

MASTEROPPGAVE

Møtet med traumeutsatte elever i skolen

En kvalitativ intervjustudie omkring grunnskolelæreres erfaringer og opplevelser

Anne-Lene Aadahl

Dato 16.05.2022

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

Sammendrag

Psykisk helse i skolen har fått et større og nødvendig fokus de siste årene. Sett i lys av dette er det mange elever i skolen som har blitt utsatt for traumer som kan ha bidratt til at de opplever store utfordringer i sin hverdag grunnet skjevutvikling i sin oppvekst. Forekomsten av elever i skolen med posttraumatisk stresslidelse og alvorlige konsekvenser etter traumatiserende hendelser i livet øker stadig. Det er blitt gjort forskning som tilsier at dersom disse elevene mottar tilstrekkelig og rett tilrettelegging vil det kunne være med å bidra til at skjevutviklingen ikke blir så stor og kan ha stor effekt for elevens videre utvikling. Tidligere studier henviser også til at det er innrapportert fra flere lærere som opplever det å jobbe med elever som strever med traumer som en utfordrende oppgave. Det blir samtidig ytret et behov for mer og grundigere forskning på dette feltet. Hensikten ved denne studien er å kunne belyse grunnskolelærerens opplever, erfaringer, tanker og ønsker rundt arbeidet i skolen med traumeutsatte elever. Dette har blitt gjort ved form av en kvalitativ intervjustudie hvor 3 grunnskolelærere har blitt intervjuet og for at jeg selv skulle få en dypere innsikt i traumetematikken har jeg gjennomgått relevant litteratur. For å analysere funnene benyttet jeg meg av tematisk analyse.

Funnene fra studien viser at lærerne opplever at de ikke strekker til både i form av tid, men også grunnet opplevelsen av mangel på erfaring og kompetanse. I intervjuene peker alle informantene på relasjonsbygging, forutsigbarhet og trygge rammer som viktige faktorer inn i arbeidet med de traumeutsatte elevene. Det blir i tillegg trukket frem at samarbeidet innad med kollegaer, men også med ledelse og på kommunalt nivå blir viktig i arbeidet med videreutvikling av kompetansen til de ansatte i skolen. Funnene viser også at taushetsplikten ofte virker som et hinder i møte med samarbeidsinstanser rundt traumeutsatte elever. Dette bidrar til at et godt samarbeid med god kommunikasjon oppleves som utfordrende fra lærerens ståsted. Funnene peker på at god ivaretagelse av lærere og elever er viktig, og informantene vil derfor fremme at kompetanseheving omkring traumefeltet og riktig bruk av ressurser kan være en positiv bidragsyter inn i arbeidet med traumeutsatte elever i skolen.

Nøkkelord: traumer, traumebevissthet, tilrettelegging, skole, grunnskolelærer, traumesymptomer

Forord

Først må jeg ærlig innrømme at det å fullføre en mastergrad er tøft og intenst! Jeg har hatt en bratt læringskurve til tross for utfordringene jeg har støtt på både i form av pandemi, men også i kombinasjonen småbarnsmor og student. Det er mange som fortjener en takk for at jeg nå kan levere denne oppgaven.

Jeg vil starte med å takke informantene mine som har vært løsningsorienterte og stilt opp uavhengig om det har vært digitalt eller ved fysisk fremmøte. Dere har gitt meg mange nye og fine innfallsvinkler samt inspirasjon ved å fortelle om deres arbeid og opplevelser i skolen. Deretter vil jeg takke veilederen min, Sandra Fylkesnes som har gitt meg gode konstruktive tilbakemeldinger i tillegg til å ha støttet meg når jeg har trengt det som mest! Det har vært en merkelig tilværelse å være student under en pandemi med stengte skoler og mye digital undervisning, men heldigvis har læringsutbyttet og følelsen av å være i et fellesskap likevel vært der.

Til sist, men absolutt ikke minst må jeg få takke familie, venner og medstudenter for støtten og tilliten. Takk til min kjære samboer Morten som har vært en klippe og min største støttespiller de 4 siste årene! Takk til barna mine, Milea og Mikkel som har vært tålmodige når mamma har måttet jobbe – nå er mamma ferdig med leksene for en stund.

God lesning!

Anne-Lene Aadahl

Innhold

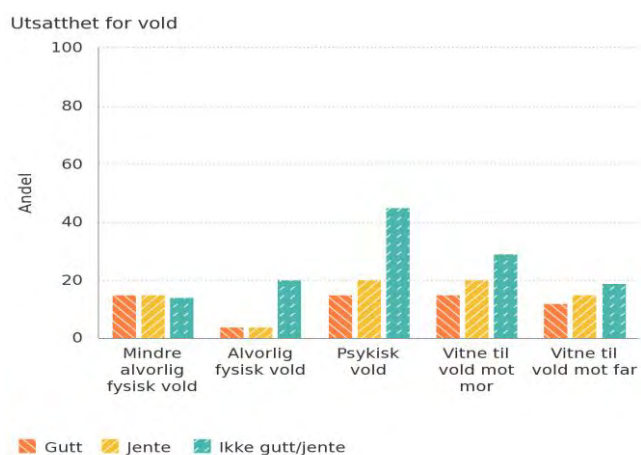
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	7
2. Tidligere forskning.....	9
2.1 Forskning på forekomst av traumer.....	9
3.5 Traumeminner.....	<i>Feil! Bokmerke er ikke definert.</i>
2.2 Forskning på konsekvenser av traumer.....	10
3. Traumer.....	12
3.1 Hva er traumer?.....	12
3.1.2 Type I og type II traumer	13
3.2 Utviklingstraumer.....	13
3.3 Posttraumatisk stresslidelse og kompleks post-traumatisk stresslidelse	14
3.4 Den tredelte hjernen og dens alarm- og responssystem	16
4. Skolen og traumer.....	20
4.1 Traumebevisst omsorg.....	20
4.2 Lærerrollen og skolens mandat.....	23
4.3 Barn med traumer i klasserom og skole	24
4.4 Tilrettelegging i skolen.....	25
5. Metode.....	27
5.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	27
5.2 Fenomenologi	27
5.3 Forskningsdesign	28
5.4 Intervju som metode.....	29
5.4.1 Utvalg, intervju og gjennomføring.....	29
5.4.2 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju.....	30
5.4.3 Utvikling av data	31
5.5 Analyse	32
5.5.1 Bli kjent med rådata	32
5.5.2 Innledende koding	33
5.5.3 Finne temaer	34
5.6 Kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning.....	34
5.6.1 Validitet	35
5.6.2 Relabilitet.....	36
5.6.3 Objektivitet	36
5.6.4 Ethiske refleksjoner	37
6. Presentasjon av funn.....	39
6.1 Om personlige holdninger i skolen	40
6.2 Om skolen som trygghet	43
6.3 Om kompetanse og ressurser i skolen.....	47
7. Drøfting av funn	54
7.1 Personlige holdninger i skolen.....	54
7.3 Skolen som trygghet.....	56
7.4 Kompetanse og ressurser i skolen.....	60
8. Avslutning	62
8.1 Begrensninger ved studien og videre forskning.....	62
8.2 Overføringsverdier til praksis	63
9. Litteraturliste	65
10. Vedlegg	73

<i>Vedlegg 1</i>	73
-------------------------------	-----------

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tall hentet fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) viser at 21 % av ungdom i dag har vært utsatt for fysisk vold fra sine foreldre i løpet av oppveksten. Ifølge en selvrapporteringsstudie gjennomført av Mossige og Stefansen (Mossige & Stefansen, 2007) viser at 8% har vært vitne til vold mellom foreldrene sine. Blant menn opplevde en betydelig andel, nesten 1 av 10, å bli utsatt for seksuelle overgrep i barndommen hvor omtrent 70 % oppgir at volden mot dem inntraff før fylte 9 år (Thoresen & Hjemdal, 2014). I tillegg opplyser Bufdir at det har vært en økning av unge som plages av symptomer på angst, depresjon og andre psykiske lidelser i oppveksten.



Figur 1, Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (Red.) (2019). Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12-16 år. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (Rapport 4/2019)

(https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/barn_utsatt_for_vold_i_familien/)

Tallene over representerer barn som på et tidspunkt vil bli møtt av lærere i skolen, og som kan ha opplevd traumatiske hendelser som gjør verden til et uforutsigbart og utrygt sted, hvor de har erfart at voksne ikke er til å stole på. Slike hendelser kan få alvorlige konsekvenser, både på kort og lang sikt. Elever kan på grunn av slike hendelser bære med seg en grunnleggende utrygghet, som gjør at skolens krav om faglig, sosial og emosjonell fungering blir vanskelig. I møte med slike krav vil disse elevene kunne virke utfordrende og stadig bli misforstått og feiltolket av sine omgivelser. Traumer er som tallene over viser aktuelt i dagens samfunn. Jeg ønsker å finne ut av om det må jobbes annerledes med tanke på handlingsplaner og liknende som ligger til grunn for hvordan man i skolen møter traumeutsatte barn.

Som en konsekvens av punktene nevnt over i kapittelet, har det i løpet av de siste tiårene blitt et stadig større fokus på traumer. En kan nok tenke seg at som en ytterligere konsekvens av Covid-19 kan det forventes en enda større økning i oppmerksomheten rundt traumer som felt. Etter å ha lest igjennom teori og forskning gjort blant barn og ungdommer omkring konsekvenser av koronapandemien, pekes det på at sårbare barn og unge har fått sin livssituasjon forverret som utfall av nedstengning og sosial isolasjon (Skrove et al., 2021). For å øke bevisstheten og forståelsen omkring traumer har man sett en positiv effekt av kompetanseheving. Det finnes mange kompetansehevingsprogram og liknende både digitalt og som gjennomføres ved fysisk oppmøte. Det er stadig flere skoler og lærere som kurses og veiledes innenfor traumetematikken (Thomas et al., 2019; Nordanger, 2017). I Norge har vi et vi regionale ressursentre om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS. Disse sentrene er lokalisert i alle landets regioner og er de største aktørene innen kompetanseheving og veiledning innenfor skole, barnehage, PPT og barnevern.

Disse sårbare barna som snakkes om over her er elever som har rett til tilpasset opplæring som er basert på sine sosiale, emosjonelle, kulturelle og kognitive forutsetninger, på lik linje med alle andre. Og det er lærerne sin jobb og sørge for at dette blir fulgt. Skolen skal være med å tilrettelegge for at alle barn «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sina og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Som blir nevnt over her, er det stor mulighet for at disse barna kan bli misforstått. Det kan oppleves som krevende og vanskelig å ha med traumatiserte barn å gjøre, noe som gjør faren for ekskludering fra et meningsfylt fellesskap enda større. For å kunne gi disse barna den tilpassede opplæringen og den positive skolehverdagen som de har krav på er det vesentlig å kjenne til på hvilken måte vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt påvirker barnet og barnets forutsetninger for læring. Mitt ønske og mål med denne studien vil være å få en dypere innsikt i hvilken grad menneskene (herunder lærerne) føler seg «rustet» for å møte disse elevene på en god måte og kunne gi de den tilretteleggingen de trenger og har krav på. Da vil det også være naturlig å se nærmere på hvordan lærerne ser på sin og skolens rolle i møtet med traumatiserte barn.

Jeg har også et ønske om å selv kunne utvikle min kunnskap og forståelse av fenomenene og emnet som denne studien dreier seg om, samt å kunne bidra til et økt fokus rundt denne problemstillingen. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan møter grunnskolelærere traumeutsatte elever og hva anser lærerne som viktige faktorer i dette møtet?

Problemstillingen åpner for følgende spørsmål:

1. Hvordan opplever grunnskolelærerne møtet med traumeutsatte barn?
2. På hvilken måte føler grunnskolelærere seg rustet til å tilrettelegge for traumeutsatte barn i undervisningssituasjonen?
3. Hva bør foreligge av kompetanse for å kunne arbeide traumebevisst på en skole?

2. Tidligere forskning

Fokus for dette kapittelet er todelt. Først vil kapittelet gi en oversikt over tidligere forskning på forekomst av traumer før det presenter forskning på konsekvenser av traumer. Derne vil det presenteres perspektiver til forskere på dette feltet og hva de oppfatter som viktig å ta hensyn til når det dreier seg om traumeutsatte barn samt hvordan det kan arbeides traumebevisst i møte med disse barna.

2.1 Forskning på forekomst av traumer

Flere undersøkelser viser at mange mennesker gjennomgår tunge og belastende påkjenninger i barndommen deres (Dyb & Stensland, 2016; Stoltenborg et al., 2014; Perfect et al., 2016; Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016; Wendelborg, 2021). Etter å ha undersøkt eksisterende internasjonal forskning på feltet de siste to tiårene, hevder Perfect m. fl. (2016) at to av tre barn i skolealder har vært igjennom minst en traumatisk situasjon i løpet av livet sitt, og da defineres traumene som akutte eller korniske livshendelser som truer fysisk eller emosjonelt velvære. Dyb og Stensland (2016) hevder også at de aller fleste mennesker en eller annen gang i løpet av sin oppvekst vil oppleve noe traumatisk eller gjennomgå en traumatisk hendelse, på lik linje som Perfect et al. (2016). Da definerer Dyb og Stensland (2016) traumbegrepet som opplevelser eller hendelser som oppleves som meget truende eller som er av katastrofal art som igjen fremkaller stor frykt, hjelpeløshet og et sterkt ubehag.

En rapport som ble utgitt av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS gjort av Hafstad & Augusti (2019) tar utgangspunkt i resultater fra en spørreundersøkelse som involverer 9240 unge mennesker fra alderen 12 til 16 år. Undersøkelsen dreier seg rundt deres erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. Denne rapporten bekrefter i stor grad eksisterende forskning som peker på hvordan forekomst av vold, overgrep og omsorgssvikt er fenomener og begrep som barn er godt kjent med i sin oppvekst (Hafstad & Augusti, 2019; Stoltenborg, et al., 2014).

Videre viser rapporten «Mobbing og arbeidsro i skolen» at man har sett en sammenheng mellom menneskene som blir utsatt for mobbing og utvikling av symptomer på traumer (Wendelborg, 2021). Denne undersøkelsen nevnt over tar for seg resultater fra en elevundersøkelse som fant sted i skoleåret 20/21, og denne viser at 5,8 % av de 459 511 elevene som deltok kunne melde om at de hadde blitt mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen (Wendelborg, 2021).

Voldelige hendelser i barndommen skjer veldig sjeldent alene, dette bekrefter undersøkelsen til NVKTS ved at 1 av 5 av disse ungdommene forteller at de har opplevd mer enn en type vold gjennom sin barndom (Hafstad & Augusti, 2019). Det finnes også flere som hevder dette, blant annet skriver Dyb og Stensland (2016) at over halvparten av de som har erfart og blitt utsatt for fysisk vold i barndommen har opplevd flere ulike typer vold, både psykisk og fysisk vold, omsorgssvikt eller overgrep. Det finnes flere studier som peker på at i praksis så er ofte skillet mellom ulike belastningsforhold falskt (Hafstad & Augusti, 2019; Mossige & Stefansen, 2016). Finkelhor et al. (2011) bruker begrepet polyviktisering, dette betyr at barn som blir utsatt for en form for belastning ofte utsettes for en rekke antall belastninger samtidig.

2.2 Forskning på konsekvenser av traumer

Forskning viser at traumer opplevd og erfart i barndommen kan få dyptgående konsekvenser for barnas emosjonelle, atferdsmessige, sosiale, fysiske fungering samt utvikling, som igjen kan gi en negativ innvirkning i voksen alder (Perfect et al., 2016; Perry et al., 1995; Van der Kolk, 2005; Gerson & Rappaport, 2013; Thomas et al., 2019; Larson et al., 2017).

Barndomstraumer blir av Gerson og Rappaport (2013) beskrevet som en «skjult epidemi», samtidig som at USA ofte definerer det som Amerikas skjulte helsekrise (Thomas et al., 2019). Barn som har opplevd eller erfart traumer i barndommen forbindes ofte med økt sjanse for både psykiske og somatiske plager (Larson et al., 2017).

Det er innenfor traumefeltet blitt gjort flere undersøkelser som ser nærmere på utfall av traumer i et livsperspektiv. Et av de mest kjente er en befolkningsstudiet innenfor psykisk helse som blir omtalt som ACE-studien. Dette er en studie som undersøkte Adverse Childhood Experiences (ACEs) som knyttet traumer i barndommen opp mot sykdom og valg som var negative ovenfor egen helse (Felitti et al., 1998). Denne studien bidro til å endre et fokus innenfor traumefeltet som tidligere dreide seg mye om konsekvenser av traumer fra enkelthendelser (type 1).

Studien ble gjennomført ved at flere tusen voksne som oppfylte kriteriene fylte ut et spørreskjema som dreide seg om uønskede og traumatiserende opplevelser i barndommen som igjen ble knyttet oppimot flere kategorier av konsekvenser senere i livet. Dette kunne være negative livsutfall i form av for eksempel selvmordsforsøk, alkoholisme, kriminalitet og dårlig psykisk helse (Felitti et al., 1998). Det denne studien konkluderer med er at komplekse

traumatiske belastninger er vanligere enn først antatt, samt en stor trussel mot den generelle folkehelsen sammenliknet med enkelthendelser. Det har bidratt til at type II traumer har fått et mye større fokus de siste årene (Terr, 1991; Nordanger et al., 2011).

3. Traumer

I dette kapitlet presenteres det relevant teori knyttet til traumer og spesifikt til barn med traumer. Først redegjøres det kort for traumbegrepet generelt før traume type I og type II beskrives nærmere. Deretter vises det til forskning knyttet til forekomst og konsekvenser. Senere i kapitlet vil det gjøres rede for ulike former av stresslidelser i form av posttraumatisk stress samt kompleks posttraumatisk stress. Helt til slutt vil det komme en beskrivelse av hvordan hjernen til menneske kan bli delt i tre når man snakker om traumeforståelse. Her vil det redegjøres for kroppen og hjernens alarm- og responssystemer.

3.1 Hva er traumer?

For bedre å forstå hvordan hjernen til traumeutsatte barn kan bli påvirket i etterkant av traumatiske hendelsene fokuseres det på aspekter ved den nevrobiologiske forståelsen av traumeminner. Denne forståelsen kan være en bidragsyter for å kunne sette inn gode nok tiltak for barna som har behov for dette og får hjelpen de trenger, også når de er på skolen.

Det finnes mange definisjoner og forståelser av traumbegrepet. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (heretter og kalt DSM-5), som er et amerikansk diagnosesystem definerer traume som en situasjon, eller en hendelse, hvor for eksempel «en person opplever, er vitne til eller blir konfrontert med en eller flere hendelse(r) som innebærer faktisk, eller trussel om, død eller alvorlig skade, eller trussel om fysisk skade mot seg selv eller andre» (Ormhaug et al., 2011, deres oversettelse fra DSM-5). Klinisk psykolog ved Senter for Krisepsykologi, Dyregrov (2010) definerer psykiske traumer som, ukontrollerbare hendelser som oppstår brått og uventet og dermed oppleves så overveldende at de innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for de menneskene som utsettes for dem i form av sårbarhet og hjelpeløshet. Traume kan oppleves både direkte og indirekte. Direkte traume oppleves ved at en selv er offeret for traumet ved for eksempel vold utøvd mot seg, eller indirekte ved at en for eksempel er vitne til vold mellom andre mennesker eller ved en ulykke (Dyregrov, 2010). Dette innebærer at man ikke nødvendigvis opplever traume «på egen kropp», men at man også kan bli traumatisert av å være vitne til alvorlige hendelser.

Det at hendelsene kan være alvorlige eller ekstreme, er ikke ensbetydende med at de vil gi langvarige mén og føre til en traumatisering for alle menneskene som opplever det samme. Det vil si at situasjonen eller hendelsen i seg selv kan være traumatiserende, men det er stressreaksjonene som kommer av hendelsene som betegnes som selve traumet (Dyregrov, 2010, Johannessen og Bakken, 2020, Terr, 1991). Det avhenger av hva den enkelte blant

annet har av medfødt sårbarhet, tidligere læring- og sosialiseringshistorie, evne til å bearbeide og integrere stressfylte påkjenninger og tilgang på psykologisk og sosial støtte fra omgivelsene (Wennerberg, 2011). Min oppgave baseres på at traumer ikke er selve hendelsen alene, men reaksjoner og skader som kan komme som en konsekvens av hendelsen som hvilke utfordringer barnet kan møte i sin skolehverdag.

3.1.2 Type I og type II traumer

Barnepsykiateren Terr (1991) deler traumer inn i to typer, traume type I og traume type II. Disse variablene blir ofte tatt i bruk innen traumelitteraturen, og grunnen til at det kategoriseres på denne måten er fordi traumer kan gi ulike symptomer, som videre fører til ulik form og behov for behandling. Traumer som faller innenfor kategorien type I beskrives som enkelthendelser, akutte traumer som alvorlige ulykker, dødsfall, naturkatastrofer eller liknende hendelser som er alvorlige/ekstreme. Hos disse barna sees symptomer som detaljerte og påtrengende minner, følelse av gjenopplevelse samt hallusinasjoner. Type II er hendelser som har skjedd over tid og som er gjentakende og komplekse. Som for eksempel seksuelle overgrep, krig, vold eller omsorgssvikt. Følgende av denne typen hendelser kan føre til svært komplekse følger. Det finnes studier som trekker frem symptomer og reaksjoner som sinne, fravær av følelser, tristhet, dissosiasjon, og skam (Terr, 1991; Dyregrov, 2010). Denne studien belyser traume type II som vedvarende stressfulle belastninger og hvordan hjernen påvirkes av dette i en skolesammenheng.

Type II traumer skjer ofte i nære relasjoner da det som regel er andre mennesker som påfører barn disse traumene. Bath (2015) skriver at i den pedagogiske traumelitteraturen blir ofte disse traumene også forklart som relasjonstraumer. Når det er omsorgspersoner som gjentatt traumatiserer barnet gjennom deres oppvekst blir dette kategorisert som den mest alvorlige og gjennomgripende formen for traumatisering (Urnes, 2018). Van der Kolk (2005) finner at i omtrent 80% av tilfellene ved barnemishandling så er det foreldrene som utfører dette.

3.2 Utviklingstraumer

Psykolog og forsker Nordanger og Braarud (2014) benytter begrepet utviklingstraumer om komplekse relasjonelle fenomener som har funnet sted i nære relasjoner til barnet. Disse har gjennom sin karriere hatt fokus på at flere tjenester skal jobbe «traumebevisst».

Utviklingstraumer hevder de handler om «vedvarende eksponering av traumatisk stress kombinert med en sviktende andre-regulering av affekt» (Nordanger & Braarud, 2014, s.531).

Her fremmer de et slags reguleringsperspektiv på traumatisering. Med andre ord beskriver Nordanger og Braarud (2014) utviklingstraumer som et sammensatt belastningsforhold hvor belastninger som vold, overgrep og omsorgssvikt opptrer i kombinasjon med at barn ikke får støtte til å regulere affekt. Derfor må omsorgsgivere være tilgjengelige for å tilrettelegge og hjelpe barn med å kunne regulerer samt dempe frykten hendelsen(e) kan ha vekket (Nordanger & Braarud, 2014; Nordanger & Braarud, 2017).

Nordanger & Braarud (2017) hevder at teorien om utviklingstraumer ofte blir ansett som et slags paradigmeskifte, og også en «ny psykologi» sett i lys av forståelsen av de utsatte barnas behov og situasjoner. Ifølge forskning gjort på området viser det seg at barn som er traumatiserte ofte lider av negative og nedbrytende effekter av vonde erfaringer, i tillegg vil oppleve å bli frarøvet de gode erfaringene som er en stor del av deres utvikling. Samtidig har det blitt gjort nevrobiologiske fremskritt som viser at hjernens utviklings kan få alvorlige konsekvenser av traumatisk stress, har dette bidratt til å integrere utvikling- og traume psykologi (Nordanger & Braarud, 2017).

3.3 Posttraumatisk stresslidelse og kompleks post-traumatisk stresslidelse

Kaminer, Seedat og Stein (2005) hevder at barn ofte opplever utfordringer som kan knyttes til den traumatiske hendelser i noen uker i etterkant, men at dette gradvis vil avta. Enkelte mennesker vil oppleve reaksjoner over lang tid og med en så kraftig intensitet, det er først da man kan se dette i lys av en diagnose. Den mest vanlige diagnosen som oftest assosieres med traumatiske opplevelser i barndommen heter posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (Alisic et al., 2014).

Hovedkriteriet for at noen skal få diagnosen PTSD vil være at en har opplevd, vært vitne til eller konfrontert med hendelser som omhandler faktisk, eller trussel om død eller alvorlig skade, eller trussel om fysisk skade mot seg selv eller andre (Ormhaug et al., 2011, hentet fra DSM-5). Mennesker som har en PTSD diagnose vil ikke disse erfaringene oppleves som fortid, men som en konstant trussel i nåtid (Urnes, 2018).

Det er vanlig i dele inn symptomene til PTSD i tre kategorier. Disse tre kategoriene er gjenopplevelse av påtrengende minner knyttet til hendelsen unngåelse av tanker, følelser og minner som gjør at man blir påminnet hendelsen, samtidig som det oppfattes som en vedvarende trussel. For at man skal bli diagnostisert med PTSD må disse nevnte symptomene ha foregått over flere uker og ha ført til svekket funksjon (WHO, 2018a). Gerson og

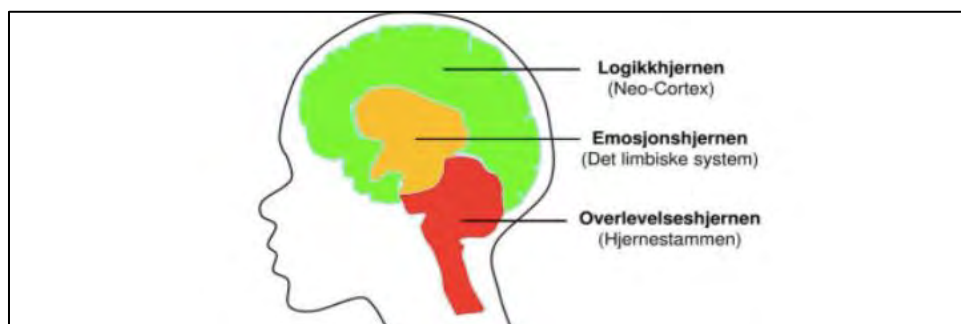
Rappaport (2013) hevder at hele 33%, 1 av 3 mennesker som gjennomgår traumatiske hendelser i barndommen utvikler PTSD, mens Alisic et al. (2014) på sin side mener at andelen ligger på 16%, altså 1 av 6.

Opprinnelig ble diagnosen PTSD etablert basert på traumatiske enkelthendelser (type I traumer), men i senere tid har det blitt satt spørsmål ved og kritisert ved at denne diagnosen ikke omfavner det komplekse rundt selve symptombildet hos barn og unge som opplever vedvarende og veldig alvorlige traumer (type II traumer) (Herman, 1992; Nordanger & Braarud, 2011). Sett i lys av denne kritikken utviklet den amerikanske psykologen Judith Herman på begynnelsen av 1990-tallet begrepet kompleks PTSD gjennom sin bok *Trauma and Recovery; The Aftermath of Violence from Domestic Abuse to Political Terror*. Det skulle vise seg senere at denne boken ville ha stor betydning for fremveksten av begrepet kompleks PTSD.

3.4 Den tredelte hjernen og dens alarm- og responssystem

Nordanger og Braarud (2017) trekker frem at det er nyttig og nødvendig å sette seg inn i hvordan hjernen bearbeider og organiserer erfaringer og minner, dette for å bedre kunne få et grep om og en bedre forståelse for konsekvensene som traumatiske hendelser kan få hos barn. I løpet av de siste årene har det skjedd mye innen forskningsfeltet som omfatter det nevrobiologiske feltet, dette er noe som har bidratt til at traume- og utviklingspsykologien har blitt beriket (Nordanger & Braarud, 2017; van der Kolk, 2003). Videre i kapittelet vil det legges frem hvordan mennesket har et regulerings- og alarmsystem, samt funksjonen av dette. Dette gjøres rede for her slik at det vil øke forståelsen for hvordan hjernen reagerer ved fare- og traumeerfaringer, dette vil også kunne bidra til at ansatte i skolen skal kunne legge til rette best mulig i elevenes hverdag på skolen.

For å lettere kunne forstå hvorfor og hvordan barn med traumer kan respondere slik som de gjør er man nødt til å se nærmere på hvordan menneskehjernen fungerer når vi møter noe vi anser som truende eller farlig. Da vil kroppens stressresponssystem aktiveres (Nordanger & Braarud, 2014). Som et utgangspunkt for å forstå seg på traumeutsatte barn blir ofte en modell av en tredelt hjerne benyttet. Nevrofysiker Paul MacLean opprettet denne modellen på 1960-tallet, «The trine brain». De tre delene han delte den inn i var; hjernestammen, det limbiske system og neokorteks (Nordanger & Braarud, 2017). Nordanger og Braarud (2017) har laget en videreutviklet modell (figur 1).



Figur 1, Den tredelte hjernen (Hentet fra Nordanger & Braarud, 2017, s. 56)

Hjernestammen eller som Nordanger og Braarud (2017) kaller den, overlevelsesshjernen blir kalt nettopp dette fordi den allerede ved fødsel er velfungerende, hvorav dens hovedfunksjon baseres på å sikre overlevelse og rask agering ved fare. Johannessen og Bakken (2020) peker på at når vi opplever sult, trøtthet, kulde, redsel eller er utilpasse vil denne delen av hjernen være den som melder ifra.

Emosjonshjernen (limbiske system) styrer hukommelse, tilknytningsatferd og menneskets grunnleggende følelser som redsel, sinne, glede og lyst (Nordanger & Braarud, 2017). Steinkopf (2014) forklarer at denne delen av hjernen kan agere på autopilot slik at når overlevelseshjernen anser det som hensiktsmessig så overtar emosjonshjernen, dette beskrives med andre ord som kroppens alarmreaksjon.

Det tredje og siste nivået kalles for neokorteks eller tenke-/logikkhjernen (Nordanger & Braarud, 2017). Dette er den mest avanserte delen av hjernen og er underutviklet hos nyfødte. For at denne delen av hjernen skal videreutvikle seg er det viktig med trygg og god tilknytning fra omsorgspersonene rundt. En av funksjonene til denne hjernedelen som er som er primær når det handler om traumeforståelse, er selvregulering. Steinkopf (2014) beskriver selvregulering som evnen til å stoppe oss fra å gjøre dumme ting, vurdere konsekvenser av handlinger samt konsentrasjon, organisering og ta bevisste valg og avgjørelser. Det som blir viktig å se på ved disse tre delene av hjernen er at de alle inneholder strukturer som har stor innvirkning på hvilken måte mennesker reagerer på stress og trusler (Nordanger & Braarud, 2014).

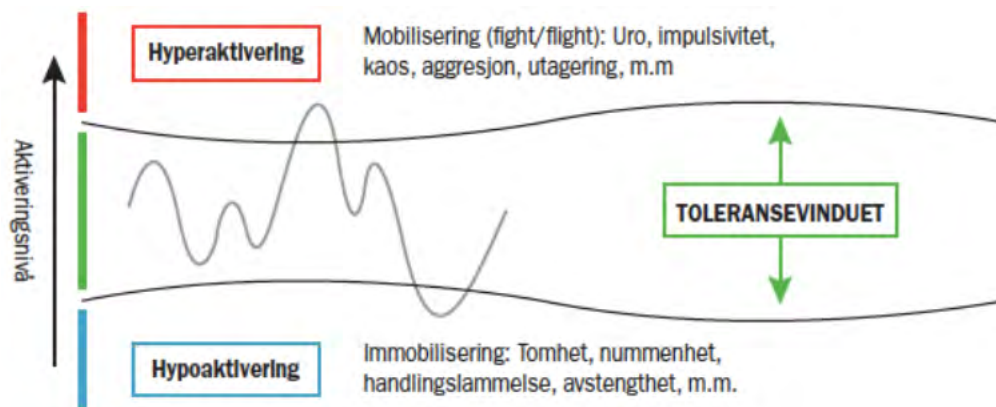
Overgangen mellom overlevelseshjernen og emosjonshjernen kalles for amygdala, og det er denne delen som beregnes som hjernens alarmsentral nettopp fordi at den egenskaper er å kunne registrere trusler og stress i omgivelsene. Når amygdala sender ut signaler om at noe truende foregår sendes de videre til hypothalamus (hjernens «hovedkontor»), som ligger i emosjonshjernen. Derfra går signalene ut i kroppen som skiller ut hormonene kortisol og adrenalin. Deres oppgave er å gjøre kroppen klar for å kjempe eller å flykte ved at bevisstheten skjerpes og musklene klargjøres (Johannessen & Bakken, 2020).

Hippokampus, som er en del av emosjonshjernen er essensiell for læring og hukommelse. Det er denne delen som bidrar til å vurdere nye situasjoner på bakgrunn av tidligere erfaringer vi har gjort oss, på vonde og gode (Nordanger & Braarud, 2017). Videre skal disse opplevelsene og erfaringene tolkes og skape mening, dette gjøres i prefrontal korteks også kalt logikk-/tenkehjernen slik at når vi mennesker blir utsatt for trusler eller farer vil alle de ulike områdene i hjernen samarbeide for hvordan vi reagerer (Nordanger & Braarud, 2017). Forskning viser at barn som over enn lengre periode lever med et forhøyet stressnivå i kroppen i større grad styres av overlevelseshjernen og affekt. Dette er med å bidra til at deres indre alarmsystem blir styrket og utrolig sensitivt (Perry et al, 1995; Nordanger &

Braarud, 2017). Med dette som bakgrunn kan det tenkes at det lettere forklarer hvorfor tilsynelatende normale situasjoner oppleves som skremmende eller truende for traumeutsatte barn.

Dette alarmsystemet kan også plukke opp såkalte triggerer som ulike sanseintrykk. Eksempelvis lukt, lyd, farge, berøring kan være slike triggerer som gjør at man blir trukket rett tilbake til hendelsene eller opplevelsene som disse triggerne tilhører. Hvis disse hendelsene eller opplevelsene er ubearbeidede traumer kan også dette være en grunn til at det sendes faresignaler fra hjernen og ut til kroppen slik at forsvarsmekanismene trer inn, som for eksempel å utagere, løpe bort eller stivne (Perry et al., 1995; Dyregrov, 2010). Traumeutsatte barn har også ofte en underutviklet neokorteks, noe som bidrar til at deres evne til selvregulering og bruk av fornuft kan være fraværende (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012).

Det har blitt utviklet en modell (figur 2) som har sitt opphav i tilknytningspsykologien. Denne modellen beskriver barns naturlige aktiverings- og affektsvingninger (Eide-Midsand, 2017).



Figur 2, Alarmreaksjoner (Hentet fra Nordanger & Braarud, 2014, s. 534, tilpasset fra Ogden, Minton & Plain, 2006)

Som modellen viser ser man at hvis man er over toleransevinduet kommer man i en tilstand kalt for hyperaktivert tilstand. Da vil man være innenfor hva man kaller høy kroppslig aktivering, da er man i et slags kampmodus som kan føre til uro, kaos og utagering. Når man er i motsatt enda av skalaen på modellen når man noe som heter hypoaktivert tilstand, det vil si at den kroppslige aktiveringen er lav hvor man blant annet kan oppleve nummenhet, avstengthet og liknende (Nordanger & Braarud, 2014; Perry et al., 1995).

Alle mennesker har et individuelt toleransevindu med ulik bredde og dette avhenger av ulike faktorer som tidligere erfaringer, hvilken emosjonell tilstand man er i og ikke minst sosial sammenheng. Dette innebærer at jo mer trygg man føler seg på menneskene rundt samt

settingen man er i, jo bredere vil toleransevinduet være (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2017). Nordanger og Braarud (2017) peker på at hos traumeutsatte barn er det vanlig at de har et smalt toleransevindu og at de raskt beveger seg mellom hyperaktivert og hypoaktiv tilstand. Hovedoppgaven til omsorgspersonene vil da være å støtte barnet slik at det igjen vil komme innenfor sitt toleransevindu. Siegel (2012) hevder derfor at spennvidden til den enkelte vil også i stor grad være avhengig av hvilken støtte og hjelp barnet har mottatt for å kunne regulere følelsesmessige og kroppslige reaksjoner tidligere i livet.

Bath (2008) påpeker at det finnes mange tilnærmingsmetoder man kan benytte seg av for å lære eller støtte mennesker å regulere sine følelser på. Det som ofte er felles for traumatiserte barn er at de har manglet foreldrefiguren som kan gå frem som eksempel og rollemodell i hvordan å berolige seg selv.

Disse barna som mangler gode verktøy for regulering er ofte avhengig av at andre voksne sammen med de kan «samregulere» når følelsene tar overhånd og blir for overveldende, da er det uhyre viktig at denne voksenpersonen ikke benytter seg av makt eller kontrollmetoder (Bath, 2008). Måten man kan gå frem på som er svært nyttig er at den voksne har lært en del om det å være en god aktiv lytter samtidig som den kan sette ord på følelser og reflektere over opplevelser, nyere forskning har nemlig bevist at det å sette ord på store og vanskelige følelser har en direkte beroligende effekt (Lieberman et al., 2007). Van der kolk (2003) hevder at bruk av aktiv lytting kan bidra til å kunne skape et fundament for selvrefleksjon, og igjen kunne være en støtte for barna slik at de kunne utviklet forståelse rundt de opplevelsene de både har nå og har opplevd tidligere.

4.Skolen og traumer

For at man videre skal kunne sette de traumeutsatte barna og deres hverdag i perspektiv blir det nå i dette kapittelet satt fokus på lærere og skolen i møte med traumatiserte barn. Som tidligere nevnt har det vært en nødvendig økning av fokuset på psykisk helse og traumeforståelse i skolene. Raundalen og Schultz (2006) viser til skolen som en viktig arena inn i arbeidet med tilrettelegging for og oppfølging av barn som er utsatt for traumer, og de benytter seg av begrepet krisepedagogikk. Inn i dette begrepet peker de på aspektene rundt at alle elever kommer til skolen med «hele seg» (Raundalen & Schultz, 2006). Det som for traumeutsatte barn kan være fordelaktig med skolen, er at den kan ansees som en bit av en alminnelig hverdag og kan sett i lys av dette være grunnlaget for en trygg arena og en form for «psykologisk førstehjelp» (Schultz og Langbale, 2016, s.226).

I dette kapittelet vil det presenteres ulike faktorer som er viktig i møte med traumeutsatte barn i skolen. Første delkapittel vil fokusere på begrepet og fenomenet traumebevisst omsorg og hva dette handler om. Videre i de neste delkapitlene vil det komme en nærmere beskrivelse av lærerrollen og hvilket mandat skolen har i elevenes hverdag. Til slutt vil det legges frem noen hovedfaktorer ved tilrettelegging av traumeutsatte barn i skolen.

4.1 Traumebevisst omsorg

Jeg vil i dette kapittelet presentere et begrep som omhandler en bevisstgjøring rundt hvordan man tilnærmer seg barn med traumer. Traumebevisst omsorg (TBO). Dette begrepet er hovedpilaren innenfor traumebevisst tilnærming. Begrepet dreier seg om at hovedfokus hos omsorgspersonen rundt barnet eller «hjelper» ikke skal handle om traumene barnet har, men vissheten og fokuset på at barnet er traumeutsatt og hvilke konsekvenser det kan ha gitt (Bath, 2008a). Bath (2008a) sier noe om at det må tas hensyn til at traumer og krenkelser kan ha gjort endringer i kropp og sinn hos barnet, og at derfor kan barnet ha behov for en type omsorg som imøtekommer dette. Denne omsorgen er det ikke nødvendigvis bare den som har det daglige ansvaret og omsorgen for barnet som kan gi, men bør kunne anvendes av alle som møter traumeutsatte barn, uavhengig om det er på jobb eller i sitt privatliv.

Det har tidligere vært flere ulike syn på begrepet omsorg og hva det innebærer. Hvis man går tilbake til 1950 var omsorg sett på som at man fikk nok mat, hadde klær, tak over hodet og en voksenperson som «passet» på. Det er ikke før de siste tiårene hvor man har forstått at omsorgsbegrepet inneholder flere ting som det å få dekket behovene for kjærlighet, nærhet

sesongadekvate klær, forutsigbarhet og trygge rammer. Bath (2008b) hevder at alle mennesker har behov for god og normal omsorg, men mennesker som er traumeutsatt kan oppleve at dette ikke er tilstrekkelig for å møte deres behov.

Howard Bath (2008b) har laget en modell hvor han utdyper og beskriver hva han mener omsorgsyteren kan bidra med uten å måtte være en utdannet terapeut. Han presiserer at uansett hvor viktig traumebevisst omsorg er, er det ikke slik at dette alene vil være tilstrekkelig for å kunne hjelpe det traumeutsatte barnet. Ofte er det slik at det vil være behov for behandling i tillegg, men hvis den underliggende faktoren er at det ellers i barnets hverdag blir utøvd traumebevisst omsorg vil dette være en bidragsyter inn i hvilken som helst slags behandlingsform (Bath, 2008b).

Det er blitt bevist at god traumebevisst omsorg gir veldig gode forutsetninger for å kunne takle og leve med traumatiske erfaringer. Dette legger et press på og samtidig utfordrer tidligere påstander om at det kun er erfarne og utdannende mennesker som kan hjelpe mennesker som har opplevd og strever med traumer. Som nevnt tidligere hevder Bath at terapi kan for noen være nødvendig, men at den ønskede effekten av denne terapien ikke vil komme til syne hvis den traumebevisste omsorgen ikke er på plass.

Bath (2008b) skriver frem tre grunnpilarer innen traumebevisst omsorg i sin artikkel – trygghet, relasjon og affektregulering. Trygghet er et av menneskers mest primære behov, når denne har blitt utprøvd og testet gang på gang slik som den ofte har hos barn som er traumeutsatt kan dette bidra til en skjevutvikling. Når barn blir utsatt for traumatiske hendelser tidlig i livet kan denne utryggheten bli en grunnleggende faktor videre i livet og kan gjøre at alle relasjoner senere i livet vil være utfordrende. Det kan også bidra til at hver gang dette barnet møter nye mennesker vil det være uhyre skeptisk og «lete» etter grunner til at dette mennesket kan være utrygt. Dette vil være veldig energikrevende for et barn. «Utrygghet er tett forbundet med tap av kontroll. Det er derfor svært viktig å gi barnet en opplevelse av at det har kontroll over sitt eget liv, så langt dette er mulig» (Søfteland & Andersen, 2014, s.59).

Bath (2008b) peker på at det vil være viktig at den voksne må i samråd med barnet finne ut hva trygghet er. Dette vil være individuelt og krever at man kan konsentrere seg om det enkelte individet. Sammen må man derfra utforske og snakke om hva barnet definerer og finner som trygghet. Det kan på forhånd være hensiktsmessig å vite så mye som mulig av

traume barnet har vært igjennom, og på denne måten kunne kartlegge hvilke triggere og påminnere som kan dukke opp slik at disse kan bli dempet eller unngått (Bath, 2008b). Det kan være utfordrende å skape en god og trygg relasjon med et barn som har opplevd traumer nettopp fordi traumeminner foretrekker isolasjon fremfor relasjon (Søftestad & Andersen, 2018). Derfor er det hensiktsmessig i relasjonsarbeid med traumeutsatte barn at hjelperen er både tålmodig og innstilt på at dette vil være en prosess som ikke bare skal oppnås, men som også skal vedlikeholdes.

Trygghet er alene avhengig av den andre pilaren i traumebevisst omsorg, relasjon. Denne pilaren dreier som om å kunne skape gode og trygge relasjoner mellom mennesker som er traumeutsatte og deres omsorgspersoner. For en sunn menneskelig utvikling vil positive relasjoner være høyt nødvendig, men traumer er med på å undergrave slike viktige og livgivende relasjoner. Det har lenge vært visshet om at slike positive relasjoner er viktig, men det finnes også forskning som viser til at dette er en nøkkelingrediens når det kommer til god utvikling. Asay og Lambert (1999) har gjort en studie som forsker på hva som bidrar til gode resultater i psykoterapi. I denne studien fremkommer det av resultatene at kvaliteten i den terapeutiske relasjonen i seg selv betyr som regel to ganger så mye for positive endringer som spesifikke behandlingsmetoder. Dette viser seg også i forskning som baserer seg på beskyttelsesfaktorer mot psykiske lidelser som igjen viser til at den viktigste faktoren er positive og gode relasjoner med omsorgsfulle voksne (Bernard, 2004).

Den tredje pilaren som Bath (2008b) skriver frem handler om affektregulering. Som det har blitt nevnt tidligere i denne oppgaven kan konsekvensene av komplekse traumer handle om at en ikke klarer eller i stand til å kunne regulere impulser eller følelser. Alvord og Grados (2005) hevder at evnen til å mestre affekter og følelser på en god måte, eller det å kunne regulere seg selv, skal være en av de «mest fundamentale beskyttende faktorer» for sunn utvikling. I tråd med dette vil det viktigste i møte og arbeid med traumeutsatte barn være å kunne lære de og støtte de til å kunne finne nye og egne veier for å kunne håndtere sine følelser og impulser. Dette harmoniserer godt med det Van der Kolk (1996) skriver om at «foreldrene viktigste oppgave kan forstås som å hjelpe barnet å regulere deres egen aktivering ved ... å lære den ferdigheter som gradvis vil hjelpe dem til å regulere deres egen aktivering»

4.2 Lærerrollen og skolens mandat

For å kunne se nærmere på arbeid med traumeutsatte barn i skolen må også forståelsen for skolens mandat samt forventninger som ligger til lærerrollen i skolen. Skolens mandat kan forklares som et samfunns- og individuelt prosjekt, som har som hensikt å danne og utdanne elever til å videreføre demokratiet (Stray, 2019). Danning er en prosess der hele mennesket skal få muligheter til å utvikle sine evner, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Bru et al., (2016) hevder at skolen er satt i en helt unik posisjon når det gjelder å fremme elevers psykiske helse, samt å kunne raskt fange opp elever med psykiske vansker. Det er i opplæringsloven skrevet at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9 A-2), samtidig som at alle som er ansatt i skolen er lovpålagt en «Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø» (§ 9 A-4).

Når psykososialt miljø skal defineres skriver Utdanningsdirektoratet (2015) at det kan beskrives som det mellommenneskelige samspillet, det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det vil si at implementert i dette hører det til at alle elever har rett til en sosial tilhørighet og trygghet. Det er også beskrevet i overordnet del av grunnskoleopplæringen at «[...] skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Udir, 2017).

Bru et al., (2016) hevder at for at elever som har psykiske vansker skulle få det tilrettelagte læringsmiljøet de har krav på krever det at skoleledelsen innhenter de ressursene og den nødvendige veiledningen slik at dette blir etterfulgt. I tillegg til dette har også skolen sin ledelse et ansvar for å ivareta den ansatte læreren som vil ha den daglige kontakten med eleven. Ved å følge opp et slikt hjelpesystem peker Bru et al., (2016) på at dette mest sannsynlig vil bidra til å beskytte lærerne mot å overarbeide eller overbelaste seg, og i tillegg skulle kunne øke motivasjonen hos den enkelte lærer slik at man lenger kan stå stødig i tøffe situasjoner.

Udir (2017) beskriver lærere som en hovedpilar i utdanningssystemet, de har best kjennskap til elevene. Disse bidrar til at elevenes behov for tilknytning, stabilitet, trygghet og forutsigbarhet blir ivaretatt slik at det igjen vil kunne bidra til en positiv utvikling for elever med psykiske vansker (Idsøe et al., 2016; Jacobsen, 2016). Det understrekes av Bru et al., (2016) at det er helt essensielt at lærerne har kunnskap om elevenes psykiske helse da dette er

en stor påvirkningsfaktor for elevenes faglige utvikling. Det henvises til forskning når Bru et al., skriver at det vil være mer problematisk å kunne oppnå gode læringsresultater om lærerne ikke hadde vært opptatt av elevenes sin psykiske helse. Selv om elevene har rett til tilrettelagt opplæring basert på sine behov, viser studier at lærere kan oppleve det utfordrende å arbeide og tilrettelegge for traumeutsatte elever (Alisic, 2012; Ekornes, 2018; Holen & Waagane, 2014)

4.3 Barn med traumer i klasserom og skole

Nordahl et al. (2005) hevder at for å kunne utøve traumebevisst omsorg i klasserommet vil det være heldig å kunne opptre som en autorativ klasseleder. I løpet av de to siste tiårene har denne type klasseledelse blitt beskrevet som verdifull. Denne rollen har kjennetegn ved at det fokus på kontroll, forventinger og struktur samtidig som det balanseres ved å tilrettelegge for relasjonsbygging, omsorg og en genuin interesse for enkelteleven (Nordahl et al., 2005; Schultz & Langballe, 2016).

Nordanger og Braarud (2017) skriver at traumeutsatte barn er helt avhengige av å ha gode relasjoner som er knyttet opp mot voksne slik at dette blir med på å «beskytte» hjernen mot produksjon av hormoner som kan virke skadelige (f. eks stressreaksjoner), men også for å kunne bygge andre og gode assosiasjoner til voksenpersoner. Det vil være positivt for traumeutsatte barn å kunne snu måten de går i møte med voksne, da det er lett å være unngående, fiendtlig og skeptisk når tidligere erfaringer tilsier at voksne mennesker ikke er trygge. Dette bør være et av hovedmålene til de voksne som jobber med traumeutsatte barn slik at barna tilegner seg kunnskap og kan klare å skille mellom hva/hvilke som kan være truende for deres egen sikkerhet og hva/hvilke som ikke er det (Bath, 2015; Bath, 2008a).

Fallmyr (2020) presiserer at for at barn skal kunne lære og utvikle seg er det slik at selve bærebjelken i elevenes faglige og sosiale utvikling vil være å ha fokus på at barna skal føle en tilhørighet og tilknytning. Lærere som derimot kun har fokus på relasjonene og derfor i mindre grad har fokus på grensesetting og forventninger kan virke mot sin hensikt. Elever som har behov for traumebevisst omsorg har et indre alarmsystem som gir barnet inntrykk av at omverdenen er farlig og er derfor avhengige av tydelige og forutsigbare voksne (Norheim, 2014; Van der Kolk, 2005). Nordahl et al. (2005) konkluderer med at kombinasjonen av omsorg og kontroll som elevene får en opplevelse av ved å ha en autorativ klasseleder, vil kunne bidra til at elevene vil føle på både mestring og motivasjon. Relasjonen mellom elev og

lærer både påvirker og definerer undervisningen og læringen, sagt med andre ord så er kommunikasjonen i klasserommet (undervisningen), kvaliteten på relasjonen som er bygget, samt mulighetene som skapes for læring, tett knyttet sammen (Bingham & Sidorkin, 2004). Tidligere studier som er gjort omkring psykisk helse i skolen viser til at manglende tid, kompetanse og ressurser dessverre er ødeleggende faktorer inn i dette arbeidet (Holen & Waagene, 2014; Ekornes, 2018). Det er flere studier, både nasjonale og internasjonale som finner at lærere i møte med traumeutsatte elever føler ofte føler seg usikre (Asilic, 2012; Ekornes, 2018; Holen & Waagane, 2014). I 2012 ble det gjennomført en intervjustudie av Eva Alisic (2012) hvor 21 lærere skulle fremme sitt perspektiv inn i møtene med traumeutsatte elever. Størsteparten av deltakerne i studien beskrev en opplevelse av å føle seg usikker i møte med elevene, og en følelse av manglende kompetanse og opplæring i hvordan disse elevene burde ivaretas. Denne studien forteller også om lærere som opplevde et økende behov for å få en avklaring i hva som var deres rolle i møte med traumeutsatte elever (Alisic, 2012).

Videre finnes det i tillegg til denne, to kvantitative nasjonale studier gjennomført i Norge med flere hundre lærere som som fremmet sin opplevelse av for lite kompetanse rundt å møte elever med psykiske vansker på en god måte og med rette håndteringsverktøy, samt opplevelsene og følelsen av å stå alene som lærer (Ekornes, 2018; Holen & Waagene, 2014).

4.4 Tilrettelegging i skolen

Raundalen og Schultz (2016) hevder at det finnes tre avgjørende faktorer for hvordan traumatiserte mennesker opplever disse traumatiske hendelsene på sikt. De skriver videre at det dreier seg om støtten som blir gitt i etterkant av hendelsen(e) og kvaliteten på denne, graden av sanseinntrykk og eksponering, i tillegg til barnets tidligere erfaringer og personlighet. Skolen spiller en viktig rolle inn i støtteapparatet rundt en elev som har opplevd eller som opplever noe traumatisk. De tilretteleggingene som blir gjort, hvordan eleven blir møtt og ivaretatt i skolen vil være en avgjørende faktor for eleven, da dette spiller inn i hvordan eleven håndterer traumet over tid. Moderne krisestøtte åpner for at lærerens rolle skal være tydelig og ansvarlig inn i denne prosessen (Schultz & Langballe, 2016). Med dette grunnlaget kan skolen anses som en sentral faktor inn i arbeidet rundt hvordan eleven håndterer traumene på sikt, og det er derfor viktig at læreren legger til rette på en god måte slik at disse elevene får en opplevelse av en god skolehverdag og fungerer sosialt samt faglig.

For å oppnå god tilrettelegging av traumeutsatte elever kan et godt utgangspunkt være Bath's (2008b) sine tre pilarer for traumebevisst omsorg. Disse kan virke veiledningene for hvordan ansatte i skolen uten terapeutisk utdanning kan imøtekomme og støtte barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser. Det kan godt være at barnet har behov for terapeutisk behandling i tillegg til det som traumebevisst omsorg tilrettelegger for, men denne tilnærmingen vil legge et godt grunnlag også for videre terapi av barnet (Andersen, 2014). Den ene pilaren handler om trygghet, i skolesammenheng vil denne tryggheten være en forutsetning for utforskning og læring (Dyregrov, 2010). Dette vil bidra til at barnet kan få store vansker faglig og sosialt i et klasserom på bakgrunn av manglende trygghet erfart gjennom sine traumehendelser. Andersen (2014) beskriver at utryggheten hos disse barna kan sees og forstås som en mangel på kontroll, det vil derfor kunne virke positivt på elevene at de til en viss grad kan oppleve en form for kontroll i sin skolehverdag.

Som nevnt tidligere i kapittelet vil barn som har levd under vedvarende stress eller utrygghet være under forhøyet beredskap, som igjen har negative konsekvenser når det gjelder hukommelse, konsentrasjon, samt at relasjonsbygging både med medelever og voksne vil være krevende. Øverland og Bru (2016) forteller om barn som kan benytte seg av en trygghetsatferd som er strategier som skal bidra til å virke dempende overfor deres angst. Denne atferden kan de også utvise i de situasjonene hvor de ønsker kontroll, men det vil ikke dermed si at disse strategiene hverken er hensiktsmessige eller fornuftige. Downey (2007) hevder at barnet vil kunne prøve å styre situasjoner eller hendelser inn i kjente spor ved å enten prøve å kontrollere voksne eller andre elever. Andersen (2014) forklarer at det er nettopp på grunn av slik type atferd det vil være viktig at læreren skaper trygge miljøer rundt eleven, da denne atferden kan virke mot sin hensikt ved at medelever og voksne vil trekke seg unna fordi de opplever barnet som en dominerende og uforutsigbar part. Og det barnet som avgjør basert på sin subjektive opplevelse om miljøet rundt oppfattes som trygt (Andersen, 2014).

5. Metode

I dette kapittelet redegjøres det for denne masteroppgavens metodologiske tilnærming. Nærmere bestemt redegjøres det for denne oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, forskningsstrategi og intervju, datainnsamling og undersøkelsens kvalitetsvurdering. Det vil også komme frem hvilke etiske retningslinjer det har blitt tatt hensyn til.

Ordet metode kan direkte oversettes til «veien til målet», og hvis man skal finne veien til målet må man også vite hva målet skal være (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne oppgaven var mitt mål å undersøke møtet mellom lærer og traumeutsatt elev. Læreres opplevelse av å jobbe i skole hvor man stadig er i møte med elever som har opplevd eller opplever noe vanskelig og traumatisk i livet sitt.

5.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Lincoln og Guba (2013) skriver om at det ontologiske spørsmålet handler om hva som er virkelig, eller sagt på en annen måte «hva består egentlig virkeligheten av?» De peker også på at det epistemologiske handler om hvordan en tilegner seg kunnskap samt om hva kunnskap egentlig er (Lincoln & Guba, 2013). Dette er antagelser som vanligvis legger føringene for metodevalg. En ontologisk antagelse en kan finne innenfor et fortolkende forskningsparadigme handler om den sosiale virkeligheten er en subjektiv opplevelse for et hvert individ og om det er kontekstavhengig. Forklaringene til Lincoln og Guba har blitt formulert som disse setningene «Change the individuals, and you change the reality. Or change the context, and you change reality» (2013, s.39).

I tillegg til den ontologiske ligger det også en epistemologisk antagelse der om at kunnskap blir skapt i samspill mellom forsker og den som det forskes på (Lincoln & Guba, 2013). Og av denne grunnen kan man anslå at forskeren blir sett på som delaktig i kunnskapsgenereringen.

5.2 Fenomenologi

Fenomenologi er en av flere filosofier som ligger til grunn for det fortolkende paradigmet, og innenfor dette vitenskapssynet ligger det antagelser om at realiteten er slik mennesker oppfatter den (Lincoln & Guba, 2014; Thagaard, 2016). Fenomenologi blir beregnet som både metode og som en filosofisk retning (Kvale & Brinkmann, 2017). Ved å bruke fenomenologi som metode dreier det seg om å kunne få frem den subjektive opplevelsen, en erfaringsorientert tradisjon (Thornquist, 2007). Når en benytter seg av en tilnærming som er

fenomenologisk vil målet være å utforske det subjektive perspektivet, og på hvilken måte hvert enkelt menneske oppfatter virkeligheten (Zahavi, 2003). På denne måten vil menneskes subjektive opplevelse av en situasjon være påvirket av deres bakgrunn og forståelse (Thornquist, 2017).

Livsverden er et sentralt begrep i fenomenologien, som dreier seg om den hverdagsverdenen som vi befinner oss i, sett fra enkeltmenneskets perspektiv. En er som fenomenologisk forsker ute etter å kunne beskrive så nært som mulig verden slik den oppleves av informantene man snakker med (Zahavi 2003; Kvale & Brinkmann, 2017). En livsverden dreier seg om en verden av situerte og relative sannheter (Zahavi, 2003).

Et annet mål som er viktig når en benytter seg av en fenomenologisk tilnærming er å undersøke fenomenene på en naiv og åpen måte (Postholm, 2017). Det kan igjen omtales som en «fenomenologisk reduksjon», altså et forsøk på å skulle nå frem til en form for en fordomsfri beskrivelse av fenomener ved å la dine egne forhåndskunnskaper om fenomenene bli satt «i parentes» (Kvale & Brinkmann, 2017). Da blir den fenomenologiske forskerens, altså min oppgave å formidle andres opplevde livsverden på en mest mulig åpen og fordomsfri måte gjennom min fortolkning.

5.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign kan man se på som en slags oppskrift eller plan for hvordan et studie skal foregå. En forklaring på hva, hvordan og hvorfor samt at det skal virke oppklarende og logisk. Denne studien er en fenomenologisk studie der informantene er blitt rekruttert ved å benytte meg av tilgjengelighetsutvalg (Tjora 2017; Thagaard 2016). Jeg intervjuet tre grunnskolelærere som jobber i skolen. Hovedfokuset jeg har hatt i dette studiet har vært grunnskolelærere i møte med traumeutsatte barn i skolen. Mine forskningsspørsmål er som følger:

1. Hvordan opplever grunnskolelærerne møtet med traumeutsatte barn?
2. På hvilken måte føler grunnskolelærere seg rustet til å tilrettelegge for traumeutsatte barn i undervisningssituasjonen?
3. Hva bør foreligge av kompetanse for å kunne arbeide traumebevisst på en skole?

Som metode valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Disse intervjuene varte i ca. 45 minutter, og de ble gjort opptak av med lydbånd. På bakgrunn av at kvalitative forskningsintervjuer er den foretrukne metoden innenfor fenomenologien, anså jeg denne metoden som spesielt godt egnet til det jeg ville undersøke (Postholm, 2017). Inngangen til datainnsamlingen min var induktiv. En induktiv fremgangsmåte er eksplorerende og drevet av empiri. Dette blir sett på som en prosess som er oppadgående, fra data mot teori. Dette er i motsetning til den deduktive fremgangsmåten som er drevet frem av hypoteser og teori (Tjora, 2017).

5.4 Intervju som metode

Et kvalitativt forskningsintervju som er benyttet i dette studiet har som mål å skulle beskrive intervjuobjektets opplevelse av de beskrevne fenomener, samt skildre sin livsverden sett i lys av disse. Når man er i planleggingsfasen av et intervjuprosjekt er det veldig viktig at både prosjektets innhold og mål skal være klart, slik at man tar de riktige metodevalgene. Det viser seg samtidig at det å ha god teoretisk og begrepsmessig forståelse av fenomenene som skal undersøkes vil være essensielt. Grunnen til dette er at hvis en som forsker skal kunne lykkes med å tilføye og integrere ny kunnskap må den grunnleggende forståelsen allerede ligge der som et fundament under intervjuet, men også at det vil være enklere for forskeren å stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det finnes allikevel flere ulike måter å utforme et intervju på. En måte vil være at intervjuet vil rett og slett fungere som en samtale mellom informant og forsker, med et bestemt overordnet tema som belyser intervjuet, men det vil allikevel være informanten som styrer samtalen/intervjuet. En annen måte som er i den andre enden vil beskrives som et strukturert intervju, her vil både spørsmålene som skal stilles til informanten, temaet samt rekkefølgen på disse være forhåndsbestemt og fulgt nøye under intervjuet.

5.4.1 Utvalg, intervju og gjennomføring

For å innhente mine informanter benyttet jeg meg av tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2017). Et tilgjengelighetsutvalg betegnes som dette da dette er informanter som ble valgt ut nettopp på grunn av at de har vært tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2017). Det kan i tillegg beskrives som et strategisk utvalg da informantene besitter erfaringene jeg er ute etter. Det uheldige her er at man ofte opplever at de informantene som melder seg er gjerne menneskene som er trygg i egen praksis og opplever at de selv mestrer sin arbeidshverdag (Thagaard,

2017). Dette kan være uheldig for meg som forsker da jeg er ute etter et erfaring- og opplevelsesgrunnlag, noe som er uavhengig av kompetanse eller mestring. Men, likevel var ikke dette i seg selv noe spesielt utfordrende for denne studien, fordi det handlet ikke kun om å skaffe så mange informanter som mulig for å skape et stort og bredt bilde av problemstillingen, men mer om å snakke med lærere som ville dele av sine erfaringer og opplevelser av hverdagen sin i skolen, samt at jeg ønsket å se på likheter og ulikheter i måten de har opplevd dette på.

Jeg la ut en post på min arbeidsplass sin Teams-side hvor jeg etterspurte grunnskolelærere til min studie, i tillegg til at jeg sendte ut en beskrivende e-post til rektorer rundt omkring i fylket hvor jeg bor. Ved hjelp av denne metoden fikk jeg kontakt med 3 lærere ved at de selv meldte seg som kandidater. To av de er kvinner og jobber i samme kommune som meg, mens den tredje er en mann som jobber i nabokommunen. Alle er utdannede grunnskolelærere med ulik fartstid i skolen samt varierende erfaring i å møte traumeutsatte elever. Det var krevende å få tak i informanter grunnet situasjonen rundt Covid-19 og to av intervjuene foregikk over Teams, men jeg følte likevel ikke at dette gikk noe videre utover kvaliteten av samtalen.

5.4.2 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju, som også kan kalles for dybdeintervju, vil være fremstilt gjennom et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Et semistrukturert livsverdenintervju benyttes gjerne når forskeren forsøker å oppnå en forståelse rundt informantens hverdagsliv og opplevd fra informantens eget perspektiv. Kvale og Brinkmann (2017) sier at målet vil være å samle inn informantens beskrivelser fra egen livsverden, og spesielt da fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.

I denne studien har det blitt gjennomført semistrukturerte livsverden intervjuer. Hensikten med å bruke denne type intervju er å fange opp intervjuobjektets erfaringer, tanker og meninger. Det vil gi forskeren mer rom til å kunne se på likheter og trekke sammenlikninger mellom de ulike informantene, i motsetning til mer åpne intervjuer med mindre grad av struktur. Med et semistrukturert intervju er det allikevel en mulighet å kunne være fleksibel slik at om det underveis skulle oppstå noe som vil ha betydning for spørsmål som skulle bli stilt senere ikke ble styrt av at intervjuet var bundet opp mot en rekkefølge (Thagaard, 2018).

Dette gjorde det mulig for meg som intervjuer å kunne tilpasse når de ulike spørsmålene som skulle stilles informantene dukket opp i de ulike intervjuene.

Det finnes flere fordeler ved et semistrukturert intervju satt opp imot et strukturert intervju, og det er at forskeren underveis gjennom hele prosessen kan avdekke og undersøke nye elementer. Dette ville ikke vært mulig på samme måte om det på forhånd skulle blitt lagt opp til antagelser, slik det ofte kan gjøres ved et strukturert intervju (Berg, 2017). Det semistrukturerte intervjuet kan ofte minne mer om en slags samtale, samt at den epistemologiske antagelsen innenfor fenomenologien er jo at kunnskapen skapes nettopp i dette samspillet.

Som nevnt tidligere vil intervjueren og informanten begge påvirke hverandres forståelse under intervjuet, nettopp på grunn av dette er tilliten mellom informant og intervjuer viktig. Ved at man som intervjuer er sensitiv med henhold til hva informanten faktisk sier og på denne måten følger opp temaene som dukker opp på en konstruktiv og god måte, vil det være større mulighet for at hoved essensen i informantens livsverden kommer bedre frem. Kvale og Brinkmann (2017) forteller at for å kunne få til dette på best mulig måte krever det at kunnskap og interesse for den menneskelige interaksjonen ligger til grunn under hele intervjuet.

En annen mulighet som også kommer til syne ved de semistrukturerte intervjuene er at man på en helt annen måte kan fange opp konteksten av det som fortelles, samt få et bedre innblikk i informantens forståelse av de ulike fenomenene. Som nevnt tidligere i forrige kapittel bidrar også semistrukturerte intervjuer også til å kunne få en mer nyansert og dypere forståelse av temaene det dreier seg om enn ved strukturerte intervjuformer, da du ofte kun får svar og kunnskap om det det spørres om (Berg, 2017). Dette var en av de tankene jeg var mest opptatt av for min undersøkelse slik at det skulle være rom for nye innfallsvinkler og innsikter som kunne bidra til å forme undersøkelsen.

5.4.3 Utvikling av data

Thagaard (2018) setter spørsmålsteget ved begrepet datainnsamling ved kvalitativ forskning. Dette på grunn av at hun tenker at det ikke vil være noe data som er gitt fra tidligere, men at dette oppstår og blir utviklet gjennom kontaktene som forskeren møter ute i feltet. Derav vil også data betegnes på grunnlag av hvordan forskeren forstår observasjoner og utsagn.

Dette er også grunnen til at Thagaard (2018) heller benytter seg av begrepet utvikling av data. Fordi jeg vil si meg enig i denne definisjonen og forklaringen velger jeg å gi kapittelet dette navnet. Her vil det derfor også komme frem hva som har blitt gjort i forkant og etterkant av intervjuer

5.5 Analyse

Thagaard (2018) hevder at i en kvalitativ analyse vil selve kjernen handle om å kunne reflektere over vår egen forståelse av dataene som møter oss, og hun anser analysen som en prosess som er gjennomgående og kontinuerlig gjennom hele forskningsprosjektet. Dette kom frem tidlig også i min forskning ved at jeg allerede i løpet av intervjuene hele tiden måtte gjøre meg opp en tanke og vurdere det informantene sa slik at jeg forsto hva de ville gi uttrykk for gjennom sine svar.

Jeg har gjennom min studie benyttet meg av tematisk analyse. Tematisk analyse er en velbrukt metode innenfor kvalitativ forskning. Denne metoden bidrar til å identifisere, analysere og tematisere data. Denne metoden har ingen klar fremgangsmåte, samt at det finnes flere varianter. Det at det ikke er noen klar «oppskrift» gjør at metoden er både fleksibel, men samtidig virke utfordrende (Braun og Clarke, 2006).

I denne oppgaven gjorde jeg valget om å benytte meg av noen elementer fra det Tjora (2017) kaller «stegvis-deduktiv-induktiv metode» også kalt SDI. I arbeidet med utviklingen av koder har jeg også benyttet meg av elementer hentet fra «Grounded Theory» (Corbin og Strauss, 2008), samt Braun og Clarke (2006) sin artikkel *Using Thematic Approach in Psychology*. Jeg vil nå videre skrive frem hvordan jeg har brukt disse kildene gjennom denne analyseprosessen.

5.5.1 Bli kjent med rådata

Tjora (2017) skriver at det første naturlige steget i analysen vil være å bli kjent med datamaterialet som har kommet frem, også kalt «rådata». Jeg satt igjen etter transkriberingen av intervjuene med litt over 75 sider med ren tekst. Da transkriberingen foregikk fikk jeg en del opplevelser av at det var ting jeg hadde oversett underveis i intervjuene som ble tydeligere når det skulle skrives ned og analyseres. I løpet av transkriberingen valgte jeg å skrive ned interessante eller gjentakende temaer i stikkordsform.

5.5.2 Innledende koding

Jeg har fra tidligere fått tips om å bruke ulike programmer som støtte i analysearbeidet, for eksempel Nvivo. Jeg har valgt å ikke benytte meg av dette da det ville ta meg mye tid å sette meg inn i samtidig som at tidsrammen for denne oppgaven er kort nok som den er. SDI-modellen som Tjora (2017) beskriver opererer med en induktiv strategi i arbeidet med koding. Dette vil være i harmoni med fenomenologisk tilnærming på den måten at man gjennom induktiv strategi reduserer påvirkningen av forventninger til analysen. Jeg hadde ikke noe forhåndsbestemt teori eller noen teoretiske begreper jeg hadde sett meg ut fra før, altså en ren induktiv tilnærming. Braun og Clarke (2006) forklarer at en induktiv tilnærming sier noe om at kodingen av dataene skal ikke passe inn i en forhåndsbestemt koderamme. Det vil allikevel være uunngåelig at min forståelse av dataene ikke bærer preg av litteratur jeg tidligere har lest, kombinert med erfaringer jeg har gjort meg tidligere (Thagaard, 2017; Hanson, 1958).

Tjora (2017) legger frem et tredelt mål ved koding. Disse tre målene innebærer å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og til slutt legge til rette for å generere ideer på bakgrunn av detaljene fra empirien. Noe som er typisk for SDI-modellens induktive empirinære koding vil være at den skal ligge tett inntil empirien, samt helst bruke begrepene som finnes i dataene, dette kalles for «in vivo»-koder. Disse kodene skal bestå av informantens egne utsagn (Corbin og Strauss, 2008). Tjora (2017) har også omtalt disse kodene som «innfødte begreper». Når informantens egne utsagn blir omdefinert til korte formulering omtaler Kvale og Brinkmann (2017) dette som fenomenologisk basert *meningsfortetting*. Dette innebærer at informantens utsagn blir gjengitt med få ord eller fraser som skiller seg ut fra materialet ellers. Typisk for dette vil være ironiske fraser, metaforer eller stemningsfulle ordvalg (Tjora, 2017). Denne måten å benytte empirinær koding på kan sammenliknes med *åpen koding* i Grounded Theory: «Breaking data apart and delineating concepts to stand for blocks of raw data. At the same time, one is qualifying those concepts in terms of their properties and dimensions» (Corbin og Strauss, 2008). Tjora (2017) hevder at denne typen av empirinær koding baseres på to spørsmål, det ene dreier seg om hvorvidt man kunne laget kodingen før koden. Hvis du på dette spørsmålet svarer deg at det kunne vært gjort, bør man lage en annen kode. Det neste spørsmålet omhandler spørsmålet *hva forteller bare koden?* Hvis koden kun sier noe om hva det ble snakket om og datasegmentet rundt, bør det lages en annen kode som er en bedre gjenspeiling av meningen og innholdet bak informantens utsagn (Tjora, 2017).

5.5.3 Finne temaer

Videre i prosessen var fokuset mitt på å finne temaene som utpekte seg fra datamaterialet mitt. Tjora (2017) påpeker viktigheten av at temaene ikke skal basere seg på temaene som har vært sortert i intervjuguiden, fordi da har ikke det blitt gjort en grundig nok analyseprosess. Det er viktig at temaene som fanges opp av datamaterialet kan harmonere eller bli sett i lys av forskningsspørsmålene, samt at temaene også skal kunne gi en type mening og mønster innenfor de gitte dataene. Jeg valgte i denne delen av analysen å benytte meg av redegjørelsen til Braun og Clarke (2006). Ved dette punktet har det gått fra å dreie seg om beskrivende koder til nå å handle om de mer abstrakte og fortolkede temaene. I første runde valgte jeg å først sette sammen kodene jeg hadde til temaene fra hver og én informant. Når dette var gjort så jeg behovet for å ta en ny analyse av disse slik at jeg kunne finne temaer som var på tvers av de tidligere funnene. Braun og Clarke (2006) understreker at temaene bør harmonere med helheten av det som undersøkes. I tråd med dette sammenstilte jeg de tidligere temaene og endret de til de endelige temaene som er blitt til mine hovedtemaer. Disse vil komme til syne i kapittel 5.0. Der vil det forekomme enda en analyse av rådata, men med en teoretisk ramme som skal belyse mine tema med utsagn og sitater (Thagaard, 2016; Braun og Clarke, 2006).

5.6 Kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning

Når man skal gå nærmere inn på hvilke kriterier som er essensielle i forskning kommer man ikke unna reliabilitet og validitet, men noen har sett på andre alternativer til kriterier i evalueringen av kvaliteten i fortolkende forskning (Guba & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 2011; Corbin & Strauss, 2008), Juliet Corbin har uttrykket her:

Also, I (Corbin) don't feel comfortable using the term «validity» and «reliability» when discussing qualitative research. These terms carry with them too many quantitative implications (a personal bias). Somehow the word «truth» also bothers me in the sense that no matter how you define «truth», the term carries with it a certain degree of dogmatism. I would rather use the term «credibility» (Corbin & Strauss, 2008, s.301).

Det Corbin beskriver her forteller noe om at for henne betyr kredibilitet i kvalitativ forskning at de funnene som blir gjort er troverdige på bakgrunn av på hvilken måte funnene reflekterer forskerens, informantens og leserens opplevelse med et fenomen, men allikevel har forklaringene som kommer frem mange mulige fortolkninger (Corbin & Strauss, 2008).

Kvale og Brinkmann (2017) opplever at det kan være problematisk å validere kvalitativ forskning, men hevder at det ikke trenger å skyldes svakheter ved metoden, men heller at det har en epistemetodologisk begrunnelse som ligger bak. De sier noe om at kvalitativ metode bidrar til en beskrivelse, men stiller samtidig spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes. Kleven (2007) hevder på sin side at det blir en forenkling å skulle påstå at kvantitative forskere legger frem deres funn som en fasit og et sant bilde av virkeligheten som samtidig kan generaliseres på tvers av populasjon og tid.

Vi har nå sett at selve utførelsen av metoden for vurdering av validitet er forskjellig, men allikevel er logikken bak validering den samme innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Det handler om i begge retninger en diskusjon av alternative fortolkninger gjort av data (Kleven, 2007). Dette er med på å bidra når det skal redegjøres for hvordan en kan vurdere kriteriene reliabilitet, validitet og objektivitet i en kvalitativ intervjustudie.

5.6.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig en kan si at forskningsfunnene i studien er. Ofte blir validiteten i kvantitativ forskning sett opp mot om man har lyktes ved å måle det man skulle måle, men en kan også tolke det i en bredere skala og se dette i lys av metoden man har valgt og om den undersøker det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017).

En kan også se validitet i lys av hvilken grad funnene kan generaliseres. Når det blir gjort kvalitative studier er som oftest disse ikke designet slik at det systematisk kan generalisere funnene til en større gruppe, dette er spesielt grunnet de små utvalgene (Maxwell, 1992). Tjora (2017) trekker heller mot å bruke begrepet overførbarhet. Guba og Lincoln (2011) mener at ved å være transparent om selve forskningsprosessen vil man gi leseren selv muligheten til å vurdere om de funnene som blir gitt kan overføres til andre type kontekster. Thagaard (2016) sier at gjennom at forskeren ser på sine egne fortolkninger og valg med et kritisk blikk, vil verifikasjonen bli en del av forskningsprosessen. Fortolkningen vil bli styrket dersom det har vært en klar gjennomsiktighet i forskningsprosessen, som betyr hvor grundig en redegjørelse av en fortolkning har blitt gjort (Thagaard, 2016).

Ved å gi rike og nyanserte beskrivelser som gir et detaljert bilde av fenomenet man studerer kan dette også bidra til å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette kan kalles for *tykke beskrivelser* og er et begrep som opprinnelig ble benyttet av Geertz (1973) i etnografiske

studier. Det handler i bunn og grunn om det å gi en dypere beskrivelse av konteksten. Kvale & Brinkmann (2017) peker på at man også kan gjøre dette i en intervjustudie gjennom å velge ut informantsitater som viser nyanse og er meningsfulle.

5.6.2 Relabilitet

Relabilitet er begrepet som omhandler om forskningen som har blitt utført er pålitelig i form av om den er utført på en måte som både er tillitsvekkende og samtidig pålitelig. I utgangspunktet vurderes relabilitet med henhold til repliserbarhet, som er et uttrykk for om hvorvidt det ville blitt samme type funn hvis det var en annen som hadde utført forskningsprosjektet med de samme metodene. Sett i lys av dette kan man stille spørsmål ved om repliserbarhet er viktig eller relevant for kvalitativ forskning.

Repliserbarhet er ofte knyttet til et ideal der forskeren vil være objektiv og nøytral, samt at funnene som kommer frem av studiet bør være uavhengig relasjonen som oppstår mellom forsker og de eller den som forskes på (Thagaard, 2016). Som nevnt tidligere er det nettopp relasjonen mellom forsker og den som blir forsket på som er spesielt viktig i kunnskapsinnhenting. Måten som forskeren under en kvalitativ forskningsprosess kan argumentere for reliabilitet er ved å gjøre en grundig redegjørelse for, og refleksjon over hvordan man har innhentet sine data (Thagaard, 2016). Med andre ord kan man også her gjennom å vise til en transparent forskningsprosess bidra til å styrke reliabiliteten.

Kvale og Brinkmann (2017) peker på at ved å stille ledende spørsmål i et intervju kan bidra til å avgjøre hva som blir lagt frem av informasjon fra informanten. Dette er hovedgrunnen til at man som forsker skal være veldig observant med tanke på hvordan man legger frem sine spørsmål under intervjuet. Men, på en annen side nevner også Kvale og Brinkmann (2017) at kvalitative forskere for sjelden bruker ledende spørsmål, nettopp på grunn av innvirkningen disse kan ha på fortolkningene i intervjuet. Og dermed hevder de at man faktisk kan være med å styrke reliabiliteten til intervjuet ved å stille noen ledende spørsmål i tillegg.

5.6.3 Objektivitet

Postholm (2017) trekker frem at når det gjelder kvalitativ forskning er det ofte forskeren som blir ansett som det viktigste forskningsinstrumentet. Det blir derfor viktig å gjøre forskerens subjektivitet synlig. Kvale og Brinkmann (2017) hevder at subjektivitet gjerne sees på som motvekten til objektivitet, men sier at ved å være bevisst over egen subjektivitet kan det bli

drevet av et objektivitetsprinsipp. Innenfor studier av sosiale fenomener kan det oppleves som utfordrende å skulle være objektiv selv om det er objektivitet man søker. Dette begrunner Hanson (1958) med at all observasjon vil være teoriladet. Fordi vi som mennesker vil observere ut ifra våre egne forventninger, teoretiske bakgrunn i tillegg til våre egne oppfatninger. Som forsker vil det da oppleves som nyttig å være bevisst sin egen forforståelse slik at en kan gå forskningsfeltet i møtet på en så åpen måte som mulig (Postholm, 2017).

Tjora (2017) forteller om denne prosessen og omtaler den som refleksivitetsprosessen. Denne prosessen krever av forskeren er reflekterende gjennom hele prosjektet både når det gjelder egne verdier, metodevalg, holdninger og fordommer eller forutinntatte konklusjoner. Han sier at for å gjøre en forskning refleksiv, må en gjøre en tolkning av egen tolkning. Dette kan oppleves som krevende når en bedriver kvalitativ forskning fordi det krever av deg som forsker at du hele tiden har et kritisk blikk rettet mot deg selv, dine holdninger, antagelser og i tillegg skal være gjennomgående kritisk til relasjonen mellom deg og de du studerer.

Kvale og Brinkmann (2017) viser til fenomenologiens verden hvor objektivitet blir ansett som det å vise lojalitet ovenfor de fenomenene som skal undersøkes ved at man for eksempel bidrar til å faktisk vise til sin livsverden og slik de oppfatter den gitt gjennom deres utsagn.

5.6.4 Ethiske refleksjoner

Når man jobber med et forskningsprosjekt sånn som dette dukker det hele veien opp etiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det i kvalitativ forskning kan være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn. På den ene siden ønsker man at intervjuet skal gå så dypt og inntrengende som mulig, men her kan man imidlertid risikere at informantene opplever å bli krenket ved at man er for nærgående. Samtidig ønsker man å være så respektfull som mulig, men her kan man på en andre siden risikere å få et empirisk materiale som kun skrapes på overflaten (Jette Fog, referert i Kvale & Brinkmann, 2015).

Noe jeg prøver å etterstrebe er å få til en balansegang mellom ytterpunktene av dette. Oppgaver som denne skal følge noen forskningsetiske retningslinjer som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). På grunnlag av retningslinjene til NESH ved håndtering av personopplysninger til mine informanter, har jeg meldt inn prosjektet mitt hos

NSD – Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 4) og fått dette godkjent. Denne godkjenningen var en forutsetning for å kunne gjennomføre intervjuene.

Et annet grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at all deltakelse skal bygge på et samtykke som skal være fritt, informert og forstått (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med dette prinsippet ble det laget et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring som informantene skulle skrive under på (se vedlegg 2 og 3), der ble de lovet at alt materialet skulle anonymiseres, og at lydopptak og transkribering skulle bli slettet ved prosjektets slutt. Informantene fikk i tillegg også beskjed om at de kunne trekke seg når som helst i løpet av prosjektets løp. En annen av NESH (2016) sine retningslinjer handler om å vise særlig aktsomhet og ansvarlighet når en tredjepart blir berørt av prosjektet. I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på lærerens møte av traumeutsatte elever, derfor blir elevene til lærerne i dette prosjektet tredjeparten. Jeg valgte derfor å stadig å minne informantene om taushetsplikten de er underlagt som lærer slik at ingen personopplysninger om noen elever ble delt med meg.

Fordi at min oppgave kan leses som en beskrivelse av en gruppe med sårbare mennesker har jeg også reflektert rundt dette (Thagaard, 2016). Det har gjennom hele dette prosjektet vært viktig for meg å få frem nyansene som informantene fremhever, gjennom for eksempel deres sitater. Alle informantene mine fikk også tilbakemelding om at hvis det er ønskelig kan de få en kopi av oppgaven, sånn at på denne måten kunne de selv kjenne hvordan de reagerer når de leser den. Det ideelle ville selvsagt vært om alle informantene kunne rukket å lese igjennom det som er blitt sitert, og kunne deretter gitt sine tilbakemeldinger og innspill på dette, men tidsrammen i dette prosjektet tillater ikke det. Det jeg håper vil være en følelse man sitter igjen med etter å ha lest denne oppgaven vil være at man har fått et større innblikk og forståelse for hvordan det er for lærere å møte traumeutsatte barn i en skolehverdag ved å kunne høre om deres erfaringer og opplevelser fra sitt perspektiv.

Anonymisering er også en forskningsetisk retningslinje som bør være i høysetet. Hvor informanter kommer fra, hvor de jobber, alder osv. skal ikke kunne være gjenkjennbart i oppgaven. Dette har jeg vært bevisst på hele veien og benytter meg derfor aldri av informantenes ekte navn, alder eller kjønn. Navn har blitt byttet ut med pseudonymer, slik at beretninger om spesifikke situasjoner og personer ikke fjerner leserens og meg som forsker sin oppmerksomhet bort fra de generelle mønstrene i dataene (Thagaard, 2018). Alt som kan føre til gjenkjenning skal være fjernet.

6. Presentasjon av funn

For å besvare problemstillingen på hvordan grunnskolelærere møter traumatiserte elever og hvilke faktorer de anser som viktig i dette møtet, har det tidligere i oppgaven blitt redegjort for teoretiske perspektiv i kapittel 2 og 3. Dette kapittelet vil problemstillingen bli ytterligere belyst ved å presentere funnene fra empirien. Utgangspunktet for denne presentasjonen presenteres i kapittel 4.3. Dette vil være førende for både struktur og drøfting av funnene som kommer i kapittel 6. Første delen i presentasjonen vil det bli gjort rede for funn knyttet opp mot personlige holdninger i skolen. Deretter vil det bli presentert funn knyttet til skolen som trygghet. Det vil da i hovedsak handle om på hvilken måte elever kanskje kun har skolen som sin trygghet og hvilken betydning dette har for lærere og skolen som institusjon. Til slutt i kapittelet vil det bli presentert funn som er blitt gjort omkring ressurser og kompetanse i skolen omkring traumeutsatte barn. Alle disse nevnte temaene vil bli belyst gjennom ulike utvalgte sitater fra informantene som heretter benevnes som informant 1, 2 og 3.

Kapittelet vil være delt i fire. Kapittel 5.1 handler om personlige holdninger i skolen. Her presenteres det hva informantene legger i dette begrepet samt sentrale aspekter rundt holdninger og verdier hos de ansatte i skolen. I kapittel 5.2 presenteres fenomenet skolen som trygghet. Dette gjøres ved bruk av informantsitater og skildringer fra intervjuene. Dernest (5.3) presenteres temaet ressurser og kompetanse i skolen. Her vil det legges frem tanker som lærerne løftet frem under intervjuene som omhandler deres opplevelser og erfaringer av både ressursbruk og kompetanseheving blant personalgruppen. I siste kapittel (5.4) vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene i studien.

6.1 Om personlige holdninger i skolen

Flere av informantene jeg har intervjuet pekte på personlige holdninger blant ansatte i skolen som en viktig faktor når det kommer til arbeid med traumeutsatte barn. I denne sammenhengen løftet lærerne frem på hvilken måte elev-/menneskesyn, personlige holdninger og verdier spiller inn i møtet med disse barna. I intervjusituasjon da jeg stilte spørsmålet «Hva er viktig for deg i møte med barn og elever» svarte da informant 1: «Jeg tenker alltid at ditt menneskesyn spiller en stor rolle når du møter barn og unge generelt, men kanskje spesielt i møte med barn som har hatt eller har det vanskelig»

Jeg spurte videre om en utdypning om hva informanten la i begrepet menneskesyn.

Informant 1: «Jeg mener at ditt menneskesyn baseres på hvordan du ser på og hvordan du møter mennesker i alle situasjoner, enkelt sagt».

Videre ut i intervjuet ble det nevnt flere ganger at informanten mente sterkt at ikke alle mennesker burde jobbe med mennesker herunder barn. Dette ble også nevnt flere ganger under intervjuet med informant 3 og det ble lagt frem en stor fortvilelse over hvilke kriterier som spilte inn når man skulle ansette eller rekruttere personal som skal jobbe så tett på barn og unge i deres hverdag. «[...] om ikke vi som jobber i skolen skal kunne møte barn og kollegaer på en god måte hvordan stiller vi da som rollemodeller ovenfor elevene? Er man da en trygg voksen?» undrer informant 2. De to andre informantene fortalte også om at det var uunngåelig å snakke om holdninger og verdier i møte med sårbare barn. Det nevnes også at flere av de dårlige erfaringene til informantene ofte er bundet sammen med lite kompetanse om traumetematikken. For når vi starter å snakke om holdninger kommer vi også over på tilnærming til traumeutsatte barn fordi flere av informantene tenker at holdninger og tilnærming er tett knyttet sammen.

Det er så viktig at lærerne i klasseromma er helt på ordentlig opptatt av barna. Man kan ikke forfalske en tilnærming eller holdning – det vil skinne igjennom i arbeidet med andre mennesker. Ledelsen har en viktig jobb med å følge opp at de som kommer på jobb er oppriktig interessert i barnas beste og har et utelukkende positivt elev- og menneskesyn. Informant 3.

Informant 1 forteller videre at profesjonalitet kan være en viktig faktor inn i dette:

[...] man klarer ikke som menneske å møte verden med helt blanke ark, men som lærer er profesjonaliteten viktig når du skal jobbe med vanskelige situasjoner og spesielt barn i vanskelige situasjoner. Du skal kunne opptre profesjonell nok til at dine personlige holdninger ikke gjennomsyrrer på en negativ måte.

Informant 1 trekker frem den norske skolen som ganske tradisjonell og det til tider kan ha en negativ effekt, spesielt når det gjelder tilrettelegging for elevene og holdningene til hvordan tilretteleggingen kan utføres, da dette kan være utenfor normalen slik de kjenner skolen fra tidligere. Informanten belyser det ved å fortelle om skolen hvor den selv jobber:

Det finnes barn som kun har skolen som arena for alt både for lek, læring og det sosiale. Den skolen jeg jobber på er gode på å tenke utenfor boksen når det gjelder tilrettelegging. [...] for eksempel så trenger du å være alene når det er svømmeopplæring, da er det klart at det ordnes en egen instruktør slik at du også får dra nytte av svømmetilbudet på lik linje med de andre. Det samarbeides tett med boligkontoret, helsestasjonen, kommuneoverlege og prosessene er raske for det er nettopp det disse elevene har behov for. Det skulle vært et krav om 2-3 ukers praksis for alle lærerstudenter ved denne skolen for at de skal kunne se hvordan man kan jobbe aktivt med tilrettelegging i fokus.

Det beskrives som viktig å ha godt samarbeid med alle instanser rundt traumeutsatte elever. Flere av informantene forteller om utfordringene de har møtt ved at kolleger eller andre samarbeidspartnere lar deres arbeid med traumeutsatte barn farges av deres personlige holdninger eller tidligere erfaringer. Noe som kan virke uheldig inn i arbeidet med disse barna.

Informant 2 forteller at:

Jeg satt en gang i et tverrfaglig møte som omhandlet en elev som hadde store konsekvenser av traumebelastende opplevelser hvorpå en ansatt fra PPT sier «så jo det på mora når ho kom inn døra hos oss at der var det kanskje ikke så mye mellom øra». Det her var en mor som hadde levd med en voldelig mann og deres 2 barn. Jeg ble helt skremt av tanken på at dette er instanser som jobber tett opptil barn og foreldre som er i en sårbar situasjon.

Flere av informantene forteller om dårlige hendelser og opplevelser rundt samarbeidsinstanser som har gjort det vanskelig å få til gode rammer rundt barna. De forteller videre hvordan taushetsplikten fra andre instanser har virket mot sin hensikt i flere samarbeidssituasjoner.

Informant 2 kommer med noen spørsmål som man som lærer i møte med traumeutsatte elever kan stille seg «Hva er det barnet har opplevd og hvilke trigger bør jeg være obs på? Hvordan kan jeg gjennom min rolle og posisjon hjelpe dette barnet?»

Det ytres ønske om forståelse fra alle instanser rundt barnet om hvorfor det er viktig for lærere å vite mye rundt barnets hverdagssituasjon og tidligere erfaringer. Det understrekes at taushetsplikten skal verne om barnets beste, men informant 2 legger vekt på at for å kunne tilrettelegge på en god måte for elevene kan det være av stor interesse og nytte å vite mer om hva eleven har stått eller står i. Det er forskjell på «good to know» og «need to know» i møtet med taushetsplikten.

Flere dårlige holdninger og elevsyn blir presentert videre i intervjuene. Her har informanten i forkant fortalt en historie hvor en PP-rådgiver har vært forutinntatt og tatt avgjørelser på feil grunnlag. Informant 2 tillegger at:

[...] jeg har forståelse for at man kan gjenkjenne en måte å oppføre seg på og derfra trekke konklusjoner om hvordan dette barnet er [...] og da vil jeg jo tørre å påstå at du som lærer eller PP-rådgiver må kunne stå i din profesjonalitet og møte alle barn med åpne armer, samma rakker'n.

Flere av informantene trekker inn hvordan profesjonalitet og holdninger ofte henger sammen. De belyser viktigheten av å omfavne alle elever og møte de med et positivt elevsyn. De anser dette som grunnleggende aspekter som bør være på plass hos en ansatt i skolen. Informant 1 sier at:

Det er ikke sann at en skole skal inneholde bare en type elever som aldri tester grenser eller som aldri krever det lille ekstra av deg, du må kunne ha en holdning som tilsier at disse elevene også har sine styrker. Du må bare finne de i samarbeid med eleven.

Dette utsagnet understreker det flere av informantene trekker frem som viktig i holdningene rundt de traumeutsatte elevene i skolen. «Det skal være rom for å være seg selv i skolen uansett utfordringer og tidligere erfaringer i livet» betrygger informant 2.

6.2 Om skolen som trygghet

Gjennom mine intervjuer med disse lærerne dukket det også opp et tema som omhandlet skolen som en trygg arena i forhold til møte med barn som har vært gjennom tunge traumatiske opplevelser, ofte da det som omtales som type II traumer.

Slik jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven er ofte utviklingstraumatiserte barn (type II traumer) stadig «på vakt» og kan oppleve å konstant leve i utrygghet (Nordanger og Braarud, 2017).

Mine informanter gir også uttrykk for at trygghet oppleves som et stort behov for disse barna i deres skolehverdag. For disse barna bidrar og representerer skolen ofte en trygg og forutsigbar hverdag. Litteraturen tidligere i denne oppgaven beskriver rollen til skolen som viktig når det gjelder å kunne skape en trygg arena i skolen, spesielt i møte med traumeutsatte barn (Bath, 2008b; Raundalen & Schultz, 2006; Schultz & Langballe, 2016).

Gjennom intervjuene og spørsmålene som omhandlet de traumeutsatte barnas skolehverdag kan man trekke flere paralleller til de forskjellige utsagnene.

Lærerne var alle enige om at en god og trygg relasjon var en nødvendighet både for lærer og elev for å kunne møte vedkommende med forståelse. Et av sitatene som kan illustrere dette sier at:

Jeg husker spesielt godt at jeg som kontaktlærer hadde fått en gjesteelev med mye bagasje. Denne eleven var veldig utagerende. Jeg og assistenten hadde enda ikke fått tid til å bygge opp en relasjon med denne eleven. Dette gjorde ting vanskelig når første utagering i klasserommet oppsto. Ingen kunne nå inn og jeg opplever at når jeg i ettertid ser tilbake på det ville jeg møtt denne situasjonen og eleven helt annerledes på bakgrunn av hvordan jeg kjenner denne eleven i dag. (Informant 2).

Videre forteller også informanten om måten denne opplevelsen endret hvordan det i dag praktiseres for relasjonsbygging mellom lærer og elev på denne skolen ved oppstart av elever med traumer. Informanten beskriver den nye praksisen som tidkrevende, men nødvendig. Den innebærer at man igjennom flere møter og på ulike arenaer i samarbeid med eleven skal kartlegge på hvilken måte det kan tilrettelegges slik at eleven føler trygghet og omsorg i klasserommet slik at læreren blir en trygg voksen for eleven. Informant 1 ytrer også sine tanker rundt samarbeid både når det gjelder andre instanser, men også spesielt samarbeidet

mellom kontaktlærer og hjem. Hva slags tilgjengelighet man tenker er viktig i et slikt samspill.

Det er jo ofte sånn at de foreldrene som har de elevene som sliter mest er ofte de som har det største behovet for å snakke med meg som elevens nærmeste etter foreldrene. Så om jeg står og rører i middagen min mens jeg snakker med en fortvila mor så gjør jeg jo det ... Det er jo noe med at de ringer jo ikke til oss med mindre de er fortvila og da tenker jeg at istedenfor at man skal avvente til neste ansvarsgruppemøte eller liknende synes jeg at man som kontaktlærer skal være tilgjengelig slik at eleven også blir møtt på den måten som gjør at neste skoledag blir noe fint istedenfor at det blir en form for byrde eller vond klump i magen da. Jeg har veldig troa på at jevnlig kommunikasjon med hjemmet eller omsorgspersonene rundt barnet er av stor betydning for tryggheten og inkluderingen av denne eleven.

Det fortelles også om skolen som barnets trygge arena. Som eksempel sier informant 1 at:

Det er veldig viktig at vi som jobber i skolen forstår hvor stor rolle og makt vi innehar. Vi kan bidra til å redde liv, men vi kan også bidra til å ødelegge et helt liv med våre valg og handlinger.

Jobben som lærer krever at man kan mestre å ta ulike roller. Altså at en lærer ikke alltid «bare» er den elevens lærer, men også kanskje elevens eneste trygge voksenperson. [...] det er da man virkelig innser hvor viktig jobben man gjør hver dag er. (Informant 3)

Informantene beskriver situasjoner og elever som understreker hvor viktig og stor rolle skolen har for elevene, men spesielt de sårbare.

Informant 3 trekker frem

[...] Vi har jo flere ganger fått høre at skolen skal ikke drive med terapi og at det ikke er pedagoger som skal gi omsorgen. Og da kan det jo også trekkes frem en form for definisjonsspørsmål rundt hva faktisk lærerrollen innebærer fordi at hovedoppgaven til en lærer er jo at elevene skal få opplæring, men så viser jo forskning hvilke holdepunkter som må være på plass for at den læringen skal foregå på rett måte slik at den gagnar elevene.

Dette som informanten sier over her, trekker også de to andre intervjuobjektene frem ved at de snakker rundt hva som er sentralt for læring og utviklingen til et sårbart barn. Trygghet, omsorg og relasjonsbygging er grunnpilarer og gjengangere hos alle. Og ikke minst hvilken lærerrolle informantene tenker at møter traumatiserte barn på en god måte. Her trekker flere av de frem at det vil være heldig med en lærer som viser både omsorg, relasjon og trygghet, men samtidig er forutsigbar og har tydelige grenser og forventinger til elevene. «Jeg har både erfart og opplevd at alle elever har godt av en forutsigbar hverdag. Det å bli møtt med trygge og klare rammer tror jeg er viktig for alle mennesker». Informant 2.

Lærerne i intervjuene beskriver deres rolle ved at deres primæroppgave hovedsakelig er knyttet til opplæring, men løfter frem barns behov for relasjon, trygghet og støtte til regulering som elementer som bør være på plass for å oppnå god læring.

På spørsmål om det er noe som er spesielt utfordrende ved å jobbe med elever som har vært utsatt for traumer, kommenterer flere av informantene at det innebærer ofte opplevelse og følelse av frustrasjon, avvisning, det å ikke ha nok kompetanse eller ressurser.

«[...] det oppleves jo som tøft og frustrerende når du gang på gang blir avvist eller kjefta på av et barn som du som voksen forstår at har et behov for regulering og støtte, og da kun bli møtt med utagering. Da kan det være vanskelig å huske på at dette er et barn som har det vanskelig og at kanskje jeg kan være den som det barnet trenger akkurat da, ikke sant?» (Informant 1).

Disse utsagnene fra informantene belyser lærerens møte med elever som er avhengig av å møte en trygg arena og at dette også bringer utfordringer som kan være tøffe å stå i som lærer. Videre vil dette også være en pekepinn på hva informantene mener er viktig i hverdagen til traumatiserte barn og flere nevner i denne forbindelse §9 A-2 i opplæringsloven som omhandler alle elevers rett til et trygt og godt skolemiljø. Når det videre snakkes om hva som kan bidra til å tilrettelegge slik at traumeutsatte elever kan oppleve en god skolehverdag sier informant 2 at:

[...] hele teamet er med på å planlegge og sette inn ressurser i en oversikt slik at ting blir forutsigbart og trygt. Det tror jeg kanskje er det viktigste at man får et system rundt det som fungerer. [...] hva er det som fungerer? Hva kan gjøres for at tryggheten og forutsigbarheten er det til enhver tid. Jeg tenker at det er ikke for alle å sitte en hel dag og følge med bak en pult, det går liksom ikke. Vi må kunne tenke opplæring på

ulike måter fordi alle er forskjellige også de barna som ikke er traumatiserte trenger en tilrettelagt opplæring for sine behov. Når det gjelder elevene konsekvenser at traumer er det viktig at alle samarbeidspartnere er på banen og har god kommunikasjon.

Ved spørsmålet som omhandler hvordan man som lærer kan hjelpe elevene å affektregulere seg er informantene ganske enige, for å eksemplifisere et utsagn som dukker opp forteller informant 1 at:

Det funker hvert fall veldig dårlig å stå og kjeft og skrike, det er hvert fall helt klar. Avledning, flytte fokus fra negativt til positivt [...] roe ned. Det spørs jo helt hva slags situasjon det er og hva slags utagering det er for noen lukker seg jo bare helt inne og blir tomme, noen blir redde. Det er så veldig forskjellige hvordan barn reagerer på situasjonene da, men da er det om å gjøre å kjenne de godt sånn at du vet hvordan du skal kunne avlede og snu en negativ situasjon til en positiv. Hvem som helst kan liksom ikke bare gå inn å ta den jobben.

Her dukker også tanken om relasjon opp og alle informantene peker på at for å kunne affekt regulere på en god måte vil det være viktig at man har en god relasjon til eleven slik at man vet hvor man skal møtes i en utfordrende situasjon.

6.3 Om kompetanse og ressurser i skolen

Siste hovedtema fra mine funn handler om lærernes syn og opplevelser av kompetansen og ressursene rundt de traumeutsatte elevene i skolen. Flere setter spørsmåltegn ved forkunnskapen man besitter før denne eleven plutselig står foran deg og du skal møte denne eleven med de rette verktøyene, forutsetningene og holdningene i ditt klasserom. Det er i tillegg mye undring rundt ressursene i skolen og om det kunne vært tenkt annerledes om disse. Alle informantene enes om at kompetanse på årsaker til konsentrasjonsvansker, ulike symptomer og det å være i høy beredskap er viktige faktorer for at en lærer skal kunne være en god tilrettelegger og pedagog i skolen, spesielt for sårbare barn.

Det løftes også frem at det ikke burde være behov for spesialistkompetanse innenfor traumefeltet, men at lærere og andre ansatte i skolen burde inneha en form for grunnleggende kompetanse rundt traumetematikken på lik linje som ved for eksempel dysleksi, ADD og flere andre nevroutviklingsforstyrrelser som lærere har en del forkunnskaper om fra blant annet grunnutdanningen sin. Dette forstås ved at lærerne ønsker å gi en best mulig tilrettelagt opplæring til alle barn. I spørsmålet som omhandler hvilken kompetanse en tenker man bør ha som lærer for å møte disse barna sier informant 2 «[...] noe av det jeg kanskje anser som aller viktigst er at man som lærer i skolen har en grunnleggende kompetanse på hvordan mennesker som har vært utsatt for traumer kan reagere og hva det kan gjøre med et barn».

Det blir ved flere tilfeller nevnt ulike argumenter som informantene anser som viktige med tanke på økt kompetanse i skolene. De peker blant annet på ansvaret skolen har ved å følge opp saker de er bekymret for i form av meldeplikt: «Vi som lærere har jo faktisk også en meldeplikt opp mot barnevernet. Denne ville vært mye «enklere» å opprettholde om man hadde mer kompetanse på hvordan traumer påvirker barn og deres utvikling» Informant 2.

Informant 1 belyser også dette behovet om kompetanse med at «[...] hvis man har denne kompetansen og grunnforståelsen omkring traumer bidrar kanskje også dette til at man i større grad kan vite når eleven er mottakelig for læring eller ikke». Videre forteller informanten (1) at den har vært så heldig å få være med på et kompetansehevingskurs i regi av kommunen, slik at informanten føler at dette har bidratt til en forståelse omkring elever som «[...] forsvinner/dagdrømmer eller viser kroppslig uro. Dette kan handle om så mye mer enn for eksempel ADHD. Det har jo bidratt til at ønske om tilrettelegging har blitt enda større!» Det ble også lagt frem av informanten at ut ifra egne erfaringer var det veldig viktig å ha en

ledelse med kunnskap om traumesensitivt arbeid. «Det var jo dette som bidro til at tilretteleggingen ut til lærerne i form av kunnskapsdeling og veiledning ble fremmet, og økt forståelse rundt at forkunnskap spilte en stor rolle i møte med disse elevene» Informant 1.

Kommuneledelsen burde jo lagt et krav om at ansatte i skolen skal kunne noe om traumeomsorg. Elevene er jo i skolene. Dette er jo noe vi vet også, det er jo faktisk blitt gjort forskning som viser det (at antallet traumeutsatte elever er høyere enn først antatt). Informant 3.

Det blir trukket frem at man til tider har opplevd å bli møtt med motstand når ønsket om å bringe psykisk helse på agendaen i skolen dukker opp, da det faglige allerede tar så mye plass.

Egentlig burde vel dette vært mye mer på dagsordenen i skolen enn hva det er [...] mye forskning tilsier jo at dårlig psykisk helse tar mer og mer plass i livene våre og spesielt blant unge. [...] i LK20 står det vel også noe om at psykisk helse i form av folkehelse og livsmestring. Skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse. Informant 2.

Videre i intervjuene legges det mer vekt på at det oppleves som avgjørende at kompetansen på traumer og konsekvensen av traumene økes i skolen. «Det burde ikke være sånn at du selv som lærer må innhente kunnskap om dette fordi du finner det interessant. Det burde jo ligge i skoleeiers interesse også at lærerne var kompetente på de områdene» Informant 3. Det pekes på at økt kompetanse også antageligvis ville bidratt til en økt forståelse for elevers atferd. To av informantene viser til at skoleledelsen må være en bidragsyter inn i å øke personalets kompetanse ved at de ytrer ønske til kommunen om kompetanseheving og veiledning.

Flere utsagn handler i tillegg om skolens ressurser og bruk av disse, både i form av ansatte og som nevnt tidligere hvilken variasjon av kompetanse disse innehar. Informant 2 forteller at:

Det vi ofte opplever som utfordrende og problematisk er jo at disse elevene bare plutselig dukker opp eller oppdages. Det er jo forståelig at dette ikke kan kontrolleres, men da er det jo ikke noen form for ambulerende team på skolen som plutselig bare blir frikjøpt tid for å jobbe kun med dette. Det innebærer at man som kontaktlærer ofte må brette opp ermene og legge inn den innsatsen som kreves for at §9 som [...] handler om at eleven har rett til et trygt og godt skal følges.

Det trekkes frem av informantene at under koronapandemien har det heller ikke vært en fast helsesykepleier på skolen, da hun har vært utplassert på teststasjonen i kommunen. Dette har også bidratt til at presset rundt lærerne har økt betraktelig.

Jeg tror nok svarene mine vil være litt prega av at vi har vært igjennom 2 tøffe år med pandemi, høyt sykefravær og få vikarer. [...] allikevel vil jeg trekke frem at jeg føler at ressurser et vedvarende problem i skolene. Det er ikke bare sånn at man kan sette inn hvem som helst som vikar. Vedkommende bør helst ha noe kjennskap til klassen, spesielt hvis man skal tenke traumesensitivt. Informant 3.

Informant 2 forteller at:

Ofte så er det mennesker som allerede jobber på skolen, men som fungerer dårlig i faste grupper eller med enkelte klasser som blir plassert inn som vikar også i spesialundervisning. Det er veldig lite heldig for flere av elevene som er avhengig av en god relasjon for å kunne gjøre sitt beste.

Informant 1 belyser også dette ved å si at:

Jeg har tenkt mye at jeg synes at teamene skulle hatt egne assistenter som kun var på det trinnet og kunne fordype seg i elevene som var der. For da er vi en gjeng som kjenner elevene ut og inn, det er trygt og godt for alle. Istedenfor at de må fly mellom alt som er av trinn på kryss og tvers. Og som regel er det kanskje akkurat assistentene som jobber med de barna som krever mest og ved at det ikke er et fast team kan man risikere at alt man har bygget opp sammen med eleven raser mellom hver gang sånn at man må starte på nytt og på nytt.

Når informantene kommer nærmere inn på utfordringene rundt ressursene i skolen omkring traumeutsatte elever, er det flere av de som kommer med spesifikke tanker rundt hvordan økt kompetanse innenfor traumefeltet vil kunne gjøre at forståelsen og tryggheten i møte med eleven ble styrket. Både for læreren og eleven, «[...] for med en gang det finnes en mer form for struktur og system rundt ting letter det ganske mange kilo av skuldrene til oss som står i det også, liksom». Informant 2. «Vi har snakket om så mange ganger hvor bra det kanskje kunne vært og hatt inn flere typer yrker eller utdanningsretninger i skolen som kanskje kunne jobbet litt mer intensivt med de elevene som har behov for det?» Informant 1.

Informant 1 forteller også at:

Det er jo ikke alt som ligger under det allmennpedagogiske heller. Det er måte på hvilke muligheter vi har for å tilrettelegge for traumeskadde barn her på skolen, men så er det nå en gang sånn at foreldrene vil helst ikke ha barna sine på spesialavdelinger. De vil heller at de skal få være her som en oppbevaringsplass, noe som for oss krever enormt med ressurser. Også var det det store spørsmålet da ... hvor skal vi hente de ressursene fra? Det må jo gå fra grunnbemanning hvis ikke det er noe vedtak som sier noe annet.. Da blir vi sårbare.

Det sies også noe mer om aspektene rundt helsesykepleiersituasjonen under korona hvor informant 2 forteller at:

[...] da blir det veldig tilfeldig for plutselig så har vi en helsesøster som eleven får en relasjon med, men så skjer det sånn som nå i koronaen at de blir omplassert også må man plutselig begynne på nytt. Jeg har opplevd én gang i løpet av min lærerkarriere at jeg hadde en elev som hadde en del utfordringer og vi hadde ikke helsesøster så jeg fikk skreket meg til 1 time i uka med han på timeplanen. Det var akkurat som ... det året der, det snudde han (eleven) helt totalt, liksom. Fordi han hadde jo liksom det fokuset på seg at alle de forventningene til han var at han skulle oppføre seg som en tulling i klasserommet, han skulle drive med hyss, så liksom alle i klassen bare forvente sanne ting av han. Når han kom ut da, inne i klasserommet hadde han jo ikke noe faglig fokus i det hele tatt, men når vi fikk den derre ... så så du liksom at det var helt sånn merkelig og påtakelig at skuldrene bare ramla ned også ble han helt annerledes hele han også plutselig var han så vitebegjærlig. [...] han spurte, han regna og han skrev og holdt på, liksom. Det var hans frisone fra forventningene fra de andre i klassen, der kunne han liksom bare slappe av og være seg sjøl og droppe den dustemaska på en måte, hehe. [...] det var veldig ålreit, og vi fikk på plass mange av de kunnskapshulla som hadde bygd seg opp over lengre tid.

Informant 2 som uttaler seg over her peker senere mer på hva slags rolle den tenker at kontaktlæreren bør ha i møte med disse elevene når det videre sies at:

Hvis kontaktlærer kunne få mer av den tida istedenfor at alle andre skal overta den jobben det er å liksom komme under huden på elevene og sette gode rutiner og at man har det ukentlig sånn at man alltid vet at det forutsigbart, alt det der som de trenger da. Det tror jeg veldig på, istedenfor at det blir sånn derre tilfeldigheter alt det vi driver med. Vi setter inn og slukker branner, for det er jo det vi driver med hele tiden.

Slukker branner, tilfeldige folk ut og inn og ... det blir liksom ikke noe ro og kontinuitet i ting og det blir ikke noe trygghet rundt. Så jeg synes det er kjempeviktig at det er de som er nære som skal ta den jobben (med traumeutsatte elever) og det gir jo oss kontaktlærerne en mye mer unik rolle hos dem på en måte, at vi kommer så tett innpå dem.

Det uttrykkes også fra informant 3 at det tidligere var mer rom for å være fleksibel rundt kontaktlærer rollen før enn hva det er nå og ytrer ønske om et større og bedre system rundt de sårbare barna. Informanten belyser at:

[...] nå er det så veldig sånn at alt skal være dokumentert og særlig blir dette et problem når man får gjesteelevne hvor de er helt rigide på hvor vi bruker ressursene så vi har liksom ikke noe slingringsmonn på det. Det er nok mye som kunne vært ordna på hvis man hadde hatt litt større frihet til å organisere tenker jeg. Og ikke minst fått litt mer rutiner på ting. Hva gjør vi liksom når det kommer alvorlig traumatiserte elever inn.

Videre forteller informant 2 at den har i enkelte tilfeller benyttet alle sine elevsamtaler på et barn som trenger det for å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev.

Sånn type ting tar jeg meg rett og slett friheten til å kunne gjøre, fordi at de andre kan jeg liksom ta litt sånn innimellom, men når det er noen som er ... på en måte så ute av kurs at du må bruke tid på det så tenker jeg at det er så godt investert tid for hele klassen på en måte. Da gjør du jo også noe mer læringsmiljøet til de andre så de også kan føle seg trygge for å slippe utageringer og sårne ting.

Flere av informantene ytrer videre ønsker om at skolen skulle tilbudt flere én til én tiltak og at man hadde en slags ressursbank med gode ideer og verktøy som man kunne hatt nytte av i disse tilfellene. Det trekkes frem av informant 2 at på deres skole er det opprettet et tiltak som kalles for «skogskolen» hvor det er 2-3 voksne som har med seg en gruppe barn på tvers av trinn på tur. Slik at de kan:

[...] få brukt mer av seg selv og kroppen. Ikke kun måtte ha fokus på det som skjer inni klasserommet eller hvordan du skal klare deg gjennom neste time. Her er det ikke bare fokus på å trene inn type sosiale ferdigheter, men også praktiske i form av riktig bekledning til været, pakke sekk, fyre bål, ha et ansvar som i for eksempel i form av matlaging ute og liknende. Dette er en stor suksess hos mange i vår skole, men det

krever selvfølgelig at dette følges opp og blir brukt tid og ressurser på.

6.4 Oppsummering av funn

Gjennom foregående kapittel har funnene fra denne studien blitt løftet frem ved hjelp av informantsitater og utsagn. Jeg opplever at mine informanter til tross for et lite utvalg på sin måte har hjulpet meg å belyse studiens forskningsspørsmål samt problemstilling. Alle deltakerne har ulike opplevelser og erfaringer rundt traumeutsatte elever. Dette har vært en spennende vinkel inn i deres beskrivelser av hvordan de har opplevd ulike former for traumer, hvor ulik praksis det er i arbeid med disse elevene også innenfor samme skole, samt belyst hvor ulik kompetansen på dette feltet er fra lærer til lærer. De har samtidig kommet med tanker og innspill på hvilke faktorer og endringer som kan være heldig i arbeidet med traumeutsatte og sårbare elever. Det kan trekkes flere paralleller mellom det som har blitt sagt i denne studien og andre studier som har blitt gjort tidligere, det vil muligens bidra til å styrke validiteten i denne studien.

Videre i dette kapittelet vil de mest sentrale funnene i studien oppsummeres. Informantene beskriver utfordringer og tanker knyttet opp imot personlige holdninger i skolen, skolen som trygghet og kompetansen samt ressursene som finnes ved skolene.

Utfordringene rundt personlige holdninger i skolen handler i all hovedsak om blant annet bekymringen som flere av informantene uttrykte ved hvilke mennesker som ble satt til å jobbe med sårbare barn, herunder traumeskadde. Det blir påpekt ved flere anledninger at det ofte er ansatte som ikke kan jobbe i alle klasser eller med alle elever grunnet blant annet dårlige relasjonsferdigheter, som blir satt inn som vikar eller som assistent hos elever med behov for tilrettelegging. Sett i lys av grunnpilarene som tilhører traumebevisst omsorg vil dette ha en uheldig effekt på barn som er avhengig av gode relasjoner og følelsen av trygghet for å kunne fungere optimalt i sin skolehverdag (Bath, 2008b). Det belyses også at samarbeid med flere instanser kan være krevende nettopp på grunn av holdninger og elevsyn.

Videre belyses temaet skolen som trygghet. Her trekker informantene frem nytten av trygge og gode relasjoner inn i samarbeidet med traumeutsatte elever. Det blir også påpekt hvor viktig det er at lærerne er klar over hvilken makt og rolle man besitter som lærer og at det må mye bevisstgjøring til for å kunne takle denne rollen slik at rammene rundt eleven blir trygge. Et annet sentralt funn som skrives frem av intervjuene dreier seg om stabiliteten i teamet

rundt barnet. Det pekes på av samtlige informanter hvor god effekt elevene får av en stabil personalgruppe med rette forutsetninger for å gi elevene en trygg hverdag. Det som trekkes frem som det mest positive ved å ha et stabilt team er uten tvil mulighetene til å kunne fordype seg i en elevgruppe slik at affektstøtte og gode relasjoner blir godt fulgt opp. Et annet sentralt funn dreier seg om samarbeidet rundt barnet både innad i skolen og med andre instanser, hvor taushetsplikten blant annet noen ganger kan hindre god flyt i dette samarbeidet. Det bør opprettes gode systemer og barnets beste bør stå i fokus er oppsummeringen av hovedtrekkene fra informantsitatene innenfor dette temaet.

De mest sentrale funnene innen temaet kompetanse og ressurser i skolen dreier seg om ønske rundt heving av kompetansen til skolens ansatte som skal arbeide med traumeutsatte barn. Flere informanter fremmer dette når det er snakk om å bruke ressurser på en god måte som vil gagne alle barn, og ikke bare de sårbare. Tankene rundt at traumeomsorg blir hverdagsbasis arbeid virker oppløftende for alle informantene og de ser hvilken verdi dette kunne hatt ved sin skole.

Videre setter flere spørsmålstegn rundt lærerrollen og hvor deres mandat stopper. En av informantene peker på hvor viktig den tenker at lærerens tilgjengelighet er for de sårbare gruppene, mens de to andre informantene mener at deres rolle ofte ligger i gråsonen og synes det kan være utfordrende å vite hvor grensene skal settes for seg selv. Til slutt pekes det på ønske om mer fleksibilitet i timeplanen slik at relasjonsbyggingen kan få enda mer fokus i lærerstillingen og at det ønskes en ressursbank med flere og bedre tiltak enn de som allerede finnes ved deres skole.

7. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil funnene fra kapittel 6, bli drøftet i lys av studiens teoretiske forankring. Kapittelet har også som hensikt å besvare problemstillingen «*Hvordan møter grunnskolelærere traumeutsatte elever og hva anser lærerne som viktige faktorer i dette møtet?*» samt forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever grunnskolelærerne møtet med traumeutsatte barn?
2. På hvilken måte føler grunnskolelærere seg rustet til å tilrettelegge for traumeutsatte barn i undervisningssituasjonen?
3. Hva bør foreligge av kunnskap for å kunne arbeide traumebevisst på en skole?

Mønsteret i drøftingskapittelet vil gjenkjennes slik det funnene ble presentert i kapittel 5. Først vil funnene som ble gjort omkring personlig holdninger i skolen bli drøftes. Derneft drøftes funnene ved skolen som trygghet og til sist funnene knyttet til kompetanse og ressurser i skolen opp imot tidligere henvist teori og forskning.

7.1 Personlige holdninger i skolen

Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at skolen har som oppgave å sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, skal være det som ligger til grunn for opplæringen samt hele skolevirksomheten. Dette innebærer at man følger formålsparagrafen som bygger videre på at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av sine forskjeller. Flere av informantene pekte på hvorvidt ens holdninger og verdier som menneske kan være en utløsende faktor for hvordan en møter elevene i skolen. Utdanningsdirektoratet (2017) skriver videre at gjennom lærere som viser omsorg ovenfor sine elever samt at den enkelte elev føler seg sett, vil man være anerkjennende overfor menneskeverdet og dette som en viktig faktor inn i verdigrunnlaget for både samfunnet generelt samt skolen.

Som nevnt tidligere i oppgaven (3.4 og 3.5) er traumeutsatte barn prisgitt av trygge voksne som de har bygget opp gode relasjoner til (Bath, 2008b; Nordanger & Braarud, 2017). Sett i lys av denne påstanden støttes informantene i deres utsagn og bekymring ved hvilke mennesker som settes inn og jobber tett på sårbare og traumeutsatte barn. Det kreves at de ansatte som jobber tett på barna viser et engasjement samt egenvilje og innsats for å skape en positiv relasjon, samt å kunne opprettholde den på en god måte ovenfor alle barna i skolen, men ikke minst de mest sårbare.

Ved flere anledninger legger informantene frem holdninger de har opplevd i skolen som dreier seg i hovedsak om lærerens opplæringsrolle i skolen fremfor en rolle som behandler i møte med traumeutsatte barn. Det står i tillegg oppført i opplæringslovens formålsparagraf §1-1 (1998) at den primære oppgaven til skolen er å drive opplæring slik at elevene utvikler faglig og sosial kunnskap. Allikevel skal skolen som tidligere nevnt i kapittel 4, sørge for «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9 A-2), og alle som er ansatt i skolen er lovpålagt en «Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø» (§ 9 A-4).

Informantene peker i tillegg på hvilke forutsetninger skolen kan ha som en del av en tilrettelagt arena, noe som også blir støttet opp av teorien. Det var flere av utsagnene som gikk på at man opplevde enten motstand eller med tanken om at det kunne bli vanskelig å gjennomføre slike tiltak. Det viser seg også i funnene fra denne studien at holdningene til flere ulike lærere spiller en rolle inn i dette da det forvirres med at dette dreier seg om terapi og ikke hører hjemme i skolen, dette kan pekes på som manglende forståelse og kunnskap. Schultz og Langballe (2016) hevder at man innen traumebehandling har endret sitt syn når det dreier seg om formen traumebehandling utføres i. Det vil nå i større grad enn tidligere være et fokus på at de ressursene som barna omgås mest i sin hverdag, lærere, barnehagelærere også videre skal ha en mer aktiv rolle, og at spesialisten som tidligere var i sentrum skal være mer i bakgrunnen som veileder, i tråd med prinsippene rundt traumebevisst omsorg (Schultz & Langballe, 2016).

Videre innenfor dette temaet trekker to av informantene frem at de synes holdningene rundt om på skolene i Norge enkelte ganger kan være litt for tradisjonelle, i den grad at god tilrettelegging blir vanskelig på grunn av tanker om at skolen skal fungere slik den alltid har gjort, men det å skulle tilrettelegge for alle elevgrupper krever at man som lærer klarer å tre ut av den tradisjonelle tankegangen som sier noe om at alt skal foregå inne på skolen eller i klasserommet. Bath (2015) trekker frem viktigheten av å tilrettelegge for positive læringsopplevelser for de sårbare barna. Dette krever sunne holdninger hos lærerne samt et positivt elevsyn. Holen og Waagane (2014) peker på at lærerens holdninger kombinert med tid og kompetanse er de faktorene som er av størst betydning når lærere skal inn å tilrettelegge for elever som har psykiske vansker.

Sett i lys av funnene er evnen til å kunne ha et godt samarbeid noe som går igjen jevnt over alle hovedtemaene fra funnene i denne studien. Det dukker opp ved flere tilfeller hos flere av informantene hvor taushetsplikten har vært en hindring i samarbeid med andre instanser. Lærerne føler at forståelsen for hvorfor det er nyttig for de å vite mer om elevens «bagasje» eller erfaringer er viktige inn i arbeidet med tilrettelegging. Det kommer frem av funnene at det tidligere kan virke som at traumebehandling og traumeforståelse har vært for tett knyttet oppimot psykiatri og at skolen ikke har blitt inkludert inn i dette arbeidet. Det har heldigvis de senere årene blitt satt et større fokus på støtteapparatet rundt barna i form av for eksempel lærere skole og barnehage, og det har åpnet opp mer for en mer helhetlig tilrettelegging (Bath, 2008b; Raundalen & Schultz, 2006).

Tidligere studier viser at frustrasjonen rundt taushetsplikt tidligere har vist seg også hos andre lærere (Ekornes, 2018; Holen & Waagene, 2014). Jeg opplever allikevel at forståelsen for hvorfor taushetsplikten er nødvendig også ligger til grunn hos informantene, men at plikten må ha barnets beste i fokus. Når denne plikten blir brukt som argument for hvorfor man ikke får et innblikk i elevens hverdag opplever informantene at dette fokuset ikke følges da tilretteleggingen i skolen har som hensikt å støtte oppunder elevens beste.

Skoleledelsen blir også trukket frem som en viktig del av hvordan lærerne kan tilrettelegge for møtene med traumeutsatte elever. Det nevnes blant annet en del om samarbeidet rundt barnet innad i teamet, men også ut til andre samarbeidsinstanser. For å skape gode fellesskapsopplevelser er man avhengig av en ledelse som både har kunnskap om og forståelse for lærerens jobb i møte med disse elevene. Ledelsen skal fungere som en faglig og sosial støtte, og samtidig kunne bidra til veiledning og tilrettelegging. Det blir også en viktig faktor å sette av tid til planlegging og arenaer som gir rom for diskusjon og drøfting. BUFDIR har utgitt en rapport omkring «*Hvordan bedre skolerresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*» (2014). Her sies det følgende om skoleleders ansvar: «Det er en lederoppgave å drøfte en eventuell mangel på verdisamsvar, eller verdifellesskap i lærerpersonalet» (Bufdir, s.13)

7.3 Skolen som trygghet

Bath (2008b) beskriver som nevnt tidligere inn trygghet som en av pilarene innenfor traumebasert omsorg. Alle informantene peker på hvor viktig det er å kunne trygge barnet og å bygge gode relasjoner. Læreren skal være en voksen som eleven skal kunne stole på og

klasserommet skal tilrettelegges slik at det oppleves som et godt sted å oppholde seg. Bath (2008b) peker på at gjennom ærlige voksne som er emosjonelt tilgjengelige, forutsigbare og har en åpen måte å kommunisere med barn på skaper et godt og trygt psykologisk miljø. Det at barnet kan få følelsen av å kunne ha kontroll på sin egen hverdagen igjennom bidrag til hvordan planer og mål skal utarbeides samt det å kunne føle på en ansvarsfølelse rundt for eksempel skolearbeid trekker Bath (2008a), Øverland og Bru (2016) inn som gode tilretteleggingsfaktorer i skolen.

Det å kunne samarbeide med eleven slik at elevmedvirkningen står i fokus vil være heldig, spesielt for sårbare elever som omtales i denne studien. Schultz og Langballe (2016) hevder at dette lettere kan la seg gjøre gjennom traumefokuserte læringssamtaler. De forklarer at gjennom en slik samtale kan lærer oppnå innsikt i hva det er barnet selv opplever som problematisk og vanskelig. Schultz og Langballe (2016) skriver videre at det også kan kunne åpne opp for at eleven kan komme med forslag til hva som oppleves som støttende når vanskelige og problematiske situasjoner oppstår. Inn i dette samspillet vil det være viktig at eleven selv styrer hvor mye som blir sagt og hvor mye han ønsker å si. Raundalen og Schultz (2006) sier at man som lærer må vise sensitivitet med tanke på barnas egne grenser, og dette vil være en god pekepinn på hva som anses som terapi og ikke.

Informantene belyser også deres tanker og erfaringer om omkring det å kunne sette av tid til å ha samtaler og relasjonsbygging med eleven, men også med hjemmet og omsorgspersonene rundt. Disse tankene og utsagnene harmonerer også godt med Bath (2008b) som påpeker at det å «samregulere» med eleven kan være et godt verktøy for både læreren og eleven til å nærmere kunne forstå hva som skal til for at skolen skal bli et godt sted å være.

Hvis man skal kunne oppnå traumefokuserte samtaler og et trygt miljø rundt eleven i skolen, er det essensielt å ha en god relasjon til barnet. Som nevnt tidligere i dette kapitlet trekker også informantene frem viktigheten rundt relasjon, dette fremheves også av Bath (2008a) gjennom hovedpilarene for traumebasert omsorg, hvorpå relasjon er den andre av de tre hovedpilarene innenfor traumebevisst omsorg. Igjennom relasjon kan traumer leges samt at gode relasjoner er helt grunnleggende for også å kunne videreutvikles som menneske (Bath, 2008b). Flere av informantene nevner at det ikke bare er viktig med gode relasjoner mellom sårbar elev og voksen, men at samspillene og relasjonene med medelever kan være en utløsende faktor for hvordan klasserommet og klassemiljøet oppleves for eleven.

Nordanger og Braarud (2017) beskriver at et traumeutsatt barn, spesielt barn som har opplevd omsorgssvikt/vold hvor deres omsorgsperson ikke har vært en trygg voksen som har fungert som en reguleringsstøtte for barnet, vil ha problemer med relasjoner og tilknytning til andre voksne senere i livet. Barna vil da basere seg på tidligere kunnskap om at voksne ikke er til å stole på. Denne erfaringen kan også bidra negativt inn i andre relasjoner som ved for eksempel hos medelever. Informantene belyser hvor sårbart barnet kan være i relasjoner med elever hvor barnet strever med å oppnå å bli en del av et fellesskap. Ofte kan traumeutsatte barn i tillegg ha en utfordrende atferd som kan gjøre det vanskelig å veilede barnet inn i gode relasjoner. Drugli (2012) hevder at en god relasjon til læreren kan virke som en beskyttende faktor inn i sosial fungering. Inn i vanskelige samspill og relasjoner mellom lærer og elev er det lærerens oppgave som voksen å anvende hele sin relasjonskompetanse for å fremme positive relasjoner til barnet til tross for utfordrende atferd (Røkenes & Hanssen, 2002).

Nordanger og Braarud (2017) hevder at for utviklingstraumatiserte barn vil den sterkeste triggeren være andres negative affekter. Barna som stadig er i alarmmodus, kan få sine mistanker og utryggheter rundt voksne bekreftet ved at læreren gir negative responser og speilinger. Videre forklarer at for å kunne møte dette på best mulig måte, og få eleven til å føle på trygghet, så må man kunne mestre å holde sitt eget affektnivå nede. For å kunne gjøre dette skriver Nordanger og Braarud (2017) at det kan innebære å betvinge måten speilnevronsystemet jobber på, men samtidig kunne ha et reflekter forhold til eget toleransevindu og egen atferd. Hvis man mestrer å ha denne bevisstheten om seg selv og i tillegg kunne balansere den med kunnskap omkring hvordan traumer påvirker barn, vil dette i det store bilde kunne bidra til økt forståelse, bedre tålmodighet og mer raushet. Dette vil speile seg hos elevene ved at de kan få føle på en trygghet (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2017).

Informantene stilte seg noen spørsmål rundt sin rolle som lærer i skolen og omsorgsgiver samt definisjonen på hva det vil si i kunne gi god og tilrettelagt opplæring til traumeutsatte barn uten å være terapeutisk. Lovverk og læreplaner bekrefter det informantene trekker frem om at deres hovedoppgave vil være opplæringen i skolen, men i lærerplanens generelle del står det også at: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. Opplæringa skal

kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte.» (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993). Med andre ord vektlegges det også at lærerne skal forberede elevene på livet etter endt skolegang i tillegg til undervisningssituasjonene som foregår her og nå. For å kunne gjøre nettopp det samt å favne alle elever krever det at man som lærer og som skole skal kunne ruste barna på best mulig måte og gi de gode verktøy for å mestre hverdagen til tross for sine utfordringer og ulikheter.

Allikevel trekker informantene inn hvilke muligheter skolen faktisk kan ha som en behandlingsarena for disse barna, som for eksempel skogskole som den ene informanten forteller om. Bath (2008) peker på gjennom de traumebaserte pilarene (omsorg, relasjon og affektregulering) hvilke fokusområder man må ha i et slikt tiltak. Skolen skal være en tilrettelegger i form av at læringsmiljøet skal være trygt og inkluderende og en arena der alle barn skal kunne oppleve mestring og utvikling. For å muliggjøre dette krever det at man møter barnas behov for omsorg, forventninger, tilknytning og regulering gjennom å arbeide relasjonsfremmende (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014). Raundalen og Schultz (2006) skriver også frem i sin bok «Krisepedagogikk» på hvilken måte man kan benytte seg av terapeutiske prinsipper i skolen, men allikevel ikke gi noe direkte form for terapi slik man kjenner det. Som tidligere nevnt er også Bath (2008b) opptatt av hvordan barnas nærmeste tilknytningspersoner kan bidra inn i en traumebasert omsorg i barnas skolehverdag, men dette vil igjen avhenge av relasjonen til barnet og det vil være en avgjørende faktor for å lykkes i tilretteleggingsarbeidet senere.

Videre i kunnskapsoversikten «Et lag rundt læreren» skrives det at «Skolens brede formålsparagraf kan forstås i en slik kontekst, hvor inkludering, sosialpedagogiske og undervisningsmessige oppgaver sees på som to sider av samme sak» (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014). Dette harmonerer godt med hva informantene sier om foreløpige igangsatte tiltak på deres skole.

7.4 Kompetanse og ressurser i skolen

Når man skal jobbe med traumeutsatte elever vil alltid kompetanse og ressurser være medvirkende faktorer for resultatene av arbeidet. Dette bringer inn tanker om både hvilke ressurser skolen allerede besitter, hvilke ressurser som er fraværende samt hva som anbefales. Manglende ressurser og kompetanse vil oppleves som utfordrende i møte med traumatiserte elever. Informantene belyser utfordringene ved å beskrive at traumeutsatte elever kan rokke ved den tradisjonelle lærerrollen, og at det er gråsoner der med tanke på hva som tidligere har vært en lærers oppgave. Til tross for ulik erfaring med traumeutsatte barn trekker informantene frem mange like trekk som de mener er viktige i arbeidet med disse elevene. De legger vekt på tålmodighet, trygghet, forståelse, relasjonsbygging samt et godt samarbeid og system rundt barna.

Dernest beskrives også hvordan kompetanse og et godt tverretattlig samarbeid kan være med å styrke opplevelsen av å være rustet til å ta imot disse elevene på en god måte og med riktige verktøy. Et av de mest sentrale funnene i denne studien viser at informantene enes om at ønsket om kursing, veiledning og andre former for kompetanseheving er noe de kan tenke seg at deres skole og ansatte vil ha god nytte av. Dette kan sees i lys av ACE-studien (Felitti et al., 1998) der studien viser at de barndomstraumene som ikke var behandlet eller oppdaget, var blitt til somatiske sykdommer senere i livet.

Når informantene beskriver deres erfaringer omkring atferden til traumeutsatte barn beskrives denne som kompleks og flerdelt da viser seg på ulike måter hos de forskjellige barna. Dette stemmer godt med tidligere studier og litteratur som omhandler konsekvenser og etterreaksjoner av traumer (Gerson & Rappaport, 2013; Nordanger & Braarud, 2014; Perfect et al., 2016). De peker på at menneskers reaksjon ved vedvarende stress er svært ulik selv om det kan pekes ut enkelte hovedsymptomer (Nordanger & Braarud, 2014; Perfect et al., 2016).

Videre løfter informantene frem hvilke positive effekter det kan tenkes å ha hvis teamet rundt den sårbare eleven er fast og stabilt, ved at det er den samme gruppen med assistenter som jobber med de samme elevene. Dette funnet vil også være sentralt i temaet som omhandler skolen som trygghet da det i bunn og grunn dreier seg om fundamentale forutsetninger for at skolehverdagen skal fremstå som forutsigbar og trygg, noe som er lærernes og skolens jobb (Bath, 2008b; Idsøe et al., 2016; Jacobsen, 2016; Norheim, 2014; Udir, 2017; Van der Kolk, 2005). Dernest blir det hensiktsmessig å se på hvilke faktorer lærerne peker på som hindrer de

å kunne gi nettopp dette til elevene sine og det er her begrepene som handler om tid og manglende ressurser blir vist til. Utfordringene knyttet omkring manglende ressurser og tid kan man også se i tidligere studier som har blitt gjort med lærere (Holen & Waagene, 2014).

Flere av funnene i studien peker på at lærerne ser det om hensiktsmessig å inneha kompetanse på traumefeltet for å bedre kunne forstå og tilrettelegge for elevene sine. Det fremmes av alle informantene at kompetansen hos de ulike lærerne er vilkårlig, noe som tidligere studier også kan bekrefte ved at lærere på generell basis opp lever å mangle kompetanse samt veiledning i hvordan møte elever som har psykiske utfordringer som for eksempel traumer (Alisic, 2012; Ekornes, 2018). Lærerne i denne studien peker på hvordan en slik kompetanseheving kan bidra til at de bedre kan møte og ivareta elevene sine, men også være en bidragsyter til å verne om seg selv som lærer, da det er tøft å stå i slike utfordringer som traumatiserte elever kan være over tid hvis de ikke opplever at de blir møtt på rett måte. Det bekreftes av flere internasjonale og nasjonale studier at informantene i denne studien ikke er alene om å oppleve dette som lærer i møte med traumeutsatte barn. Funnene i studiene utført av Alisic (2012), Ekornes (2018), Hole og Waagene (2014) kan bekrefte denne opplevelsen og følelsen av usikkerhet som mine informanter kjenner på i sin hverdag.

Denne studien belyser i stor grad hvor nyttig det vil være å ha kompetanse og kunnskap rundt traumer, dette på grunn av at mange fortsatt kun kobler traumer til psykiatrien istedenfor å se dette i lys av pedagogikken og skolen som en tilretteleggingsarena. Allikevel basert på funnene i denne studien viser empirien og teorien hvor uheldige konsekvensene av traumer kan være for elevens forutsetninger for læring. En kan med bakgrunn i det foregående bekrefte hvor avgjørende det vil være for traumeskadde elever at deres lærere og skole har en felles traumeforståelse, samt en traumebevisst tilnærming i klasserommet og i skolen ellers. Det vil for mange barn være en avgjørende faktor at lærere og andre ansatte i skolen anerkjenner hvor omfattende og inngripende traumeerfaringer kan være for et barn og hvis ikke tilretteleggingen, kompetansen samt forståelsen ligger til grunn vil heller ikke forutsetningene for læring være dekket.

8. Avslutning

Lærere er viktige voksne for barn, da store deler av deres hverdag blir tilbragt på skolen. De aller fleste lærere har et ønske om å møte barn, og i dette tilfellet barn som har vært utsatt for traumer på en best mulig måte. For at dette ønsket skal kunne oppfylles må det arbeides med lærernes kompetanse samt systemet rundt læreren og eleven. Dette støttes også av tidligere studier som viser at lærernes kompetanse rundt traumer og traumeutsatte barn bør heves, samt at ressurser og tid må bli satt av til dette (Alisic, 2012; Ekornes, 2018; Hole & Waagene, 2014). Det meldes om lærere som sitter igjen med følelsen av å ikke strekke til og som opplever at de ikke kan gi elevene sine et best mulig utgangspunkt basert på elevens forutsetninger. Dette er forskning som harmonerer med funnene som har blitt gjort i denne studien. Hensikten ved min studie var å belyse grunnskolelærerens opplevelser og erfaringer rundt arbeidet med traumeutsatte elever. Forskningsspørsmålene i denne studien dreiet seg om lærernes opplevelse av møtet med disse elevene, hvilke forutsetninger de opplevde å ha for å kunne tilrettelegge for traumeutsatte barn i klasserommet, samt deres tanker rundt hvilken kompetanse som bør foreligge for å kunne arbeide traumebevisst i skolen. Denne typen tilnærming gagnar alle barn og ikke bare barn som har opplevd traumatiserende hendelser. På denne måten vil det være et positivt bidrag i barnas liv og utvikling. Mitt helhetsinntrykk etter gjennomføring av denne studien er at lærerne har elevenes beste som intensjon, men vet bare ikke alltid hvordan dette skal komme til uttrykk hos de ulike elevgruppene, herunder de traumeutsatte barna.

8.1 Begrensninger ved studien og videre forskning

Slik det nevnes i metodekapittelet har denne studien noen begrensninger. Det handler i stor grad om at utvalget i studien er lite og at funnene derfor må sees i lys av dette. Det var vanskelig å innhente nok informanter, dette var i hovedsak på grunn av koronasituasjonen. Andre faktorer som kan ha spilt inn på antall informanter som meldte seg kan være at lærerne opplevde at traumearbeid er tøft og personlig, samt at jeg fikk tilbakemeldinger om at noen var usikre på om de hadde noe å bidra med inn i studien til tross for at informasjonsskrivet tilsier at det ikke kreves noen forkunnskaper. Studien begrenses også i form av at det bare var grunnskolelærerne i skolen som ble intervjuet. Mulig at ved å trekke inn flere utdanningsretninger i skolen som for eksempel barnevernspedagoger og fagarbeidere ville bidratt til å sette et annet preg på funnene. Ved å undersøke flere yrkesgrupper i skolen kunne man også sett et videre perspektiv på problemstillingen.

Det som kunne vært forsøkt å gjøre en kvantitativ studie hvor det ville blitt gjort et randomiseringsutvalg hvor det ville vært flere skoler som deltok. Da kunne for eksempel halvparten av skolene gjennomført en form for kompetanseheving innenfor traumefeltet, mens den resterende halvparten ikke gjorde det. Da ville det vært et bedre utgangspunkt for å bruke studien for å besvare hvilken effekt slike kompetansehevingstilbud kan ha for skolene, da det er lettere å måle en nøyaktig effekt av noe gjennom kvalitativ forskning. Samtidig som det kunne vært interessant å sett på elevenes oppfattelse av lærerens tilnærming til disse i hverdagen, men det vil selvfølgelig kreve en del arbeid og kanskje støte på noen utfordringer i form av innhenting av tillatelser og liknende fra foresatte.

Ved flere tilfeller nevner informantene skoleledelsen når det handler om tilrettelegging for kompetanseheving rundt traumer. Det ville vært spennende å kunne gjennomført en kvalitativ studie som baserte seg på hvilke perspektiv og innspill ledelsen i skolene ville hatt på hvordan traumesensitivt arbeid foregår ved deres institusjon. Dette både med tanke på tverrfaglig og tverretattlig samarbeid, men også hvordan det foregår og oppleves på institusjonelt nivå å skulle lede et slikt arbeid ut til lærerne som allerede står i en krevende og presset posisjon.

8.2 Overføringsverdier til praksis

Størrelsen på utvalget i studien vil naturligvis også påvirke overføringsverdien, men allikevel kan funnene være interessante og i aller høyest grad være av relevans da de på flere områder bekrefter tidligere forskning og teori. Relasjonsbygging, faste rammer, trygghet og forutsigbarhet er alle faktorer som informantene peker på som essensielle. Det uttrykkes allikevel et stort behov og ønske om mer tid, kompetanse og ressurser inn i arbeidet av tilrettelegging for traumeutsatte elevers skolehverdag.

Flere av informantene nevner et spesifikt kompetansehevingsprogram som også beskrives innledningsvis i denne studien. Det er blitt gjennomført slike program ved flere skoler de kjenner til. Det er RVTS gjennomfører dette, og dette kunne muligens vært forsøkt ved flere skoler da det er flere studier som viser god effekt av dette programmet. Det kommer i tillegg tydelig frem av studien at god kommunikasjon og godt samarbeid både innad i skolene, men også tverrfaglig og ut til foreldre spiller en stor rolle når det skal lages gode rammer rundt de sårbare barna og det burde innføres en mer systematisk plan for hvordan dette foregår i skolene.

9. Litteraturliste

- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51–59.
<https://doi.org/10.1037/a0028590>
- Alisic, E., Zalta, A. K., Wesel, F., Larsen, S. E., Haftad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335-340.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- Andersen, I. L. (2014). *Traumebevisst tilnærming*. I S. Søftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn- traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Oslo: Universitetsforlaget
- Asay, T. P., & Lambert, M. J. (1991). The empirical case for the common factors in therapy: Qualitative findings. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller, *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp.33-56). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barne-, Ungdoms- & Familiedirektoratet (2014). *Skolerapport- hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Oslo. Lastet ned fra:
https://www.bufdir.no/global/nbbf/Skole_utdanning/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf
- Bath, H. (2008a). Calming together: *The pathway to self-control*. [Article]. *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 TraumeWise Care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5-11
- Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th Edition.). Boston: Allyn & Bacon. XIV
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco: West Ed
- Bingham, Charles og Alexander M. Sidorkin. 2004. *No education without relation*. New York: P. Lang
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). Et lag rundt læreren kunnskapsoversikt. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. Lastet ned fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Braun, Virginia & Victoria Clarke. (2008) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th Edition.). Oxford UK: Oxford University Press.
- Cloitre, M., Stovall-McClough, K.C., Noonan, K., Zorbas, P., Cherry, S., Jackson, C.L., ... Petkova, E. (2010). Treatment for PTSD related to childhood abuse: A randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry*, 167, 915–924. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.09081247>
- Corbin, J. M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3.utg. London: SAGE.
- Courtois, C.A. (2004) Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41, 412-425. <http://dx.doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.86>
- Dalland, O.(2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2016). *Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner*. I Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. (2. utgave). Fagbokforlaget
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Eide-Midsand, N. (2017). Betydningen av å være trygg. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 918-926
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – En emosjonsfokuset tilnærming*. (2. utgave). Universitetsforlaget
- Felitti, J. V., Anda, F. R., Nordenberg, D., Williamson, F. D., Spitz, M. A., Edwards, V., Koss, P. M., Marks, S. J. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), s. 245-258. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

- Ford, J.D., & Courtois, C.A. (2014). Complex PTSD, affect dysregulation, and borderline personality disorder. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 1, 9. <https://doi.org/10.1186/2051-6673-1-9>
- Geertz, Clifford. (1973). *Thick Description. Towards an Interpretative Theory of Culture. The interpretation of cultures*. Basic Books, Inc. New York
- Gerson, R., & Rappaport, N. (2013). Traumatic Stress and Posttraumatic Stress Disorder in Youth: Recent Research Findings on Clinical Impact, Assessment, and Treatment. *Journal of Adolescent Health*, 52(2), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.018>
- Guba Egon G. & Yvonne S. Lincoln. (2013). *The Constructionist Credo*. California: Left Coast Print Inc.
- Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (Red.) (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (NKVTS, Rapport 4/2019). https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf
- Hanson, N.R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge University Press.
- Herman, J.L. (1992) Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 377-391. <https://doi.org/10.1002/jts.2490050305>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: *Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU, Rapport 9/2014). <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901–911.
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.291-294) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan lærere være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.125-139). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro – Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaminer, D., Seedat, S., & Stein, D. J. (2005). *Posttraumatic stress disorder in children*. *World Psychiatry*, 4(2), 121–125

- Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kleven, T.A. (2007). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordisk Pedagogik, Vol. 28, pp. 219–233 Oslo. ISSN 0901-8050
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave). Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langås, U. (2016) *Traumets betydning i norsk samtidslitteratur*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Larson, S., Chapman, S., Spetz, J., & Brindis, C. D. (2017). Chronic childhood trauma, mental health, academic achievement, and school-based health center mental health services. *The Journal of School Health*, 87(9), 675–686.
<https://doi.org/10.1111/josh.12541>
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological science*, 18(5), 421–428.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3. Side 279-300.
- Mossige, S., & Stefansen, K. (red.). (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge. En selvrapporderingsstudie blant avgangselever i videregående skole*. (NOVA Rapport nr. 20, 2007). Oslo: Norsk institutt for forskning på oppvekst, aldring og velferd.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/2016). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/Vold-ogovergrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- Nordahl, T., M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. & Braarud, H. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51, 530–537.
<https://doi.org/10.13140/2.1.4060.7361>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget

- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M. & Johansen, V. A. (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barntraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 51, 1086-1090.
- Norheim, H. S. (2014). *Traumebevisst arbeid i skolen – utfordringer og muligheter*. I S. Søftestad & I. A. Andersen. (Red.). Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming. Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ormhaug, S. M., Jensen, T. K., Hukkelberg, S. S., Holt, T. & Egeland, K. (2012). Traumer hos barn – blir de gjemt eller glemt? Kartlegging av traumatiske erfaringer hos barn og unge henvist til BUP. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 49, 235-240.
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). *School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015*. *School Mental Health*, 8(1), 7–43.
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring i fenomenologi, etnografi og kassustudier*. Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste-kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schultz J.-H. & Langballe, Å. (2016). *Læringssamtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever*. I C. Øverlien, M.I. Hauge & J.-H. Schultz. (Red.). (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind – How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. (2. utgave). Guilford Publications.
- Skrove, G., Lichtwarck, W., Moufack, M. F., Røkkum, N. H. A., Ulfseth, L. A. & Kojan, B. H. (2021). *Konsekvenser av covid-19 for tjenestetilbudet blant sårbare barn og unge*. (Rapportserie for sosialt arbeid, rapport nr. 5). https://www.ntnu.no/documents/1272526675/1281525946/NTNU_Covid_rapport_Ko%20rr2.pdf/78e1de91-41b2-8043-9561-ea4fd2b2f8c0?t=1617781896470
- Steine, I. M., Milde, A. M., Bjorvatn, B., Grønli, J., Nordnes, I. J., Mrdalj, J., Pallesen, S. (2012). Forekomsten av seksuelle overgrep i et representativt befolkningsutvalg i Norge. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 49(10), 950-957.
- Steinkopf, H. (2014). Hjernen bak det hele. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.). *Seksuelle overgrep mot barn – Traumebevisst tilnærming* (s. 68-84). Universitetsforlaget.

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R. A., & IJzendoorn, M. H. van. (2015). *The Prevalence of Child Maltreatment across the Globe: Review of a Series of Meta-Analyses*. *Child Abuse Review*, 24(1), 37–50. <https://doi.org/10.1002/car.2353>
- Stray, J. H. (2019). Skolens samfunnsmandat. Utdanningsnytt.no. Hentet fra <https://www.udanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>.
- Søftestad, S. & Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn, traumebevisst omsorg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *The American Journal of Psychiatry*, 10–20.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). *Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research*. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*.
- Thornquist, E. (2007). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, Aksel. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Urnes, Ø. (2018). PTSD, kompleks PTSD, utviklingstraumer, hjerneutvikling og funksjon. I A. G. Urnes. (Red.). *Den interaktive hjernen hos barn og unge – Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. (s. 103-112). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. mars). Rett til et psykososialt miljø. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/laringsmiljo/udir-2-2010-psykososialt-miljo/del-i/3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Prinsipper for læring, utvikling og dannning. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdannning/?lang=nob>.
- Van der Kolk, B. (1996). The complexity of adaption to trauma: Self- regulation, stimulus discrimination, and characterological development. In B. van der Kolk, A. McFarlane, & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society* (pp-182-213). New York: The Guilford Press.

Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 33(5), 401-408.

Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner – om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Arneberg Forlag.

Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford, California: Stanford University Press.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). *Angst*. I E. Bru, E. C. Isdsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

10. Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

Jeg vil starte med å takke deg for at du vil stille som informant til mitt forskningsprosjekt. I dette intervjuet vil jeg gjerne ha en samtale med deg som informant om møte med traumeutsatte barn i skolen fra ditt perspektiv og gjennom dine opplevelser. Gjennom dette intervjuet håper jeg at vi sammen kan få en dypere innsikt i og en økt forståelse for hvordan dine opplevelser og erfaringer spiller inn i dette møtet mellom en traumeutsatt elev og lærer.

Intervjuet vil vare omtrent i 45 minutter. Det vil bli gjort lydopptak. Din identitet vil bli anonymisert og holdes konfidensiell i det transkriberte materialet.

Intervjuet vil være tredelt. I den første delen av intervjuet tenker jeg vi skal prate litt lett og ledig ved at jeg kommer til å stille deg noen introduksjonsspørsmål som dreier seg om din bakgrunn samt din arbeidsplass og kommune. Videre i løpet av intervjuet vil vi komme nærmere inn på dine tanker og refleksjoner rundt deg selv som lærer og voksenperson i møte med barn som har vært eller blir utsatt for traumer.

Introduksjonsspørsmål

<i>Hovedspørsmål</i>	<i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
1. Hva er din jobb- og utdanningsbakgrunn fra tidligere?	
2. Hva bidro til at du startet å jobbe som lærer i skolen?	
3. Hvilke fokus-/satsningsområder arbeider din kommune mot for øyeblikket?	Hva tenker du om disse og måten dette jobbes med der du jobber? (nevne noen av områdene informanten sier). Hvilke fokus-/satsningsområder har institusjonen der du jobber internt?

Del 1, informantens opplevelser og tanker

<i>Hovedspørsmål</i>	<i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
1. Hva er viktig for deg i møtet med barn/elever?	
2. På hvilken måte tenker du at det ville påvirket deg i dette møtet å vite at barnet har blitt eller blir utsatt for traumatiske hendelser i livet sitt?	Har du gjort deg opp noen erfaringer om hva som fungerte best i møte med disse elevene?
3. Har du erfaring med å jobbe med barn eller elever som har vært utsatt for traumer? I så fall hvilke erfaringer har du?	
4. På hvilken måte tenker du at skolehverdagen deres kan tilrettelegges for dem?	Tenker du at er store forskjeller fra kommune til kommune og skole til skole når det gjelder traumeinformasjon?
5. Hvordan vil du beskrive adferden til elever som har blitt utsatt for traumer? Har de utmerket seg på noen måte?	Opplever du at du forstår bakgrunnen for atferden som forekommer?
6. Har du erfart eller hørt om triggere som kan være en utløsende faktor for traumeminner for elevene som har vært utsatt for traumer?	Hvis ja – på hvilken måte og hvilke triggere?
7. Har du jobbet med relasjonsbygging rettet mot traumeutsatte elever?	Hvilke erfaringer gjorde du deg? Støtte du på noen utfordringer, hvis ja – hvilke?
8. Har du noen tanker om hvordan du som lærer i skolen kunne bidratt til å hjelpe elever å affektregulere seg? Altså å hjelpe de til å klare å håndtere følelser som kan oppstå i	

hverdagen som fører til uønsket atferd (som f.eks sinne, tristhet, frustrasjon osv)	
9. Hvilken kunnskap mener du som lærer at du bør inneha for å kunne møte disse barna på en god måte?	Har du selv innhentet noe informasjon rundt dette, vært på kurs eller liknende? Trenger man særskilt kompetanse? Hvordan skal lærer eventuelt få denne kunnskapen? Hvem har ansvaret?
10. Hva tenker du personlig at kjennetegner et godt lærings- og klassemiljø for barn som har blitt eller blir utsatt for traumer?	Hvilke forutsetninger bør være på plass? Ressurser?

Del 2

<i>Hovedspørsmål</i>	<i>Mulige oppfølgingsspørsmål</i>
1. Er det noe som er spesielt utfordrende ved å jobbe med elever som har vært utsatt for traumer?	
2. Opplever du at du som lærer kan fungere som et hjelpemiddel eller verktøy for disse elevene – hvis ja, på hvilken måte?	
3. Hvor tenker du grensen går for hva som er lærernes arbeid, og hva som tillegges skoleledelsen, barnevern, BUP og PPT?	
4. Hva tenker du kjennetegner et godt tverrfaglig samarbeid rundt traumeutsatte barn?	Hvor viktig opplever du at disse samarbeidene er? Har du gode opplevelser med tverrfaglige samarbeid? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, hva bidro til de gode opplevelsene?

5. Hva tenker du er viktig når det kommer til samarbeidet med det øvrige personalet, ledelsen og andre etater for å ivareta elever utsatt for traumer?	
6. Hvem tenker du at bør stå ansvarlig i et tverrfaglig samarbeid?	Hvor mye tenker du at det er det viktig at kontaktlærer får vite rundt barnets situasjon mtp taushetsplikt og liknende?
7. Hvis gjennomført kurs Hvordan opplevelser du at kursingen/opplæringen har vært? - Merker du noe forskjell på hvordan du ser og imøtekommer elever som har opplevd vanskelige ting nå sammenliknet med før? - Er dette et program som bør satses på av flere skoler?	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet "Grunnskolelærere i møte med traumeutsatte barn"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere innsikt i hvordan lærere møter traumeutsatte barn i skolen samt få et innblikk i deres opplevelser, erfaringer og tanker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Lærere vil daglig møte elever som ikke fungerer godt på skolen fordi de kan ha vært utsatt for traumer. Jeg har tidligere tatt førskolelærerutdanningen hvor det imidlertid var lite fokus på traumefeltet. Med dette som bakgrunn har jeg blitt mer og mer nysgjerrig på hvilke erfaringer lærere har med traumeutsatte elever, samt hvordan de opplever å møte disse elevene i skolen.

Jeg tenker dette er nyttig forskning da psykisk helse er så oppe i dagen og at mitt bidrag kan nyttiggjøre samfunnet i den form av at de menneskene som har dette som profesjon skal føle seg tryggere i møte med traumeutsatte barn samt at barna skal bli møtt på deres premisser.

Poenget med prosjektet er ikke å vurdere hvorvidt lærere «lykkes» i arbeidet med traumeutsatte elever, men heller å utforske hvordan det er å arbeide tett opp mot barn og unge som har det vanskelig i et så komplekst yrke som læreryrket er. Lærernes erfaringer og tanker vil være veldig verdifulle for å belyse denne tematikken

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er innenfor kriteriegruppen for mitt utvalg av informanter. Jeg har gjennom bekjenskaper fått muligheten til å kontakte deg ved dette intervjuet og hvor du har vært interessert.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å svare på problemstillingen min ønsker jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføringen. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål knyttet til tanker, erfaringer og opplevelser i møte med traumeutsatte elever. Intervjuet vil vare i ca. 1 time, og ta form som en samtale. Du trenger ikke å forberede deg noe. Grunnet situasjonen rundt Covid-19 vil noen av intervjuene bli gjennomført digitalt via Teams. Intervjuene vil bli tatt opp, og jeg kommer til å ta noen notater underveis. Dette gjøres for å huske mest mulig, og for å kunne transkribere intervjuene i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student, Anne-Lene Aadahl og min veileder Sandra Fylkesnes som vil ha tilgang til dataene. All form for personopplysning vil bli anonymisert ved at det ikke vil bli benyttet egennavn eller navn på sted/institusjon. Det vil derfor ikke være mulig å identifisere informantene i noen form for publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2022. Da vil alle lydopptak, transkriberinger og notater slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold ved student Anne-Lene Aadahl ved telefon 41589655, eller veileder Sandra Fylkesnes ved telefon [69608467](tel:69608467).

- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen ved telefon [69608234](tel:69608234) ved Høgskolen i Østfold

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Lene Aadahl
Sandra Fylkesnes

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grunnskolelærere i møte med traumeutsatte barn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ Å delta i et personlig intervju
- ☐ Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål
- ☐ Jeg er kjent med at alle opplysningene om meg behandles konfidensielt og anonymiseres
- ☐ Jeg godtar at det tas opptak av intervjuet via Teams og at dette lagres på et sikkert lagringsområde
- ☐ At det blir gjort lydopptak av intervjuet som slettes etter prosjektslutt
- ☐ Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato

Sted

Signatur prosjektdeltaker

Vh

Anne-Lene Aadahl

anneleneaadahl@gmail.com

Master i Spesialpedagogikk

v/Høgskolen i Østfold

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

10.05.2022, 20:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

610318

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sandra Fylkesnes, sandra.fylkesnes@hiof.no, tlf: 69608467

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne-Lene Aadahl, anneleneaadahl@gmail.com, tlf: 41589655

Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

18.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaset 18.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaset. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!