen & Schultz, 2012). Denne oppfatningen er av stor betydning for å opprettholde et fungerende dagligliv, og ikke overbelaste de kognitive funksjonene (Raudalen & Schultz, 2012). Når et individs antakelsesverden blir rystet, vil det bevege seg mellom to ytterpunkter. På den ene siden er behovet for å fortrenge minnene om hendelsen; på den andre siden forekommer et behov for å grundig bearbeide opplevelsene som har forekommet, for på denne måten gi grobunn for videre fungering. Horowitz viser også til at traumet kan gi store negative konsekvenser i troen på eget liv, selvbilde og fremtidstro. For å fremme bedring trakk Horowitz (1979) frem to bearbeidingsstrategier. Den ene omhandler en vellykket fortrenkning, og den andre tar utgangspunkt i en dyp bearbeiding og gjennomgang av de traumatiske opplevelsene. Raudalen & Schultz (2012) viser til at fortrenkning fremstår som mer risikofylt enn en grundig bearbeiding av de traumatiske opplevelsene.

Raudalen og Schultz (2012) viser til traumeteorier som bygger på betingningsbegrepet. Gjennom betinget assosiasjon kan traumatiske hendelser skape variasjon i stimulus, ved at alarmsystemet reagerer raskere hos individer som har opplevd traumatiske hendelser. Denne variasjonen er knyttet opp mot frykt, hjelpeløshet og skrekk. Ved disse variasjonene kan unngåelsesstrategier fungere som en momentan belønning, ved at forringelse av den gitte situasjonen kan ta den verste spissen av de mest intense symptomene. Betingelsesteorier har gjort seg gjeldende ved at de bidrar til å forklare generalisering av de emosjonelle reaksjonene, og hvordan unngåelse av minnene kan stå sentralt for å mestre eller dempe ubehaget.

Evang (2013) omtaler et psykisk traume som en psykisk skade som har dannet seg på bakgrunn av en svært farlig, krenkende eller skremmende opplevelse. Denne psykiske skaden går under navnet posttraumatisk stresslidelse, heretter kaldt PTSD (Evang, 2013). Det kan videre bryte ned individets evne til å strukturere persepsjon, interagere med andre og evnen til å skildre meningsbærende handlinger (L. Mehlum, 2014 Referert i RVTS, 2016). Breslau et al., (1998) og Kessler et al., (1995) anslår at om lag 60–90 % av befolkningen en gang vil oppleve en potensielt traumatisk opplevelse, og estimerer at rundt 15–20 % av disse vil utvikle PTSD (Johansen et al. 2013). Videre har en metaanalyse utført av Alisic et al. (2014) vist at jenter som har blitt utsatt for personlige traumer, som overfall og voldtekt, har et estimat på 32,9 % risiko for å utvikle PTSD. Dette indikerer at typen krenkelse en person er utsatt for, og varigheten over tid, kan være av stor betydning for utviklingen av PTSD. Når reaksjonene som passer inn i PTSD-diagnosen forekommer over en periode på fire uker eller mer, kan det foreligge kriterier for en posttraumatisk lidelse (Raudalen og Schultz, 2012, Johansen, et al. 2013).

Skal diagnosen PTSD settes, må individet erfare påtrengende minner fra hendelsen, utvikle unngåelsesadferd og en økt aktivering på generelt nivå (Raudalen og Schultz, 2012, Johansen et al. 2013). I DMSV – 4 er det satt opp en kriterieliste for diagnostisering av PTSD, og visse kriterier fra alle punktene må oppfylles for at diagnosen PTSD skal bli satt.

PTSD forbindes med en rekke traumatiske hendelser, og varigheten og styrken av eksponeringen er med på å avgjøre alvorlighetsgraden av lidelsen. Boscarino (2006) fremmer PTSD som et alvorlig helseproblem som har en korrelasjon til nedsatt livskvalitet og psykososiale vansker, samt økt dødelighet. Symptomspekteret peker også i retning av et sammenbrudd i kognitive kontrolloperasjoner, som er sentralt for seleksjon og hemming av stimuli og tankeprosesser som er sentrale virkemidler for å takle det daglige livet (Johansen et al., 2013). Dette kan føre til en økning i forekomsten av påtrengende minner og tanker som kan forstyrre innlæring og gjenkalling.

1.3.1 Utviklingstraumer

Utviklingstraumer handler om belastninger som preger omsorgsklimaet – som vold og overgrep i nære relasjoner (Braarud & Nordanger, 2011). I begrepet utviklingstraumer ligger det at den traumatiske belastningen finner sted i perioder der individets utvikling er særlig sensitiv. Den negative stimulien som inntreffer i de utviklingssensitive periodene av livet, er meget forstyrrende for et barns utvikling. Den nevrobiologiske forskningen på feltet har gitt et innsyn i hvordan hjernen blir påvirket av de vonde hendelsene. Det er mye som indikerer at de negative erfaringene trigger voldsomme emosjonelle reaksjoner som er vanskelige for barnet å takle på egenhånd (Holt & Hafstad, 2016). Trygghet og reguleringsstøtte fra voksenpersoner modulerer emosjonene på en måte som fører til at barnet takler uforutsette situasjoner på en bedre måte. Det fremstår derfor som svært negativt for et barns utvikling å bli utsatt for gjentakende negativ og skremmende stimuli, uten å få hjelp fra sine nære relasjoner til å regulere seg bort fra den skremmende opplevelsen. Den negative dobbeltbelastningen som fremstår ved dette samspillet – både ved at barnet blir utsatt for en traumatisk opplevelse, og at dette blir utført av omsorgsgiver som er den personen som skal lære barnet å regulere seg selv – står som et kjennetegn for et utviklingstraume (Holt & Hafstad, 2016). Som en konsekvens av dette kan stress og responsystemet til barnet bli hypersensitivt, og vil i mange tilfeller resultere i reguleringsvansker som påvirker emosjoner, adferd og oppmerksomhet (Braarud & Nordanger, 2011).

1.4 Psykososial helse i skolen

Alle elever i den norske skole har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø i skolen (Helsedirektoratet, 2017). Både det fysiske og det psykososiale miljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Ifølge opplæringsloven kapittel 9A, elevane sitt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017), har skolen ansvar for å sikre et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og som forebygger sykdom, lidelse og problemer. I psykososialt miljø ligger adferden ansatte og elever viser

overfor hverandre, mellommenneskelige forhold på skolen samt det sosiale miljøet på skolen, og hvordan det oppleves av elever og ansatte. Læringssituasjonen og elevenes opplevelse av dette ligger også sentralt under psykososialt miljø. Videre skal skolemiljøet fremme helse, trivsel og læring for elevene. Elevene skal ikke oppleve å bli utsatt for krenkelser verken av medelever eller lærer. Det er elevens opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende. Opplever ikke eleven at det psykososiale miljøet på skolen fremmer helse, trivsel og læring, er dette ensbetydende med at miljøet ikke er som det skal være. Det er elevens opplevelse som står i sentrum, og dette skal bli tatt på alvor av rektor, lærere og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2011).

1.5 Oppbygging og gjennomføring

Dette prosjektet deles inn i seks deler: Innledning, teori, metode, mine funn, drøfting og avslutning. Innledningen tar for seg formål og problemstilling, samt aktualisering av prosjektet, begrepsavklaring, traumeforståelse og et kort innblikk i psykososial helse i skolen. I teorikapittelet vil den teoretiske innrammingen hvile på mulige konsekvenser et traume kan få, resiliensforskning, samt de pedagogiske utfordringene som kan forekomme. Metodekapittelet omhandler forskningsmessige tradisjoner, valg av forskningsdesign samt en beskrivelse av hva som har blitt gjort, og hvorfor det har blitt gjort på denne måten. I kapittelet om mine funn vil det bli redegjort for hvordan denne spesifikke skolen møter traumebelastede elever, samt faktorene som ble trukket frem som relevante i arbeidet med elevene. I drøfting forekommer det en gjennomgang av hva mine funn sier, satt opp mot den teoretiske innrammingen i prosjektet. Til slutt blir det gjort en sammenfatning av de viktigste funnene, i avslutningen. Som vedlegg i oppgaven kommer intervjuguiden, informasjon og samtykkeskriv, godkjennelse fra NSD, samt et eksempel på transkribering.

2 Teori

Den teoretiske innrammingen dette prosjektet hviler på, er konsekvensene av et opplevd traume, resiliensforskning og pedagogiske konsekvenser. I konsekvenser av traume ligger de nevrologiske innvirkningene et opplevd traume kan ha på hjernen og hvordan dette kan påvirke elevens læringsforutsetninger. Ved resiliensforskning blir forståelsen av resiliens redegjort for, sammen med de risiko- og beskyttelsesfaktorene som kan være med på å påvirke elevens resiliensutvikling. Under pedagogiske utfordringer blir modellen toleransevinduet redegjort for, som en forklaring på hvorfor læringsutbyttet til traumebelastede elever kan fremstå som mindre enn hva det gjør hos elever som ikke har de samme opplevelsene. Videre vil Howard Baths tre pilarer om traumebevist arbeid bli redegjort for. Dette er en modell som har til hensikt å veilede lærere og andre som jobber i direkte kontakt med traumebelastede elever, gjennom de utfordringene de kan møte på med et mål om å styrke elevens mestring. Avslutningsvis blir det redegjort for samarbeid og den plassen samarbeid har i skolens virksomhet.

2.1 Konsekvensen av traumer

Dette kapittelet skal i hovedsak handle om de konsekvensene som kan oppstå på bakgrunn av et opplevd traume, og hvordan dette kan påvirke hjernen. Det er mye som indikerer at langvarige traumatiske opplevelser kan føre til forandringer i hjernestrukturen, som igjen kan ha pedagogiske konsekvenser for elever som har levd under slike forhold (Berson & Baggerly, 2012). Ved å kjenne til hovedtrekk i det nevrobiologiske kunnskapsgrunnlaget, kan forståelsen for arbeid med traumer lettes. Det kan være nyttig kunnskap både for å forstå innvirkningen en traumatisk opplevelse kan ha på hjernen, hvordan dette påvirker evnen et individ har til å regulere seg selv, og en forståelse av hvordan en kan dra nytte av modellen toleransevinduet – som skal belyses nærmere i et senere kapittel (Nordanger & Braarud, 2014).

Unge mennesker som opplever traumatiske hendelser kan utvikle flere fysiske, sosiale, emosjonelle, adferdsmessige og kognitive symptomer i etterkant (Berson & Baggerly, 2012).

Fordi det kan være vanskelig å sette ord på sine følelser i etterkant av et opplevd traume, kan enkelte individer utvikle symptomer på fysisk sykdom. Disse symptomene kan manifestere seg som et forsøk på å få dekket de behovene som ligger i omsorg og støtte fra omverdenen som er nødvendig for vekst. Videre kan nevrofysiologiske forandringer inntreffe. Dette kan føre til nedsatte funksjoner i Brocas-området, en del av hjernen som er med på å påvirke evnen til å snakke, så vel som werniches-området, som er med på å påvirke evnen til å fatte språk (Siegel, 1999; Speires, 2000). I de sosiale, emosjonelle og adferdsmessige delene av fungeringen, kan verden oppleves som farefull og angstrelatert. Traumer øker risikoen for å utvikle desperasjon, irritasjon og aggresjon, samt tilbaketrukkethet, klenging og unngåelse fra traumerelatert stimuli (Scheeringa & Zeanah, 2008). På det kognitive området kan det oppstå påtrengende minner fra den traumatiske opplevelsen som kan føre til avledning av oppmerksomheten, hvilket igjen kan påvirke evnen til resonnering, gi hukommelsesvansker og føre til nedgang i leseferdighetene (Beers & De Bellis, 2002; Hurt, Malmund, Brodsky & Giannetta, 2001). Størrelsen på traumeeksponeringen er av stor betydning for hvor store konsekvenser og problemer et individ vil sitte igjen med i ettertid (Berson & Baggerly, 2012).

Tidlig i livet er reguleringsystemet til individet både lite utviklet og svært sensitivt. Dermed kan alarmsystemet utløses av hendelser som for individer med et bedre utviklet regulerings-system virker helt ufarlige. Eksempler på slike hendelser kan være brå bevegelser, kroppslig ubehag og forhøyet stimuli. Dette medfører at barn som blir utsatt for omsorgssvikt, står i fare for å utvikle et oversensitivt alarmsystem, samt en dårlig utvikling av regulerings-senteret. Et godt utviklet regulerings-system er av stor betydning for barnets fungering i det daglige (Nordanger & Braarud, 2014).

En menneskehjerne fungerer slik at de delene som blir stimulert, utvikler seg – mens de delene som ikke blir stimulert, avstår fra utvikling (Nordanger & Braarud, 2014). Stimulering i form av traumatiske belastninger og utviklingstraumer kan være med på å forme et individs hjerne. Hjernestrukturer som er spesielt sensitive for påvirkning av stress og traumer er amygdala, som på en enkel måte kan omtales som hjernens alarmsentral. Her fanges signaler om trusler og stress opp, før informasjonen blir sendt videre. Hypokampus kan omtales som hjernens erfaringsarkiv, og står for lagring av minner og opplevelser, som åpner opp for

vurdering av nye situasjoner på bakgrunn av tidligere erfaringer og opplevelser. Videre er prefrontal korteks den delen av hjernen som hjelper et individ med å navigere i egne og andres følelser på bakgrunn av den sosiale konteksten individet befinner seg i. Når amygdala sender ut en beskjed om en potensiell fare, går signalene videre til hypokampus som på bakgrunn av et erfaringsnettverk sender beskjed videre til den prefrontale korteks. Prefrontal korteks kan da videre tolke signalene den mottar, på bakgrunn av den sosiale konteksten individet befinner seg i. Den samlede informasjonen som nå har blitt hentet inn, sendes da tilbake til amygdala og gir beskjed om at alarmsystemet kan nedtones når trusselen viser seg å være falsk. Disse delene av hjernen virker inn på hverandre ved at det alarmerende systemet blir regulert av informasjonen hypokampus og prefrontal korteks gir. Med bakgrunn i at hjernen utvikler de delene som blir stimulert, vil hjernen da ha utviklet en bredere erfaring rundt en reell trussel, når individet tidligere har blitt utsatt for dette. Etter en reell trussel kan angsten sette seg i kroppen over lengre tid, og alarmsystemet er i større grad på jakt etter trusler som kan oppfattes som reelle enn hva hjernen til et individ som ikke har opplevd disse truslene er. Alarmsystemet til en traumebelastet elev er med andre ord i en høyere beredskap enn hva alarmsystemet til en elev som ikke sitter på det samme erfaringsgrunnlaget vil være (Nordanger & Braarud, 2014).

2.2 Resiliens, beskyttelses- og risikofaktorer

Resiliens omhandler evnen til god tilpasning i møte med motstand, traumer, tragedier, trusler og påkjenninger som en rot til mye stress. Det handler rett og slett om en persons motstandsdyktighet i møte med uønskede og ubehagelige situasjoner (Baum, 2005). Resiliens er et begrep som opprinnelig ble hentet fra fysikk og industri, men er i dag i stor grad knyttet opp mot mentalt helsefremmende arbeid og positiv psykologi (Førde, 2014).

Psykologisk resiliens kan ses som en relativt stabil konstitusjonell ressurs, karakterisert ved evnen til å hente seg inn igjen etter negativ erfaring og betydelig motgang. Det omhandler evnen til å utvikle en fleksibel tilpasning til de samfunnsskapte utfordringene en kan treffe på. At motgang ikke nødvendigvis fører til dårlige utfall er en ekstremt viktig observasjon fra et psykisk helseperspektiv, siden eksponering for slike livshendelser ofte er knyttet opp til

negative konsekvenser. Det å definere de mekanismene som er knyttet opp mot resiliens kan være av stor betydning for den kliniske nevrologien, da dette vil kunne gi en forståelse av mekanismene som ligger til grunn for ulike utfall etter eksponering for traumatiske hendelser. Videre kan dette være med på å danne en forståelse for hvordan de negative konsekvensene av et opplevd traume kan minskes eller overvinnes. Som nevnt tidligere kan forståelsen av nevrobiologien være av stor betydning for dem som jobber med traumebelastede elever (Nordanger & Braarud, 2014). Ved å definere de forskjellige beskyttelsesfaktorene som fremmer resiliens, kan dette trekkes inn i den pedagogiske settingen hvor resiliens kan benyttes for å fremme læring (Berson & Baggerly, 2012). Til tross for interesse for resiliensbegrepet har det vært vanskelig å måle hva som fremmer en god resiliens hos et individ. Én grunn til dette kan være utfordringer ved en lite utfylt operativ definisjon av begrepet. Med dette menes at det er vanskelig å få tak på hvorfor enkelte individer klarer seg gjennom de mest ufattelige situasjoner, mens andre ikke gjør det. Her kan det ligge et behov for å danne mer konkrete variabler av hva som fører til bedring. Hittil forekommer det store gap i forståelsen rundt psykologiske konstruksjoner som er knyttet opp mot resiliens. Et av de store spørsmålene her blir om resiliens er noe et individ er født med, som eksisterer som en indre egenskap, eller om resiliens kan skapes av omstendighetene rundt eleven det gjelder.

Rutter (2012) definerer begrepet resiliens som et individs motstandsdyktighet overfor de miljømessige risikoene som kan forekomme. Når et individ ser ut til å klare seg godt, til tross for store miljømessige utfordringer, kan det være snakk om en godt utviklet resiliens (Førde, 2014). I et tradisjonelt perspektiv har det vært vanlig å forstå resiliens ut fra tre perspektiver: For det første, individuelle personlige faktorer som de erfaringene og egenskapene individet bærer med seg. For det andre, kvaliteten på individets relasjoner til omsorgspersoner og mennesker i nær tilknytning – og for det tredje, karaktertrekk ved det sosiale miljøet individet befinner seg i (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010, Førde 2014). Videre har de biologiske prosessene som forekommer som følge av kjærlighet og omsorg fått en større plass i forståelsen av resiliensutvikling (Cloninger, 2004, Perry & Szalavitz, 2011). Forskning på temaet peker også i retning av at utviklingen av resiliens bygger på mer enn en indre egenskap. Rutter (2012) og Ungar (2012) fremmer betydningen av både strukturelle forhold, relasjoner og tilgang på sosial rettferdighet, som alle i stor grad er med på å påvirke utviklingen av resiliens (Førde, 2012, s.2). Resiliens kan ses på som både en tilstand og en

prosess, hvor disse begrepene i stor grad blir brukt om hverandre. Et spørsmål som lenge har blitt stilt er om individer blir født med en høy resiliens, eller om dette er mulig å utvikle på veien (Baum, 2005). Det kan se ut som utviklingen av resiliens henger sammen med både individuelle faktorer og støttende elementer i individets utvidede miljø (Førde, 2014). Det er i dag mye som indikerer at dette er en vekselvirkende prosess, der både individets personlige egenskaper og den miljømessige innvirkningen samfunnet har på barnet, er med på å legge grunnlaget for barnets premisser (Førde, 2014).

Både risiko- og beskyttelsesfaktorer spiller en vesentlig rolle i den sosiale og psykologiske utviklingen til individer i alle kontekster. Gjennom forskning på resiliens viser det seg at det forekommer store forskjeller i utfallet hos individer som har opplevd traumatiske hendelser. Det fremstår derfor som hensiktsmessig å flytte blikket utover menneskets egne forutsetninger og over på miljøet individet befant seg i, slik at de sosiologiske og økologiske perspektivene kunne være med på å forklare utviklingen av resiliens hos de individene som har opplevd traumatiske hendelser (Førde 2014).

Dersom man ser resiliensutvikling som en vekselvirkning mellom individuelle egenskaper og det utvidede miljøet eleven befinner seg i, åpner det seg opp pedagogiske muligheter for å fremme et godt utgangspunkt for eleven (Førde, 2014). I de videre kapitlene skal fokuset rettes mot de risikofaktorene et individ kan stå overfor i samspill med verden rundt, og hvordan disse faktorene kan bidra til en risiko for barnet. Vi skal også se på beskyttelsesfaktorene som ligger til grunn for en god resiliensutvikling hos barn i en risikosone.

2.2.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer handler om de faktorene som kan være med på å øke sannsynligheten for at noe uønsket eller ubehagelig kan skje med et individ. Det kan ses som faresignaler og forløpsindikatorer og kan forekomme på alle arenaene og i de fleste situasjoner et individ beveger seg mellom (Nordahl et al., 2011; Befring, 2012; Ogden, 2015). I et pedagogisk

perspektiv kan det være av stor betydning å kjenne til disse faktorene for å forebygge rundt elever som befinner seg i en risikosone, samt å unngå å selv bygge opp under en negativ utvikling. Risikofaktorene som elever i en faresone kan utsettes for kan både være medfødt, erfart og tillært. Durlak (1999 i Nordahl et al., 2011, s. 81) omtaler risikofaktorer som en hvilken som helst faktor hos et individ eller oppvekstmiljø som kan assosieres med en økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden.

Når det er snakk om medfødte risikofaktorer rettes fokuset mot personlige egenskaper som gjør at enkelte individer har større utfordringer med å mestre påkjenninger en møter på sin vei enn hva andre har (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010). Disse individuelle faktorene er ofte knyttet opp mot biologiske faktorer som utviklingen i fosterlivet, et vanskelig temperament, kognitive utfordringer og lav sosial kompetanse (Befring, 2012; Ogden 2015). Når vi beveger oss over mot de miljømessige risikofaktorene, forekommer disse på flere arenaer. Individets nære familieforhold inngår som individets primærarena, og det er her mesteparten av den første læringen finner sted (Bronfenbrenner, 1979; Nordanger & Braarud, 2014). Ulike familiekjennetegn som manglende omsorg og oppdragelsesferdigheter, omsorgssvikt, konflikter, samt kriminalitet, vold og rusmisbruk hos foresatte, kan derfor skape en stor risikofaktor hos individet (Befring, 2012; Ogden 2015).

Skolemiljøet er videre av stor betydning for individets utvikling; det som oppleves som et negativt skolemiljø for eleven, kan utgjøre en risikofaktor for eleven som inngår i det. Her er det flere faktorer som kan spille inn. Et eksempel er et klassemiljø preget av en lav lærertetthet. Her kan enkelte elever oppleve å falle utenfor, fordi lærerens kapasitet er sprengt og elevens behov for å bli sett, kan falle bort (Ogden, 2015). Ineffektiv undervisning som er preget av lite motiverende lærestoff og ensformige arbeidsmetoder kan også være med på å påvirke en negativ utvikling. Lite bekreftelse på positiv adferd og bruk av straff fremstår som risikofaktorer. Uklare regler og manglende korrigerings kan være forvirrende, og det kan oppleves som utfordrende for elevene å få grep på hvordan regelsettet egentlig er lagt opp. Mangel på sensitivitet i møte med enkeltindivider, svakt lederskap og mobbing blant elever kan alle være med på å danne en risikofaktor i individets miljø (Befring, 2012; Ogden 2015). I et senere kapittel vil sensitivitet overfor traumebelastede elever bli nærmere belyst.

Avslutningsvis er de miljømessige faktorene, som jevnaldrende og individets nærmiljø, med på å påvirke utviklingen. Har individet et anspent forhold til sine jevnaldrende som er preget av avvisning fra prososiale jevnaldrende, eller er kontakten mellom individet og dens jevnaldrende plassert i uheldige miljøer, kan dette være en risikofaktor hos individet.

Nærmiljøet individet befinner seg i er med på å prege hvordan individet opplever seg selv og verden rundt seg. Risikofaktorer knyttet til nærmiljøet er utfordrende økonomiske og sosiale forhold, rusmisbruk, vold og kriminalitet, samt mangel på fritidstilbud for barn og unge.

2.2.2 Beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer kan ses på som en hvilken som helst faktor hos et individ, eller i det oppvekstmiljøet individet inngår i, som kan assosieres med en redusert sannsynlighet for å fremme en fremtidig negativ psykososial utvikling hos barn i risikozonen (Nordahl et al., 2011, s. 81–82). Beskyttelsesfaktorer finner vi også igjen både som personlige egenskaper hos et individ som gir det muligheten til å stå i situasjoner som fremstår som svært utfordrende for andre, og som miljømessige faktorer som kan være med på å innvirke på individets motstandsdyktighet (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010, Befring, 2012).

De individuelle beskyttelsesfaktorene kan være både biologisk anlagt og tillært på veien. Dette fordi flere av faktorene hviler både på genetiske komponenter og på eksponering for miljøet rundt individet (Snowling, 2015). De individuelle komponentene som kan trekkes frem som gode beskyttelsesfaktorer er intelligens over gjennomsnittet, verbal intelligens, sosial kompetanse, en trygg tilknytning til mennesker i nære relasjoner, et enkelt og lett håndterlig temperament, indre kontrollplassering, gode problemløsningsferdigheter, en godt utviklet resiliens og rollemestring, autonomi, og planer for fremtiden (Nordahl et al., 2011; Befring, 2012; Nordanger & Braarud, 2014; Ogden, 2015).

Det fins en rekke miljømessige faktorer som kan være med på å fremme beskyttelse og resiliens hos individet. Innad i familien kan det trekkes frem faktorer som gode tilknytningsrelasjoner, samt klare grenser for adferd og oppførsel. Videre er en daglig oversikt over hva

som skjer innad i familien og hva barnet har på programmet, god oppdragelseskompetanse, motivering til skolearbeid samt et godt læringsklima i hjemmet, sentralt. Når det kommer til skole og skolemiljø kan elevens relasjon til læreren, og følelsen av å bli likt, sett og å ha en favorittlærer, være en god beskyttelsesfaktor. Realistiske og samstemte forventninger mellom elev, lærer og læringsmiljø, interessant og velorganisert undervisning samt en god språkbruk kan videre være med på å rette opp en utvikling i feilbalanse. Avslutningsvis vil miljømessige beskyttelsesfaktorer som jevnaldrende og nærmiljø også spille sin rolle i utviklingen av gode beskyttelsesfaktorer som kan føre til en bedre utviklet resiliens. Gode relasjoner til jevnaldrende og gode sosiale nettverk i nærmiljøet er viktige faktorer som kan være med på å utvikle en god resiliens.

2.3 Pedagogiske utfordringer

Elever i den norske skolen som erfarer nedsatte læringsforutsetninger som en konsekvens av et opplevd traume, har krav på tilpasset opplæring og om nødvendig, spesialundervisning (Langballe & Schultz, 2016).

Raundalen og Schultz (2012) omtaler voksenrollen i situasjoner hvor barn har erfart et traume som todelt. På den ene siden må den voksne stå der som et omsorgsfullt, støttende og trygghetsskapende individ; på den andre siden er det av stor betydning at barnet får hjelp til å komme seg videre, og lærer seg å ta tak i utfordringene som kan oppstå på veien. Et opplevd traume kan påvirke elevens læringsforutsetninger, hvilket gjør det viktig å tilpasse undervisningen for eleven. Når et opplevd traume manifesterer seg på forskjellige måter hos ulike individer, bør undervisningen legges opp på en måte som fremmer best mulig læringsforutsetninger for hvert enkelt individ. Et opplevd traume kan manifestere seg på svært forskjellige måter; behovene elevene sitter igjen med i ettertid, kan derfor fremstå som meget forskjellige mellom individene (Langballe & Schultz, 2016). Fleksible og inkluderende klasseromsintervensjoner kan bidra til å etablere et komfortabelt og omsorgsfullt klima i elevens skolemiljø (Berson & Baggerly, 2012).

Videre i dette kapittelet vil modellen «toleransevinduet» bli brukt for å forklare hvordan vinduet for optimal læring kan benyttes, samt hvordan forskjellige strategier kan bli tatt i bruk for å fremme vekst og læring hos traumebelastede elever. Her vil fokuset spesielt rettes mot Howard Bath (1979), og utviklingen av de tre grunnpilarene for å fremme vekst og resiliens hos elever.

2.3.1 Toleransevinduet

Modellen «toleransevinduet» kan både bidra til forståelse for elever som har opplevd traumatiske hendelser, og åpne opp for handlingsrom (Nordanger & Braarud, 2014). Modellen er med på å forklare hvorfor enkelte mennesker kan utøve en uønsket adferd i en læringssituasjon, samtidig som det åpner opp for at læring kan finne sted under de rette omstendighetene (Nordanger & Braarud, 2014). Siegel (2012) refererer til toleransevinduet som det spennet av aktivering som er det optimale for hvert enkelt individ. Altså en aktivering som befinner seg på et nivå som verken er for høyt eller for lavt. I spennet der den optimale aktiveringen finner sted, forekommer læring på best mulig måte – og det er på dette nivået at eleven vil være mest oppmerksom og til stede i situasjonen og relasjonen hvor hun eller han befinner seg (Nordanger & Braarud, 2014). Når eleven har en aktivering som befinner seg over det optimale toleransevinduet, er det snakk om en hyperaktivering (Siegel, 2012). Dette betyr at eleven har en forhøyet hjerterate, samt en heving i respirasjon og muskeltonus (Porges 2007). Dersom eleven derimot befinner seg under det optimale aktiveringsvinduet, omtales dette som en hypoaktivering (Nordanger & Braarud, 2014). I den hypoaktive tilstanden forekommer en redusert hjerterate, respirasjon og muskeltoning (Porges 2007). Størrelsen på det optimale toleransevinduet og det handlingsrommet eleven har å benytte seg av, varierer fra individ til individ og så vel som de forskjellige settingene eleven befinner seg i. Det vil si at størrelsen på toleransevinduet der den optimale aktiveringen finner sted, kan påvirkes av elevens omstendigheter, situasjonen den befinner seg i, samt relasjonen den har til menneskene som befinner seg rundt eleven (Nordanger & Braarud, 2014). Videre er det en rekke andre faktorer som kan spille inn på spennet i toleransevinduet: elevens tidligere erfaringer og emosjonelle tilstander, samt temperament og sosial kontekst. Siegel (2012) fremmer at elever med traumbakgrunn kan utvikle et bredere spenn i et samspill med mennesker de er trygge på, og har utviklet en god relasjon til. Med bakgrunn i betydningen av

hvilken innvirkning elevens tidligere erfaringer har på toleransevinduet, vil elevens tidligere erfaringer med omsorgspersoner og personer i nær relasjon til eleven, være av stor betydning (Nordanger & Braarud, 2014).

For traumebelastede elever kan en slik modell brukes som et pedagogisk verktøy i arbeid med læring, for å bli mer oppmerksom på egen aktiveringstilstand (Sigel, 2012). Ved å benytte modellen toleransevinduet med eleven kan dette bidra til å visualisere og normalisere ved å gi et innblikk i hva som skjer i hjernen. Her blir hensikten at eleven skal bli bevisstgjort den aktiveringen den befinner seg i, og på denne måten regulere seg tilbake til en mer optimal aktiveringstilstand (Nordanger & Braarud, 2014). Ved å referere til toleransevinduet i samvær med traumebelastede elever kan dette bidra til at eleven stanser opp og gjør seg bevisst hvilken aktiveringstilstand den befinner seg i. Ved å gjøre dette flere ganger daglig, vil dette i seg selv bidra til en økende selvregulering (Sigel, 2012). Som tidligere nevnt fremmer Sigel (2012) at traumebelastede elever kan utvikle et bredere spenn i toleransevinduet i samspill med mennesker de er trygge på. I det neste kapittelet blir det kastet lys over faktorer som kan bidra til et forbedret samspill, og variabler som kan være med på å fremme mestring hos traumebelastede elever.

2.3.2 De tre pilarene

Howard Bath (2008) har utviklet et rammeverk som informerer og støtter profesjonelle, som pedagoger og vernepleiere, som jobber direkte med elever som har opplevd traumatiske situasjoner. Machel (1996) fremmer betydningen av nære og trygge voksenpersoner etter og under traumeeksponering. Traumebelastede elever har behov for stabilitet og støtte. I mange tilfeller er skolen og læreren de første som møter eleven etter traumeeksponeringen, og det kan derfor oppleves som overveldende for mange lærere å skulle ta på seg rollen som de støttende voksne. Dette kan være dels fordi redselen for å trå galt kan virke inn på adferden, og dels fordi læreren selv kan oppleve en stor sorg rundt de vanskelige omstendighetene (Berson & Baggerly, 2012). Etter et opplevd traume kan behovet for struktur og rutiner fremstå som spesielt betydningsfullt. Baggerly & Exsum (2008) trekker derfor frem viktigheten rundt lærerens bearbeidelse. Ved at læreren tar seg tid til å bearbeide sin egen

angst og sorg – som kan forekomme som en konsekvens av en negativ hendelse – før samvær med eleven, kan dette bidra til en bedre struktur for eleven/e. Denne bearbeidelsen kan skje enten gjennom samtale med andre ansatte og skolens ledelse, eller ved å trekke inn et kompetanseteam på området (Berson & Baggerly, 2012).

Bath (2008) identifiserer tre hovedpilarer som skal bidra til å utvikle vekst og resiliens hos elevene. Disse tre pilarene hviler på antakelsen om at mye av bedringen fra stress og traumeeksponering finner sted utenfor de kliniske rammene (Bath, 2008). Forskningen og litteraturen på traumer og resiliens har gjennom årene utviklet seg til å bli en lang liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer, som Masten (2014) mener kan kokes ned til noen grunnleggende pilarer i nær relasjon til kjernebehovene i et menneskes utvikling: trygghet, tilhørighet og mestring. I trygghet ligger det at miljøet individet befinner seg i skal oppleves som grunnleggende trygt. Her bør det forekomme en vekselvirkning mellom trygghet, forutsigbarhet og en opprettholdelse av de normale utviklingsfremmende aktivitetene eleven inngår i. Ved tilhørighet legges det til rette for en god relasjon til trygge og omsorgsfulle voksenpersoner, samt et støttende klima i de øvrige miljøene elevene befinner seg i – som fritidsaktiviteter og interaksjon med jevnaldrende. Mestring bygger på et vellykket møte mellom eleven og utfordringene som kan komme som en konsekvens av traumeeksponering. Her rettes fokuset mot håndtering av følelser og impulser, som igjen vil kunne styrke resiliens og sannsynligheten for gode mestringsstrategier og uavhengighet (Bath, 2015). I det følgende vil jeg redegjøre grundigere for de tre grunnpilarene.

En rekke forskere innenfor utviklingspsykologien (for eksempel Maslow, Erikson og Bowlby) trekker frem trygghet som et grunnleggende fundament i et individs utvikling (Bath, 2015). Når det kommer til traumebelastede elever, er et av hovedtrekkene som går igjen en følelse av redsel og usikkerhet, hvilket står sterkt i kontrast med dette grunnleggende fundamentet (Schultz, 2012; Bath, 2015). Greenwald (2005) hevder derfor at det å skape en trygg sone er et av de viktigste elementene som må komme på plass for å rette opp skjevutvikling hos elever som er utsatt for traumeeksponering. Fordi traumeeksponerte elever ofte kan besitte en grunnleggende følelse av utrygghet og redsel, kan veien til en trygghetsfølelse være lang og forekomme i flere faser (Bath, 2008). Når man vil fremme trygghet og sikkerhet hos eleven,

kan ikke fokuset kun ligge på en fysisk trygghet. Det må også etableres sosial sikkerhet gjennom gode relasjoner til omsorgsfulle voksenpersoner, emosjonell trygghet gjennom aksept, empati og medfølelse, samt en kulturell trygghet i relasjonene eleven befinner seg i (Bath, 2015). Et dilemma med dette er at elever som har blitt utsatt for traumeeksponering i stor grad vil fremvise en adferd som styrker det allerede etablerte synet de har på seg selv og voksenpersoner. Når eleven fremviser en utfordrende adferd kan lærere, og andre som jobber tett på eleven, holde fokuset på kun den vanskelige adferden og respondere ut fra det de ser. Dette vil kunne være med på å forsterke utryggheten hos eleven, og veien mot et trygghetsbringende miljø kan fremstå som vanskeligere (Angeling, 2002; van der Kolk, 2003). For at lærere og andre voksenpersoner som jobber i nær relasjon med traumebelastede elever ikke skal inngå i dette destruktive mønsteret, kreves en god forståelse for konsekvensene av et traume. Videre kreves et ønske om å se gjennom utfordringene elevene bærer på ved å støtte, snakke og holde øye med elevene (Bath, 2015). Fokuset på et trygt miljø for traumebelastede elever kan variere i forskjellige situasjoner; men målet burde til enhver tid være å fremme en følelse av trygghet for eleven, og på den måten bevege seg i retning av bedring. Steele & Malachiodi (2012) trekker frem elevens evne til å studere hvordan voksenpersonene som samhandler med eleven fremstår, gjennom tolkning av væremåte, tonfall og kroppsspråk. Slik vil eleven opparbeide seg et bilde av hvem som oppfattes som en trygg voksenperson, og som det derifra kan bygges opp en god relasjon til. Trygghet er derfor sterkt forbundet med relasjoner og tilknytning (Bath, 2008).

Den andre pilaren som går på tilknytning og relasjoner, handler om å rekonstruere sosiale bånd (Bath, 2015). Denne tilknytningen inneholder emosjonelt tilfredsstillende relasjoner med omsorgsfulle voksenpersoner, samt gode relasjoner til klassekamerater, jevnaldrende og nære relasjoner i elevens hjemmemiljø. Denne pilaren vil kunne bidra til at traumebelastede elever lettere vil kunne takle motgang og utvikle resiliens som kan føre til et bedre utfall i et livsperspektiv. Utfordringen her er at mange traumebelastede elever har opplevd utfordrende forhold til omsorgspersoner, og sitter igjen med en følelse av at disse primærpersonene ikke kan beskytte dem – eller i verste fall, at de er kilden til de vonde opplevelsene (Bath, 2015). Schore (2012) fremmer betydningen av relasjonene elevene opplever i tidlig barndom, og hvordan disse forholdene er med på å forme mennesket for resten av livet når det kommer til emosjonell og sosial fungering. Siegel (2012) omtaler dette som en form for plantegning som

er med på å legge grunnlaget for våre senere forhold, adferd og kommunikasjonsmønstre. Når denne tryggheten og omsorgen uteblir i tidlig barndom, kan det føre til at de vanlige mellommenneskelige forholdene kan være preget av en dyp usikkerhet. Det vil da kunne være ekstra betydningsfullt at elever, lærere og andre ansatte på skolen som er i nær relasjon med den traumebelastede eleven, jobber aktivt med å etablere et miljø som kan føre til en bedring i elevens sosiale ferdigheter. Slik kan eleven lære seg å etablere funksjonelle forhold til omsorgsfulle voksenpersoner og jevnaldrende (Bath, 2015).

Barn ser ut til å besitte en stor trang til å være normale, føle seg normale og bli behandlet normalt. Angeling (2002) identifiserer dette behovet som en sterk og gjennomgående fellesnevner hos elever som har opplevd traumatiske hendelser. Bortfall av normalisering kan derfor oppfattes som en negativ faktor i elevens selvbylde, og kan bidra til et forsterket syn på seg selv som utilstrekkelig. Videre kan dette fremme skam og underbygge følelsen av annerledeshet. Det ser derfor ut til at normaliserende aktiviteter er av stor betydning, og derunder gjennomføring av en så normal skoledag som mulig. Med tanke på at en elevs resiliens ser ut til å påvirkes av en vekselvirkning mellom individ og miljø, kan det være meget hensiktsmessig å introdusere intervensjoner som har til hensikt å utvikle resiliens hos elever etter eller under et opplevd traume. Dette kan bidra til å myndiggjøre traumebelastede elever ved å konstruere problemløsningsferdigheter, som kan være med på å bygge opp elevens styrker, interesser og evnen til å håndtere stress. Ifølge Berson & Baggerly (2012) er disse strategiene mest effektive når de internaliseres i den vanlige læringsplanen som et forebyggende tiltak gjennom årene i barneskolen. Dette vil kunne bidra til å bygge et godt grunnlag for sosial og emosjonell fungering ved en traumeeksponering (Berson & Baggerly, 2012).

Etablering av en støttende kultur i klasserommet kan fungere som en god beskyttelsesfaktor for traumebelastede elever, ved at læreren skaper et klasserommiljø som er trygt og pleiende og skåner om elever som har en tung bagasje. Gjennom disse støttetiltakene kan det åpnes opp rom for at læreren kan hjelpe eleven og bidra med å støtte opp under elevens basisbehov gjennom trøst, trygghet og støtte. Denne støtten i klasserommet kan bidra til å utvikle elevens resiliens i riktig retning (Berson & Baggerly, 2012). Berson (2002) fremhever betydningen av

lærerens kjennskap til støttende strategier for å hjelpe traumebelastede elever med å takle stress. Det kan være viktig at læreren mestrer balansen mellom de vante og stabile rutinene, samtidig som det tas høyde for elevenes individuelle behov.

Det er allikevel viktig å gi eleven den tilretteleggingen som er nødvendig for å fremme bedrende tiltak, så balansegangen mellom normal klasseromsundervisning og tilrettelegging bør tilstrebes for å fremme best mulig bedring for eleven (Bath, 2008). Lambert (1999) og Wampold & Imel (2015) mener det finnes vitenskapelig evidens for at mellommenneskelige forhold preget av tillit har en terapeutisk effekt på traumebelastede elever, og forskning på resiliens peker i samme retning (Bath, 2008). Werner (2013) fremmer videre at et lojalt og tillitsfullt forhold mellom lærer og elev kan danne en meget viktig variabel i elevens sjanse for å lykkes. Videre omtaler Li & Julian (2012) mellommenneskelige relasjoner som en aktiv variabel som vil fremme positiv endring, og bruker prinsipper som er hentet fra Uri Bronfenbrenner (1979). Her beskrives utviklende relasjoner med fire hovedtrekk: tilknytning, gjensidighet, progressiv kompleksitet og maktbalanse i forholdet. Ved tilknytning menes en positiv emosjonell kontakt som fremmer en følelse av tilhørighet og respekt. Med gjensidighet menes det gjensidige ansvaret for å fremme et trygt forhold, hvor voksenpersoner fungerer som veivisere uten å overta alt ansvar, slik at eleven selv kan fremme sin vekst. Progressiv kompleksitet omhandler mestring av gradvis mer komplekse oppgaver; voksenpersonen gir oppgaver som forekommer innenfor den proksimale utviklingszone, slik at eleven kan utvikle sitt styrke og potensial. Avslutningsvis omhandler maktbalanse at voksenpersonen gradvis trekker seg tilbake, og gir eleven plass til å utvikle forholdet på en mer selvstendig måte. Når en elev befinner seg i en livskrise, kan disse strategiene være til stor hjelp for å takle et normalt samspill med andre mennesker. Et respektfullt forhold fremstår som nødvendig når skolen skal forsøke å hjelpe traumebelastede elever med de utfordrende forholdene de befinner seg i, og med å takle følelsesspekteret de besitter (Bath, 2015).

Den tredje og siste pilaren tar for seg mestring, og bygger på evnen til å håndtere ytre utfordringer så vel som indre følelser og impulser (Bath, 2008). Evnen til å utvikle gode mestringsstrategier er viktig for at mennesker skal kunne leve et liv de trives med, hvor gode strategier – som er bygget på bevissthet og gode intuisjoner – kan bidra til å rette opp en

skjevutvikling hos traumeeksponerte elever. Disse elevene vil ofte utvikle egne mestringsstrategier for å kompensere for fravær av trygge voksenpersoner og som et resultat av vonde opplevelser. Enkelte av disse strategiene er vesentlige for at eleven skal mestre hverdagen, mens andre kan være destruktive unnvikelsesstrategier som rus og andre avhengigheter, som er skadelige i det lange løp. Bloom & Farragher (2011) retter fokus mot relevansen av at læreren og skolen ser motivasjonen bak de destruktive mestringsstrategiene traumebelastede elever kan utvikle i søken etter beskyttelse. Ved at læreren og andre ansatte ved skolen gir eleven støtte og forståelse, kan dette bidra til at behovet for disse destruktive strategiene avtar og gir plass for etablering av mer funksjonelle strategier. Schore (2012) ser vansker med den emosjonelle selvreguleringen som selve grunntrekket ved elever som har blitt utsatt for traumer i tidlig alder. Et resultat av dette kan være en risiko for å utvikle en kronisk aggresjon som vil manifestere seg i vansker med å håndtere sinne, impulser, angst og depresjon. Den tredje pilaren har som hensikt å hjelpe traumebelastede elever med å håndtere følelser og impulser på en trygg måte, samtidig som den emosjonelle likevekten opprettholdes. Steele & Kubn (2013) sier traumatiske hendelser ser ut til å bli lagret i de dype hjerneområdene som ikke er assosiert med språk. Det kan se ut til at mye bearbeiding av traumatiske hendelser forekommer gjennom språket. Et viktig redskap for lærere og andre ansatte ved skolen kan da være å hjelpe eleven med å utvikle gode verbale ferdigheter slik at språket kan brukes til å håndtere vonde opplevelser og minner (Bath, 2015). Liberman et al. (2007) viser at bevisst navngivning i seg selv kan være med på å roe ned alarmsystemet (amygdala) hos traumebelastede elever og bidra til en reduksjon av intensiteten i emosjonene. Van der Kolk (2005) fremmer aktiv lytting som en fundamental ferdighet innenfor relasjonsbygging. Denne ferdigheten kan benyttes til å hjelpe elever med å indentifisere og navngi forskjellige emosjoner. Ved å rette oppmerksomheten mot nonverbale signaler, stille spørsmål og reflektere rundt svarene, står læreren og andre skoleansatte som jobber tett med den traumebelastede eleven, i en posisjon til å guide eleven mot en større verbal bevissthet (Bath, 2008).

Som nevnt tidligere er regulering av egne følelser noe som må bli lært, og som vanligvis finner sted helt fra spedbarnsalderen ved hjelp av omsorgspersoner (Braarud & Nordanger, 2014). Uten denne lærdommen vil den traumebelastede eleven stå uten tilstrekkelige redskaper for å regulere det emosjonelle følelsesspekteret. Når læreren og skolen skal hjelpe elevene som ikke startet denne opplæringen i adekvat alder, er det av betydning å ikke speile

elevens fiendtlighet, men heller at den sensitive reguleringen blir behandlet med en stor selvkontroll (Bath, 2015). Videre vil evnen til å diskriminere mellom den problematiske adferden som er målrettet, og den adferden som kommer fra overveldende emosjoner være av stor betydning. For å lære traumebelastede elever selvregulering, ser det ut til at karaktertrekk som fremmer pålitelighet, empati og omsorg er av stor betydning hos individet som jobber med eleven (Bath, 2015).

Disse tre pilarene henger tett sammen. Uten en følelse av trygghet i et miljø eleven føler seg komfortabel i, er det utfordrende å fremme videre utvikling. Trygghet må til for å fremme gode mellommenneskelige relasjoner; uten gode relasjoner er den videre veien til etablering av mestringsstrategier som fremmer verbal ferdigheter og selvregulering, vanskelig (Bath, 2008).

2.3.3 Samarbeid

Ifølge Strøm et al. (2016) sin studie om skolemestring etter et opplevd traume, trekkes samarbeid frem som en viktig komponent for å bedre skoleprestasjonene hos elevene. I det følgende blir det redegjort for samarbeid innad i skolen, samt skole/hjem-samarbeid. Dette fordi de tidligere avsnittene bygger på interaksjon mellom skolen og elevene, mens samarbeid innad i skolen og skole/hjem-samarbeid i større grad har uteblitt. Ifølge Buli-Holmberg & Ekeberg (2009), er samarbeid en avgjørende komponent ved tilrettelegging for elever. I den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet LK06 (1993, s13) står det følgende:

Opplæringspersonalet skal også fungere i et felleskap av kolleger som deler ansvar for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave – den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Denne sammensatte lærerstaben er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt (LK06, 1993, s. 13).

Dette indikerer at samarbeid skal være en sentral del av hverdagen til de ansatte ved skolen. Det viser videre at det er mulig å få tak i flere ressurser ved at de ansatte besitter forskjellige typer kompetanse. Ved å utnytte de forskjellige kompetansene de ansatte ved skolen besitter, kan det tilrettelegges bedre for elevene som har behov for dette. Ved hjelp av samarbeidsteam mellom de ansatte ved skolen, kan de ansatte gå sammen og legge opp til det beste løpet for elevene – ved at undervisningen som finner sted innad i de forskjellige fagene samsvarer på best mulig måte, samt at alle er innforstått med elevens behov. Sammen kan dette være med på å fremme et bedre læringsutbytte for eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Videre kan samarbeid mellom lærere og skolens ledelse også ha en innvirkning på elevens læringsutbytte. I mange tilfeller er klasserommet det første møtet eleven har etter et opplevd traume, og det er ofte her vanskene som oppstår som en konsekvens av vonde opplevelser kommer til uttrykk (Berson & Baggerly, 2009). Gjennom et godt samarbeid mellom lærere og ledelse kan dette bidra til en større endringsprosess, ved at det i mange tilfeller er ledelsen som fungerer som en døråpner for videre tiltak (Berg, 2005). Et godt samarbeid mellom lærer og ledelse kan også oppleves som støttende for de ansatte ved skolen, og bidra til en større samarbeidskultur mellom skolens ansatte (Damsgaard, 2003, Nordahl et al. 2005).

Samarbeid mellom skole og hjem kan også ha en innvirkning på elevens skolemestring. LK06 (2006) sier det slik:

Samarbeid mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeid vil gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt. (...) Samarbeid mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativet og legge til rette for samarbeid (LK06 s. 5–6. 2006).

Med dette kommer det frem at god kommunikasjon mellom skole og hjem skal stå som en viktig del av skolens virksomhet. Det hevdes også at både skole og hjem er ansvarlige for å fremme et godt samarbeid for å fremme elevens faglige og sosiale utvikling.

Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt redegjort for en rekke faktorer som kan bidra til å bedre elevers pedagogiske utfordringer etter et opplevd traume. Det første avsnittet tok for seg modellen toleransevinduet. Denne kan bidra med å bevisstgjøre både de ansatte ved skolen og den traumebelastede eleven, selv om læringsforutsetningene kan innskrenkes av elevens bakgrunn. Det har også blitt belyst hvordan vinduet kan ekspanderes under de rette omstendighetene. Videre viser de tre pilarene hvordan en kan jobbe med traumebelastede elever ved å fremme trygghet tilhørighet og mestring. Her vises det til betydningen av gode relasjoner som hviler på trygghet og forutsigbarhet for å fremme mestring og selvstendighet hos den traumebelastede eleven. Avslutningsvis ble det redegjort for samarbeid og den plassen samarbeidet har i skolens virksomhet for å fremme læringsutbytte hos eleven.

Videre i prosjektet vil det bli redegjort for metoden som er brukt for å kunne svare på problemstillingen. Her tar jeg for meg tradisjonen metodevalget hviler på, samt en begrunnelse for hvorfor denne type metode er benyttet. Det blir redegjort for hvordan dataene ble hentet inn, og hvordan analysen tok form. Avslutningsvis vil styrker og svakheter ved studien trekkes frem, samt etiske betraktninger. Hensikten med dette, er å gjøre prosjektet så transparent som mulig ved å vise hvordan jeg har kommet frem til resultatene.

3 Metode

Innenfor utdanningsvitenskaplig forskning skilles det i dag hovedsakelig mellom to forskjellige retninger: kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Når det kommer til valg av metode, avgjøres dette av hvilken type spørsmål en ønsker å stille (Lund 2015). De forskjellige grenene henger også på forskjellige vitenskapsteoretiske tilnæringer. Jeg vil her gjøre rede for mitt valg av metode, og den vitenskapsteoretiske forankringen.

3.1 Metodevalg

I dette prosjektet ønsker jeg å oppnå en dybdeforståelse av hvordan en skole jobber som helhet med traumebelastede barn. På bakgrunn av dette ser jeg kvalitativ metode som den best egnede metodetilnærningen for å besvare problemstillingen. Det er ønskelig å få innsikt i utfordringene de aktuelle fagpersonene står overfor, så vel som deres opplevelser av hva som er gode tiltak for elever som har vært utsatt for traumer. Et overordnet mål innenfor kvalitativ metode er å utvikle en forståelse for forskjellige fenomener, og hvordan disse er knyttet til individer og de situasjonene individet befinner seg i gjennom deres sosiale virkelighet (Dalen 2013). Det er denne kontekstbaserte virkeligheten de forskjellige informantene sitter på som danner utgangspunktet for empirien i prosjektet (Dalen, 2013). Kvalitativ metode kan bidra til å danne en dypere forståelse rundt hvordan individer forholder seg til sin egen virkelighet og livsverden. I kvalitativ forskning ligger menneskets konstruksjon av egen sosial virkelighet, som videre bringer mening til ens erfaringer, som en grunnpilar. På bakgrunn av dette blir det vanskelig å operere med en riktig forståelse av den sanne virkelighet, fordi menings-sammenhengen er knyttet til hvert enkelt individ (Dalen 2013). I dette prosjektet fremstår den kvalitative tilnærningen som et naturlig valg for å besvare problemstillingen, fordi det er informantenes oppfatning av virkeligheten som er relevant.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk har røtter langt tilbake i tiden, både som en filosofisk retning og som metodelære, og betyr læren om tolkning (Dalen, 2013; Wormnæs 2005). Hermeneutikken

hviler på antakelser om at innenfor den sosiale virkeligheten finnes det ikke en fast sannhet, men heller sannheten rundt mennesket i sin individualitet. Her oppleves den riktige sannhet ut fra den kontekstuelle virkeligheten individet befinner seg i (Nilssen, 2014). Dette synet er en grunnleggende forankring i dette prosjektet. Det er ønskelig å danne en innsikt i informantenes forhold til fenomenet barn med traumer, ut fra hvordan deres virkelighet er. Informantene består av kontaktlærer, sosiallærer og rektor ved en barne- og ungdomsskole, og konteksten vil variere ut fra de forskjellige informantene –sannheten kan dermed oppleves forskjellig ut fra rollen informantene besitter. Forståelsen av sannhet må derfor tolkes ut fra konteksten og sammenhengen mellom individ og fenomen (Wormnæs 2005). Den hermeneutiske spiral er også av betydning innenfor den kvalitative tilnærmingen (Dalen, 2013). Den bygger på forekomsten av en vekselvirkning mellom helhet og del. I dette prosjektet er det av betydning å se delene, eller kategoriene analysearbeidet deler inn i adskilt fra hverandre, men det må samtidig settes opp mot en helhet. Med helhet menes her konteksten informantene må operere innenfor. Med andre ord: Delene er av stor betydning, men konteksten som utgjør rammene rundt, er i stor grad med på å farge delene – og motsatt (Wormnæs, 2005).

3.1.2 Fenomenologi

I dette prosjektet er det henholdsvis lærer, sosiallærer og rektor som har jobbet/jobber med elever utsatt for traumatiske hendelser, som er informanter for innhenting av empiri. Det sentrale her er å få tak i deres erfaringer rundt arbeid med dette fenomenet. På bakgrunn av dette har jeg anlagt en fenomenologisk tilnærming i arbeidet. Fenomenologi omhandler først og fremst det å forstå et individs virkelighet ut fra dets livsverden. Det overordnede målet er å forstå sosiale fenomener ut fra perspektiver til den gjeldende aktøren (Dalen 2013). Her blir den rette virkeligheten sett ut fra individene som forteller om den (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

3.2 Forskningsdesign

I dette kapittelet blir det gjort en gjennomgang av hvilke design som har blitt brukt for å hente inn data, og hvordan intervjuguiden har blitt lagt opp. Det blir redegjort for forskerrollen og opplevelser fra den situasjonen. Det vil også bli sagt noe om utvalg og datainnsamling, samt en presentasjon av informantene.

3.2.1 Casestudie

Som tidligere nevnt, er målet å hente inn informasjon om skolens møte med traumebelastede elever fra én og samme skole. Prosjektet skal ta tak i hvordan skolen som enhet forholder seg til fenomenet, og jobber sammen som helhet. Ved å samle inn data fra fagpersoner som besitter forskjellige roller ved den samme skolen, åpnes det opp for å tilegne seg en større og bredere forståelse av de forskjellige leddene som inngår i skolen som organisasjon (Se Yin, 2003). Her skal rektor, sosiallærer og kontaktlærer, som alle besitter forskjellige roller i skolen, danne datagrunnlaget. Ut fra denne beskrivelsen kan prosjektet omtales som en casestudie (Ragin, 1994). Casestudie omhandler studie av en enhet. Enheten som skal studeres er et sosialt fenomen, som besitter en form av sosialt liv. Dette kan være en skole, et land eller en kommune, og undersøkelsen har som hensikt å tegne seg et bilde av et fenomen, ved å danne en dypere innsikt og forståelse av et komplekst fenomen (Ragin, 1994). I dette prosjektet er det skolen hvor informantene er hentet inn fra, som utgjør enheten. Det er ønskelig å fokusere på å danne seg en forståelse av hvordan skolen jobber med elevene som har opplevd traumatiske hendelser, fremfor å forklare hva et traume er. Ved å benytte forskjellige informanter fra samme skole, i forskjellige stillinger, vil det kunne være mulig å si noe om skolens arbeid som en enhet. Dette er relevant fordi samarbeid blir trukket frem som en viktig variabel i arbeid med traumebelastede elever (Røkholt, Schultz & Langballe, 2016). Samarbeid mellom de forskjellige leddene på en skole vil derfor kunne være med på å danne en forståelse av hvordan eleven/e blir ivaretatt. Ved å benytte et casestudie vil det kunne muliggjøre en dybdeforståelse av hvordan skolen møter elever som har opplevd traumer. Dette kan åpne opp for en mer detaljert og inngående beskrivelse av enheten som blir undersøkt (Se Yin, 2003). En utfordring ved dette designet er at det kun kan si noe om enheten som blir studert, og det er ikke mulig å utale seg om årsak og sammenheng (Nilssen 2014). Likevel kan dette designet bidra til å gi innsikt i informantenes opplevelser av arbeidet de står overfor når de jobber nært på traumebelastede elever.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Skolens erfaringer og opplevelser med traumebelastede elever ligger som en grunnpilar i denne undersøkelsen. Derfor har det blitt benyttet en kvalitativ forskningstilnærming, med intervju som metode. Gjennom denne metodiske tilnærmingen kan det dannes en direkte kobling mellom intervjuer og informanter. Intervjustudier er en god måte å samle inn den ønskede dataen på. Ved hjelp av dybden i intervjuguiden og godt stilte spørsmål, kan det gi grunnlag for mye god informasjon som kan kobles direkte opp mot det som er ønskelig å undersøke. Det kan være utfordrende å få tak i den samme informasjonen, dersom data skulle hentes inn på en annen måte. Intervjustudier åpner opp for å gå i kjernen på det som er ønskelig å utforske i den spesifikke settingen undersøkelsen er lagt til (Dalen 2014). På bakgrunn av vinklingen i prosjektet, fremstår kvalitativ intervjumetode som et naturlig valg for å få svar på de spørsmål som blir stilt. Gjennom den direkte relasjonen som skapes mellom intervjuer og forskningsdeltakerne, er det mulig å tilpasse spørsmålene og gå videre inn på opplysninger som fremstår som spesielt interessante. Dette åpner videre opp for dypere besvarelser.

Det finnes ulike typer av intervju som kan benyttes ved innsamling av data. I dette prosjektet har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, som befinner seg på skalaen mellom strukturert og ustrukturert intervju. Her er det utarbeidet en intervjuguide, men intervjueren er ikke bundet til sine spørsmål i like stor grad som ved strukturert intervju (Dalen, 2014). Fordelen ved semistrukturert intervju i dette prosjektet er at fokuset ligger på informantens opplevde virkelighet av fenomenet som skal undersøkes. Ved bruk av denne metoden åpner det seg opp muligheter for å få tak på det informantene erfarer som viktig innenfor temaet «skolens møte med traumebelastede elever». Intervjuer kan bevege seg utenfor de satte spørsmålene i guiden, og tilnærme seg informantens ståsted. Dette åpner videre opp for tilleggsspørsmål om man kommer inn i en samtale som engasjerer stort, og det kan bidra til å få utdypet spørsmål som kan fremstå som vanskelige å få tak på (Dalen, 2014). Semistrukturert intervju står derfor som en naturlig tilnærming i dette prosjektet, fordi det gir den åpenheten som er nødvendig for å besvare problemstillingen, samtidig som det hjelper

intervjuer med å holde seg innenfor rammene av hva som er ønskelig å få tak på. Ved bruk av denne intervjuformen er det også mulig å finne nye koblinger, og å gå tilbake og stille oppfølgingsspørsmål i ettertid (Dalen, 2014, Kleiven 2011, Nilssen 2014). Gjennom den direkte relasjonen som skapes mellom intervjuer og forskningsdeltakerne, er det mulig å tilpasse spørsmålene og gå videre inn på opplysninger som fremstår som spesielt interessante. Det vil også gi muligheter til å fange opp det forskningsdeltakerne er spesielt opptatt av, og man kan videre utbrodere dette til dypere besvarelser. Gjennom den direkte kontakten kan det tilrettelegges for dype refleksjoner rundt temaet både for forsker og forskningsdeltakere, og man kan sammen begi seg inn i dybden av temaet som gir grunnlag for de reflekterte besvarelsene. Ved bruk av oppfølgingsspørsmål og direkte samvær kan man også oppfatte spørsmålene som er vanskeligere å få tak på, ved at eventuelle misforståelser og feilkommunikasjon kan rettes opp i. Dette kan også være interessante opplysninger å ha med seg inn i bearbeidelsen av datamaterialet.

3.2.3 Intervjuguide

Ved bruk av semistrukturert intervju er det av betydning at det utarbeides en god intervjuguide på forhånd (Dalen, 2014). Intervjuguiden som her ble utarbeidet deles hovedsakelig inn i tre deler: innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen blir det gitt informasjon om prosjektet, og det åpnes opp for spørsmål fra informantene. Det blir videre hentet inn informasjon om informantenes bakgrunn, og erfaringer rundt traumehåndtering. Med traumehåndtering mener jeg kjennskap til hvordan et opplevd traume kan komme til uttrykk, samt erfaring rundt arbeid med elevene med en slik bakgrunn. Hensikten med dette er at intervjuet skal åpne på en lett måte, og ikke gå rett på sak. Dette er i tråd med traktprinsippet, som bygger på at starten og slutten av intervjuguiden skal inneholde noen lettere spørsmål, mens hoveddelen tar tak i kjernen av tematikken (Dalen 2013). Bakgrunnen til informantene er relevante i dette prosjektet. Dette grunner i at prosjektet er lagt opp som en casestudie. Her skal det innhentes besvarelser fra individer som besitter forskjellige roller i skolen som organisasjon. Det kan derfor være rimelig å anta at rektor sitter på et annet erfaringsgrunnlag enn hva lærer og sosiallærer gjør. Hoveddelen er videre delt inn i fire kategorier: kunnskap om traumer, tilrettelegging og ressurser, relasjoner og til slutt samarbeid. Alle kategoriene er etablert ut fra hva teori som har blitt benyttet tidligere i

prosjektet, trekker frem som relevante temaer innenfor arbeid med traumebelastede elever. Kunnskap om traumer og hvordan dette kan påvirke individet, kan spille en vesentlig rolle i motivasjonen i arbeidet med disse individene (Raudalen og Schultz, 2012). Motivasjon er videre noe som trekkes frem som meget betydningsfullt når det kommer til læring og utvikling hos både voksne og barn (Snowling, 2015). Hvilke ressurser man har legger sterke føringer på tiltak som kan utarbeides. Å skape innsyn i rammene skolen må jobbe innenfor, kan også være med på å forklare hvordan og hvorfor skolen jobber som de gjør med et gitt fenomen. Dette er av stor betydning for å danne seg en dybdeforståelse av skolen som helhet. Både relasjoner og samarbeid er faktorer som har blitt trukket frem som bedrende variabler i arbeid med traumeutsatte elever (Raudalen og Schultz 2012 Strøm et al., 2016; Røkholt, Schultz & Langballe, 2016). Videre er intervjuguiden bygget opp for å besvare problemstillingen og belyse temaet i prosjektet. Intervjuguiden legger grunnlaget for dataene som skal analyseres og drøftes videre i lys av problemstillingen. Avslutningsvis får informantene uttale seg om eventuelle temaer de ser på som viktige, som de mener ikke er dekket i intervjuguiden, og det blir spurt om tillatelse til å kontakte informantene om det kommer opp nye spørsmål (se vedlegg).

3.2.4 Forskerrollen

Innenfor kvalitative undersøkelser kan forskerrollen være med på å påvirke resultatet av analysen av de innsamlede dataene. I dette prosjektet blir det benyttet kvalitativt intervju for å få tilgang til den ønskede informasjonen. Her vil jeg som forsker kunne fremstå som et eget instrument på veien til ny data. Dette er fordi datamaterialet både blir samlet inn i samvær med forskningsdeltakerne, transkribert og analysert av forfatter. Ved bruk av semistrukturert intervju er det forsker som legger premissene for retningen samtalen går i, noe som kan føre til at min forutinntatthet kan være med på å påvirke resultatet. Fordi datamaterialet som skal bli tilgjengelig gjennom dette prosjektet omhandler kontakt med andre mennesker, er dette av stor betydning. Lemming (2009) fremhever tre kategorier av refleksivitet i forskerrollen innenfor kvalitative prosjekter. Den første henger sammen med tilstedeværelsen av forskeren i en gitt situasjon, og hvordan dette kan være med på å forme adferden til informantene. Den andre går på relasjoner som forekommer mellom forsker og informanter, som kan være med på å prege besvarelsene som blir gitt. Den siste har fokus på hvordan forforståelsen til

intervjuer kan påvirke og ha konsekvenser (Nilssen, 2014). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg er bevisst disse aspektene. Gjennom å ha en undersøkende holdning og tilstedeværelse kan intervjueren bidra til en mer åpen dialog, ved at fokus ligger på informantenes kunnskap. En god relasjon kan bli bygget ved å vise respekt for arbeidet de gjør, og fremme betydningen av den. Likevel må jeg gjøre meg bevisst at min tilstedeværelse og relasjon til informantene kan påvirke deres svar, også ved at de kan ønske å «pynte på sannheten». I den andre enden kan det forekomme en følelse av at jeg tar opp deres tid, og at de kan oppleve intervjuet som unødvendig. Dette kan føre til at svarene blir mindre gjennomtenkte, og at undersøkelsen får et dårligere resultat. I kvalitativ forskning foregår det bestandig en felles påvirkning mellom deltakerne i prosjektet (Nilsen, 2014). Deltakelsen som informanter kan påvirke hvordan de ansatte ved denne skolen tenker og forholder seg til temaet forandre seg ved at de blir stilt direkte spørsmål om fenomenet, hvilket kan påvirke det empiriske resultatet denne undersøkelsen blir sittende igjen med. Videre er forskerens forforståelse et viktig aspekt innenfor denne type prosjekt, ved at forskeren kan ha antakelser om en form for sannhet. I samvær med andre er det svært krevende å ikke kommunisere sin forforståelse i større eller mindre grad. En konsekvens av forforståelsen kan derfor være at informantene speiler seg etter mine oppfatninger og former sine svar ut fra en tolkning av min kommunikasjon. Jeg må derfor i så stor grad det lar seg gjøre være bevisst denne forforståelsen og forsøke å minimere dens innflytelse i møte med informantene. Gjennom informasjonsskriv (se vedlegg) om studiet får informantene informasjon om temaet, som til en viss grad også kan være med på å påvirke utformingen av besvarelsene. Videre må denne bevisstheten være med i analysearbeidet som en risiko som kan oppstå. Med utgangspunkt i at kvalitativ forskning hviler på en hermeneutisk tilnærming, åpner forskning for å gi svar på spørsmål, men det er ikke hensiktsmessig å komme frem til det ene riktige svaret (Nilssen, 2014).

3.3 Utvalg og datainnsamling

Prosessen med å få tak i forskningsdeltakere som skulle utgjøre datagrunnlaget viste seg å være mer utfordrende, og derfor også mer tidkrevende, enn tidligere antatt. Rekruttering foregikk via informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i prosjektet, som ble sendt per mail til PPT-kontor og til rektor på forskjellige skoler på Østlandet. Det kom mange tilbakemeldinger om verdien av prosjektet, men det var få skoler som ønsket å delta.

I kvalitative casestudier på denne størrelsen er det begrenset hvor mange informanter det er realistisk å ha med i undersøkelsen. Dette fordi det er et meget tidkrevende arbeid, både med å intervju og transkribere i ettertid, og også fordi man får samlet mye informasjon i hvert intervju (Nilssen 2014). Likevel fremsto ikke disse utfordringene som problematiske i dette tilfellet, da prosjektet bygger på en case-tilnærming der de ønskede komponentene ikke er av stort antall. Det var ønskelig å få informanter fra en skole på Østlandet, hvor målet var å intervju rektor, sosiallærer samt én til to kontaktlærere ved samme skole om temaet «Skolens møte med traumebelastede elever». Det var av betydning å danne en forståelse av hvordan skolen jobber som helhet, fremfor å trekke ut enkeltdeler utenfor konteksten de jobber innenfor. Dette bidrar til å danne et godt utgangspunkt for dype besvarelser som gir mye informasjon om forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser av egen virkelighet. Ved å få innsyn i livsverdenen til flere forskningsdeltakere fra samme skole, kan dette bidra til innhenting av svar som peker i retning av hvordan skolen forholder seg til temaet som helhet. Dette gir grunnlag for en større kontekst, hvor det gjøres plass til flere perspektiver. I dette prosjektet er spørsmålene som stilles knyttet opp mot skolens møte med traumebelastede elever. Jeg så det derfor som lite hensiktsmessig å hente forskningsdeltakere fra to eller flere forskjellige skoler, da dette fort ville skifte fokus over på sammenligning mellom skoler, hvilket ikke er hensikten i dette prosjektet (men kunne utgjort en spennende drøfting ved videre forskning).

Kriteriet som ble satt for forskningsdeltakerne i dette prosjektet var at de har erfaring med arbeid med elever som er utsatt for traumer slik dette er definert tidligere i oppgaven, samt at skolen (av praktiske grunner) skulle befinne seg på Østlandet. Det kom positivt svar om deltakelse fra en skole, der rektor ble kontaktet direkte. Dette er en privat barne- og ungdomsskole som har erfaring med elever utsatt for traumer. Svakheten ved at dette er en privatskole, ligger i at skolen kan ha andre rammebetingelser enn hva en offentlig skole har. De kan ha tilgang på ressurser den offentlige skolen ikke besitter, eller ha færre ressurser til å ta hånd om elevene som kan dra nytte av en bredere oppfølging. På den andre siden forholder skolen seg til friskoleloven, som er en stadig mer benyttet metode for å gjennomføre skolegang for elever i skolepliktig alder. Som tidligere nevnt er det ikke hensiktsmessig å sammenligne skoler, og

dette prosjektet har heller ikke som hensikt å generalisere. På bakgrunn av dette anses det ikke som problematisk å benytte seg av en privatskole som forskningsdeltaker. Av hensyn til å ivareta anonymitet, kan jeg ikke gå videre inn på hvilken type skole dette er, eller hva slags type pedagogikk skolen praktiserer.

3.3.1 Prøveintervju

Det ble gjennomført ett prøveintervju. Informanten i prøveintervjuet besitter ikke de samme kvalifikasjonene som ble etterspurt hos de opprinnelige informantene, men har flere års erfaring i jobb med barn som har opplevd traumatiske hendelser. Prøveintervjuet ble gjennomført hjemme hos intervjuer, og tok rundt en time. Erfaringene hos både intervjuer og intervjuobjektet var for det meste gode, men det ble allikevel oppdaget noen utfordringer underveis. Spørsmålene så ut til å åpne for refleksjon rundt temaet og det ble samlet inn mange dype og grundige besvarelser. Oppfølgings spørsmål falt naturlig inn der det viste seg å være behov for det. Her opplevdes de forhåndsdefinerte oppfølgings spørsmålene noe unødvendige, men fremdeles gode å ha som en backup om det skulle bli nødvendig. Til stede-værelsen under intervjuet var god fra begge parter. Det fremsto som ønskelig å bidra på en god og ærlig måte, og deltakeren ble en engasjert kilde til informasjon. Bruk av båndopptaker bidro til en mer lyttende og møtende dialog, hvor det var mulig å være helt til stede i samtalen som fant sted. Det var en opplevelse som i liten grad var preget av nervøsitet, og samtalen fikk utfolde seg på en naturlig måte. Relasjonen var trygg, slik at dialogen gikk lett. Ved de reelle intervjuene vil ikke relasjonen være etablert slik den var i dette intervjuet. Dette kan oppfattes som en utfordring. Det ble fortalt mye om personlige erfaringer og hvordan disse erfaringene hadde bidratt til intervjuobjektets forståelse av elevene og utfordringene elevene sto/står overfor. Likevel bar det også preg av at informanten ikke stolte helt på egen kunnskap, og lette etter bekreftelse fra intervjuer. Her kommer også forforståelse inn som en vesentlig brikke, som jeg så det nødvendig å jobbe mer med før de faktiske intervjuene ble gjennomført. Det var tydelig at informanten søkte bekreftelse på sine svar, tanker, meninger og opplevelser, og var bekjent med at jeg satt med et mer teoriorientert aspekt av den «rette sannheten» en hva informanten gjorde. Som nevnt tidligere er det vanskelig, om ikke umulig, å fremstå som fullstendig objektiv i møte med andre mennesker. Det ble derfor opplevd som desto viktigere å være denne forforståelsen bevisst og jobbe med den, når det ønskelige er å

danne seg et bilde av informantenes erfaringer og opplevelser rundt temaet, slik at de kan minimeres. Ved å være åpen med ønsket om å fremme informantenes erfaringer fremfor egne teoridannede aspekter i starten av intervjuet, er det ønskelig å danne en mer nøytral atmosfære.

Når det kommer til gjennomlytting av taleopptakene, var det en grobunn for en god samtale, men det var også enkelte ting jeg kunne gjort annerledes. Spørsmålene ble til tider stilt i unødvendig raskt tempo, og redselen for stillhet medførte at informanten ikke fikk nok tid til å reflektere tilstrekkelig rundt hvert spørsmål. Dette er ting som kan ha stor betydning for svarene, og resultatene som skal komme på bakgrunn av disse. Derfor er det viktig at jeg går inn i intervjusituasjonen med en bevissthet rundt dette i de faktiske intervjuene, og gjør meg bevisst mine utfordringer, for på den måten kunne forbedre dem. Videre ble engasjementet og nysgjerrigheten intervjuer hadde, opplevd som engasjerende. Transkribering tok tid, men opplevdes ikke som utfordrende utover det.

3.3.2 Presentasjon av informanter

I denne undersøkelsen har det blitt samlet inn intervjuer som fungerer som datagrunnlaget i undersøkelsen. Det ble til sammen gjort tre intervjuer av tre forskjellige informanter. Alle informantene jobbet ved samme skole. Skolen er en privatskole på Østlandet med en elevgruppe fra første til tiende klasse, med én klasse på hvert trinn. Det er en veletablert skole som ble åpnet for over 30 år siden. Skolen fører en pedagogikk som har til hensikt å ivareta hele mennesket, og er derfor opptatt av å etablere flere mestringsarenaer. Her er det satt av mye tid til kunst og kultur, samt friluftsliv og idrett ved siden av de andre fagene som matematikk og språk. Får å ivareta anonymiteten kan det ikke redegjøres ytterligere for særtrekk ved skolen. Det blir i det følgende gjort en presentasjon av alle informantene. Navnene på informantene er forandret for å anonymisere. Av de samme grunner vil heller ikke alder komme frem.

Rektor Per

Per jobber som rektor ved den utvalgte skolen, og har jobbet her i ti år. Hans grunnutdanning er innenfor økonomi, men han ble ved en tilfeldighet leder i en barnehage for 17 år siden. Etter det jobbet han flere år som rektor hos en annen privatskole på Østlandet. Han har til sammen hatt stillingen som rektor i 14 år. Etter at han begynte i stillingen som rektor har han videreutdannet seg i ledelse, og har tatt en rektorutdanning fra BI. Per omtaler skolen han jobber ved som en veletablert skole hvor mye sitter i veggene. Han forteller at han i løpet av sine 14 år som rektor har jobbet med en rekke elever som har blitt utsatt for traumatiske hendelser. Han snakker om hvordan disse hendelsene kommer til uttrykk på forskjellige måter, og at de er synlige allerede fra eleven begynner i første klasse og hele veien opp til tiende klasse. Per forteller om hvordan enkelte av disse elevene har vanskeligheter med å fungere sosialt, og at de ofte har utfordringer med den faglige progresjonen. Han legger ikke skjul på at arbeid med traumebelastede elever kan fremstå som utfordrende: Både når det kommer til fungering i en klassesituasjon, kjennskap til hvordan skolen skal håndtere de forskjellige situasjonene, og hvordan man kan jobbe for å styrke eleven som individ.

Sosiallærer Roar

Roar jobber som sosiallærer ved den samme skolen som Per, og har jobbet der i 17 år. Før Roar begynte å jobbe på denne skolen, drev han med helt andre yrker som salg og ledelse. Roar har alltid vært interessert i gruppedynamikk, relasjonsbygging og mellommenneskelige forhold. Han var aktiv som fotballtrener i kommunen så lenge han kan huske, og fremstår som et individ som har stor interesse for faget sitt. Roar er utdannet allmennlærer og trives godt med de utfordringene rollen hans gir i hverdagen. I motsetning til Per, tegner Roar et bilde av en noe mer kaotisk skole, hvor det har forekommet store utfordringer innad i kollegiet.

Klasselærer Mari

Mari jobber som kontaktlærer ved samme skole som Per og Roar. Mari har jobbet på skolen i seks år. I dette tidsrommet har hun både hatt stilling som faglærer i en rekke forskjellige fag, og kontaktlærerstilling. Mari utdannet seg til lærer ved en høyskole, med fordypning i

naturfag og idrett. I de senere årene har hun videreutdannet seg innenfor sosialpedagogikk. Mari omtaler skolemiljøet som godt, både mellom lærerne og ledelsen. Videre forteller hun at skolen er opptatt av at alle de ansatte skal ha god kontakt med alle elevene på skolen, ikke bare de man selv er lærer for. Gjennom de seks årene Mari har jobbet på skolen, har hun møtt en rekke elever som har opplevd ulike traumatiske hendelser. Hun forteller at disse hendelsene ofte påvirker eleven psykisk, og fører til at de kan oppleve vanskeligheter i en rekke dagligdagse situasjoner. Hun forteller også at en bredere kompetanse om hva et traume kan gjøre med en elev, er ønskelig – både for henne og de andre ansatte ved skolen – og at dette kunne bidratt til en bedre tilrettelegging for elvene.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført på den aktuelle skolen over flere dager, og det ble benyttet diktafon. Det første intervjuet var av rektor og ble gjennomført på hans kontor. Det var under rolige omstendigheter, og tok om lag 1,5 timer. Rektor hadde mye informasjon å komme med, og jeg opplevde ham som engasjert og villig til å snakke. Intervju nummer to var av sosiallærer. Dette intervjuet fant sted på et av skolens møterom, og tok om lag 45 minutter. Sosiallærer fremsto også som engasjert, men det ble benyttet flere oppfølgingsspørsmål under dette intervjuet. Det siste intervjuet var med klasselærer. Det ble gjennomført i hennes klasserom, og varte i rundt 1 time. Klasselærer fremsto også som engasjert, og det kom frem mye informasjon gjennom hvert stilte spørsmål.

3.4 Bearbeidelse av intervjuer

I det følgende avsnittet blir det redegjort for hvordan intervjuene ble bearbeidet, for å komme frem til tolkningen.

3.4.1 Transkribering

Transkribering vil si omskriving av muntlig materiale til skriftlig materiale. Dette kan være en svært tidskrevende prosess, samtidig som det gir mulighet til å bli kjent med materialet på en unik måte. Det blir ofte anbefalt at transkriberingen blir gjennomført av individet/individene som utfører prosjektet (Dalen, 2014). Denne tilnærmingen har blitt benyttet her. Ved selv å transkribere kan forskeren få en dypere kjennskap til materialet, noe som også kan være til hjelp i analysearbeidet. Transkriberingen ble gjennomført i dagene som fulgte etter hvert intervju. Det var en tidkrevende prosess, som resulterte i mange sider tekst. Med de nedskrevne, transkriberte dataene, ble det ryddig å navigere seg frem og tilbake. Det ble lettere å danne seg systemer for å se likheter og forskjeller innad i svarene fra informantene. Ved transkribering av intervju er det et poeng å fange opp hva informantene sier på en så presis måte som mulig. Dette får derfor prioritet over den grammatiske oppbygningen i setningene. Se vedlegg; eksempel på transkribert tekst.

3.4.2 Analyse inspirert av konstant komparative analysemetoder

Når det kommer til den kvalitative analyseprosessen, er koding og kategorisering av det innhentede datamaterialet en grunnpilar i arbeidet (Nilssen, 2014). I dette prosjektet er fremgangsmåten i analysearbeidet inspirert av hva Strauss og Corbin (1998) omtaler som konstant komparativ analysemodell. Ved dette menes at bearbeidingen av datamaterialet blir gjennomført gjennom i tre kodefaser. Den første fasen omtales som åpen koding, og har som hensikt å møte datamaterialet med et så åpent syn som mulig. Gjennom en omfattende og nøye gjennomgang av datamaterialet er hensikten å sette navn på koder som fremstår som spesielt betydningsfulle for prosjektet, og det er vanlig å sitte igjen med en stor mengde koder etter dette første steget. Her leste jeg først nøye gjennom de transkriberte intervjuene, for så å skrive et sammendrag av hva de handlet om. Ut fra sammendragene var det mulig å finne en rekke fellestrekk mellom intervjuene, og det var en rekke utsagn som var gjentakende. Disse gjentakelsene lagde jeg om til kategorier. Jeg satt igjen med mange forskjellige kategorier på dette punktet, og det ble hensiktsmessig å snevre inn ytterligere. De satte kodene, som har fremkommet gjennom den åpne kodingen, må etter dette grupperes i temaer for å danne en bedre oversikt over materialet. Da beveger vi oss inn i fase to som går under navnet aksial koding (Strauss og Corbin 1998). Aksial koding innebærer at de forskjellige kodene blir

plassert i mer overordnede kategorier for at forklaringene til det gitte fenomenet skal bli mer presis og fullstendig (Nilssen, 2014). Her fant jeg at mange av de forskjellige kategoriene passet inn i hverandre. Etter en lang prosess som besto av å prøve og se sammenhenger og en overordnet struktur, endte jeg opp med seks kategorier. Disse kategoriene fikk igjen underkategorier, som tok for seg de forskjellige elementene i overkategoriene. I det siste leddet i kodefase er hensikten å finne kjerne-kategorier, hvor disse kategoriene systematisk skal relateres til hverandre. Kjerne-kategoriene som kommer frem skal representere prosjektets hovedtema og omtales som selektiv koding (Strauss og Corbin 1998). Hensikten med dette prosjektet er å skape en form for teorigenerering og er derfor en induktiv tilnærming (Nilssen, 2014). På bakgrunn av dette ser jeg denne tilnæringsmåten som et godt verktøy i analysearbeidet. I den siste kodefase satt jeg igjen med én overordnet kategori som gikk på mestring. Det var uttalelser som: «Det er viktig at vi bygge arenaer for de elevene som ikke klarer en hel skoledag, men at det allikevel er en læringsarena. Vi ser mange elever som har kjempekapasitet bare vi klarer å finne hvor de kan få utfolde seg,» og «Vi må fremme det eleven kan være stolt av og fremme dem som har gjort noe bra». Utsagn som disse var gjennomgående gjennom de transkriberte intervjuene, og jeg så det som den komponenten som ble trukket frem som det viktigste i arbeid med traumebelastede elever. Samtidig var det mange andre komponenter som var av betydning for å nå målet om mestring. På bakgrunn av dette, så jeg det nødvendig å beholde flere kategorier videre i analysearbeidet.

3.5 Kvalitet i intervjuundersøkelsen

Gjennom kvalitativ metode og analyse kan man egentlig ikke generalisere til å gjelde andre personer enn dem man beskriver, men det kan allikevel forekomme en overføringsverdi til fenomener utenfor den observerte studien (Andenæs, 2000). Har man mange observasjoner kan man være mer sikker på at sammenhengen er der; man kan da si noe om temaet på gruppenivå, men ikke noe om individet (Dalen, 2013). Man må allikevel være konservativ i sin tolkning og passe på at man ikke generaliserer funnene til å gjelde andre populasjoner enn den man har sett på, og være restriktiv med tolkningene slik at man ikke sier mer enn det man har observert som antar kausalitet uten å ha grunnlag til det (Kleven, 2015). Dette prosjektet har ikke som hensikt å generalisere funnene til å gjelde utover den skolen prosjektet

omhandler. Videre kan det ikke sies at slik og slik er det på denne skolen, kun at det oppfattes på denne måten av informantene.

Alle design har svakheter. Gjennom kvalitative studier kan man utvikle mye dybdekunnskap om et fenomen. Man kan oppdage nye sammenhenger ut fra en grundig beskrivelse og si noe om hvordan dette oppfattes av personene, samt si noe om meningsinnholdet til fenomenet (Dalen, 2013). Videre kan det være utfordrende å si noe om sammenhengen mellom to fenomener, som for eksempel hvorvidt det gode tiltaket har innvirkning på bedring hos eleven, eller om dette skyldes andre faktorer. Kvantitative studier kan på den andre siden si noe om sammenhenger, men man kan miste mye informasjon (Kleven, 2015). I en kvalitativ undersøkelse kan man imidlertid få denne informasjonen underveis, og justere analysen deretter (Dalen, 2013). Det er derfor av stor betydning at informasjonen en ønsker å få tak på er redegjort for på forhånd, slik at man på denne måten kan tilpasse forskningsdesignet etter informasjonen som er ønskelig å oppdrive. Ved en gjennomgang av metodevalg og begrunnelse for dette, er det lettere å være transparent i undersøkelsen. Alt som blir gjort blir redegjort for, og det blir dermed lettere å få grep på hva som har formet resultatet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler i stor grad om å sikre seg fra tilfeldige målefeil som kan ha innvirkning på datainnsamlingen (Kleven, 2002). Videre tar det for seg påliteligheten i resultatene som forekommer på bakgrunn av innhentet data. Dette går på nøyaktighet i datainnsamling, bearbeidelsen av materialet og hvordan datamaterialet blir analysert og tolket (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012). I et forsøk på å redusere den trusselen som kan oppstå mot reliabilitet i et slikt prosjekt, vil prosessen som ligger til grunn for resultatet bli transparent. Alt som skjer i veien mot resultatet vil bli redegjort for – både når det kommer til valg av teori og hvilke metoder som blir benyttet i innhenting av data. Videre forekommer det en åpenhet om hvordan utvalg av datainnsamling fant sted, og hvordan det ble transkribert. Under intervjuet ble det benyttet diktafon, slik at det er mulig å gå tilbake for å gjenhøre hva som ble sagt. Dette gjør også datagrunnlaget etterprøvbart, hvilket kan være med på å styrke reliabiliteten i prosjektet. I forkant av intervjuet med informantene ble det foretatt et prøveintervju for at jeg skulle få øvelse i

intervjuprosessen, samt å gi en bedre innsikt i åpenheten i spørsmålene. Ved å gå inn og justere spørsmålene før det faktiske intervjuet, kan informantenes stemme komme tydeligere frem.

3.5.2 Validitet

I kvalitative undersøkelser ligger spørsmålet rund validitet i stor grad i hvorvidt den benyttede metoden er egnet til å undersøke det som var ment å bli undersøkt: Forekommer det et konkret forhold mellom det som er ønskelig å undersøke og den innsamlede data? (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012). I dette prosjektet er det overordnede mål å danne en innsikt i hvordan den spesifikke skolen som blir undersøkt forholder seg til traumebelastede elever. Det har ikke vært et mål å generalisere resultatet videre til norske skoler som helhet, og med dette forsvinner også generaliseringsproblemet som kvalitative studier kan stå overfor (Andenæs, 2000). For å styrke validiteten i dette prosjektet, ble det over en periode på seks uker utarbeidet en problemstilling som på en god måte kunne belyse det ønskede temaet. Dette skjedde ved hjelp av fem medstudenter og en veileder. Intervjuguiden ble utarbeidet ved hjelp av teori om temaet, og satt opp mot problemstillingen. Validiteten kan styrkes ved at informantene er hentet inn fra forskjellige posisjoner ved den samme skolen, fremfor å se på enkeltpersoner ved forskjellige skoler. Dette kan hjelpe til å danne et dypere bilde av hvordan de forskjellige rollene i skolen forholder seg til sitt arbeid og setter det sammen til en helhet.

3.5.3 Etske betraktninger

I alle forskningsprosjekt som skal gjennomføres foreligger det en rekke etiske retningslinjer som skal følges. Rammene for disse retningslinjene avhenger av type metode som tas i bruk, samt hvordan og fra hvem dataen blir innhentet (NESH 2016). I dette prosjektet er den benyttede metoden kvalitativt intervju med en semistrukturert intervjuguide. Data skal hentes inn fra lærer, sosiallærer og rektor. Ved et direkte intervju med enkeltmennesker med både intervjuer og informant til stede i rommet, er det vanskelig å ikke ha tilgang på personopplysninger. Alle forskningsopplegg som involverer personopplysninger skal per 2001 meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Dalen, 2013). På bakgrunn

av dette lovverket, ble det sendt inn en elektronisk søknad til NSD i januar 2017, hvor det ble meldte ifra om prosjektet (se vedlegg). Alle personopplysninger og informasjon om skolen informantene hentes fra, vil bli anonymisert i det skriftlige materialet; personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og student og veileder vil være de eneste med tilgang til opplysningene. Alle lydopptak og nedtegnelser fra intervjuet vil bli lagret på en passord-beskyttet server hvor student er den eneste med tilgang. Videre vil alle opplysninger som kommer frem i intervjuet bli anonymisert, og det vil ikke finnes identifiserbar informasjon om personer eller steder i prosjektet. Når sensur på oppgaven har falt, vil alt av lydopptak og notater slettes. Siden alle informanter er hentet fra den samme skolen, vil deltakerne kunne spore tilbake hvem som har uttalt seg om hva. Dette kan ses som en etisk utfordring, og det er derfor av stor betydning at det er godt informert om frivillig deltakelse, og at informantene til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet. Samtidig kan en åpenhet om hvordan jobben med traumebelastede elever oppleves, føre til en bedre dialog mellom de forskjellige ansatte. Når det blir benyttet kvalitativt intervju som metode, er det intervjueren som sitter på de utformede spørsmålene og derfor peker samtalen i den ønskede retningen. Videre er det intervjuer som sitter på den ubehandlede dataen. På bakgrunn av dette er det hensiktsmessig å ha en innsikt i egne holdninger for å minimere risikoen for at disse holdningene blir dratt med inn i datainnsamlingsprosessen i en så liten grad som mulig (Kvale og Birkmann, 2015). NESH (2016) viser til det skal tas spesielt hensyn til utsatte grupper. Dette prosjektet har et fokus på elever som har opplevd traumer, men det blir allikevel ikke hentet inn noen direkte opplysninger om elevenes erfaringer. All informasjon blir hentet fra fagpersoner som har jobbet med elevene, og det er deres opplevde erfaringer som ligger til grunn for datamaterialet.

4 Presentasjon av datamaterialet

I det følgende kapittelet vil det komme en redegjørelse for de funnene som har blitt gjort på bakgrunn av den innsamlede dataen. Som nevnt i metodekapittelet har intervjuene gått gjennom flere redigeringsrunder før det endte opp som et ferdig resultat. Denne prosessen ble redegjort for under avsnittet *Analyse inspirert av konstant komparative analysemetoder*. De endelige resultatene vil til en viss grad være formet av forfatter, noe det er viktig å være bevisst. Dette vil si at det kan være informasjon som har gått tapt gjennom analysearbeidet. I tillegg kan tolkningen bære preg av en forforståelse det er vanskelig å ekskludere fra en kvalitativ intervjuundersøkelse. Den semistrukturerte intervjuguiden som ble benyttet ved intervjuene, kan i varierende grad være med på å danne et grunnlag for informasjonen en blir sittende igjen med.

Får å svare på problemstillingen vil funnene hovedsakelig bli delt inn i to deler. Den første delen handler om hvordan skolen møter traumebelastede elever. Del nummer to tar for seg faktorer som fremstår som viktige for å ivareta skolemestring hos traumebelastede elever. Andre delen av mine funn er delt inn i flere kategorier. Dette er faktorer som fremkom som et resultat av tolkningsprosessen: relasjoner, samarbeid, ressurser, mestring og tiltak.

4.1 Hvordan skolen møter traumebelastede elever

Når det gjelder hvordan skolen møter elever med traumebagasje, forekom dette med stor variasjon. Hvordan traumet manifesterer seg varierer også veldig mellom elevene. Rektor sier:

Elever som har opplevd noe på et eller annet tidspunkt i sitt liv, som gjør at de oppfører seg på en måte som gjør at de strever med å være i en klasse og være i en lærings situasjon. Hvordan det utarter seg er vel litt forskjellig men det er ikke vanskelig å se og det kommer fort til syne.

Han forteller videre at sosiallærer sammen med helsesøster ofte blir fristilt i de situasjonene hvor klasselærer oppdager at noe er galt. Slik at de sammen kan undersøke hvordan eleven har det, og hvordan vanskene har oppstått. Klasselærer er ofte den første som legger merke til at noe ikke er som det skal med eleven. Klasselærer sier at forståelse er en viktig forutsetning når skolen skal være der for elev: «Vi prøver å møte de med forståelse. Men det er vanskelig å vite akkurat hvordan de føler det. Forutsigbarhet blir veldig viktig. For eksempel å si fra om brannøvelser og så videre».

Rektor forteller videre at prosessen for å komme frem til de underliggende vanskene hos eleven ofte kan være både utfordrende og tidkrevende. Han fremholder betydningen av den gode samtalen, og hvordan samtalen kan bidra til å danne et optimalt bilde av elevens vansker: «Her på skolen tror en på den gode samtalen, og det er klart det, det virker sånn over tid, men det holder ikke med en samtale, det må være flere samtaler og relasjonen til den som har samtalen må være der». Gjennom gode samtaler med en eller flere ansatte har man større mulighet til å opparbeide trygge og tillitsfulle relasjoner. Ut fra dette er det nok enklere å kartlegge elevens utfordringer. Rektor forteller at det kan oppleves som vanskelig å danne seg et helhetlig bilde av de opplevelsene traumebelastede elever innehar, grunnet den sårbarheten elevene besitter, og som det kan være vanskelig å fange opp. Videre forteller han at de forsøker å møte elevene med forståelse og varme. Fokuset skal i stor grad ligge på å vise eleven at den blir likt for hvem den er. Ved å opparbeide gode og trygge relasjoner med eleven, kan de sammen starte arbeidet med å finne tiltak som kan føre til skolemestring hos den traumebelastede eleven. Klasselærer forteller at skoleprestasjoner og fravær ofte fremstår som et problem. For å rette opp i denne skjevutviklingen, blir samarbeid innad i skolen, samarbeid med hjemmet og klare avtaler med eleven, trukket frem som gode tiltak. Videre viser klasselærer til at en større kunnskap om traumer, og hvordan man kan jobbe for å hjelpe elevene, hadde vært hensiktsmessig.

4.2 Viktige faktorer i traumebevist arbeid

Gjennom intervjuene kom det frem at det var en rekke faktorer som spilte inn når det gjelder å fremme skolemestring hos elever som har opplevd traumatiske hendelser. Gjennom analysearbeidet kom det frem at det overordnede målet var å fremme mestringsarenaer hos de traumebelastede elevene. For å få til mestring ble det trukket frem flere faktorer som skolen opplevde at hadde en positiv innvirkning på elevenes skolemestring. Disse faktorene har jeg delt inn i kategoriene relasjoner, samarbeid, ressurser, mestring og tiltak. I de følgende avsnittene blir det redegjort for funn i alle disse kategoriene.

4.2.1 Relasjoner

Gjennom analysearbeidet av intervjuene kom det frem at relasjoner var en viktig komponent for å fremme mestring hos traumebelastede elever. For å danne et godt bilde av denne komponenten, så jeg det nødvendig å dele kategorien relasjoner inn i tre underkategorier: relasjonens betydning, hvordan en god relasjon blir bygget, og utfordringer med relasjonsbygging hos traumebelastede elever.

Relasjonens betydning

Det kom frem at en god relasjon med elevene var viktig i arbeid på alle plan. Med dette menes at relasjonen har en sentral plass både når det kommer til arbeid med det rent faglige, når en gjennom samtaler skal prøve å få tak på hva som oppleves som utfordrende hos elevene, og hvordan veien videre skal legges opp. En god relasjon kan føre til at den traumebelastede eleven våger å fortelle om sine opplevelser på en tillitsfull og trygg måte. Rektor forteller at:

En god relasjon gjør at de har en tillitt til en, som gjør at de kommer til en og har større tillit til en. Det gjør det også lettere å fange opp underveis. Én ting er at du skal ha det faglige, men du skal jo også ha en relasjon til elevene som gjør at de tør å fortelle.

Disse utsagnene sier noe om hvordan en god relasjon kan fungere som en døråpner mellom eleven og den ansatte ved skolen. Som igjen kan muliggjøre bedring i elevens skolemestring. Videre fremmer sosiallærer:

Når relasjonen er god opplever eleven at den blir rettferdig behandlet. At den blir sett og hørt og føler seg trygg på at de voksne er faktisk ute etter å gjøre alt den kan for mitt beste. De føler seg trygge på at de blir tatt for å være den de er og sett for den de er og at de tåler alle sider ved dem.

En god relasjon kan også føre til at det er lettere å danne seg et helhetlig bilde av eleven og utfordringen de besitter. Sosiallærer sier at: «De synes det er fint å komme og bli snakket med, man kan le sammen og ha det fint og at man stoler på hverandre». Klasselærer legger også vekt på tillit når det kommer til relasjonenes betydning: «En god relasjon bidrar til å skape tillit og at eleven vet at den kan stole på deg».

Videre vektlegges det at en god relasjon også kan styrke båndet mellom hjemmet og skolen. Et sterkt bånd fremsto som viktig både når det kom til å støtte opp under hjemmet, ved videre utredning av eleven, og for å danne seg en dypere forståelse av hva eleven gjennomgår. Klasselærer forteller at informasjonen som blir gitt om eleven ofte kan være snever – og at gode og åpne relasjoner kanskje kan bidra til større åpenhet:

Ikke alltid like god informasjon. Burde vært mer åpenhet rundt slike elever blant personalet på skolen er så mye taushetsplikter som resulterer i at man ikke får den informasjonen man burde hatt for å kunne møte disse elevene på en best mulig måte.

Hvordan bygge en god relasjon

Når det kommer til å bygge gode relasjoner med traumebelastede elever, er det enkelte komponenter som spesielt fremheves. Disse komponentene hviler på at skolens ansatte er tilgjengelige og synlige i elevenes skolehverdag, samt å stå i relasjonen til tross for utfordringer. Klasselærer fremmer betydningen av å «vise at du virkelig bryr deg om eleven».

Dette trekkes frem som en grunnleggende faktor i relasjonsbygging med traumebelastede elever. For å fremme dette, kan de ansatte være ekstra påpasselige med å gi positiv tilbakemelding. Dette kan føre til at eleven opplever seg selv som likt av den ansatte. Rektor sier: «De bruker mye tid på å gi positive tilbakemeldinger». Videre forteller rektor: «Sosiallærer jobber mye med elevrådet og er til stede der, han er på turer med småklassene og han har gym på mellomtrinnet.» På denne måten gjør sociallærer seg synlig og er til stede i det daglige samspillet med eleven på alle trinn. Sociallærer fremstår gjennom den daglige kontakten som en naturlig del av skolehverdagen. Videre påpeker sociallærer at det er «viktig med masse lek og gøy og sånt. Alle blir veldig glade og fornøyde og det skaper gode relasjoner med tillit hvor man tar vare på hverandre».

Utfordringer ved relasjonsbygging

Det ble trukket frem en rekke utfordringer ved relasjonsbygging. Her var det spesielt sårbarheten elevene besitter som ble trukket frem som utfordrende. Rektor forteller at: «Det er utfordrende å klare og gjennomskue hvor sårbare de faktisk er», og videre: «Elevene er veldig var og våken på hvordan det blir oppfattet og hva slags reaksjon de får. De har liksom ikke noe filter og alt de sanser rundt seg tar de til seg som en bekreftelse på at andre egentlig ikke liker dem». Videre sier klasselærer: «De har ofte vanskeligheter med å stole på voksne fordi de har dårlig erfaring med dette».

Disse utsagnene kan være med på å tegne et bilde av hvor vare traumebelastede elever kan være, og at sensitivitet fra den ansatte ved skolen kan være av stor betydning. Videre viser svarene at det forekommer et tillitsproblem fra den traumebelastede elevens side. Sociallærer trekker her inn at «De har veldig behov for forståelse og hjelp. Så det føler jeg at er det beste hjelpemiddelet».

4.2.2 Samarbeid

Samarbeid ble i flere sammenhenger trukket frem som en viktig komponent for å bedre traumebelastede elevers skolemestring. Gjennom analysearbeidet fant jeg det nødvendig å dele kategorien samarbeid inn i flere underkategorier. Dette fordi samarbeid fungerer på flere plan og mellom forskjellige instanser. Det ble derfor lagt opp til fire underkategorier: samarbeid mellom elever og skolen, altså lærer, sosiallærer og rektor. Samarbeid innad i skolen, samarbeid mellom skole og hjem og til slutt, samarbeid mellom forskjellige instanser. I det følgende skal jeg redegjøre for funn i disse fire kategoriene.

Samarbeid mellom elev og skole

Når det kommer til samarbeid mellom elever og skole, fremmer rektor at det for det meste forekommer mellom elevene og lærerne og sosiallærer. Det fremmes videre at en relasjon må være på plass for at et godt samarbeid skal kunne finne sted. Ved hjelp av et godt samarbeid mellom skolen og eleven, kan de sammen jobbe med å finne ut hva som fungerer for eleven. Ved at sosiallærer jobber med klasseklimaet i samarbeid med elevrådet åpnes det opp for en god samarbeidsarena. Det fremstår som viktig for ham at elevene blir inkludert i egen skolehverdag. Sosiallærer forteller at: «Jeg har jobbet mye med klasselærer hvor vi trekker inn elevene til samtale for at de skal få forståelsen for at vi sammen jobber for elevens beste». Det blir fremmet gjennom intervjuene at elevenes egen medvirkning er en viktig komponent når det kommer til samarbeidet mellom skole og elev. Ved at elevene føler seg delaktige i beslutningene som skal bli tatt på deres vegne, føler de at de i større grad «eier» tiltakene som blir gjort for å fremme skolemestring.

Samarbeid innad i skolen

Samarbeid innad i skolen fremstår som viktig – både når det kommer til å hjelpe traumebelastede elever, og når det gjelder støtte mellom de ansatte. Når man jobber tett på elever med traumbakgrunn, kan det fremstå som utfordrende å nøste opp i utfordringene elevene besitter. Rektor forteller at enkelte lærere til tider kan oppleve elevenes adferd som truende. Samtidig fremstår elevenes sårbarhet som en kilde til usikkerhet. Her kommer samarbeid innad i skolen mellom kollegiet som en slags avlaster for lærerne. De kan rådføre seg med

hverandre og drøfte problemene de står overfor. Rektor fremmer at det er viktig å jobbe som helhet for å klare å stå i utfordringene: «Å jobbe med traumebelastede elever krever et stort apparat, og man må jo jobbe med skoleringen og skolens medarbeidere hele tiden for å kunne stå i det her». Videre omtaler rektor sin rolle som noe todelt:

Jeg er på en måte en samarbeidspartner samtidig som jeg er en døråpner for videre utredning om ting stopper opp (...) Så det er mange av de tingene som havner hos meg. De kommer til meg og er fortvila, de lærerne som ser det. Så er det via sosiallærer eller helsesøster eller andre vi prøver å nøste opp i det og finne ut hvordan de kan hjelpes.

Et samarbeid innad i skolen hvor kollegiet kan støtte hverandre, samtidig som de sammen kan finne veier for å bedre situasjonen til elevene, fremstår som viktige faktorer.

Sosiallærer forteller at det å få til gode samarbeidsarenaer tidvis kan fremstå som utfordrende: «Vi burde nok bli bedre på å samarbeide (...) Det burde vært et mye tettere samarbeid mellom sosiallærer, klasselærer og faglærer. Lærermøter burde vært mye mere brukt til elevarbeid og sånt kunnskaper og utvikling og sånt». Videre forteller rektor: «Samarbeid er krevende, for noen personligheter går ikke så godt sammen», og «samarbeid, når det virker, er veldig godt og sterkt, men når det ikke virker så er det destruktivt». Klasselærer etterlyser også et tettere samarbeid innad i skolen og ønsker «samarbeidsmøter rundt disse elevene, hvor alle som har å gjøre med dem kan få den informasjonen de trenger for å kunne forstå og hjelpe».

Disse utsagnene indikerer at samarbeidet internt på skolen tidvis kan fremstå som krevende, og at det er ønskelig å forbedre en god arena for å utvikle bedre samarbeid mellom kollegiet.

Skole/hjem-samarbeid

Når det kommer til samarbeid mellom skole og hjem, fremstår dette som en viktig komponent – både når det kommer til det å skape forståelse for elevens vansker, og tilgang på ressurser.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem åpner opp for mer informasjon om elevene og deres opplevelser. Gjennom en god informasjonsstrøm mellom hjem og skole kan en derfor lettere danne seg et helhetlig bilde av dybden i utfordringene. Rektor hevder allikevel at det er vanskelig å danne seg et helhetlig bilde fra starten, fordi det er en prosess man må gjennom i søken etter forståelse. Han mener at en god dialog med foreldrene er viktig for å gi elevene det beste tilbudet: «Vi må ha en tett dialog, og hele veien spiller vi jo på lag med foreldrene» og «foreldrene må jo være innforstått med at vi gjør det alternativt fordi det ordinære ikke fungerer». Sosiallærer legger også til betydningen av et godt samarbeid med hjemmet: «Det alltid hensiktsmessig, denne linken til foreldre», « du må ha et godt forhold og holde informasjonsflyten gående hjemme». Videre viser sosiallærer til at hjemmet trenger å bli møtt med forståelse til hvordan de kan hjelpe ungene sine. Klasselærer fremmer også betydningen av skol-hjem samarbeid: «Et godt samarbeid med hjemmet er også viktig for å legge til rette for mestring på skolen».

Samarbeidet mellom skole og hjem beskrives også som utfordrende, fordi både hjemmet som helhet og den individuelle eleven kan befinne seg i en sårbar situasjon. Rektor forteller det slik: «Det er veldig spent i de samtalene ofte, fordi de foreldrene og barna er i en krise og har ikke lett for å ta imot hjelp». Det fortelles fra alle informantene at en sensitiv holdning overfor hjemmet er viktig for å ivareta elevens beste. Dette fordi det er en rekke tiltak det er vanskelig å igangsette om elevene ikke spiller på lag. Rektor: «Vi må møte foreldre og barn på en ydmyk måte. Samtidig som en må ha dem som har kompetanse for å gå inn og gjøre noe med det, for det blir for mye i en lærerhverdag.» Her trekkes det også frem at det forekommer en ressursmangel, og det fremmes et ønske om å trekke inn mennesker som besitter en bredere kompetanse på feltet.

Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid ble fremstilt som en viktig komponent og en viktig ressurs av alle informantene. Gjennom tverrfaglig samarbeid får skolen tilgang på resurser de ellers ikke besitter. Når utfordringene kommer på det nivået at skolen selv ikke finner løsninger, trekkes hjelpeapparat som BUP, barnevernstjenesten og PPT inn. Når rektor fikk spørsmål om sitt

forhold til tverrfaglig samarbeid var svaret dette: «Det er veldig godt på alle måter. Denne kommunen har jo tverrfaglig team og jeg har veldig gode erfaringer med dem», og «Kommunen har jo ambulerende team som jobber med slike saker, og vi får tettere og tettere samarbeid med PPT». Sosiallærer påpeker også at tverrfaglig samarbeid er styrkende både for de ansatte ved skolen og for elevene som har behov for ekstra hjelp. Samtidig forteller han at han ikke har like mye erfaring med dem, og at det i enkelte situasjoner kunne vært ønskelig å trekke dem inn tidligere.

Samtidig som det fremmes mye positivt om det tverrfaglige samarbeidet, kommer det også frem at det byr på sine utfordringer. Fordi skolen har et såpass stort fokus på flere mestringsarenaer, har de også et større handlingsrom enn hva en rekke andre skoler har. Dette fører til at flere elever med behov for tilrettelegging søker seg til denne skolen: «For vi har jo et hjelpeapparat, en del PPT-kontorer og hjelpeinstanser som har registrert at vi får det til, og at det da er med på en måte å bidra til at det kommer flere». Skolen har også opplevd utfordringer ved at hjemmet stiller seg kritisk til å trekke inn tverrfaglig team. Rektor forteller at dette kan fremstå som skremmende. Det finnes en del forestillinger blant foreldre om at instanser som barnevernet er ute etter å ta dem, i stedet for at man ser på disse som en hjelpeinstans som kan tilby ytterligere hjelp og ressurser. Rektor sier det slik: «Det som er utfordringen med tverrfaglig team er at de blir oppfattet, da spesielt av foreldre, som at nå skal de ta oss – og de ser på en måte ikke at det er et utvidet forum». I denne utfordringen trekker alle tre informantene inn betydningen av gode relasjoner og samtaler med hjemmet som viktige komponenter i et forsøk på å møte hjemmet og minske gapet mellom dem og det tverrfaglige teamet.

4.2.3 Ressurser.

I arbeidet med traumebelastede elever kommer man ikke bort fra at ressursene man besitter kan ha stor innvirkning på resultatene av arbeidet. Både når det kommer til hva skolen har av ressurser, hva som mangler, og komponenter som fremstilles som ønskelig. På bakgrunn av dette delte jeg ressurser inn i tre kategorier: skolens ressurser, mangel på ressurser, og hva de ansatte ved skolen trekker frem som ønskelig for å fremme skolemestring hos sine elever.

Skolens ressurser

Det som fremmes som den største ressursen skolen besitter på veien til bedring i skolemestring, er de mange mestringsarenaene skolen har. Skolen er i stor grad opptatt av å finne områder hvor elever kan oppleve mestring. Dette er arenaer som musikk, dans, drama, håndverk og friluftsliv. Arenaene er en del av den ordinære undervisningen til alle elevene gjennom hele skoleløpet. Rektor sier: «Det ligger jo mye læring i det praktiske, og da kreves det at det er ressurspersoner som holder i det. På skolen her har vi sosiallærer og andre som på en måte er fristilt til å steppe inn når det er nødvendig». Videre jobber sosiallærer mye med klassemiljøet. Målet er å danne arenaer hvor elevene tør å snakke med hverandre, og at de kan gi hverandre støtte. Her sier sosiallærer selv: «Jeg jobber mye med å fremme dem som har gjort noe bra og som eleven kan være stolt av». Gjennom elevråd og ukentlige samtaler i de forskjellige klassene, håper han å kunne forebygge at elevens vansker utvikler seg videre ved å skape et bedre klasseromsklima. Ved å hjelpe elever til å snakke om utfordringene de besitter, kan dette skape en åpenhet mellom elevene. Videre har skolen spesialpedagogisk team, som går inn og undersøker hva som kan gjøres for å løfte elevene. Her brukes det mye tid på å «leke detektiv» i et forsøk på å finne ut av hva som fungerer for den enkelte elev og hva som ikke fungerer. Videre er det et eksternt tilbud som består av blant annet barnevernet, BUP og PPT, som kommer på banen om skolens egne ressurser ikke strekker til.

Mangel på ressurser

Mangel på ressurser fremstår som utfordrende i møte med traumebelastede elever. Som tidligere nevnt under tverrfaglig samarbeid, er dette en skole hvor det har blitt registrert at de jobber bra med elever som besitter diverse utfordringer. På bakgrunn av dette oppleves det som problematisk at tilførselen av elever med ulike former for skolevansker øker uten at apparatet rundt blir tilført flere ressurser. Rektor sier det slik:

Problemet når de bare dumper inn er jo at da plutselig har vi ikke et apparat, dette går i konflikt med paragraf 9 om det psykososiale miljøet som sier at alle skal ha et forsvarlig og godt psykososialt læringsmiljø (...) En klasse kan bære en viss andel,

men hvis du tipper over og blir for mange, begynner de elevene som klarer seg bra å gjøre det dårligere.

Rektor setter videre fokus på at skolen mangler lett tilgjengelige ressurser som besitter en spisskompetanse innenfor samtaleteknikk, traumekunnskap og generell kunnskap om psykisk helse. Klasselærer trekker frem kunnskap om traumets betydning som en ressursmangel:

Jeg skulle gjerne hatt bedre kunnskap om dette. Den eneste kunnskapen jeg har er gjennom møte og arbeid med slike elever. Jeg kunne vært bedre rusta til å vite hvordan jeg skal hjelpe dem hvis jeg hadde hatt bedre generell kunnskap om dette. Både jeg alene og skolen som helhet kunne hatt bedre kunnskap rundt dette.

Rektor sier også at læreren får et for stort ansvar. Ved siden av det faglige blir det vanskelig for læreren alene å ta tak i de vanskene som kan oppstå som et resultat av et opplevd traume. Som mangel på ressurser trekkes også behovet for flere mestringsarenaer inn: «Vi burde ha enda flere mestringsarenaer, men det er liksom sånn, hva er det rom for i en sånn skoleøkonomi». Sosiallærer trekker også frem mangel på fysisk rom som en svakhet ved ressurstildelingen: «Jeg savner å ha tilgang på et sted å være og til å ta imot folk, og forståelse fra skolen om at det er veldig viktig». Han forteller at han opplever det som problematisk både for seg selv, elevene, lærerne og foreldrene at det ikke finnes noe fast rom, der de alltid kan komme til for å snakke med ham når det oppstår behov for samtaler. Mangel på et fysisk rom kan bidra til en større avstand mellom ham og eleven – hvilket kan være med på å redusere muligheten for at elever skal klare å ta imot hjelp.

Ressurstilførsel i en ideell verden

Ved spørsmålet om hva de kunne tenke seg av ressurser for å møte traumebelastede elever, kom det frem en rekke ønsker. Det fremsto ut fra svarene og måten de ble svart på som at disse ønskene var godt reflektert over og gjennomtenkt. Fra de tre informantene kom et ønske om lettere tilgjengelige ressurser når problemer oppstår, slik at en kan gå fortere inn og forsøke å rydde opp. Rektor sier det slik: «Hvis læreren skal overleve også, så må det være et

apparat rundt – det burde være et team rundt som er veldig bevegelig og som har en spisskompetanse på barn som strever i en eller annen form». Ved å ha tilgjengelige ressurser og lavterskeltilbud vil dette kunne trygge læreren i sin rolle – ofte som den første eleven møter etter traumeeksponering. En annen ting som ble fremmet er en større åpenhet mellom instansene. I den grad andre instanser er opplyst om elevens utfordringer, oppfattes det som ønskelig at dette blir kommunisert på en ryddig måte: «For oss er det jo godt å vite på forhånd sånn at vi har mulighet til å være forberedt når de kommer». Videre forteller sosiallærer om behovet for kompetanseutvikling. Han ønsker at det ble satt av mere tid til å heve kompetansen blant skolens ansatte, og skape en større plattform for drøfting av vanskelige saker mellom kollegiet.

4.2.4 Mestring

I alle intervjuene kom det å fremme mestring hos de traumebelastede elevene frem som et overordnet mål. Men mestring kommer ikke av seg selv, og for å få til gode mestringsarenaer kommer det frem at alle de tidligere nevnte kategoriene må være til stede. En viktig faktor var å finne en arena hvor elevene kan kjenne på mestring og trivsel. Gjennom følelsen av mestring kan veien tilbake til normalfungering i klasserommet starte. Rektor forteller om en rekke elever som har fått stå på en scene og utfolde seg, og på den måten funnet glede i skolehverdagen: «Vi ser elever med kjempekapasitet bare vi klarer å finne hvor de kan få utfolde seg». Videre bedyres verdien av å møte elevene på deres bekostning. Om eleven har vansker med å fullføre hele skoledagen, jobber kollegiet for å gi eleven en innholdsrik dag på de forutsetningene de har: «Vi må bygge arenaer for de elevene som ikke klarer en hel skoledag, men at det allikevel er en læringsarena». Elevenes medvirkning i egen skolehverdag anses også som viktig for å fremme mestring. Når skolen sammen med eleven – og eventuelt hjemmet – kan komme frem til hvordan de skal gå frem for å bedre skolemestringen, får eleven en stemme i sitt eget liv som kan bidra til å forme egen mestring. Sosiallærer forteller om hvordan det jobbes mye innad i klassene for å fremme åpenhet og forståelse. Han jobber aktivt med å skape et klassemiljø der elevene er komfortable med å snakke med hverandre, og med å legge til rette for at elevene skal mestre å fortelle sine klassekamerater om sine utfordringer, slik at elevene kan støtte opp om hverandre. Dette arbeidet har ifølge sosiallærer fått mye positive tilbakemeldinger; elevene selv setter pris på denne arenaen for samtaler.

Videre forteller han om at elevene får kjenne på stolthet når de får stå foran klassen eller gruppen de inngår i og fortelle, selv om det bare er bruddstykker. Det å finne en rolle til alle trekkes også frem som viktig. Fremviser eleven en utagerende adferd, må man kontinuerlig jobbe med å finne en rolle til eleven hvor de kan oppleve å få til noe. Dette kan være ting som vaktmesterassistent, eller hjelp til å hente skolemelk. Det kan starte i det små, men gjennom denne mestringen kan det bygges videre opp. Det er også viktig å sette inn læringsstøtte i skolefagene slik at elevene får hjelp til å mestre de faglige oppgavene. Har eleven utfordringer med konsentrasjonen, får de positiv tilbakemeldinger på de minuttene de klarer å jobbe – og det legges opp til flere pauser. Klasselærer trekker frem: «Jobbe i mindre grupper hvis det er behov for det. Tett oppfølging og tilrettelegger etter behov for å fremme mestring hos eleven».

4.2.5 Tiltak

Informantene viser til en rekke tiltak som har blitt iverksatt på skolen. Tiltakene bærer preg av å fremme mestringen hos elevene, og besitter mange av de faktorene som har blitt beskrevet tidligere. Alle informantene sier at det jobbes mye med forebygging, ved å kontinuerlig ha fokus på klasseromsklimaet, åpenhet og trygghet. Sosiallærer trekker frem hvordan en åpen kultur i klasserommene kan fungere som en helbredende arena, ved at elevene som har en utfordrende fortid kan få støtte og forståelse fra sine klassekamerater:

Vi jobber med en kultur i elevrådet på ungdomstrinnet der vi prøver å få en åpenhet rundt hvordan elevene har det (...) Ved å forbedre samspillet ved hjelp av gutte- og jentesamtaler og hele klassen, bedrer vi klassemiljø og de trives, så da er jo det en inngang.

Informantene forteller også hvordan denne åpenheten mellom elevene bidrar til en form for normalisering rundt det at enkelte elever avviker fra den ordinære lærerplanen og får egne tilrettelagte oppgaver. Videre forteller rektor om hvordan åpenheten kan bidra til gode samtaler mellom eleven og læreren, og hvordan dette kan bidra til å fremme bedring i skolemestring:

Det er en del lavterskeltilbudet hvor klasselærer gjennom samtale med de elevene tar det opp og prøver å finne ut av hva det er og har en kommunikasjon med hjemmet. Så da er jo den øvelsen for de som jobber her å se det og tåle alt det som kommer. Det er det som kan være utrolig krevende for de som skal stå i det, men det er der en må inn. Det er det som på en måte gir det grunnleggende, her på skolen tror en på den gode samtalen, og det er klart det, det virker sånn over tid men det holder ikke med en samtale, det må være flere samtaler og relasjonen til den som har samtalen må være der.

Når læreren og de andre ansatte som jobber med eleven tør å ta inn over seg hele bildet, kan de sammen jobbe for å finne et tiltak som passer for eleven. Ved hjelp av lavterskeltilbudene kan de ansatte ved skolen finne arenaer og roller til elevene som fremmer en god selvfølelse og mestring. Når elevene har fått kjenne på mestringen, vil det også være mulig å trekke dem tilbake i det faglige:

Ved at elevene får en rolle som ekstra hjelpevaktmester eller ekstra støtte på kantina – det er elever som vi ser er utrolig dyktige i det praktiske og som vi da kan gi virkelig gode tilbakemeldinger, som gjør at de vokser, som gjør at vi virkelig kan trekke inn i det faglige etterpå. For da har de bygget opp en selvtillit som gjør at de kan mestre mer enn hva de ellers ville gjort da.

Gjennom gode samtaler med elevene kan man sammen bygge opp en mestringsarena, som gjør det mulig for eleven å gradvis ta en større del i den ordinære undervisningen.

Når det kommer til det rent faglige blir undervisningen lagt opp gjennom tett oppfølging og tilrettelegging etter behov. Klasselærer sier undervisningen må legges opp så eleven føler mestring «Sørger for at de føler mestring. Jobbe i mindre grupper hvis det er behov for det». Videre jobber det spesialpedagogiske teamet ved skolen med å kartlegge elevens behov. Ved å undersøke hva som ligger bak symptomene som gjør skolearbeid vanskelig, åpnes det opp et rom for fremme tiltak eleven får læringsutbytte av.

Oppsummert kan det se ut til at tiltak som bygger på åpenhet og raushet både mellom elevene innad i klasserommet og mellom elev og ansatte ved skolen, bidrar til at den traumebelastede eleven i samarbeid med skolen kan finne frem til tiltak som fremmer mestring. Gjennom denne mestringen er det mulig å bevege seg i retning av de normale klasseromsaktivitetene ved at eleven får støtte av læreren til å gjennomføre de faglige oppgavene.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil mine funn bli drøftet opp mot den teoretiske innrammingen i oppgaven. Drøftingen blir delt inn i de samme avsnittene mine funn ble delt inn i, og følge samme struktur. Som tidligere nevnt i avsnittet om mine funn, har intervjuene som danner grunnlaget for dataen gått gjennom flere redigeringsprosesser. En slik prosess kan være med på å forme innholdet i funnene, og det er derfor en risiko for at informasjon har gått tapt eller blitt feiltolket i prosessen. I et forsøk på å være transparent i prosessen som resulterte i det jeg presenterte i forrige kapittel er det ønskelig å minimere risikoen for tap av informasjon. Under avsnittet om kvalitet i intervjuundersøkelser ble det redegjort hva som er gjort for å minimere denne risikoen. Det er imidlertid viktig å ta med seg inn i drøftingen at mine funn hviler på intervjuer som er utført gjennom kvalitative tradisjoner, og er forankret i informantenes opplevelse av virkeligheten.

5.1 Skolens møte med traumebelastede elever

For ansatte ved en skole som daglig jobber med elever som har opplevd traumatiske hendelser, ser kunnskap om traumer ut til å ha betydning for motivasjonen i arbeidet (Raudalen og Schultz, 2012; Johansen et al., 2013). Det kommer også frem i mitt datamateriale at traumet manifesterer seg på forskjellige måter, men at det alltid kommer til syne. Berson & Baggerly (2012) viser til at langvarig traumatiske opplevelser kan føre til forandringer i hjernestrukturen, som igjen kan ha en innvirkning på elevens læringsforutsetninger. Dette kan komme til syne gjennom flere fysiske, sosiale, emosjonelle, adferdsmessige og kognitive symptomer (Berson & Baggerly, 2012). Hvis skolen kjenner til disse symptomene, kan dette bidra til å se utfordringene bak symptomene. I mitt datamateriale fremkommer det at informantene føler at de verken individuelt eller som skole har nok kunnskap om traumer og de konsekvensene et opplevd traume kan få. Skolen kan her gå inn og jobbe aktivt for at deres ansatte får den kunnskapen de trenger for å fremme vekst hos de traumebelastede elevene, slik at de kan håndtere det følelsesspekteret elevene innehar (Bath, 2015). Elever som har blitt utsatt for traumeeksponering over lengre tid, har en tendens til å utvise en adferd som bekrefter det allerede etablerte synet de har på både seg selv og voksenpersoner. Bath (2008) argumenterer for at kunnskap om traumer og hvordan det manifesterer seg kan være av

stor betydning for skolens ansatte, slik at de ikke er med på å bidra til en opprettholdelse av destruktive mønstre. Evnen til å vise eleven forståelse og omsorg, fremfor å speile den destruktive adferden, kan derfor være av stor betydning.

Informantene er opptatt av forståelse og omsorg i måten de møter traumebelastede elevene. Nordanger & Braarud (2014) viser til at en menneskehjerne fungerer slik at de delene som blir stimulert utvikler seg, mens de delene som ikke blir stimulert, avstår fra utvikling. Dette åpner opp for et handlingsrom for menneskene som jobber i nær relasjon med eleven. Ved å definere de forskjellige beskyttelsesfaktorene som fremmer resiliens, kan dette trekkes inn i det pedagogiske arbeidet – hvor resiliens kan benyttes for å fremme læring (Berson & Baggerly, 2012). Ved at skolen møter de traumebelastede elevene med trygghet, åpenhet og med et fokus på å vise at eleven blir likt, kan elevens resiliens styrkes: Utviklingen av resiliens ser ut til å henge sammen med individuelle faktorer og støttende elementer i individets utvidede miljø, hvor et støttende skolemiljø står frem som en beskyttelsesfaktor (Førde, 2014). I intervjuene fremkommer det at det oppleves som utfordrende for skolens ansatte å forstå hele traumbildet hos eleven, og at gode gjentakende samtaler med eleven i samvær med nære relasjoner, bidrar til å danne et bedre bilde over tid.

Informantene fremhevet at skolen la stor vekt på å trygge eleven gjennom samtaler for å fremme skoleforbedrende tiltak. Her var elevens medvirkning av stor betydning. Dette samsvarer med at trygghet er et grunnleggende behov for å fremme bedring hos traumebelastede elever. Det kan derfor være av betydning at skolen jobber kontinuerlig med å ivareta dette behovet hos eleven. Videre peker informantene på elevens sårbarhet som en utfordring. For at skolen skal fremme trygghet og sikkerhet hos eleven, hevder Bath (2008) at fysisk trygghet ikke er den eneste variabelen. Skolens ansatte må også gi elevene sosial sikkerhet gjennom gode relasjoner til omsorgsfulle voksenpersoner, emosjonell trygghet gjennom aksept, empati og medfølelse, samt en kulturell trygghet i relasjonene eleven befinner seg i. Mine funn indikerer videre at ved siden av det faglige ansvaret i klasserommet, kunne det oppleves som vanskelig for læreren å ivareta alle behovene den traumebelastede eleven har. Det kan derfor stilles spørsmål rundt ressurstilgangen læreren besitter, og om det burde blitt

satt inn flere ressurser for å trygge læreren i sin rolle. I de følgende avsnittene vil det bli drøftet faktorer som fremstår som viktig i skolens møte med traumebelastede elever.

5.2 Relasjoner

Mine funn indikerer at relasjonens betydning var sentral i arbeid med traumebelastede elever på den aktuelle skolen. Det ble antydnet at en god relasjon skapte trygghet for eleven. Gjennom en god relasjon kunne eleven føle seg ivaretatt, hvilket kunne bidra til en følelse av å bli likt og at den ansatte vil elevens beste. Den følelsen av kjærlighet og omsorg som kan oppstå gjennom en god relasjon mellom lærer og elev, får en større og større plass i forståelsen av resiliensutvikling (Cloninger, 2004; Perry & Szalavitz, 2011). Nære og trygge voksenpersoner etter og under et opplevd traume ser ut til å stå som en viktig komponent i utviklingen av resiliens (Machel, 1996). Klarer skolen å legge til rette for en relasjon med eleven som fremmer et godt læringsmiljø, vil dette kunne fungere som en sterk beskyttelsesfaktor.

Informantene er opptatte av at en god relasjon kan fungere som en døråpner mellom eleven og den ansatte ved skolen. Dette ser ut til å ha en god innvirkning på elevens skolemestring. Raundalen & Schultz (2012) omtaler betydningen av den todelte voksenrollen for å fremme skolemestring: På den ene siden må læreren være støttende, omsorgsfull og trygghets-
skapende, men på den andre siden må eleven hjelpes videre og håndtere sine utfordringer. Det er dermed viktig at skolen mestrer balanseforholdet mellom de trygge voksne som står der med eleven uansett hva, samtidig som den veileder eleven tilbake til en normal skolehverdag. Funnene indikerer at en god relasjon åpner opp for en større forståelse av elevens vansker, hvilket gjør det lettere å navigere i elevens potensial. Dette samsvarer med Siegel (2012) sin modell om toleransevinduet. Her fremmes det at størrelsen for optimal aktivering og det handlingsrommet eleven har å benytte seg av, varierer fra individ til individ og de forskjellige settingene eleven befinner seg i. Ut fra denne modellen åpnes det opp for at en god relasjon kan fremme elevens læringsutbytte (Nordanger & Braarud, 2014). Relasjonen fremstår her som en nøkkelkomponent i arbeid med traumebelastede elever. Videre vektlegger informantene at det kan være tidkrevende å bygge en god relasjon med disse elevene. Et spørsmål her kan være om det blir frigjort nok ressurser til relasjonsbygging, når prosessen

kan fremstå som såpass krevende. Uten en god relasjon er det mye som indikerer at det videre arbeidet ikke blir tilfredsstillende (Bath, 2015). Som nevnt tidligere kan en god relasjon fremme trygghet hos elevene, og dette ser ut til å ligge som et grunnleggende fundament i elevens utvikling. For å fremme denne tryggheten rettes fokus mot betydningen av emosjonelt tilfredsstillende relasjoner med omsorgsfulle voksenpersoner, samt gode relasjoner til klassekamerater, jevnaldrende og nære relasjoner i elevens hjemmemiljø. Datamaterialet viser at en god relasjon er av stor betydning for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Med bakgrunn i at resiliensutvikling ser ut til å påvirkes av en vekselvirkning mellom individ og miljø, kan elevens hjemmemiljø være av stor betydning for å fremme skolemestring hos traumebelastede elever (Berson & Bagerly, 2012). Det kom i liten grad frem gjennom datamaterialet hvordan skolen forholder seg til utfordringer vedrørende omsorgssvikt fra hjemmet. Informantene ga uttrykk for at samarbeid kunne fremstå som utfordrende når selve hjemmet befant seg i en krise, samt at sensitivitet var en viktig komponent i etablering av et samarbeid.

Når det kommer til hvordan gode relasjoner bygges, viser datamaterialet at komponentene for å bygge relasjoner hviler på tilgjengelighet i form av å være synlig og til stede i elevens hverdag. Her vil det si å tørre å stå i relasjonen på tross av vanskeligheter, samt et stort fokus på positiv tilbakemelding. Rutter (2012) og Ungar (2005, 2012) peker på at betydningen av strukturelle forhold, relasjoner og tilgang på sosial rettferdighet i stor grad er med på å påvirke utviklingen av resiliens (Førde, 2012). De strukturelle forholdene ser eleven ut til å få ved at sosiallærer er en normal del av elevenes hverdag. Han er til stede gjennom friluftsliv- og gymundervisning, samt elevråd og med tiltak for å forbedre klassemiljøet. Det at den ansatte ved skolen tør å stå i relasjonen og være til stede i utfordringene, vil kunne bidra til gode og sterke relasjoner mellom eleven og den ansatte. Hvis fokuset – ved hjelp av positiv tilbakemelding – rettes mot hva eleven får til, ikke bare den destruktive adferden som kan komme som en konsekvens av et opplevd traume, kan dette bidra til at eleven føler på en sosial rettferdighet. Videre er trygghet av stor betydning for å fremme en god relasjon. Det hevdes i intervjuene at skolen jobber mye med at elevene skal føle at de blir likt for den de er. Bath (2015) hevder at den grunnleggende tryggheten i elevens miljø bør forekomme i en vekselvirkning mellom trygghet, forutsigbarhet og opprettholdelse av normale utviklingsfremmende aktiviteter. Her kan skolens meninger om hvordan man bygger en god relasjon trekkes inn. Opprettholdelse av normale utviklingsfremmende aktiviteter kan ses ved

at sosiallærer er en normalisert del av hverdagen, og at det settes et stort fokus på elevens positive egenskaper. På den andre siden fokuserte informantene lite på forutsigbarhet, og det kan indikere at skolen ikke jobber nok med dette når det kommer til etablering av trygghet hos traumebelastede elever. Samtidig kan det også bety at denne faktoren uteble på bakgrunn av analysearbeidet, og at det ligger som en implisitt komponent som ikke ble fanget opp.

Når det kommer til traumebelastede elever, er et av hovedtrekkene som går igjen en følelse av redsel og usikkerhet (Schultz, 2012; Bath, 2015). Elever som har blitt utsatt for traume-eksponering vil ofte utvise en adferd som styrker det allerede etablerte synet de har på seg selv og voksenpersoner. Dette legger grunnlaget for en rekke utfordringer som kan oppstå i relasjonsbyggingen. Informantene formidler at sårbarheten disse elevene har, fremstår som ekstra utfordrende. Hvordan elevene gjennom kommunikasjon med de ansatte prøvde å tolke alt som en bekreftelse på at de ikke ble likt, samtidig som det er vanskelig å forstå hvor sensitiv en må være overfor eleven. Disse utfordringene samsvarer med hvordan Steele & Malachiodi (2012) trekker frem elevens evne til å studere hvordan voksenpersonene som samhandler med dem fremstår, gjennom tolkning av væremåte, tonefall og kroppsspråk. Gjennom denne tolkningen vil elevene også opparbeide seg et bilde av hvem som oppfattes som en trygg voksenperson, og som de kan bygge opp en god relasjon til. Dette er utfordringer både de ansatte ved skolen og medelever kan føle på. Spørsmålet her blir om en høyere kompetanse om traumets betydning kan bidra til en større forståelse. Videre kan denne sensitiviteten også benyttes som et handlingsrom for å etablere trygge relasjoner, ved at skolens ansatte får tilnærme seg eleven på en varsom måte. I intervjuet fremhever sosiallærer betydningen av å møte elevene med støtte og positiv tilbakemelding. Det å legge til rette for gode opplevelser sammen, er med på å fremme den gode relasjonen. Skolen er i mange tilfeller den første arenaen som møter eleven etter et opplevd traume. Derfor er en god relasjon mellom klasselærer og elev av stor betydning, og det kan være av stor betydning at skolen aktivt jobber for å trygge læreren i denne rollen. Klasseromsklimaet kan også bidra til å fremme bedring hos de utsatte elevene. Det er viktig å ha et fokus på åpenhet og gode mellommenneskelige relasjoner i klasserommet alt fra tidlig barneskole. Dette kan bidra til å bedre relasjonene mellom både elev/lærer og elev/elev. Skolen ser ut til å jobbe mye med dette, og kan derfor fremstå som en beskyttende faktor i elevens skolehverdag. Et etablert og godt samarbeid innad i skolen kan bidra til å støtte opp under disse faktorene.

5.3 Samarbeid

Etter et opplevd traume er nære og trygge voksenpersoner en viktig komponent i elevens hverdag (Machel, 1996). Et nært samarbeid mellom eleven og skolen kan derfor fungere som en beskyttende ramme rundt eleven. Mine funn indikerer at denne skolen jobber aktivt for et godt samarbeid mellom skolen og eleven, og at et godt samarbeid krever en god relasjon mellom samarbeidspartnere. Bath (2015) sier at det må etableres sosial sikkerhet for elevene gjennom gode relasjoner til omsorgsfulle voksenpersoner. Denne sosiale sikkerheten består av emosjonell trygghet i form av aksept, empati og medfølelse, og hviler på kulturell trygghet i relasjonen hvor eleven befinner seg. Datamaterialet viser at elevens egen medvirkning er av betydning i samarbeidet, og at skole og elev sammen kan komme frem til bedrende tiltak for eleven. Her kan modellen toleransevinduet bidra som et pedagogisk verktøy, for å gjøre eleven oppmerksom på egen aktiveringstilstand. Ifølge Sigel (2012) kan denne oppmerksomheten i seg selv bidra til bedring hos elevene. For å fremme mestring hos eleven kan et godt samarbeid mellom skole og elev bidra til et vellykket møte mellom eleven og de utfordringene hun eller han kan møte på sin vei. Et spørsmål her er om skolen besitter tilstrekkelig med informasjon og innsikt i elevens vansker. Mine funn viser at mangelfull informasjon om elevens bakgrunn kan bli en utfordring i dette møtet. Videre er det av stor betydning at skolen håndterer de følelsene og impulsene elevene kan utvise, hvilket igjen kan bidra til å styrke resiliens hos elevene (Bath, 2008). For at skolen skal håndtere de utfordringene som kan komme med en traumebelastet elev, kan informasjon og innsikt i elevens bakgrunn fremstå som viktig. Mine funn viser videre at veien til å danne seg et helhetlig bilde av elevens vansker, er en prosess hvor brikkene faller på plass over tid. Et mål kan være å legge til rette for at denne prosessen finner sted gjennom et godt samarbeid. For å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom skole og elev er også sosiallærer mye til stede i skolehverdagen, og jobber aktivt med klassemiljøet. Berson & Baggerly (2012) viser til at fleksible og inkluderende klasseromsintervensjoner kan bidra til å etablere et komfortabelt og omsorgsfullt klima i elevens skolemiljø. Samarbeid innad i skolen er også avgjørende for en best mulig tilrettelegging for eleven.

Ifølge Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) er samarbeid en avgjørende komponent ved tilrettelegging for elever. I den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet LK06 (1993) står det at kollegiet ved skolen sammen er ansvarlige for elevens utvikling. Mine funn viser at samarbeid innad i skolen fremsto som en sentral komponent; både når det gjaldt å styrke eleven, men også når det kom til læreren. Traumebelastede elever har behov for stabilitet og støtte. I mange tilfeller er skolen og læreren de første som møter eleven etter traumeeksponeringen, og det kan derfor oppleves som overveldende for mange lærere å skulle ta på seg rollen som de trygge voksne (Machel, 1996). Et tett samarbeid innad i skolen kan derfor hjelpe læreren og de andre ansatte ved skolen med å danne en trygghet i rollen. Ved at den traumebelastede eleven er så sensitiv, kan lærerens usikkerhet bygge på redselen for å trå galt. Dette kan videre virke inn på hvordan læreren behandler eleven (Berson & Baggerly, 2012). Nok en gang ser vi her viktigheten av et godt samarbeid for å styrke læreren – ved at rektor fungerer som en støtte for lærerne, samtidig som han åpner opp for videre utredning. Når skolens kollegium besitter forskjellige kompetanser, kan et godt samarbeid åpne opp for videre kunnskapsformidling. Den sammensatte lærerstaben som følger med mangfold av yrkesgrupper i skolen, kan fremstå som en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt (LK06, 1993, s. 13).

Videre viser mine funn at samarbeidet innad i skolen tidvis kan fremstå som krevende, og at det er ønskelig å forbedre en god arena for å utvikle bedre samarbeid mellom kollegiet. Et godt samarbeid mellom lærere og ledelsen kan bidra til en større endringsprosess, ved at det i mange tilfeller er ledelsen som fungerer som en døråpner for videre tiltak (Berg, 2005). Mine funn indikerer at samarbeidet mellom lærerne er mangelfullt, noe som kan frata skolens ansatte en arena hvor de sammen kan komme frem til gode løsninger for eleven. Et godt samarbeid mellom lærer og ledelse kan også oppleves som støttende for de ansatte ved skolen, og dessuten bidra til en sterkere samarbeidskultur mellom skolens ansatte (Damsgaard, 2003; Nordahl et al. 2005). På bakgrunn av dette er det av stor betydning at ledelsen legger opp til et godt samarbeid innad i skolen, med kompetansebygging og støttende tiltak i sentrum.

I den generelle delen av læreplanverket for kunnskapsløftet LK06 fremgår det at samarbeid mellom skole og hjem kan ha en innvirkning på elevens skolemestring (LK06, 2006). Mine funn viser at et godt samarbeid og god kommunikasjon med hjemmet kan bidra til å danne en mer inngående forståelse av en gitt elevs vansker. Elevens hjem inngår som en primærarena, hvor mesteparten av den første læringen finner sted (Bronfenbrenner, 1979; Nordanger & Braarud, 2014). Ulike familiekjennetegn som manglende omsorg og oppdragelsesferdigheter, omsorgssvikt og konflikter, samt kriminalitet, vold og rusmisbruk hos foresatte, kan derfor skape en stor risikofaktor hos individet (Befring, 2012; Ogden 2015). Mine funn illustrerer betydningen av en god informasjonsflyt mellom skole og hjem. Med en god informasjonsflyt på plass kan det være lettere for skolen å få innsyn i de eventuelle risikofaktorene eleven har vokst opp med, slik at skolen kan få den informasjonen som er nødvendig for å fremme elevens skolemestring. Datamaterialet har tidligere vist at dersom tilstrekkelig informasjon om eleven er fraværende, kan det være vanskeligere å trekke inn de rette beskyttelsesfaktorene. Videre indikerer mine funn at sensitivitet overfor hjemmet er viktig. Det kan være utfordrende å få til et godt samarbeid når både eleven og hjemmet befinner seg i en krise. LK06 (2006) viser at både hjemmet og skolen er ansvarlig for å utvikle et godt samarbeid med den hensikt å fremme elevens faglige og sosiale utvikling. Likevel er det skolen som er ansvarlig for å tilrettelegge for at et godt samarbeid kan finne sted. Her kommer igjen sensitiviteten overfor hjemmet inn som en viktig komponent for å fremme elevens beste. Ved å vise ydmykhet overfor hjemmet, kan man bidra til å fremme en god relasjon og et godt samarbeid.

Tverrfaglig samarbeid ble fremhevet som en viktig komponent og en sterk ressurs i arbeidet med traumebelastede elever. Tverrfaglig team kunne bistå skolen når de ikke selv fant svarene, og slik være med på å trygge lærerens rolle. En utfordring med dette samarbeidet var imidlertid hjemmets skepsis til tiltakene. Mine funn viser at foreldrene stilte seg kritiske til å trekke inn tverrfaglig team. Dette er nok et eksempel på hvordan et godt samarbeid mellom skole og hjem kan være av stor betydning, for å løse opp i konflikter og videreføre informasjon.

5.4 Ressurser

Mine funn indikerer at skolens mange mestringsarenaer er blant de største ressursene skolen besitter. Ved å finne en læringsarena eleven trives i, kan man bidra til en mestringsfølelse hos eleven. Ogden (2015) og Befring (2012) trekker frem at ineffektiv undervisning som er preget av lite motiverende lærestoff og ensformige arbeidsmetoder, kan være med på å påvirke en negativ utvikling. På den andre siden vil velorganisert undervisning som fremmer interesse hos eleven, bidra til å rette opp en utvikling i feilbalanse. Noe det er verdt å kaste et lys på i denne konteksten er strukturen i undervisningen: Traumebelastede elever har et stort behov for forutsigbarhet og trygge rammer. Graden av forutsigbarhet i skolearbeid med mange arenaer kan fremstå som forvirrende for eleven, og det kommer i liten grad frem fra mine funn hvordan skolen jobber for å fremme en slik forutsigbarhet. En skolehverdag preget av så mye normalitet som mulig trekkes frem av Angeling (2002) som en gjennomgående fellesnevner hos elever som har opplevd traumatiske hendelser. Bortfall av normalitet kan derfor oppfattes som en negativ faktor i elevens selvbylde. Mine funn viser at de forskjellige aktivitetene skolen gjennomfører er en del av den vanlige skolepraksisen, og kan derfor bidra til å opprettholde normaliteten i elevens hverdag. Videre viser mine funn at det jobbes mye med klasserommiljøet, relasjonene mellom elevene, og elev og lærer. Berson & Baggerly (2012) fremmer betydningen av fleksible og inkluderende klasseromsintervensjoner som kan bidra til å etablere et komfortabelt og omsorgsfullt klima i elevens skolemiljø. Dette er ifølge mine funn en vesentlig del av skolehverdagen på den aktuelle skolen, og kommer frem gjennom sosiallærers arbeid med åpenhet og trygghet innad i klasserommet. Gjennom et godt klassemiljø kan det jobbes for å fremme en normalitet rundt elevens avvik fra den ordinære læreplanen, og dette kan fungere som en støtte for eleven. Mine funn viser videre at sosiallærer gjennom en tilstedeværelse i skolens normale drift, jobber aktivt med å danne en god relasjon til elevene. Machel (1996) fremhever betydningen av nære og trygge voksenpersoner etter og under traumeeksponering. Ved å bygge gode relasjoner til eleven, kan det også være lettere å få en større innsikt i elevens vansker.

Sigel (2012) forklarer at modellen toleransevinduet og spennet på den optimale aktiveringssone lar seg påvirke av situasjonen og relasjonen eleven befinner seg i. Denne modellen kan også bidra til at både elev og lærer får en større forståelse av vanskene som kan

oppstå i en lærings situasjon og åpne opp for handlingsrom (Nordanger & Braarud, 2014). Skolen har også et spesialpedagogisk team som jobber med å finne løsninger på elevens faglige utfordringer. Informantene forteller at skolen gjennom tett samarbeid med eleven og hjemmet prøver å finne alternative løsninger på hvordan de kan fremme mestring hos eleven. Som nevnt i et tidligere avsnitt, kan samarbeidet mellom skole og hjem fremstå som noe utfordrende. Det er derfor viktig at skolen jobber for å fremme en forståelse for hjemmet, som igjen kan bidra til å finne løsninger for den traumebelastede eleven. I første omgang forsøker skolens spesialpedagogiske team å benytte seg av lavterskeltilbud. Det betyr at eleven kan jobbe med de samme læringsmålene som resten av klassen jobber med, mens det settes inn ekstra pedagogstøtte for å maksimere elevens muligheter for mestring. Dette kan ses i relasjon til normalitetsbehovet som Angeling (2002) trekker frem som viktig for traumebelastede elever. Videre påpeker Bath (2008) at tilrettelegging for å fremme forbedrende tiltak er av betydning for elevens skolemestring. Med andre ord bør balansegangen mellom vanlig klasseromsundervisning og tilretteleggende tiltak tilstrebes, for å fremme best mulig vekst for eleven. Om skolens egne ressurser ikke strekker til, trekkes tverrfaglig team inn for å hjelpe skolens ansatte med tilrettelegging og ressurser til de elevene som har behov for det.

Gjennom mine funn kom det også frem at det forekommer en ressursmangel på den aktuelle skolen. Den vanlige skolepraksisen kombinert med de særskilte behovene traumebelastede elever kan besitte, blir utfordrende å dekke over. Ogden (2015) trekker frem klasse miljø preget av lav lærertetthet som en risikofaktor i elevens resiliensutvikling. Dette indikerer at en ressursmangel i møte med traumebelastede elever kan fremstå som risikofylt. Her kan eleven oppleve å falle utenfor fordi lærerens kapasitet er sprengt, og eleven blir dermed ikke møtt i sitt behov for å bli sett. Som tidligere nevnt leter traumebelastede elever ofte etter en bekreftelse på det negative synet de alt har på voksenpersoner. Når det forekommer en lav lærertetthet og elevene ikke får den tryggheten de trenger, kan dette fremme en adferd som styrker det allerede etablerte synet de har på seg selv. Hvis eleven utviser en utfordrende adferd, kan lærere og andre som jobber tett på eleven holde fokuset på kun den vanskelige adferden og respondere ut fra det de ser. Dette vil kunne være med på å forsterke utryggheten hos eleven, og veien mot et trygghetsbringende miljø kan dermed fremstå som vanskeligere (Angeling, 2002; van der Kolk, 2003). På bakgrunn av dette kan det være av stor betydning at læreren får den støtten den trenger. Baggerly & Exsum (2008) trekker frem viktigheten av

lærerens bearbeidelse av utfordringene en møter i arbeid med traumebelastede elever. Mine funn viser dessuten at tilgangen på mestringsarenaer for å fremme skolemestring hos disse elevene ikke oppleves som god nok. Skolen har ikke nok ressurser til å tilrettelegge for elevene på ønskelig måte. Ineffektiv undervisning som er preget av lite motiverende læringsstoff og ensformige arbeidsmetoder kan være med på å fremme en negativ utvikling hos eleven (Ogden, 2015). Sosiallærer trekker også fokuset over på mangel av fysisk rom for å ta imot elever som trenger ekstra hjelp. Med hold i at utvikling av gode relasjoner fremmer trygghet hos elever, kan det indikere at mangelen på et eget rom til å ta imot elevene som trenger hjelp, kan oppleves som et hinder på veien til bedring (Machel, 1996).

Det kom også frem av mine funn at skolen etterlyser ressurser som bygger på en større tilgjengelighet av eksterne hjelpeapparater, slik at hjelpeapparatet kan bistå skolen i å fremme bedring hos de traumebelastede elevene. Berson (2002) setter fokus på betydningen av lærerens kjennskap til støttende strategier for å hjelpe traumebelastede elever med å takle stress. Det kan være viktig at læreren mestrer balansen mellom de vante og stabile rutinene, samtidig som det tas høyde for elevenes individuelle behov. Ved å ha en lettere tilgang på et hjelpeapparat, kan læreren og de andre ansatte ved skolen få hjelp til å utvikle de støttende strategiene, og trygge den enkelte læreren i sin jobb. Skolen etterlyste videre et bevegelig team rundt hver klasse, som innehar spisskompetanse innenfor traumefeltet. Ved at dette teamet er synlig til stede i skolehverdagen, kan dette bidra til å normalisere deres tilstedeværelse. Med en slik løsning kan det være lettere å opparbeide en god balanse mellom den vanlige klasseromsundervisningen og de spesielle tiltakene som kan fremstå som et behov for å fremme mestring hos traumebelastede elever. Bath (2008) peker på utfordringene traumebelastede elever kan ha med selvreguleringen, og hvordan en god relasjon med lærer eller andre ansatte ved skolen kan bidra til å utvikle reguleringsferdighetene. Her rettes synet mot lærerens evner til å ikke speile elevens fiendtlighet, men heller behandle den sensitive reguleringen med en stor dose selvkontroll (Bath, 2015). I en hektisk skolehverdag kan det fremstå som utfordrende å rekke over alle oppgavene en skole har. Ved hjelp av et bevegelig team med spisskompetanse innenfor traumefeltet, kan lærerens posisjon styrkes gjennom kompetanseutvikling. Sosiallærer fremmet også et ønske om en større plattform for kompetanseutvikling innad i skolen. Som det påpekes i KL06 (1993) kan et godt samarbeid innad i skolen gjøre det mulig å få tak på flere ressurser, ved at de ansatte besitter forskjellige

typer kompetanse. Dette indikerer at en samarbeidsplattform mellom kollegiet kan bidra til en større kompetanseutvikling mellom skolens ansatte. Mine funn peker derfor i retning av at samarbeid med vekt på kompetanseutvikling er et felt skolen må jobbe mer med. Videre fremmer også klasselærer at kunnskap om traumer og hvordan man kan jobbe med elevene, ikke er tilstrekkelig innad i skolen. Raundalen & Schultz (2013) diskuterer kunnskapen om traumers plass i skolearbeid. Her viser de til hvordan skolens kunnskap om traumer kan bistå læreren og andre ansatte ved skolen, ved at det gir en motivasjon for arbeidet. For at lærere og andre voksenpersoner som jobber i nær relasjon med traumebelastede elever ikke skal inngå i et destruktivt mønster, kreves en god forståelse for konsekvensene av et traume – samt ønske om å se gjennom utfordringene elevene bærer på ved å støtte, snakke og holde øye med elevene (Bath, 2015).

5.5 Mestring

Et opplev traume kan manifesterer seg på forskjellige måter hos ulike elever, og undervisningen bør derfor legges opp på en måte som fremmer best mulig læringsforutsetninger for hver enkelt elev (Langballe & Schultz, 2016). Mine funn indikerer at forskjellige arenaer for å fremme mestring hos eleven, er som et stort satsningsområde i skolen. Ved å ha flere læringsarenaer å spille på, kan dette bidra til at den traumebelastede eleven finner et rom som fremmer vekst og læringsglede. Når det kommer til skole og skolemiljø kan elevens relasjon til læreren, og følelsen av å bli likt, sett og ha en favorittlærer være en god beskyttelsesfaktor. Realistiske og samstemte forventninger mellom elev, lærer og læringsmiljø, samt interessant og velorganisert undervisning, kan være med på å fremme bedring hos elevene (Befring, 2012; Ogden 2015). Mine funn trekker frem elevens medvirkning som en faktor for å fremme skolemestring. Gjennom samtaler preget av gode relasjoner, kan skolen og elevene sammen komme frem til tiltak som fremmer mestring for eleven.

Li & Julian (2012) peker på mellommenneskelige relasjoner som en aktiv variabel som vil fremme positiv endring. Her beskrives utviklende relasjoner med fire hovedtrekk: tilknytning, gjensidighet, progressiv kompleksitet og maktbalanse i forholdet. Ved tilknytning menes en positiv emosjonell kontakt som fremmer en følelse av tilhørighet og respekt. Mine funn viser

at eleven skal føle seg trygg på at de ansatte liker eleven for den de er, og jobber med å uttrykke en dyp respekt og forståelse for eleven. Med gjensidighet menes det gjensidige ansvaret for å fremme et trygt forhold, hvor voksenpersoner fungerer som veivisere uten å overta alt ansvar, slik at eleven selv kan fremme vekst. Gjennom elevens medvirkning kan eleven og skolen, gjennom samtale, komme frem til tiltak som fremmer mestring hos eleven. Mine funn forteller at eleven får en større eierfølelse til tiltakene som blir iverksatt når de får være med å bestemme selv. Progressiv kompleksitet omhandler mestring av gradvis mer komplekse oppgaver, hvor voksenpersonen gir oppgaver som forekommer innenfor den proksimale utviklingssone, slik at eleven kan utvikle sin styrke og sitt potensial. Mine funn viser videre at skolen er opptatt av å møte elevene på deres egne premisser, og legge opp til en skoledag hvor de kan føle mestring. Måter ikke elevene en hel skoledag, legger skolen opp til at eleven skal få et læringsutbytte av den tiden de tilbringer på skolen. Dette kan være med på å fremme mestring innenfor elevens proksimale utviklingssone. Avslutningsvis omhandler maktbalanse at voksenpersonen gradvis trekker seg tilbake, og gir eleven plass til å utvikle forholdet på en mer selvstendig måte (Bath, 2015). Funnene forteller at eleven gjennom mestring gradvis kan trekkes tilbake til den normale klasseromssituasjonen, hvor eleven over tid kan falle tilbake i den normale rytmen ved å følge den samme læreplanen som de andre elevene.

Som nevnt i avsnittet over, trekker Bath (2008) frem selvregulering som en viktig komponent for å fremme mestring. Her trekkes det frem hvordan læreren kan jobbe med å utvikle disse ferdighetene hos elever som ikke fikk denne opplæringen i adekvat alder. Et spørsmål her er om læreren besitter tilstrekkelig med kunnskap for å kunne takle denne rollen. Det kommer frem gjennom datagrunnlaget at både mangel på kunnskap om traumer og en lite utviklet samarbeidsarena med fokus på kompetanseutvikling, er en utfordring for skolen. Dette tyder på at skolens ansatte i liten grad er rustet for å tilrettelegge for en utvikling av selvreguleringen. Videre kan det være hvert å se på om dette er en oppgave læreren utgangspunktet burde ha.

5.6 Tiltak

I et pedagogisk perspektiv kan det være av stor betydning å kjenne beskyttelsesfaktorene for å forebygge rundt elever som befinner seg i en risikosone (Ogden, 2015; Befring, 2012). Mine funn viser at forebygging gjennom et trygt og åpent klasseromsklima fremsto som et viktig tiltak for disse elevene. Trygge relasjoner innad i klasserommet bidro til at den traumebelastede eleven følte aksept for hvem hun/han var, og bidro videre til å bygge opp følelsen av å bli likt. Berson & Baggerly (2012) bygger opp under betydningen av et klasseromsklima preget av omsorg for å fremme skolemestring. De peker videre på at strategiene er mest effektive når de internaliseres i den vanlige læringsplanen som et forbyggende tiltak opp gjennom årene i barneskolen, som vil kunne bidra til å bygge et godt grunnlag for sosial og emosjonell fungering ved en traumeeksponering. Dette går igjen i tiltakene som ble fremmet gjennom mine funn.

Videre fremmer Bath (2015) at en betydelig del av bearbeidingen av traumatiske hendelser forekommer gjennom språket. Et viktig redskap for lærere og andre ansatte ved skolen kan dermed være å hjelpe eleven med å utvikle gode verbale ferdigheter, slik at språket kan brukes til å håndtere vonde opplevelser og minner. Mine funn trekker frem den gode samtale som en grunnleggende komponent for å fremme gode tiltak for eleven. Gjennom samtaler preget av åpenhet, varme og kjærlighet, jobber skolens ansatte i samarbeid med eleven med å danne en god læringsarena hvor den traumebelastede eleven kan være delaktig i mestringsfremmende tiltak. På den andre siden kommer det ikke frem gjennom mine funn hvorvidt disse samtalene bidrar til å utvikle elevens kommunikasjonsmessige ferdigheter. Hvis man hadde etablert en større kunnskapsarena for de ansatte, kunne dette ført til et mer eksplisitt fokus på å utvikle elevens evne til å uttrykke seg. Ifølge Bath (2008) bør miljøet eleven befinner seg i, være preget av en vekselvirkning mellom trygghet, forutsigbarhet og en opprettholdelse av de normale utviklingsfremmende aktivitetene eleven inngår i. Som nevnt i tidligere avsnitt, har skolen mange læringsarenaer som inngår i den ordinære undervisningen. Dette åpner opp for flere utviklingsfremmende aktiviteter, samtidig som det kan fremstå som trygt og forutsigbart at det er en del av skolens ordinære undervisning. På den andre siden kan en skolehverdag som er preget av mange arenaer, være med på å svekke forutsigbarheten for eleven. Det kommer ikke frem gjennom mine funn om skolen jobber for å ivareta forutsigbarhetsbehovet for eleven, annet enn at det meldes fra om planlagte hendelser som avviker fra normalen.

Videre påpeker Bath (2015) at tilrettelegging for traumebelastede elever likevel er viktig for å fremme elevens mestring. Mine funn indikerer at tilrettelegging for eleven forekommer etter behov, og skjer gjennom tett oppfølging av eleven. Her nevnes tiltak som jobbing i mindre grupper og større lærertetthet som støttende tiltak.

6 Avslutning

Formålet med dette prosjektet var å kaste lys over hvordan en traumebelastning kan påvirke elever i etterkant av hendelsen, samt de pedagogiske konsekvensene som kan innvirke på elevens skolemestring. Målet var å få et innblikk i hvordan én skole som helhet møter elevene med traumbakgrunn, og hva som fremsto som viktige komponenter for å fremme skolemestring hos disse elevene. For å få en innsikt i denne problematikken, ble det avholdt et semistrukturert intervju av henholdsvis rektor, sosiallærer og klasselærer ved den samme skolen. Erfaringene som kom frem gjennom intervjuene, har blitt tolket og knyttet opp mot den teoretiske innrammingen i kapittel to. I neste avsnitt vil det komme en presentasjon av sentrale funn som ble gjort i prosjektet. Avslutningsvis vil fokus rettes mot refleksjoner rundt prosjektprosessen, samt videre forskning av traumebevisst arbeid i skolen.

6.1 Sentrale funn

Problemstillingen min var følgende: «Hvordan møter skolen elever som har opplevd traumer, og hvilke faktorer fremheves som viktige for å forebygge nedgang i skolemestring?». For å besvare denne, blir det i det følgende redegjort for sentrale funn som har blitt gjort gjennom bearbeidelse av datamaterialet.

Det fremkom av intervjuene at skolens møte med traumebelastede elever kunne forekomme med store variasjoner. Det ble hevdet at traumet manifesterer seg på forskjellige måter, men at det alltid kommer til syne gjennom forskjellige symptomer. Hvis skolen kjenner til disse symptomene, vil dette bidra til å se utfordringene bak symptomene. Videre trekker skolen frem forståelse og omsorg som viktige komponenter i måten de møter de traumebelastede elevene. Trygghet står frem som et grunnleggende behov for å fremme bedring hos traumebelastede elever. Funnene viser at gjennom samtaler med trygge relasjoner, jobber skolen for å ivareta elever som har blitt utsatt for traumeeksponering over lengre tid. I møte med traumebelastede elever kan kunnskap om traumer og hvordan disse manifesterer seg være av stor betydning for skolens ansatte. Det kom frem av intervjuene at skolens kunnskap

om traumer ikke er tilstrekkelig. Dette tyder på at en større kunnskapsformidling innad i skolen vil kunne fungere som styrkende i skolens møte med traumebelastede elever.

Videre viser datagrunnlaget at en rekke komponenter fremsto som viktige for å fremme skolemestring. Disse komponentene var relasjoner, samarbeid, ressurser og mestring. Avslutningsvis kom det frem en rekke tiltak skolen så som betydningsfulle for å fremme mestring hos traumebelastede elever.

Når det kommer til relasjonens betydning og hvordan relasjonene skal bygges, viser funnene som har blitt gjort at det er mye som samsvarer mellom den benyttede teorien og det informantene selv fremhever som viktig. Likevel kommer det ikke eksplisitt frem at forutsigbarhet kan være av stor betydning i relasjonsbygging med traumebelastede elever. Dette kan både grunne i at skolen i liten grad er bevisst betydningen av denne faktoren, og det kan være informasjon som har gått tapt gjennom analysearbeidet. Videre indikerer funnene at elevens sårbarhet, og jakt etter bekreftelse på egne forutinntatte holdninger, er med på å skape utfordringer i relasjonsbyggingen.

Datagrunnlaget viser at samarbeid utgjør en viktig faktor for å fremme skolemestring hos traumebelastede elever. Dette gjelder både for samarbeid mellom skolen og eleven, mellom de ansatte på skolen, skole/hjem-samarbeid og samarbeid mellom skolen og tverrfaglige instanser. Forståelse og sensitivitet ble løftet frem som komponenter for å etablere gode samarbeid.

Videre viser datagrunnlaget at skolens mange mestringsarenaer fremstår som skolens største ressurs. Det å finne en arena eleven mestrer kan utgjøre en beskyttelsesfaktor i elevens skolehverdag, og kan dermed bidra til en resiliensutvikling. I denne konteksten kan man stille spørsmål ved hvordan skolen forholder seg til forutsigbarhetsbehovet: Behov for forutsigbarhet trekkes frem som fellesnevner hos traumebelastede elever. Det kommer i liten grad frem gjennom mine funn hvordan skolen jobber for å ivareta dette behovet. Skolens

mange mestringsarenaer, som inngår i skolens vanlige praksis, kan også bidra til at normalitetsbehovet ivaretas. Regelmessig jobbing med klassemiljøet er et annet moment som kan bidra til å normalisere elevens avvik fra den ordinære læreplanen, fordi det bidrar til å skape et åpent og inkluderende miljø mellom elevene. Det jobbes også mye med relasjonsbygging på skolen. En god relasjon mellom eleven og skolens ansatte kan bidra til at spennet i toleransevinduet utvides.

Funnene som ble gjort viser at det forekommer en ressursmangel innad i skolen. Det meldes om at det ikke er nok personale til å dekke alle elevenes behov. Mangel på lærertetthet kan fungere som en risikofaktor for traumebelastede elever. Skolen fremmer også et ønske om å ha et lett bevegelig team rundt hver klasse. Dette teamet bør besitte spisskompetanse innenfor traumefeltet. Det fremstår som viktig at lærere som jobber med traumebelastede elever får den støtten de trenger til å bearbeide jobbe sin. Derfor kan bevegelige team bidra til å støtte opp under de ansatte som jobber tett på elevene. Både sosiallærer og lærer etterlyser bedre samarbeid innad i skolen med fokus på kompetanseutvikling. Her viser datamaterialet at ressursene som kan komme fra et godt samarbeid, ikke fremstår som tilstrekkelig utnyttet i skolen.

Datamaterialet viser at etablering av egnede mestringsarenaer fremstår som et overordnet mål ved tilrettelegging for traumebelastede elever. Skolen har flere arenaer som inngår i den vanlige skolepraksisen. Et mål her er å finne et område hvor elevene kan kjenne på mestring, for slik å danne grobunn for et større læringsutbytte.

Gjennom funnene kommer det frem en rekke tiltak som kan bidra til skolemestring for elevene. Dette er tiltak som mestringsarenaer, inkluderende klasseromsklima og faglig tilrettelegging etter elevens behov. Mange av disse tiltakene er i tråd med hva den teoretiske innrammingen trekker frem som viktig for å fremme skolemestring hos elever. Likevel fremstår det som utfordrende å dekke over alle behovene; det ser ut til at både ressurser og kunnskap om traumer trekkes frem som mangelfullt.

Avslutningsvis kan det se ut til at alle faktorene hviler på hverandre. Uten en god relasjon, kan det fremstå som utfordrende å danne et godt samarbeid. Uten et godt samarbeid med trygge relasjoner, kan det fremstå som utfordrende å fremme mestring og komme frem til gode tiltak. Samtidig er behovet for ressurser til stede i alle de nevnte faktorene. Det ser derfor ut til at faktorene som trekkes frem for å fremme skolemestring hos traumebelastede elever, forekommer i en vekselvirkning av hverandre.

6.2 Refleksjoner og videre forskning

Gjennom dette prosjektet har jeg fått en større innsikt i hvordan et traume kan påvirke læringsutbyttet elevene kan få i skolen, samt kompleksiteten som inngår i arbeidet for å fremme skolemestring hos elevene. Som nevnt innledningsvis er alle barn i Norge mellom 6 og 16 år i opplæringspliktig alder. Flertallet av disse barna har daglig kontakt med skolesystemet, hvilket legger grunnlag for et tett bånd mellom elever og skolens ansatte. Det kommer frem av en rekke studier at om lag 60–90 % av befolkningen vil oppleve et potensielt traume, mens rundt 15–20 % vil kunne utvikle symptomer som er assosiert med PTSD og utviklingstraumer – avhengig av omstendighetene rundt traumeeksponeringen (Breslau et al., 1998; Kessler et al., 1995; Johansen et al., 2013; Alisic et al., 2014). Disse tallene er med på å vise omfanget av traumebelastede elever som daglig inngår i skolesystemet. Det fremstår derfor som viktig at skolens ansatte har kunnskap om traumer, hvordan dette manifesterer seg og hvordan skolen kan bistå eleven for å fremme bedring. Dette prosjektet har bidratt med å kaste lys over hvordan en skole jobber med å fremme bedring hos eleven. Det fremkommer her at kunnskap om traumer er mangelfull, og det fremmes et ønske om videre kompetanseutredning.

Strøm et al. (2016) viser til hvordan skoleprestasjoner gikk ned, og skolefraværet økte, for elevene som hadde vært til stede på Utøya etter 22. juli-terroren. I denne situasjonen var alle skoler som tok imot disse elevene godt informert om opplevelsene til elevene, og det ble sendt ut et skriv til skolene om hvordan de kunne forholde seg til situasjonen. Etter et år ble det

meldt om en oppgang i skoleprestasjoner for disse elevene. Ved å identifisere faktorene som bidro til denne bedringen i skoleprestasjoner, kan det være en start på å fremme bedrende tiltak for traumebelastede elever. På bakgrunn av dette kan det være gunstig å forske på hva disse skolene gjorde, for så å formidle denne kunnskapen videre til skolens ansatte. Dette kan bidra til lettere tilgjengelig kunnskap som kan benyttes i en daglig skolepraksis.

Litteraturliste

Alisic, E., Alyon K., Floryt van Wesel, Larsen, S. E., Hafstad, G., S., Hassanpour K., & Smid, G., E. (2024). Rates of pst-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Jouarnel of Psychiatry*, 203, 335-340.

Andenæs, A. (2001): Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode*. (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.)

Anglin, J. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. New York, NY: Haworth.

Assay, T., & Lambert, M. (1999). The empirical case for the common factors in therapy: Qualitative findings. I M. Hubble, B. Duncan, & S. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (s. 33-56). Washington, DC: American Psychological Association.

Bath, H. (2008a). Calming together: The pathway to self-control. *Reclaiming Children & Youth*, 16(4), 44-46.

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

Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours. Hentet fra http://traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf

Baum, N. L. (2005). Building resilience: A School-Based Intervention for Children Exposed to Ongoing Trauma and Stress. *Journal of aggression, maltreatment & trauma* 10 (1-2), 487-498.

Baggerly, J. N., & Exum, H. (2008). Counseling children after natural disasters: Guidance of family therapists. *American Journal of Family Theraphy*, 36(1), 79-93.

Beers, S. R., & De Bellis, M. D. (2002). Neuropsychological functions in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Jurnal og Psychiatry*, 159, 483-486.

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I R. Tangen & E. Befring (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berson, I. R. (2002). The role of schools in addressing child abuse and neglect. *APSAC Advisor*, 14(1), 4-6.
- Bloom, S., & Farragher, B. (2011). *Destroying sanctuary: The crisis in human services delivery systems*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Berson, I. R. & Baggerly, J. (2012). Building resilience to trauma: Creating a safe and supportive early childhood classroom, *Childhood Education*, 85:6, 375-379.
- Boscarino, J. A. (2006). External-cause mortality after psychological trauma: The effects of stress exposure and predisposition. *Comprehensive Psychiatry*, 47(6), 503–514.
- Braarud, H. & Nordanger, D. Ø. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 51, 531-536.
- Braarud, H. & Nordanger, D. Ø. (2011). Komplekse traumer hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 10, 968-972
- Breslau, N., Kessler, R. C., Chilcoat, H. D., Schultz, L. R., Davis, G. C. & Andreski, P. (1998). Trauma and posttraumatic stress disorder in the community: the 1996 Detroit Area Survey of Trauma. *Archives of general psychiatry*, 55(7), 626–632.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good. The science of well-being*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer - en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Evang, A. (2013). Vold, traume og risiko. I H. Johnsen (Red.), *Vekst i det vanskelige. Utsatte barns liv og fortellinger*. (s. 221-227). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Førde, S. (2014). Å klare seg mot alle odds. *Psykologiske.no*.
- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook: A guide for helping trauma-exposed children and adolescents*. New York, NY: Haworth.
- Holt, T. & Hafstad, G. S. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & Schulz, J.-H. (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horowitz, M. J., Wilner, N. & Alvarez, W. (1979). Impact of Event Scale: A measure of subjective stress. *Psychosomatic Medicine*, 41(3), 209–218.
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N., & Giannetta, J. (2001). Ex-posure to violence. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 155, 1251-1356.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2012). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forsknings samtale i møtet mellom mennesker. I Kåre Fugleseth Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 118-131). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Johansen, G. E., Kanagaratnam, P., Asbjørnsen, A., E. (2013). Kognitive dysfunksjoner og PTSD. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50, 201-207.
- Kessler, R. C., Borges, G. & Walters, E. E. (1999). Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 56(7), 617–626
- Kleven, A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder (Red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: unipub
- Kleven, A. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulig? (Red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: unipub
- Kleiven, A. (2015). Begrepsoperasjonalisering (Red), *Innføring i forskningsmetologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3., utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langballe, Å., & Schultz, J. H. (2016). 'I couldn't tell such things to others': Trauma-exposed youth and the investigative interview. *Police Practice & Research*.
- Lemming, T. (2009). Hvor ble jeg av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln Tiller & T Lemming (red.) *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Li, J., & Julian, M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of «what works» across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157-166.
- Lieberman, M., Eisenberger, N., Crockett, M., Tom, S., Pfeifer, J., & Way, B. (2007). Putting feelings into words: Affect labelling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Sciences*, 18(5), 421-428
- Lie, S. (2012). *Slipp ordet løs! Skriveprosess og fagtekst*. Trondheim: Tapir akademiske Forlag.
- LK06. (1993). Den Generelle delen av Læreplanen: Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- LK06. (2006). Prinsipper for opplæringa: Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Lund, T. (2015). Metodologiske prinsipper og referanserammer (Red), *Innføring i forskningsmetologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Masten, A. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY: Guilford Press.
- Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children*. United Nations and UNICEF. Hentet fra www.Unicef.org/graca/a51-306_en.pdf.
- NESH publikasjon: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*, 2016. Elektronisk publisert. Hentet fra www.etikkom.no

- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2011). *Adferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problemadferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Opplæringslova (2017). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 9 juni 2017 nr. 711. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17/61/KAPITTEL_11#§9a
- Perry, B. D., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W. & Vigliante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and «use-dependent» development of the brain: How «states» become «traits». *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271-291.
- Perry, B. T. & Szalavitz, M. (2011). *Born for love. Why empathy is essential and endangered*. New York, NY: Harper Collins.
- Porges, S. W. & Furman, S. A. (2011). The early development of the autonomic nervous system provides a neural platform for social behavior: a polyvagal perspective. *Infant and Child Development*, 20(1), 106-118.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C. C: *Constructing Social Research*, 1994. London: Pine Forge
- Raundalen, M., Schultz, J.,H. (2012). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og unge i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M. (2012). Resilience. Causal pathways and social ecology. I M. Ungar (red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- RVTS (2016) *Traumer og dissosiasjon*. Hentet fra http://traumebevisst.no/edukasjon/filer/traumer_og_dissosiasjon.pdf

- Røkholt, E., G. Schultz, J., H. & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: parents' contributions to supporting students' school functioning after exposure to trauma. *Psychology Research and Behavior Management* 2016:9 81–93
- Scheeringa, M. S., & Zeananah, C. H. (2008). Recinsideration of harm`s way: Onsets and comorbidity patterns of disorders in preschool children and ther caregivers following hurricane Katrina. *Journal of Clinical Children and Adolescent Psychology*.
- Schore, A. (2012). *The science and art of psychotherapy*. New York, NY: W. W. Norton.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind, Second Edition*. New Yourk: Guildford Publication.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken. Sinn – kropp – samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Snowling, M.J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. Joint British Academy/British Psychological Society Lecture read 24 September 2013. *Journal of the British Academy*, 2, 43–58. DOI 10.5871/jba/002.043
- Speier, A. H. (2000). *Psychosocial issus of children and adolescents in disasters* (2nd ed.). Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services, Hentet fra [www. Mentalhealth.samhsa.gov/publications/allpubs/ADM86-1070](http://www.Mentalhealth.samhsa.gov/publications/allpubs/ADM86-1070)
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures of developing grounded theory* (2. Utgave). Thousand Oaks, CA: Saga Publications.
- Strøm, I., F, Schultz, J., H., Wentzel- Larsen, T., & Dyb, G. (2016). School preformans after experiencing trauma: a longitudinal study of school funktions in survivors of the Utøya shootings in 2011. *European Journal of Psychotraumatology*. 7: 31359
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Lastet ned fra: https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf

- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I M. Ungar (red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Elevenes psykososiale skolemiljø*: Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no
- van der Kolk, B. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 293-317.
- van der Kolk, B. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 33(5), 401-408.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York, NY: Viking.
- Wampold, B., & Imel, Z. (2015). The great psychotherapy debate. The evidence for what makes psychotherapy work. New York, NY: Routledge. Werner, E. (2013). Risk, resilience, and recovery. *Reclaiming Children and Youth*, 21(1), 18-23.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1

Siri S. Bratlie
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO



Vår dato: 08.03.2017

Vår ref: 52472 / 3 / HIT

Deres dato: _____

Deres ref: _____

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 52472 | Skolens møte med traumebelastede elever |
| Behandlingsansvarlig | Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Siri S. Bratlie |
| Student | Line Schiøtz |

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur ~~Thorarensen~~

Kontaktperson: Hildur ~~Thorarensen~~ tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Schiøtz lineschiotz@gmail.com

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjekt nr: 52472

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt må endres til 1.8.17, jf. meldeskjema.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Lærer kan for eksempel ikke omtale en elev på en slik måte at det fremkommer at det dreier seg om en elev som per i dag er i klassen, og er den eneste med traumer. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom læreren har undervisningserfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I min masteroppgave skal jeg skrive om skolens møte med traumebelastede elever. I traumebelastede elever legger jeg elever som har blitt utsatt for vold og seksuelle overgrep i nære relasjoner samt elever som har blitt utsatt for forskjellige former for omsorgssvikt. I den sammenheng skal jeg gjennomføre et intervjustudie med lærer, rektor og sosiallærer på en skole, som har jobbet med denne problematikken. Dette for å få innsyn i hvordan skolen opplever utfordringene som kan oppstå som en konsekvens av et traume og hvordan skolen møter traumebelastede elever. Jeg ønsker å få innsyn i hva skolen opplever som gode tiltak, samt hva som kan oppleves som utfordrende i arbeidet med elevene. Grunnen til at det er ønskelig å intervju lærer, sosiallærer og rektor på en skole, ligger i det daglig forhold til eleven/elevene, der læreren, sosiallæreren og rektor har en viktig oppgave med å følge opp elevens skolehverdag og mestringen. Om dere kunne tenke dere å bidra til denne intervjuundersøkelsen, ville dette vært til stor hjelp for prosjektet, samt det gir dere en mulighet til å kaste lys over emnet fra deres perspektiv.

Deltakelse i studiet

Deltakelse i studiet innebærer å delta i en intervjuundersøkelse med varighet på rundt en time. Under intervjuet vil det bli benyttet diktafon og det vil bli tatt notater. Grunnen til at intervjuet vil bli tatt opp er at det vil bli lettere å videreformidle informasjonen så presist som mulig, samt at det vil gi en bedre tilstedeværelse under intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle skolens møte med traumebelastede elever og erfaringer rundt tilrettelegging for elevene. Det vil ikke bli hentet inn opplysninger om enkeltelever, og skulle dette forekomme vil det bli anonymisert slik at det ikke kan identifiseres.

Bruk og lagring av informasjon

All informasjon om dere og personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor student og veileder er de eneste med tilgang til opplysningene. Alle lydopptak og nedtegnelser fra intervjuet vil bli lagret på en passordbeskyttet server hvor student er den eneste med tilgang. Videre vil alle opplysninger som kommer frem i intervjuet bli anonymisert, og det vil ikke finnes identifiserbar informasjon om personer eller steder i prosjektrapporten. Etter sensur på

oppgaven har falt, vil alt av lydopptak og notater slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette studiet, og du/dere kan til enhver tid trekke samtykket underveis i prosjektet uten negative konsekvenser.

Veileder i denne studien er Siri Steffensen Bratlie som er stipendiat på institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, e-mailadresser: s.s.bratlie@isp.uio.no. Dersom dere er villige til å delta på dette prosjektet, eller har ytterligere spørsmål. Kan dere ta kontakt med meg på E-post: lineschiotz@gmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Line Schiotz

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Innledning

- Vise til at studie er anonymt og konfidensielt, samt at det er frivillig deltakelse.
- Redegjøre for at elever og andre personer ikke skal omtales med navn, slik at de ikke lar seg identifisere
- Informasjon om studiet, problemstilling og bakgrunn for valgt tema
- Fremstår noe som uklart?
- Er det noe mer du lurer på?

Bakgrunn

- Kan du fortelle om utdannelsesbakgrunnen din og hvordan du havnet her?
- Hvor lenge har du jobbet her, og hvordan erfarer du skolen som helhet?
- Hva er dine erfaringer rundt Elever som har opplevd traumer?

Kunnskap om traumer

- Hva legger du i begrepet traumebelastede elever?
- Føler du at du besitter tilstrekkelig med kunnskap om hva et traume kan gjøre med en elev?
- Føler du som lærer/rektor/sosiallærer deg tilstrekkelig utrustet for å ta imot disse elevene?
- Er det noe du savner i ditt arbeid med disse elevene?

Tilrettelegging og ressurser

- Hvordan møter du/ dere elever som har opplevd traumatiske situasjoner?
- Hvilke tiltak blir satt i gang i møte med disse elevene?
- Hva vil du trekke frem som gode tiltak?
- Hvordan tilrettelegger skolen faglig?
- Opplever dere fravær som en utfordring?
 - - Hvis ja, hvilke faktorer tror du er viktige for å forbedre dette?
 - - Hvis nei, Hva har dere gjort for at det ikke er utfordrende?
- Opplever dere nedgang i skoleprestasjoner som en utfordring?
 - -Hvis ja, hvilke faktorer vil du trekke frem som viktige for å forbedre dette?
 - -Hvis nei, Hva har dere gjort for at det ikke er utfordrende?
- Hva kan du trekke frem som gode tiltak for å ivareta eleven/e?

-
- Hva erfarer du som hjelpende tiltak for disse elevene?
 - Hva er utfordrende?
 - Ønsker du at noe skulle være annerledes i måten dere arbeider med disse elevene? -
isåfall hva?

Relasjoner

- Hva legger du i gode relasjoner?
- Er det noe du kan trekke frem som spesielt utfordrende i relasjonsbygging med traumebelastede elever?
- Hvordan skapes gode relasjoner?
- Får du tilstrekkelig med informasjon om eleven/e du skal jobbe med?
- Hva ser du på som din rolle i arbeidet med disse elevene?

Samarbeid

- Hva legger du i et godt samarbeid
- Hva er betydningen av et godt samarbeid
- hva er dine erfaringer med tverrfaglig samarbeid
- Hva fungerer godt?
- Hva er utfordrende?
- Ønsker du at noe skulle være annerledes? -isåfall hva?

Avslutning

- Opplever du at jeg har forstått og tatt godt nok imot dine tilbakemeldinger?
- Var spørsmålene jeg stilte deg greie å forstå, eller fremstår noe som uklart?
- Er det noe du har lyst til å legge til/ ser på som viktig som det ikke har blitt stilt spørsmål om?
- Kan jeg kontakte deg igjen om det er noe jeg lurer på?

Vedlegg 4

Transkribering av intervju

Føler du at dere er utrustet til å ta imot de elevene som kommer inn som har opplevd vonde ting?

R: Jeg føler at det er litt både og. Vi har klart å hjelpe en god del elever men mange tror vi kan trylle eller har urealistiske forventninger til oss, og nådde kommer er det kanskje fordi det er noe de ikke vil, men d vet ikke hva de vil, og når de kommer til oss så vet de egentlig ikke hvem vi er. Så vi gjør jo mye ut av å tydeliggjøre hva det er vi kan gjøre, og hvordan det er oss og hva er det vi ikke kan hjelpe dem med. For det er da, det er for å forebygge misforståelser og konflikter senere for hvis de har forventninger om at vi pen en måte kan trylle eller løse alle deres utfordringer så kommer vi til et punkt der det ikke er mulig. Så det er jo den ene utfordringen da, det er jo et stort apparat da og man må jo jobbe med skoleringen og skolens medarbeidere hele tiden for å kunne stå i det her da, for noe av det vi opplever som en utfordring er når osloskolen begynner å presse på å kjøre sitt løp, så er det flere og flere som ikke passer inn så merker vi trykket kommer hit, og dogmer at vi er en liten skole også så, så har vi jo ikke samme kapasitet eller muligheter som en større skole til å flytte mellom klasser fleks på samme trinn eller bygge grupper på tvers av alderstrinn og prøve å samle grupper. MN det er noe vi heletiden jobber med og det er neste skoleår for eksempel, og her kan en bygge arenaer for de elevene som ikke klarer en hel skoledag, men at det allikevel er en læringsarena da. Men det å bare ha en elev i den gruppa ... det blir jo, da går det utover det sosiale der det er flere. Der er det jo litt sånn også... når elever strever så er det jo forskjellige så det som går på ren adferd det, da havner de jo fort på BUP og barnevern, og når det går på læring svanser er det mere over på PPT og, og der er det jo flere ressurser inn i skolen i og med at du kan få en sakkyndig utredning og vedtak og du kan lage en plan for hvordan de skal følges opp, hvordan du skal fravike læreplanen da. Så der er det mere ressurs men vi hadde jo for noen år siden en undersøkelse fra steinerskoleforbundet til skolen om hvordan det her var, for det er jo en opplevelse at steinerskolene får navn på seg for å være spesialscole med tilstrømningen som er så stor men da...