

MASTEROPPGAVE

Traumebevisst omsorg i skolen

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter opplæring med RVTS.

*Camila Isabell Lekvold Angulo Torres og
Gro Eline Flensborg Jakobsen*

16.05.2022

*Studienavn: LUMSP40718-1 22V
Masterstudium i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning*



Forord

Først og fremst vil vi takke informantene våre, som tok seg tid i en travel hverdag til å dele sine erfaringer med oss. Dere er oppgavens byggesteiner.

Videre ønsker vi å takke vår kjære veileder, Fredrik Andersen, for at du har utvidet vår forståelseshorison. Takk for god støtte og godt humør gjennom alle skrivingens faser, og ikke minst for gode samtaler.

RVTS og Asker kommune fortjener også en stor takk for god informasjon og hjelp underveis.

Gjennom alle fire år på Høgskolen har vi vært så heldig å være del av verdens beste kollokviegruppe. Tusen takk for et uvurderlig samarbeid gjennom alle moduler i studiet.

Nå er vi ved veis ende i et fire år langt studium og vil gjerne takke våre arbeidsgivere i Osloskolen for oppmuntringer og tilrettelegging av studiemuligheter gjennom hele perioden. Uten slik tilrettelegging hadde vi ikke fått denne muligheten.

Gjennom studieperioden har vi hatt jevnlige studiesamlinger i Halden og uten støtte fra familiene våre hadde vi ikke kunnet fordype oss i samme grad. Tusen takk for at dere har tatt støytten i heimen, Christoffer, Dennis, Sara og Sebastian og øvrig familie! Dere er best!

Sist, men ikke minst, må vi takke hverandre for fantastisk samarbeid! Etter mye lesing og skriving er oppgaven omsider ferdig. Det har vært en morsom prosess, og valget vi tok om å skrive oppgaven sammen var helt riktig. Vi har kost oss med hybelturer til Halden, svippturer over grensa, gode middager, innholdsrike samtaler, mange og lange kvelder med mye latter! Det har vært godt å jobbe med en som alltid har vært like investert i prosjektet som en selv og vi har utfyllt hverandre godt gjennom prosessen.

Gro Eline Flensborg Jakobsen og Camila I. Lekvold Angulo Torres

Mai 2022, Oslo

Sammendrag

Problemstilling: Hvilke erfaringer har lærerne i Asker med bruk av traumebevisst omsorg etter opplæring med RVTS?

Forskningsspørsmålene som skal belyse problemstillingen er:

Forskningsspørsmål 1:

I hvilke konkrete episoder har opplæring i traumebevisst omsorg påvirket lærernes praksis?

Forskningsspørsmål 2:

Hvilke elementer av traumebevisst omsorg oppleves som mest praksisrelevante?

Forskningsspørsmål 3:

Oppever lærere at opplæring i traumebevisst omsorg har endret den generelle samhandlingen med elever?

Teori: Vårt teoretiske bakteppe baserer seg på nyere nevrobiologisk forskning. Vi introduserer hvilke konsekvenser utviklingstraumatisering kan ha på hjernens utvikling og belyser dette gjennom den tredelte hjernen, Porges Polyvagale teori, toleransevinduet i tillegg til teoretisk forankring i tilknytning og resiliensforskning. Avslutningsvis kommer vi inn på kartlegging og de tre grunnpilarene for traumebevisst omsorg i skolen.

Metode: Vår studie har en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet ble innsamlet gjennom fem semistrukturerte intervjuer av informanter i Askerskolen som hadde gjennomgått opplæring med Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS. Deretter transkriberte vi intervjuene og tok i bruk stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI, for å analysere data.

Resultater: Gjennom analysearbeidet i SDI benyttet vi empirinær koding og kom frem til følgende kodegrupper: «behov for mer kunnskap», «de tre grunnpilarene», «helhetlig forståelse av TBO i møte med elever», «implementering av TBO» og «utbytte av opplæring med RVTS». Alle kodegruppene blir presentert med teori og utvalgte informantsitater.

Diskusjon og avslutning: SDI-modellen har konseptuell generalisering som mål og gjennom vår analyse har vi kommet frem til konseptet forståelseshorisont, hentet fra hermeneutikken. Vi diskuterer våre funn i lys av dette teoretiske rammeverket. Vi har organisert diskusjonen ut fra våre forskningsspørsmål. Vårt hovedfunn indikerer at informantene opplever størst endring forbundet med egen utvidet forståelseshorisont, og økt evne til mentalisering. Dette kan føre til en horisontsammensmelting mellom lærer og elev. Slik horisontsammensmelting kan føre til økt resiliens, ved at eleven opplever å bli møtt på sine underliggende behov og får tilstrekkelig forståelse og støtte i håndteringen av disse. Dette kan potensielt motvirke negative effekter av utviklingstraumer.

Summary

Problem statement: Understanding the experiences of school teachers in Asker municipality delivering trauma-informed care (TIC) after training at RVTS.

The problem statement is addressed by exploring the following specific research questions.

Research question 1:

In what specific incidents has training in trauma-informed care impacted the activities of the teachers?

Research question 2:

What specific components of trauma-informed care is identified as most relevant in the classroom?

Research question 3:

In what way, if any, do teachers identify training in trauma-informed care as impacting their interactions with students.

Theory: The theoretical foundation of this work comes from recent developments in neurobiology which explores how developmental trauma impacts brain development. Specifically, insights from Polyvagal Theory, Triune Brain, Window of Tolerance, Attachment Theory and Resilience Theory.

Methods: This study is based on a phenomenological research methodology. The data was collected through five semi-structured interviews conducted with school teachers in Asker municipality who had received trauma-informed care training from RVTS. The interviews were transcribed and subsequently analyzed through the Stepwise-Deductive Inductive approach (SDI).

Results: Our analysis through SDI, the development of 'in vivo' coding allowed us to identify the following 'inherent terms': «Need for more knowledge», «The three pillars», «Holistic understanding of TIC in meeting with students», «Implementing TIC» and «Benefits from training with RVTS». Each 'inherent term' is contextualized with theoretical framing and examples from source data.

Discussion and Conclusion: Guided by the emphasis in the SDI-approach on establishing conceptual generalizations, the concept of Horizons of Understanding from hermeneutics were identified. Findings were elucidated using this theoretical framework and explored in a discussion organized in terms of our research questions. The primary finding was that subjects experienced the greatest impact in association with expansions in their own horizons of understanding, and increased capacity for mentalization. This may subsequently lead to so-called Fusion of Horizons between teacher and student. Moreover, such fusions may lead to increased resiliency on the part of the student through the experience of having critical needs satisfied and being met with sufficient understanding and support in the pursuit of satisfying such needs. This may potentially counteract otherwise negative consequences of development trauma.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	9
1.1	FORANKRING	11
1.2	PROSJEKTETS OPPBYGGING	12
1.3	BEGREPSAVKLARING	13
1.3.1	SOSIOEMOSJONELLE VANSKER	13
1.3.2	HVA ER UTVIKLINGSTRAUMER?	14
1.3.3	HVA ER TRAUMEBEVISST OMSORG?	15
2.0	TEORI	17
2.1	UTVIKLINGSTRAUMER, EN INTRODUKSJON.....	17
2.2	HJERNENS UTVIKLING	20
2.2.1	DEN TREDDELTE HJERNEN	21
2.2.2	PORGES POLYVAGALE TEORI	23
2.3	TOLERANSEVINDUET	24
2.4	REGULERING OG SOSIOEMOSJONELLE VANSKER SOM FØLGE AV UTVIKLINGSTRAUMER	27
2.5	TILKNYTNING	29
2.6	RESILIENSAKTORER	31
2.7	KARTLEGGING OG BEHANDLING.....	32
2.7.1	BRUCE PERRYS NEVROSEKVENSIELLE MODELL FOR TERAPI (NMT)	33
2.7.2	HOWARD BATHS TRE GRUNNPILARER.....	35
2.8	TRAUMEBEVISST OMSORG I SKOLEN	45
3.0	METODE	50
3.1	FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	51
3.2	FORSKNINGSDESIGN	52
3.3	DATAINNSAMLING	53
3.3.1	SEMISTRUKTURERTE KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	53
3.3.2	UTVALG AV INFORMANTER.....	55
3.3.3	INTERVJUGUIDE	57
3.3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	57
3.3.5	TRANSKRIBERING	60
3.4	ANALYSE AV DATAMATERIALE – SDI-METODEN	61
3.4.1	KODING OG KODEGRUPPER	62
3.4.2	KONSEPTER	66
3.4.3	HERMENEUTIKK	66
3.5	PÅLITELIGHET.....	68
3.6	GYLDIGHET.....	69
3.7	GENERALISERBARHET.....	70
3.8	ETISKE HENSYN.....	72
3.9	METODEKRITIKK	74
4.0	FUNN.....	77

4.1	BEHOV FOR MER KUNNSKAP	77
4.2	DE TRE GRUNNPILARENE	78
4.2.1	TRYGGHET	78
4.2.2	RELASJON	79
4.2.3	REGULERING	81
4.3	HELHETLIG FORSTÅELSE AV TBO I MØTE MED ELEVER	83
4.4	IMPLEMENTERING AV TBO	85
4.5	UTBYTTE AV OPPLÆRING MED RVTS	86
5.0	<u>DISKUSJON</u>	<u>87</u>
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	88
5.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	94
5.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL 3	97
5.4	OPPSUMMERING AV DISKUSJONEN GJENNOM PROBLEMSTILLING	100
5.5	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING	102
5.6	BEGRENSNINGER	103
6.0	<u>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....</u>	<u>104</u>
7.0	<u>LITTERATURLISTE.....</u>	<u>106</u>
VEDLEGG 1:	INFORMASJON OM DELTAKELSE	115
VEDLEGG 2:	SAMTYKKE TIL DELTAKELSE	116
VEDLEGG 3:	INTERVJUGUIDE – SEMISTRUKTURERT INTERVJU	117
VEDLEGG 4:	STRATEGISK LITTERATURSØK.....	120

1.0 Innledning og problemstilling

Psykiske lidelser er en av våre store folkehelseutfordringer. Forebyggende og helsefremmende innsats er en viktig del av løsningen på denne utfordringen. I 2018 lanserte Folkehelseinstituttet rapporten «Psykisk helse i Norge». Her ble det gjort rede for oppdatert forekomst av psykiske lidelser blant barn og unge i Norge. Rapporten viser at om lag 5% av barn og unge fra 0-17 år mottar behandling innen psykisk helsevern (FHI, 2018, s. 59). I 2019 gjennomførte Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, NKVTS, en storstilt undersøkelse blant barn og unge mellom 12 og 16 år, for å avdekke forekomst av fysisk og psykisk vold og overgrep (Hafstad & Agusti, 2019). Fysisk og psykisk vold og overgrep utgjør bare noen av de potensielt traumatiserende hendelsene barn kan utsettes for i oppveksten. På tross av dette vises en høy forekomst. Eksempelvis viste undersøkelsen at 1 av 20 barn og unge har opplevd alvorlig fysisk vold, som å bli sparket, slått med en hard gjenstand eller banket opp, mens 1 av 5 har opplevd mindre alvorlig fysisk vold som lugging, klyping eller blitt slått med flat hånd. I tillegg avdekker rapporten at 1 av 5 har opplevd psykisk vold fra foreldre, eller gjentatte tilfeller av psykiske krenkelser. 1 av 20 har opplevd seksuelle overgrep fra en voksen og i tillegg til dette rapporteres forekomst av å være vitne til vold (Hafstad & Agusti, 2019, s. 15). Adverse Childhood Experience-studien, (ACE), betraktes som et fundament for mye av forskningen på feltet med sine mer enn 17 000 deltakere fulgt over lang tid. Denne viser sterk sammenheng mellom negative hendelser i barndommen og risiko for utvikling av blant annet psykiske lidelser (Felitti et al., 1998, s. 254). Rapportene viser differanse mellom forekomsten av potensielt traumatiserende hendelser og antall barn som mottar hjelp i psykisk helsevern.

Ifølge Nordanger & Braarud (2017, s. 53) viser nyere traumeteori sterk sammenheng mellom traumatiserende hendelser og hjernens utvikling. Hjernen utvikler seg primært på grunnlag av stimulering, og er altså bruksavhengig. Hjernen vil styrkes og utvikles hvis nettverkene stimuleres, men svekkes om de understimuleres. Den viktigste stimuleringen er den sosiale, emosjonelle, motoriske og fysiologiske. Et utviklingstraumatisert barn har gjerne erfart manglende stimulering innenfor disse, og har dermed ikke fått utfolde sin iboende motivasjon for sosialt samspill og læring.

Sosioemosjonelle vansker kan ofte være en konsekvens av opplevde traumatiske hendelser og føre til utfordring med affektregulering og smerteuttrykk forårsaket av en miljøbettinget neurobiologisk skjevutvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 30). Graden av

reguleringsvansker vil være forskjellig fra barn til barn, alt ettersom omfanget av belastninger og når i utviklingen de finner sted. Det vil være de daglige regulerende og sanseintegrerende erfaringene i barnets omsorgssystem som kan virke inn på de skjevutviklede nevraltstrukturene og behandle den underliggende problematikken.

I Norge går alle barn på skolen. Kunnskap om hvor mange barn som utsettes for potensielt traumatiserende hendelser uten å motta hjelp i psykisk helsevern, belyser behovet for grunnleggende forståelse og kunnskap om mulige konsekvenser av utviklingstraumatisering i skolen. Med fagfornyelsen kom det nye nasjonale føringer for hva elevene i grunnskolen skal lære. I overordnet del skisseres folkehelse og livsmestring som et overordnet tverrfaglig tema gjennom skoleløpet. Dette skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Skolens mandat og etiske ansvar er å møte alle elever på tross av ulike forutsetninger. Lærere skal være beredt på å håndtere elever med ulike sosiale belastninger og erfaringer og med dette kunne forebygge og utjevne sosiale forskjeller. Ettersom skolen er for alle elever vil den også være en helt sentral arena i forebygging, avdekking og tilheling av mulige konsekvenser av slike belastninger (Midthassel et al., 2011, s. 11).

Alisic (2012) har gjennomført en kvalitativ studie om lærernes perspektiv på barn som er utsatt for traume. Hun viser til at lærerne opplever å ha for lite kunnskap, og dermed lav mestringstro på egne forutsetninger til å hjelpe. Flere av lærerne hadde inntrykk av at lærerrollen beveget seg bort fra å lære elevene akademiske ferdigheter. Lærerne opplevde at deres rolle i utvikling av sosioemosjonelle ferdigheter stadig ble større. Selv om noen lærere opplevde dette som viktig og riktig, ønsket andre å ha en tydeligere rolleavklaring der læreren fikk undervise fag, mens psykologen skulle behandle. Lærere opplever det utfordrende å møte utviklingstraumatiserte elevers smerteuttrykk og samtidig ivareta resten av klassen (Alisic, 2012, s. 54). NOU- 2020:2 (2020, s. 37) viser at det er lite delt kunnskap blant lærere om sosiale og emosjonelle vansker, samt at nettopp disse ferdighetene blir viktigere i fremtiden. Utvalget peker derfor på at det bør utvikles veilednings- og undervisningsressurser på området for å bistå skolene og unngå store forskjeller.

Schultz og Langballe (2017, s. 226), argumenterer for at skolen kan sørge for sosial støtte og trygghet for utviklingstraumatiserte elever. De understreker imidlertid at skolen ikke skal erstatte eventuelle behov for dypere psykologisk hjelp, men at skolen kan supplere og være en beskyttelsesfaktor.

I denne studien blir det derfor satt søkelys på hvilket potensial som ligger i økt kompetanse i skolen, for å bidra til økt resiliens for utviklingstraumatiserte barn med sosioemosjonelle vansker. Vi har ikke fokusert på behandlingsperspektiver i spesialisthelsetjenesten, og går heller ikke inn på perspektiver rundt avdekking av vold og overgrep. Vi ønsker å undersøke hvilke erfaringer lærere i normalskolen har gjort seg i etterkant av opplæring om utviklingstraumer gjennom Regionalt ressurscenter om Vold, Traumatisk stress og Selvmordsforebygging, RVTS, og dermed om kunnskapsgrunnlaget kan oppleves å utgjøre en forskjell for våre informanter. Ingen av informantene våre jobber i skoler der traumebevisst omsorg er helhetlig implementert som forståelsesramme, og det er heller ikke iverksatt undervisningsmetoder eller særskilt tilrettelagte tiltak på systemnivå. Vår studie er med andre ord ingen evaluering av traumebevisst omsorg som intervensjon, men snarere avgrenset til våre informanternes opplevde utbytte av opplæring fra RVTS. Vi utviklet følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærerne i Asker med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter opplæring med RVTS?

Forskningsspørsmålene som vil bidra til å belyse problemstillingen er:

- 1. I hvilke konkrete episoder har opplæring i traumebevisst omsorg påvirket lærernes praksis?*
- 2. Hvilke elementer av traumebevisst omsorg oppleves som mest praksisrelevante?*
- 3. Opplever lærere at opplæring i traumebevisst omsorg har endret den generelle samhandlingen med elever?*

1.1 Forankring

Vi vet at traumeutsatte barn og unge er overrepresentert blant barn som strever sosioemosjonelt, og at det er en klar sammenheng mellom slike psykiske lidelser og fremtidig frafall i videregående skole (Melkevik et al, 2016, s. 245; Rosenbaum-Nordoft, 2018, s. 5). Arne Holte, tidligere assisterende direktør i Folkehelseinstituttet, hevder at psykiske lidelser er landets dyreste sykdommer, og at ytterligere utbygging av behandlingsapparatet knapt ville vise noen effekt på folkehelsen. Samfunnsutfordringen fra psykiske lidelser kan kun løses gjennom forebygging, og Holte peker på de brede befolkningsrettede tiltakene som mest effektfulle (Holte, 2019b, s. 2). Kunnskap om hva som virker for utviklingstraumatiserte

elever blir i så måte sentralt for lærere i grunnskolen, ettersom skolen er obligatorisk for alle barn i Norge, og har et samfunnsmessig oppdrag knyttet til å utvikle god psykisk helse og livsmestring (Opplæringslova, 1998).

I skolen er tradisjonelt sett sosioemosjonelle vansker ansett som et spesialpedagogisk fagfelt. Flere av utviklingstraumatiserte barns utfordringer og behov avdekkes først i skolealder (Rishel et al., 2019, s. 240). Grunnet den høye forekomsten av barn og unge som utsettes for negative livserfaringer tidlig i livet, vil vi argumentere for at kunnskap om sosioemosjonelle vansker ikke lenger bør være forbeholdt det spesialpedagogiske feltet. Snarere vil slik kompetanse kunne implementeres i den allmennpedagogiske kunnskapsbasen. Utviklingstraumatiserte barn heles gjennom å oppleve trygghet, positive relasjoner, samt daglige regulerende erfaringer som utøves i ikke-kliniske situasjoner (Bath 2015, s. 6; Nordanger & Braarud, 2017, s. 30).

Lærere som anerkjenner konsekvensen av utviklingstraumer vil i større grad kunne tilrettelegge for sunn utvikling, både sosialt og akademisk (Rosenbaum-Nordoft, 2018, s. 4). I tillegg vises god effekt av universelle psykisk helsefremmende tiltak, ikke utelukkende på sosioemosjonelle ferdigheter, men også på de akademiske prestasjonene (Holte, 2019b, s. 3).

Child and Adolescent Complex Trauma Society, CACTUS, peker på et behov for mer undersøkelser og fagutvikling rundt hvilke implikasjoner utviklingstraumeperspektivet har for skolens arbeid. Vår studie undersøker hvilke erfaringer lærere har med traumebevisst omsorg etter opplæring med RVTS. Vi mener det er sentralt å kartlegge hvilket potensial som foreligger etter slik opplæring hos enkeltlærere i normalskolen, og ikke utelukkende se på effekter av skoleomfattende programmer eller intervensjoner.

1.2 Prosjektets oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. Vi vil i første kapittel redegjøre for hensikt, forankre den i spesialpedagogikken og presentere vår problemstilling. Videre vil vi operasjonalisere hovedbegrepene vi tar i bruk. Dette gjør vi fordi vi mener det er viktig at leser har et innblikk i vår forståelse av begrepene.

I kapittel to gjennomgår vi det teoretiske rammeverket for oppgaven. Den teoretiske tråden tar oss gjennom en introduksjon av utviklingstraumer, hjernens utvikling og ulike konsekvenser

utviklingstraumer kan føre med seg, før vi går videre til viktig bakgrunnskunnskap om tilknytning og resiliens. Deretter ser vi på hvordan dette kan kartlegges og behandles i skolen av ikke-klinisk personell. Kapittelet avsluttes med en introduksjon til Howard Baths tre grunnpillarer og traumebevisst omsorg i skolen.

I det tredje kapittelet vil vi presentere metoden vi har tatt i bruk. Metoden baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. Deretter presenteres valg av forskningsdesign før vi tar lesere med gjennom analyseprosessen fra datainnsamling til konseptutvikling via en stegvis-deduktiv induktiv modell. I konseptutviklingen benyttes det teoretiske rammeverket fra hermeneutikken, nærmere bestemt gjennom begrepet forståelseshorisont. Vi vil derfor presentere denne vitenskapsteoretiske retningen i metodedelene. Avslutningsvis diskuterer vi pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Innenfor dette kapittelet vil vi også drøfte etiske hensyn vi har forholdt oss til underveis i prosessen.

I kapittel fire vil vi presentere funn gjennom induktivt baserte kodegrupper utviklet på bakgrunn av de kvalitative forskningsintervjuene vi har foretatt. Disse vil sees i lys av gjeldende teori.

Deretter vil vi i femte kapittel drøfte funn og eksisterende teori gjennom et hermeneutisk perspektiv på forståelse. Vi drøfter våre funn gjennom konseptet forståelseshorisont, der vi samtidig vil besvare våre forskningsspørsmål. Vi avslutter med en oppsummering av diskusjonen gjennom å besvare vår valgte problemstilling, for så å vise til implikasjoner for praksis og videre forskning, i tillegg til studiens begrensninger.

Det siste kapittelet vil presentere en oppsummering av studien og vår avslutning.

1.3 Begrepsavklaring

Ettersom vitenskapelige definerte begreper gir en felles forståelsesramme for forskning, ønsker vi å operasjonalisere vår forforståelse av hyppig anvendte begreper.

1.3.1 Sosioemosjonelle vansker

Et barn kan ha et anstrengt forhold til seg selv eller egen væremåte og ofte utvikle vansker med relasjon til foreldre, jevnaldrende og andre. Dette kan betegnes på ulike måter, i denne studien vil det gå under begrepet sosioemosjonelle vansker. Haugen (2008, s. 28) definerer

sosiale og emosjonelle vansker som uhensiktsmessige atferdsformer, både for barnet og miljøet det befinner seg i, som videre påvirker sosiale relasjoner, trivsel og læring. Begrepet vil inkludere vansker av forskjellig karakter, både sosiale og emosjonelle vansker av utagerende og innagerende karakter. Dette kommer ofte til syne gjennom en avvikende sinnstilstand og karakteristiske kroppslige reaksjonsformer, og vanskene brukes ofte synonymt med blant annet «atferdsvansker». Atferdsvansker omhandler i hvilken grad barnets atferd bryter med aldersforventet oppførsel, gjeldende normer, regler og forventninger i oppvekstmiljø og i samfunnet. Det kan vises ved at barnet sliter med å regulere opplevelser og uttrykk for positive og negative følelser, som kan påvirke det sosiale samspillet med andre (Drugli, 2018, s. 25). Vanskene kan oppstå innenfor samme kategorier, enten av emosjonell karakter eller sosial karakter, men også på tvers. Når et barn sliter med flere vansker samtidig kalles det komorbiditet. Komorbiditeten viser særlig sammenheng mellom atferdsforstyrrelser, bevegelifhetsforstyrrelser og oppmerksomhetsforstyrrelser (Haugen, 2008, s. 30).

Sosioemosjonelle vansker kan påvirkes av flere kroppslige eller somatiske forhold, det vil ikke nødvendigvis si at det direkte utgjør en risikofaktor, men det kan føre med seg utfordringer med blant annet å få seg venner, bli sosialt akseptert, bli mobbet eller at man føler seg mindreverdige. Sviktende somatisk utrustning kan dermed gi utslag i sosioemosjonelle vansker (Haugen, 2008, s. 37).

1.3.2 Hva er utviklingstraumer?

Med utvikling på det nevrobiologiske fagområdet og utvikling i hjerneforskning har vi i dag en bredere forståelse av hvordan traumatiserende hendelser kan påvirke hjernens organisering. Setter vi denne forståelsen sammen med kunnskap om tilknytningsteori og utviklingspsykologi oppnår vi et enda tydeligere bilde av barnets sårbarhet og belastninger (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 186).

Et traume er en reaksjon på en opplevelse som overbelaster sentralnervesystemet. Dette fører med seg en aktivering som ikke blir stabilisert. Det skiller seg fra erfaringer som oppleves som ubehagelige, uønsket og svært krevende, men som man på tross av dette kan prosessere og bearbeide. Når man kan bearbeide disse opplevelsene gjøres de om til minner om noe vanskelig som har skjedd, og da er det ikke lenger et traume (Nordanger & Braarud, 2017, s. 26). Det har lenge vært fokus på traumatiske enkelthendelser innenfor traumefeltet. Disse

kalles for «single traumer» eller «type 1-traumer» og innbefatter traumatiske belastninger som for eksempel ran, naturkatastrofer, terror, dødsulykker og overfall. Med den bredere forståelsen som vi har i dag, har fokuset blitt mer rettet mot konsekvensene av gjentatte eller vedvarende traumatiske belastninger. Disse kalles for «type 2-traumer» eller «komplekse traumer», og kan komme av krigshendelser, vold i nære relasjoner og annen grov omsorgssvikt (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 187).

Traumatiske påkjenninger som skjer tidlig i livet vil være særlig skadelig da det kan være til hinder for utvikling av hjernens evne til å regulere affekt. Dette er formen for traumatisering som blir omtalt som utviklingstraumer. Det er godt forankret i flere store undersøkelser, blant annet hjørnestensstudien ACE, at utviklingstraumer kan ha store konsekvenser for helse og fungering også senere i livet (Anstorp & Benum, 2014, s. 40; Felitti et al., 1998, s. 245).

Nordanger og Braarud (2017, s. 24) mener at utviklingstraumer som begrep viser til det doble belastningsforholdet hvor barnet utsettes for traumatiske belastninger samtidig som omsorgen svikter. Utviklingstraumer omhandler derfor traumer som skjer i utviklingssensitive perioder av livet og som forstyrrer barnets videre utvikling. En belastningssituasjon kan for eksempel være at et barn utsettes for vold av foresatte eller andre viktig omsorgspersoner. Barnet opplever da en emosjonell reaksjon, som normalt sett skulle blitt regulert ned av de som egentlig skulle utgjort en trygghet, men som nå er trusselen. Barnet blir da overlatt til å regulere ned alarmreaksjoner på egenhånd, uten å ha de nevrale forutsetningene for det (Nordanger & Braarud, 2017, s. 73).

De nevrologiske implikasjonene av utviklingstraumer gjenspeiler en hjerne som har fått for lite av det positive og for mye av det negative (Nordanger & Braarud, 2017, s. 75). I dag har man forskningsmessig belegg for å hevde at den generelle folkehelsen trues av kroniske traumatiske belastninger tidlig i livet, og at trusselen er større enn traumatiske enkelthendelser som skjer senere i livet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 23). Dette nevrobiologiske perspektivet på utviklingstraumer danner bakteppet for hvordan våre empiriske data vil bli presentert.

1.3.3 Hva er traumebevisst omsorg?

Gjennom vår studie har vi valgt å bruke begrepet traumebevisst omsorg. Denne forståelsesmodellen vil vi forklare nærmere. I 2001 introduserte Maxine Harris og Roger D.

Fallot begrepet «trauma-informed» i lys av forskning innenfor traumepsykologien, som beskrev symptomuttrykket etter utviklingstraumatisering (Harris & Fallot, 2001, s. 4; Steinkopf, 2021, s. 1). Harris og Fallot (2001, s.4) beskrev behovet for et traumebevisst hjelpeapparat, som ikke først og fremst arbeidet direkte med symptomene som kunne oppstå, men at en snarere kunne forsøke å tolke hva som lå bak disse. Det ble viktig å se hva symptomene kunne være et uttrykk for, nesten som å se barnet gjennom en traumelinse. Forskerne påpekte også at denne nye måten å forstå symptomer og vanskeligheter på kunne representere et paradigmeskifte i hjelpeapparatet (Harris & Fallot, 2001, s. 4; Steinkopf, 2021, s. 1). Med ny kunnskap om traumer og traumatiserte barns situasjon kom det også et behov for rammeverk i arbeidet med disse barna. Dette rammeverket defineres som traumebevisst omsorg (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 186).

Denne traumebevisste forståelsesmodellen har hatt stor innflytelse, og flere aktører har ifølge Steinkopf (2021, s. 3) hatt interesse i å legge innhold i begrepet. Det er gitt uttrykk for et behov for ytterligere konseptualisering av forståelsesmodellen. I Norge kjenner vi modellen best gjennom Howard Baths tre grunnpillarer; trygghet, relasjon og reguleringsstøtte (Bath, 2008). Disse vil vi komme tilbake til under våre delkapitler. Forståelsesrammen er også kalt traumesensitiv tilnærming, traumebevisst eller traumeinformert praksis. Vi har valgt å benytte begrepet traumebevisst omsorg videre gjennom vår studie.

2.0 Teori

For å sikre en bredere teoretisk bakgrunn gjennomførte vi et strategisk databasesøk etter fagfellevurderte forskningsartikler og intervensjonsstudier. For å kvalitetssikre søket, søkte vi veiledning av bibliotekar ved Høgskolen i Østfold, i og med at vi har en begrenset erfaring med strategisk litteratursøk. Vi utarbeidet en søkestreng for de ulike databasene (se vedlegg nr. 4). Forskningsfeltet er forholdsvis nytt, og mye av forskningen er fra de siste 20 årene. Vi valgte å begrense søket til å inneholde utviklingstraumatisering, skole, lærere og elever de siste 10 årene. Vi gikk igjennom funnene og tok utgangspunkt i artiklene og undersøkelsene som var mest relevante. Generelt viser forskning innen traumefeltet til omfattende og alvorlige utviklingsmessige konsekvenser for barn utsatt for traumatiserende hendelser i barndommen. Men det finnes også litteratur og kunnskap om hvilke faktorer som heler og øker resiliens hos disse barna.

2.1 Utviklingstraumer, en introduksjon

En beskrivelse av hvilke symptomer man kan utvikle etter traumer ble inkludert i diagnosemanualene allerede i 1980, gjennom Post Traumatisk Stresslidelse, eller PTSD. Først i 2019 godkjente World Health Organization (WHO) komplekse traumer eller utviklingstraumatisering (complex post traumatic stress disorder) som en egen diagnose i ICD-11. Allerede i 1992 argumenterte Judith Herman for at komplekse traumer har et symptombylde som kvalifiserer til en egen diagnose (Herman, 1992, s. 378; Steinkopf, 2021, s.1), men det skulle ta mange år før diagnosen ble inkludert i ICD-11, som kompleks PTSD. Kompleks PTSD inkluderer vansker med affektregulering, negativ selvoppfatning, skam, skyld eller opplevelse av manglende mestring i forbindelse med de traumatiserende hendelsene, samt vanskeligheter med å opprettholde relasjoner og tilknytning. Barn utsatt for utviklingstraume beskrives blant annet med vansker med regulering av affekt, relasjonell fungering og selvoppfatning (Herman, 1992, s. 379; Nordanger & Braarud, 2017, s. 20). Vansker på disse områdene fører med seg betydelige utfordringer knyttet til eksempelvis personlige og sosiale arenaer som familie og skole (WHO, 2019). I Norge benytter vi fremdeles ICD-10, ettersom overgangen fra ICD-10 til ICD-11 er en omfattende prosess som vil ta mange år.

Vanlige symptomer på traumer kan være plagsomme minner, vonde drømmer og mareritt. Det kan også føre til økt årvåkenhet, utfordringer med oppmerksomhet og konsentrasjon, økt irritabilitet, skvettenhet og anspenhet. Barnet kan forsøke å unngå steder, aktiviteter, personer

eller følelser som minner om traumet. I tillegg kan barnet vise følelsesmessige svingninger, svekket tillit til andre, lavt selvbilde, manglende håp og ha flere vonde følelser. Noen traumereaksjoner er lett observerbare, som eksempelvis uttrykk for sinne og utageringer. Disse reaksjonene kan medføre utfordringer i elevenes møte med skolen. Vi vet at barnet kan oppleve traumepåminnere som vi ikke kjenner omfanget av, som også kan føre til vanskelige traumereaksjoner (NKVTS, 2021, 05:56).

Nordanger og Braarud (2017, s. 15) hevder at barns evne til å regulere seg utvikles i sosialt samspill, på alle barnets arenaer, som virker regulerende. Utviklingstraumatiserte barn lærer seg ikke utelukkende reguleringsferdigheter på behandlers kontor, men derimot er alle omsorgsgivere, inkludert skolepersonell, viktige for at barnet skal kunne fylle sitt reguleringspotensiale. Kunnskap om reguleringsferdigheter blir i så måte viktig fagkunnskap, også for lærere.

Tidligere var det manglende kunnskap om hvordan traumatiske opplevelser kunne påvirke utviklingen til barn og unges psykiske og fysiske helse. Det eksisterte en antakelse om at barn, ut fra sin manglende kognitive kapasitet og forståelse av sammenhenger, var mindre sårbare for belastninger (Nordanger & Braarud, 2017, s. 20). I dag er det derimot flere undersøkelser som viser korrelasjon mellom det å være utsatt for overveldende belastninger tidlig i livet og utvikling av alvorlige psykiske lidelser. Blant disse er populasjonsstudien ACE, fra San Diego i USA, den mest omfattende. Her undersøkes forholdet mellom tidlige påkjenninger og senere psykiske og somatiske helseplager. Studien fant at traumatiske opplevelser i barndommen er relatert til en økt risiko for psykiske helseplager, rusmisbruk og andre helseplager (Anstorp & Benum, 2014, s. 21; Rishel et al., 2019, s. 239; Felitti et al., 1998, s. 253). Man kan med dette hevde at vi har forskningsmessig belegg for å si at kroniske traumatiske belastninger som finner sted tidlig i livet og i nære relasjoner har en mer kompleks konsekvens enn det PTSD-diagnosen tidligere har favnet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 20).

Traumeeksponering i barndommen har signifikant effekt på langsiktig kognitiv utvikling (Barfield et al., 2014, s. 65). Hjernen er i rask vekst i barnets første leveår og blir sterkt påvirket av miljøfaktorer. De erfaringene barnet gjør seg i denne perioden kan bli permanente og påvirke den videre utviklingen, til tross for at det skjer endringer i miljøforholdene. Traumer i tidlig alder kan derfor ha varige effekter på barnets kognitive utvikling (Enlow et al., 2012). Gitt den kritiske rollen tilknytningsforhold har for å forme barnets nervesystem og

hjernestrukturer er det viktig å fange opp barn som lever under slike forhold og tilrettelegge for miljøforhold som fordrer en positiv utvikling tidlig (Nordanger & Braarud, 2017, s. 41).

Barn som har opplevd en kombinasjon av alvorlig traumatisk stress og manglende reguleringsstøtte har utviklet et sensitivisert stressresponsystem og underutviklet reguleringsystem. Disse omtales som utviklingstraumatiserte barn. Ordet «utviklingstraumer» beskriver de følgene det har fått for barnet å vokse opp med vold, overgrep og manglende omsorg fra sine primære omsorgspersoner. En slik oppvekst kan ha store konsekvenser, nettopp fordi det pågår mens barnet fremdeles er i utvikling, og hjernen ikke er ferdig utviklet. Utfordringen for disse barna er at stressresponsystemet ofte aktiveres kraftig, men de er i mangel av gode strategier til å regulere stressresponsystemet når det skjer (Johannessen & Bakken, 2020, s. 38).

Nordanger og Braarud (2017, s. 92) skriver at et sensitivert alarmsystem sammen med et underutviklet reguleringsystem kan føre til lett utløsbare alarmreaksjoner. Dette er uhensiktsmessig fordi barnet mangler nevralt forutsetninger for å kunne regulere affekt selv. For å sette utviklingstraumer i en kontekst, kan det eksemplifiseres ved at eleven har stått i en belastningssituasjon hvor det utsettes for vold av foresatte eller en annen viktig omsorgsperson. Da oppstår det en dobbel belastning mellom den intense affekten til omsorgspersonene og hvor den som normalt sett skulle ha trygget barnet og regulert affekten ned, er trusselen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 72).

Når barns livssituasjon er preget av foresatte med rusmisbruk eller andre alvorlige psykiske lidelser kan de oppleve å stå i en dobbel belastning, fordi omsorgspersonenes evne til å ta hånd om barnet er fraværende grunnet egne behov. Det er likevel ikke forbeholdt at «utviklingstraumer» kun er et begrep for situasjoner hvor en omsorgsperson utgjør trusselen. Barn kan være utsatt for vedvarende truende eller skremmende hendelser parallelt med at foreldrebeskyttelsen er fraværende. Grunnleggende utrygghet og uforutsigbarhet påvirkes av de overnevnte eksemplene, hvor barnet utsettes for store stressbelastninger i kombinasjon med svikt i reguleringen. Når disse traumene forstyrrer barnets grunnleggende utvikling er det fare for at belastningene sprer seg og påvirker barnets forutsetninger for å håndtere senere utviklingsoppgaver (Nordanger & Braarud, 2017, s. 74). Som motsetning til en hjerne av normal utvikling eller en hjerne av traumatiske enkelthendelser, ser man konsekvensen av

utviklingstraumer som noe mer enn reguleringsvansker, og det må forstås som en nevrobiologisk skjevutvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 76; Siegel, 2001, s.84).

Ved gjentatte opplevelser av stress og utrygghet, samt manglende regulering og omsorg kan disse erfaringene bli en manifestasjon av opplevelser som kan tjene utviklingen i et negativt utfall, som at barnet til stadighet reagerer med en kamp-flukt-respons eller reagerer aggressivt på utfordringer. Dette er strategier som ikke er optimale i et ellers trygt miljø.

Utviklingstraumatiserte barns hjerne er eksponert for stressbelastninger over tid som fører til at hjernen fortsetter utviklingen langs en stressreagerende bane. Det er viktig at denne banen endrer kurs (Teicher et al., 2003, s. 39).

2.2 Hjernens utvikling

For å forstå de alvorlige helsemessige konsekvensene utviklingstraumatisering kan ha, vil vi vise til hvordan slike negative livserfaringer kan påvirke hjernen, og hjernens utvikling. De siste tiårene har nevrobiologisk forskning lært oss at hjernens utvikling påvirkes av erfaringer og bruk. Hjernen forblir plastisk gjennom hele livsløpet, og de områdene av og nettverkene i hjernen som stimuleres, styrkes. På lignende måte svekkes områder og nettverk som understimuleres. Hjernen er særlig sensitiv for påvirkning i barnets tre første leveår (Nordanger & Braarud, 2017, s. 53; Siegel, 2001, s. 69).

Stressresponsystemet er relatert til tilknytningssystemet, dette vil vi komme nærmere tilbake til (Brandtzæg et.al., 2011, s.31). Tilknytningssystemet ligger latent i hjernen hos spedbarn. Erfaringene barnet får skaper synapseforbindelser og nervenettverk i hjernen som vil kunne ha betydning for sosial og emosjonell fungering, samt evne til å takle påkjenninger resten av livet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 54; Siegel, 2001, s. 71).

Hjernen utvikles nedenfra og opp (bottom-up) og bakenfra og fram. Det betyr at den mest primitive delen av hjernen, hjernestammen, er først utviklet. Denne delen av hjernen kontrollerer basale funksjoner som hjerterytme, respirasjon og kroppstemperatur, og kalles også overlevelses- eller sansehjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 55; Siegel, 2001, s. 69).

Utenpå hjernestammen utvikles en ny hjernestruktur, kalt det limbiske system. Dette systemet styrer blant annet grunnleggende følelser, alarmreaksjoner og tilknytningsatferd, og blir også omtalt som følelshjernen eller emosjonshjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 55).

Evolusjonsmessig sett hjelper følelseshjernen oss med å oppdage fare og forsvare oss, og gir dermed bedre overlevelsesmuligheter (Nordanger & Braarud, 2017, s. 55).

Etter hvert i utviklingen, da menneskehjernen ble mer kompleks, ble en ny struktur utviklet utenpå det limbiske system, kalt neokorteks. Neokorteks styrer funksjoner som språk, bevissthet, viljestyrte handlinger og resonneringsevne. Denne delen av hjernen kan kalles logikk- eller tenkehjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 55).

Prefrontal korteks, eller pannelappen, er den fremste delen av neokorteks, og er som regel ikke ferdig utviklet før mot slutten av tyveårene (Nordanger & Braarud, 2017, s. 56). De høyereliggende delene av hjernen innehar kapasitet til å regulere aktivitet i de underliggende. Hvordan vi tenker eller fortolker en situasjon, vil derfor kunne påvirke våre følelser. Dette kommer til uttrykk i top-down regulering, som vi kommer tilbake til (Nordanger & Braarud, 2017, s. 58).

Etttersom hjernen utvikles nedenfra og opp, vil funksjoner som utvikles i høyere deler av hjernen, bygge på allerede etablerte nettverk i delene under. For optimal utvikling av tenkehjernen, forutsettes dermed god utvikling av både overlevelses- og følelseshjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 57).

Det ser også ut til at hjernens utvikling stort sett går fra høyre mot venstre. Høyre hjernehalvdel er mer spesialisert mot emosjonelle funksjoner. Denne utvikles i forkant av den venstre som inneholder flere logiske og språklige funksjoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 58).

2.2.1 Den tredelte hjernen

Paul MacLean lanserte modellen om «Den tredelte hjernen» på 1960-tallet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 55). Dag Nordanger har videreført kunnskap om den tredelte hjernen i Norge og benyttet begrepene overlevelses- eller sanseshjernen, følelseshjernen og tenkehjernen. Denne gir oss grunnleggende forståelse av hvordan hjernen organiserer og bearbeider erfaringer, som eksempelvis stress- og affektrespons. Denne har hatt stor betydning innenfor feltet utviklingstraumatisering, for å forklare skjevutvikling og reguleringsvansker og benyttes på tvers av fagfelt.

Dersom vi utsettes for en trussel, aktiveres amygdala, en liten struktur som sitter i overgangen mellom overlevelseshjernen og følelseshjernen. Den kalles ofte hjernens «alarmsentral». Amygdala lagrer minner fra tidligere trusler, slik at alarmen skal kunne utløses enda raskere dersom lignende trusler skulle oppstå. Signalet sendes til hypothalamus, som koder om signaler til aktivitet via nevralt forbindelser til binyremargen, som igjen skiller ut adrenalin. Adrenalin er et stresshormon som bidrar til å sette kroppen i stand til å bekjempe trusselen, ved blant annet økt hjertefrekvens og respirasjon som forsyner musklene med oksygen som kan være nødvendig for å kjempe eller flykte (fight/flight) (Nordanger & Braarud, 2017, s. 59).

Dersom trusselen vedvarer og det er behov for ytterligere tilførte ressurser for å stå imot trusselen, sendes nye signaler via HPA-aksen (Hypothalamus- hypofyse- binyre-aksen) der binyrebarken skiller ut kortisol, ytterligere et stresshormon. Kortisol sørger for at aktiveringen kan holdes oppe over tid, blant annet ved å undertrykke andre prosesser som er overflødige i en situasjon der man må kjempe eller flykte fra en trussel. Over tid kan effektene av kortisol ha negativ effekt på kapasitet for affektregulering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 60).

Disse responsene skjer raskt, og i løpet av få hundredels sekunder har amygdala sendt en alarmreaksjon direkte til binyrene, uten å gå via de høyere delene av hjernen som regulerer eksekutive funksjoner, eller tidligere omtalt som «tenkehjernen». Disse områdene av hjernen kan tolke hendelsen ut fra kontekst og sosial sammenheng, og kan regulere alarmberedskapen ned igjen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 62).

Som tidligere forklart utvikles hjernen nedenfra og opp, og bakenfra og frem, slik at de siste funksjonene i hjernen som er ferdig utviklet sitter lengst frem i prefrontal korteks. Det er også disse funksjonene som bidrar i top-down-reguleringen. Små barn har derfor ikke et ferdig utviklet reguleringsystem, men bygger sin reguleringskapasitet gradvis og gjennom reguleringsstøttende aktivitet fra sine omsorgspersoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 64). Denne utviklingen kan vi tenke om som en form for balanse hvor de tre delene av hjernen utvikler seg gradvis i samhandling med miljøet rundt. En heldig utvikling av hjernen forutsetter dermed at om det skjer noe uventet eller dramatisk, så må miljøet hjelpe til i reguleringen.

Hos barn kan flere situasjoner oppleves som truende og gi stressbelastninger, i tillegg til at reguleringskapasiteten ikke er ferdig utviklet. Vedvarende belastninger av denne typen vil

kunne føre til et overutviklet alarmsystem, og et underutviklet reguleringsystem. Et overutviklet alarmsystem vil kunne lede til uheldige reaksjoner på ulike hendelser, og i kombinasjon med et underutviklet reguleringsystem kan dette få store følger som etablerer seg som uheldige mønstre. Med andre ord kan man si at erfarte utviklingstraumer i barndommen kan prege hjernens videre utvikling og organisering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 67). En studie foretatt av Pechtel, Lyons-Ruth, Anderson og Teicher (2014, s. 236) har funnet et forstørret amygdala hos barn med utviklingstraumatisering.

2.2.2 Porges Polyvagale Teori

Det foreligger forbindelser mellom amygdala, hjernens alarmsentral og vagusnerven. Blant annet vil stimulering av vagusnerven kunne ha regulerende effekt (Liu et al., 2016, s. 323). Ifølge Porges (2001, s. 124) har vagusnerven ulike forgreininger mellom hjerne og kropp, som aktiveres i våre ulike overlevelsesstrategier. Vi kan forklare dette gjennom tre evolusjonsmessige forsvarsmekanismer; aktivering av det sosiale engasjementsystemet, hyperaktivering og hypoaktivering.

Den sosiale vagus, kan også omtales som vagusbremsen, og inngår i nervenetverket som kalles det sosiale engasjementsystemet. Dette systemet regulerer blant annet funksjoner som pust og puls, ansiktsmimikk samt regulering av stemmestyrke og toneleie og setter oss i stand til å signalisere og initiere trygg tilknytning og sosial samhandling (Porges, 2001, s. 124; Eide-Midtsand, 2017, s. 10).

Porges omtaler en prosess han kaller nevrosepsjon, der vi raskt og ubevisst vurderer en situasjon som trygg eller utrygg. Dersom en situasjon vurderes som utrygg vil vår første forsvarsmekanisme aktivere den sosiale vagus, eller lette på vagusbremsen, for å øke aktiveringsnivået. Den sosiale vagus vil kunne regulere funksjoner som nevnt over, for å roe ned en angriper eller be om hjelp fra omgivelsene. For et lite barn vil dette kunne arte seg som gråt. Dersom dette ikke fører fram vil vagusbremsen slippes, og det sympatiske nervesystemet vil sette kroppen i en hyperaktiveringstilstand, som gir oss tilstrekkelig kapasitet til å kjempe eller flykte fra potensielle trusler (Eide-Midtsand, 2017, s. 14).

I avsnittet om hjernens alarmberedskap har vi beskrevet hvilke prosesser som settes i gang for å kjempe eller flykte fra en potensiell trussel. Dersom heller ikke dette fører frem, vil det eldste vagussystemet utløse en hypoaktiveringstilstand, eller en immobiliseringsreaksjon der kroppen skrur ned aktiveringen til et minimum for å begrense skadeomfanget (Eide-Midtsand,

2017, s. 14). Hos små barn ute av stand til å verken kjempe eller flykte, ser vi ofte denne mer grunnleggende overlevelsesstrategien. Denne reaksjonen trer i kraft når det ikke finnes andre muligheter for å unnsnippe, og innebærer en frysrespons der kroppen stenger ned aktiveringen. Porges polyvagale teori forklarer denne responsen eller aktiveringen som en kollaps gjennom det autonome nervesystemet. Det sympatiske nervesystemet bistår oss til handling i forsvar mot trusler, mens det parasympatiske nervesystemet bidrar til dempet pust og puls, senket bevissthetsnivå, samt hevet smerteterskel. Kroppen forbereder seg på skade, og i ytterste fall kan slik tilstand resultere i dissosiasjon eller å miste bevisstheten (Nordanger & Braarud, 2017, s. 82; Eide-Midtsand, 2017, s. 12). Disse ulike gradene av aktivering vil vi også komme tilbake til og beskrive ytterligere i kapitlene om Nevrosequential Model of Therapeutics, NMT og toleransevinduet.

2.3 Toleransevinduet

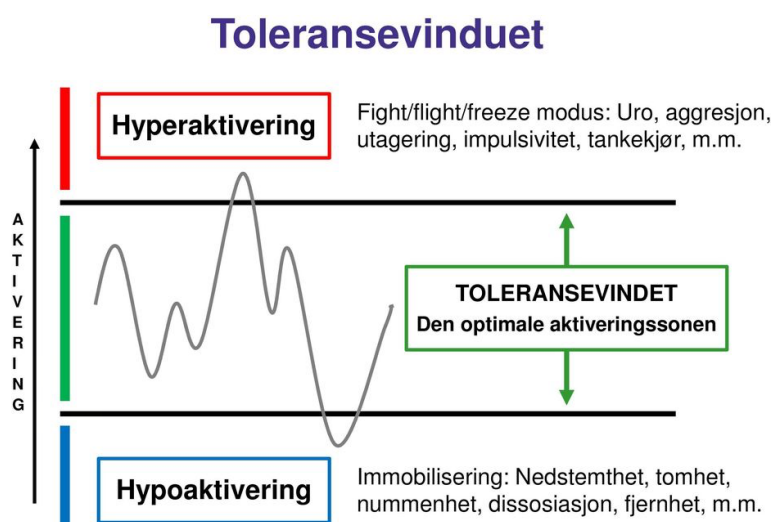
Gjennom kapitlene om hjernens utvikling og alarmberedskap har vi vært inne på stress og stressresponsystemet. Det er utviklet flere modeller som omhandler variasjoner i aktivering av stress eller affekt. Disse kan hjelpe oss med å forstå affektregulering og behov for støtte i denne prosessen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38).

Stressresponsystemet utvikles gjennom erfaring og bruk. Hvilke påkjenninger og hvilket stress som erfares, når de inntreer og hvor kraftige påkjenningene er, i tillegg til om en er i stand til å integrere erfaringen i sin forståelse, påvirker toleransen for stress og påkjenninger (Johannessen & Bakken, 2020, s. 27). Stress og påkjenninger er viktige erfaringer for utviklingen, ettersom vi gjennom livet kommer til å måtte hankses med ulike belastende erfaringer. Gjennom erfaring med håndterbart stress utvikles arbeidsmodeller og toleranse for senere opplevelse av stress. Bruce Perry understreker at slike erfaringer må være forutsigbare, delvis kontrollerbare og mulig å stå i alene eller med støtte fra en omsorgsperson. I så måte kan en utvikle resiliens, eller robusthet, mot senere stressbelastninger eller erfaringer. I motsatt fall, dersom stresset er vedvarende, overveldende og uforutsigbart, slik at barnet ikke kan integrere erfaringen i egen forståelse, kan en utvikle en sårbarhet for stress (Johannessen & Bakken, 2020, s. 28).

For å forklare toleransen for stress eller aktivering, vil vi benytte oss av Siegels Toleransevindu-modell, gjengitt i Nordanger & Braarud (2017, s. 39). Modellen refererer til et spenn av aktivering. Er man optimalt aktivert og oppmerksom, er man innenfor

toleransevinduet. Denne tilstanden vil være mest optimal for læring. Dersom man utsettes for belastninger, og graden av aktivering øker over toleransegrensen, befinner man seg i en hyperaktivert (overaktivert) tilstand. I hyperaktivert tilstand settes kroppen i økt stress, med blant annet hurtigere pust og puls og økt muskeltonus, for å settes i stand til å flykte eller kjempe mot en potensiell trussel. Om man derimot befinner seg under grensen for optimal aktivering, er man i hypoaktivert (underaktivert) tilstand, og kroppen settes i en frystilstand der en forberedes på skade, ved å senke pust og puls, i tillegg til redusert muskeltonus (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38).

Vi har valgt modellen nedenfor som en illustrasjon på denne forklaringen. Modellen har pedagogisk verdi og benyttes både i veiledning til personale som arbeider med barn og unge, men ikke minst også til psykoedukasjon, der traumeutsatte får hjelp til å forstå egne reaksjoner (Nordanger og Braarud, 2017, s. 184).



Dag Ø. Nordanger, 2014 (Tilpasset etter Ogden, Minton & Pain, 2006)

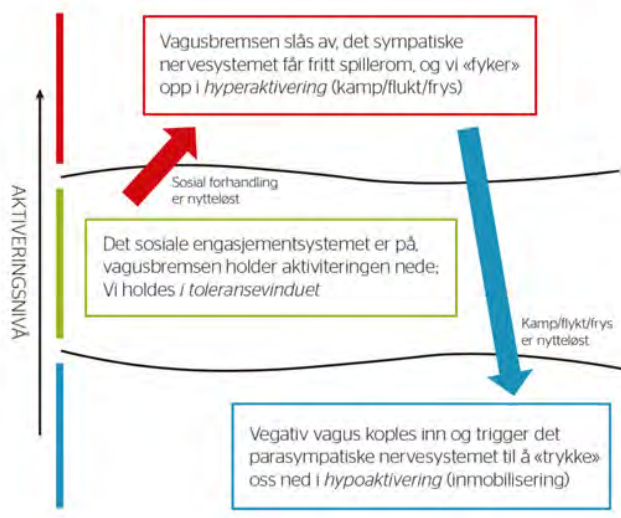
Figur 1. Fra «Hjernen og kroppen under opplevd fare,» av Regionalt kunnskapssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging.

<https://www.psykososialberedskap.no/hjernen-og-kroppen-under-opplevd-fare/>

Toleransegrensen for når man er over- eller underaktivert varierer fra person til person, og er også situasjonsavhengig. Spennvidden påvirkes også av faktorer som temperament, dagsform og emosjonell tilstand, i tillegg til barnets tidlige samspillserfaringer med sine nære omsorgsgivere (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39).

Det er påpekt i litteraturen at toleransevindummodellen har flere likhetstrekk med Porges' polyvagale teori. Den polyvagale teorien forankrer i tillegg modellen fysiologisk, ved at den også inkluderer aktivering i det sympatiske og parasympatiske nervesystemet, som beskrevet i delkapittel om Porges' polyvagale teori. I tillegg har den differensiert mellom fight/flight/freeze modus som en del av aktiveringen i det sympatiske nervesystemet og immobilisering som inntreffer i det parasympatiske nervesystemet (Eide-Midsand, 2017, s. 8). I traumeforskningen har det over tid vært anerkjent at fight, flight og freezereaksjoner i det sympatiske nervesystemet, spiller inn i posttraumatiske reaksjoner. Porges' forskning bidro til å sette fokus på den parasympatiske aktiveringen gjennom den vegetative vagus, immobilisering, som en siste forsvarsmur der det ikke lenger er mulig å kjempe eller flykte. Denne immobiliseringen har røtter i urgamle overlevelsesstrategier til dyr som fremstår livløse i møte med fare (Eide-Midsand, 2017, s. 9).

Porges forklarer aktivering ved den todelte vagusnerven, bestående av tre ulike grener. Disse er hierarkisk ordnet og utløses i bestemt rekkefølge i utrygge situasjoner. Den sosiale vagus utløses først, der en kan benytte stemme, blick og mimikk i forsøk på å roe situasjonen. Dersom dette ikke fører frem vil vagusbremsen slås av slik at en går opp i hyperaktivering. Dersom dette heller ikke fører frem vil til sist den vegetative vagus føre til en immobilisering, som kan kjennetegnes som en kollaps, i ytterste konsekvens kan slik kollaps føre til tap av bevissthet eller alvorlig dissosiasjon (Eide-Midsand, 2017, s. 12).



Figur 2. Fra «Betydningen av å være trygg,» av N. Eide-Midsand (2017), *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 55(10), 918-926 (<https://psykologtidsskriftet.no/node/17051/pdf>)

2.4 Regulering og sosioemosjonelle vansker som følge av utviklingstraumer

Som spedbarn er man avhengig av stabile og trygge omsorgspersoner som kan hjelpe barnet med å regulere motorikk, søvn, sult og følelser som frykt og frustrasjon, altså kroppslige og fysiologiske reaksjoner. De trenger omsorgspersoner som kan skåne dem for intense stimuli som lys og lyder. Når disse behovene blir møtt utvikler spedbarnet indre arbeidsmodeller ved gjentatte erfaringer fra omsorgspersonen, og oppfatter samspillet mellom dem som grunnleggende trygt. Når barnet derimot opplever sviktende reguleringsstøtte og skremmende situasjoner uten å bli regulert og ivaretatt, kan dette gi store skadevirkninger som utløser stress og som videre kan skape frykt (Nordanger & Braarud, 2017, s. 30).

Barn er født med ulike egenskaper som kan påvirke deres utvikling. Et eksempel på dette kan være temperament. Temperament kan føre til at noen barn er vanskeligere å regulere enn andre. Er det slik at omsorgspersonens evne til å være reguleringsstøttende er svak, kan det forme deres forventninger til hverandres følelsesreaksjoner og atferd i fremtidige situasjoner, dette kalles en negativ transaksjonell dynamikk. Frustrerende situasjoner kan føre til en følelse av avmakt hos omsorgspersoner, som videre kan forsterke uhensiktsmessige oppdragerstrategier og i noen tilfeller føre til vold. Dette kan forstyrre barnets emosjonelle reaktivitet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 68).

Hos små barn kan «alarmen» utløses lett ved brå bevegelser eller høye lyder og for å kunne regulere dette på egenhånd må reguleringsystemet utvikles og formes ved hjelp av en omsorgsperson. Hjernen er bruksavhengig og erfaringer fra somatosensorisk stimulering, kroppsvarme, berøring og bevegelser, vil dermed bygge forbindelser på tvers av hjernelagene og er viktige for senere reguleringskapasitet hos barnet. Dette inngår i deres evne til å sortere og balansere informasjon fra de ulike sansene, også kalt sanseintegrasjon (Nordanger & Braarud, 2017, s. 45). Disse erfaringene lagres og fremhentes i møte med andre, og minner barnet på at andre vil en vel. Dette utgjør de indre arbeidsmodellene for hvordan barnet kan regulere seg selv og i samspill med andre. Det er nødvendig for den erfaringsmessige modningen av barnets sosioemosjonelle fungering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 64; Siegel, 2001, s. 73).

Blir et barn utsatt for gjentatte eller vedvarende vonde hendelser, samtidig som omsorgspersonens reguleringsstøtte er fraværende, kan belastningene forplante seg og hemme barnets utvikling. Dette kan også svekke barnets forutsetninger for å mestre senere

utviklingsoppgaver (Nordanger og Braarud, 2017, s. 74). Underutvikling av de nevralt strukturene og nettverkene som skal modellere eller bufre reaksjonene er derfor en konsekvens av sviktende reguleringsstøtte. Når barnet blir overlatt til å regulere ned alarmreaksjoner på egenhånd, uten å ha nevralt forutsetninger for dette kan uhensiktsmessige reaksjonsmønstre oppstå (Nordanger & Braarud, 2017, s. 72).

Barnet utvikler gradvis selvregulerende ferdigheter og atferdsstrategier gjennom reguleringsstøtte som er nødvendig i møte med senere utviklingsmessige utfordringer (Tronick, 1989, s. 116). Det er derfor viktig at barnet utsettes for tidlig kommunikasjon, gode erfaringer og regulering mellom barn og omsorgsperson, slik at de kan utvikle en mer fleksibel selvregulering (Siegel, 2001, s. 85). Gode erfaringer utgjør mye av grunnlaget for den subjektive opplevelsen barnet har av seg selv. Dette kan videre styrke barnets nevrologiske nettverk som er viktig for den gradvise utviklingen av eget system for selvregulering (Nordanger og Braarud, 2017, s. 48). Mikroregulering er kroppslig og følelsesmessig kommunikasjon, der man gjennom felles oppmerksomhet og følelsesmessig inntoning kan oppnå en følelse av å være forbundet. Slik forbindelse kan oppnås gjennom ansiktsuttrykk, berøring, rytme, blick og kroppskontakt. Gjennom mikroreguleringsprosesser kan barnet oppnå opplevelsen av tilhørighet, omsorg og anerkjennelse (Andersen, 2017, s. 3).

Konsekvensene av utviklingstraumer kan sees på som selv- og affektreguleringsvansker som er forårsaket av miljøbettinget nevrobiologisk skjevutvikling. Graden av reguleringsvansker vil variere etter når i barnets utvikling de finner sted og grad av belastning. Ved å se på utviklingstraumer i et reguleringsperspektiv åpner man muligheten for at «behandling» av barnet kan skje i andre situasjoner enn psykoterapeutiske intervensjoner. Da både skole, lærere, trenere og andre i barnets nærmiljø, eller barnets omsorgssystem, kan bidra med daglige regulerende og sanseintegrerende erfaringer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 30-31). Dette underbygger Bath (2015, s. 6). Han skriver at behandling etter kronisk stress eller traume ofte skjer utenom kliniske situasjoner, «i de andre 23 timene». Det er med andre ord ikke utelukkende nødvendig med behandling i tradisjonell forstand, men nøkkelen til barns utvikling kan også være regulerende samspillserfaringer på daglige arenaer for å sikre tilstrekkelig mange regulerende samspillserfaringer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 33).

Affektreguleringskapasitet kan sees på som den mest direkte konsekvensen av det doble belastningsforholdet barnet står i, som også er en forutsetning for å kunne si at et barn er

utviklingstraumatisert (Nordanger & Braarud, 2017, s. 88-92). En av utfordringene barnet har ved manglende affektregulering er relasjonen til jevnaldrende. Dette kan skape angst og utrygghet på arenaer som anses som viktige for barnets utvikling. Oppmerksomhetsvansker kan påvirke det skolefaglige, hvor utenforskap kan bli en risiko. Reguleringsvansker rommer ikke bare affektregulering, men også regulering av søvn, sult, oppmerksomhet og motorikk. Dette kan påvirke de overnevnte utfordringene. Disse kan øke og med tiden bli mer komplekse. Ringvirkningene vil kunne være at barnet ikke får fullført de utviklingsoppgavene som er sentrale i ulike aldre. I et reguleringsperspektiv vil det også være å forvente at barnet vil ha somatiske langtidsomkostninger. Det kan være at barnets kortisolrespons på stressende og truende opplevelser og erfaringer i lengden rammer immunforsvaret som vil gi økt risiko for sykdommer. Med andre ord kan utviklingstraume, som følge av doble belastningsforhold, gi globale utslag og ramme blant annet fysiologiske, kroppslige, motoriske, kognitive, sosioemosjonelle og atferdsmessige funksjoner (Johannessen & Bakken, 2020, s. 42).

2.5 Tilknytning

Ifølge Siegel (2001, s. 69) er tilknytning ansett som et medfødt biologisk motivasjonssystem for relasjon, trygghet og selvregulering.

Man kan argumentere for at mange ulike psykiatriske lidelser kan forklares i utrygg tilknytning til omsorgspersoner (Bowlby, 1979, s. 127). Tilknytningsvansker og forstyrrelser kan sees hos barn med avvikende omsorgshistorie, som eksempelvis utviklingstraumatiserte barn (Bru et al., 2016, s. 126). Dette understrekes av Nordanger og Braarud (2017, s. 24) gjennom den doble belastningen som medføres av at barnets nærmeste omsorgspersoner, som skal utgjøre barnets trygge base, nettopp er de som utsetter barnet for potensielt traumatiserende hendelser og frarøver barnet de positive erfaringene.

Den første tilknytningen utvikler seg som oftest i løpet av barnets ni første måneder. Barnet knytter seg som regel tettest til personen som har flest sosiale interaksjoner med barnet (Bowlby, 1979, s. 131). Barn med trygg tilknytning og en trygg base, kan gradvis utforske sine omgivelser, for så å søke tilbake til sin trygge base ved behov. Bowlby beskriver slik aktivitet som viktig, og at tilknytningen til sine omsorgspersoner kan være avgjørende for utviklingen av god psykisk helse (Bowlby, 1979, s. 133). Bowlby beskriver videre at det er klare kausale forbindelser mellom barns erfaringer med sine omsorgspersoner og evne til tilknytning senere i livet. Han omtaler dette som indre arbeidsmodeller som utvikles gjennom

livet og kan predikere hvordan man kan gjenkjenne, forstå og regulere følelser (Bowlby, 1979, s. 135; Brandtzæg et al., 2011, s. 27).

Tilknytningsmønstre kan organiseres i tre organiserte og et desorganisert mønster. De tre organiserte tilknytningsformene kan klassifiseres som trygg, unnvikende eller ambivalent, mens desorganisert tilknytning best kan beskrives som straffende eller omsorgsgivende mot omsorgsperson (Ainsworth et al., 1978, s. 17; Bowlby, 1979, s. 111-112; Bru et al., 2016, s. 130; Killèn, 2003, s. 581).

For å identifisere barns tilknytningsmønstre, utviklet Ainsworth en spesifikk observasjon av barn og deres foreldre som kalles «Fremmedsituasjonsprosedyren». Observasjonen er delt i åtte korte sekvenser der barnet gradvis utsettes for mildt stress, ved at omsorgspersonen to ganger forlater rommet barnet leker i. Den første gangen er barnet etterlatt sammen med en vennlig voksen, mens andre gang er barnet alene i rommet. Under observasjonen legges det merke til hvilken tilknytningsatferd barnet viser mens omsorgspersonen både er ute av rommet og kommer tilbake. Barn med trygg tilknytning vil vise misnøye ved at omsorgspersonen er borte, og igjen søke trygg havn for trøst når personen kommer tilbake og deretter fortsette sin utforskning av omgivelsene (Ainsworth et al., 1978, s. 17; Bowlby, 1979, s. 111-112; Bru et al., 2016, s. 130).

Barn med utrygg unnvikende tilknytningsatferd viser utforskende atferd uten å søke omsorgspersonen i stor grad, og vier heller ikke så mye oppmerksomhet til verken avskjed eller gjenforening. Det kan synes som at barnet unnviker situasjoner der det ville være naturlig å søke trøst, ettersom erfaringsgrunnlaget ikke tilsier at slik trøst nødvendigvis blir gitt (Killèn, 2003, s. 576). Mens utrygg ambivalent tilknytningsatferd kan observeres ved at barnet strever betydelig med utforskning og separasjon til omsorgsperson, samtidig som gjenforeningen kan være preget av stor frustrasjon, aggresjon eller passivitet (Bowlby, 1979, s. 111-112; Killèn, 2003, s. 576).

Dersom et barn har utviklet trygg tilknytning til sine omsorgspersoner, og stoler på tilgjengelige voksne under stress, har de gjort tidlige, gode erfaringer med regulering av stress (Brandtzæg et al., 2011, s. 20). I motsatt fall, der barnet gjør seg erfaringer med at omsorgspersonen opptrer på en måte som fremkaller frykt, aktiveres deler av hjernen som setter barnet i alarmberedskap. Stressresponssystemet er relatert til tilknytningssystemet (Brandtzæg et al., 2011, s. 31).

2.6 Resiliensfaktorer

Resiliensbegrepet benyttes for å beskrive beskyttelsesfaktorer, eller prosesser i og rundt barn, i møte med livserfaringer som innebærer en risiko for utvikling av eksempelvis psykososiale vansker (Rutter, 2013, s. 474; Olsen & Traavik, 2010, s. 29).

Resiliensforskningen innenfor området utviklingstraumatisering er krevende, ettersom det fordrer en viss sammenligning av belastninger. Graden av belastninger vil kunne oppleves svært individuelt, sett i lys av flere omkringliggende faktorer blant annet barnets egne forutsetninger og oppvekstmiljø (Armstrong et al., 2005, s. 276; Nordanger & Braarud, 2017, s. 28).

Potensielt utviklingstraumatiserende hendelser som forekommer etter barnets fem første leveår, ser ut til å gi mindre alvorlige konsekvenser. Samme tendens kan sees knyttet til frekvensen av hendelser. Desto hyppigere potensielt utviklingstraumatiserende hendelser forekommer, desto større risiko er det for alvorlige helsemessige konsekvenser for barnet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 28; Felitti et al., 1998, s. 254).

Resilienstenkningen bygger på Antonovskys teori om salutogenese der fokuset dreier seg mot hvilke faktorer som kan spille inn for å bidra til god helse (Antonovsky, 1996; Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Det foreligger mye kunnskap som viser sammenhengen mellom barn som er påført risiko og negative konsekvenser av dette, men i resiliensforskningen er man opptatt av å finne sammenhenger mellom det motsatte, nemlig barn som utvikler god helse til tross for å ha vært utsatt for risiko.

Det er gjennomført en stor longitudinell undersøkelse på dette fenomenet på øya Kauai, i Hawaii (Werner, 1993, s. 504). Alle barna som ble født på øya i 1955 er fulgt siden før fødsel til de var 40 år gamle. Studien har fulgt utviklingen til barn som har levd med ulike typer belastninger eller risikofaktorer i oppveksten. Omtrent en tredjedel av barna ble definert som i risiko, ut fra forhold som fattigdom, foreldre med rusproblematikk eller psykisk sykdom. En av tre av disse igjen, har blitt kompetente, selvsikre og omsorgsfulle voksne, og ser ut til å ha utviklet god helse på tross av risiko. Forskerne har pekt ut sammenfallende faktorer hos disse individene, og delt dem inn i tre kategorier: personlige egenskaper ved barnet, trygg tilknytning til en av sine omsorgspersoner og et støttende nettverk.

Av betydningsfulle personlige trekk, pekes det på medfødte egenskaper som temperament og intelligens, i tillegg til kognitive funksjoner som eksempelvis evne til selvkontroll, samt fysiske karaktertrekk (Rutter, 2013, s. 478; Werner, 1993, s. 511). Barna omtales som sosialt orienterte, aktive, kosete, kommunikative og enkle å ha med å gjøre. De viste færre utfordringer i sove- og spisemønster første leveår, som kunne utløse stress hos sine omsorgspersoner (Werner, 1993, s. 504).

Nordanger og Braarud (2017, s. 29) peker også ut personlige egenskaper som kan bidra til resiliens, eller beskyttelse mot at slike belastende erfaringer skal medføre alvorlige konsekvenser. Her nevnes selvtillit, gode sosiale ferdigheter og i hvilken grad barnet opplever å ha innflytelse over den risikofylte opplevelsen. Dette omtaler Antonovsky som «*sense of coherence*», og omfatter i hvilken grad barnet forstår, og klarer å integrere og skape mening av opplevelsen (Antonovsky, 1996, s. 15).

Mest beskyttelse eller resiliens finnes ikke i egenskaper ved barnet selv, men i barnets oppvekstvilkår og særlig knyttet til trygghet og stabilitet i omsorgsrelasjoner, samt støtte fra andre signifikante voksenpersoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). Kauai-studien viser også til betydningen av trygg tilknytning til omsorgspersoner, men også til støtte i barnets nærmeste nettverk. En følelse av tilhørighet og gode relasjoner til læreren kan bidra til utvikling av effektive, skolefaglige ferdigheter som beskyttelse, men ikke minst mestringsfølelse og tro på seg selv, som igjen virker som en beskyttelsesfaktor (Werner, 1993, s. 509-511).

Kauai-studiens funn baner vei og skaper retning for tiltak vi setter inn mot barn som utsettes for ulike risikofaktorer. Intervensjoner må fokuseres mot barn som fremstår mest sårbare, da nettopp disse barna mangler grunnleggende personlige egenskaper, støttende relasjoner eller trygg tilknytning som kan virke som beskyttelse mot skadelige effekter av stress (Werner, 1993, s. 513).

2.7 Kartlegging og behandling

Bruce Perry har utviklet en kartleggingsmetode basert på barnets funksjonsnivå, i tillegg til ressurser og belastninger i barnets utviklingshistorie; Nevrosequential Model of Therapeutics, NMT. Modellen baserer seg på tiltak som kan gjennomføres og integreres i barnets hverdag,

og administreres av voksne uten spesifikk behandlingskompetanse (Steinkopf et al., 2017, s. 3).

2.7.1 Bruce Perrys Nevrosekvensielle Modell for terapi (NMT)

NMT viser til at hjernen utvikles, og prosesserer informasjon, nedenfra og opp. Det legges også til grunn at tidligere erfaringer vil kunne ha implikasjoner for fungering i eksempelvis skole. Bruce Perry har også utviklet tilpassete versjoner av NMT til skole (NME) og omsorgspersoner (NMC) og idrett (NM-sports) (Johannessen & Bakken, 2020, s. 22).

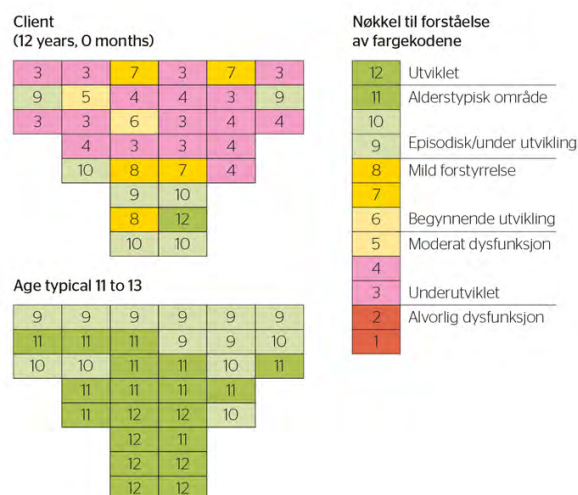
Som tidligere nevnt kan utviklingstraumatisering føre til en skjevutvikling i hjernen, og barn med slike erfaringer vil ofte ha generelle vansker med regulering av tanker og følelser, kropp, atferd og sosiale relasjoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 77; Steinkopf et al., 2017, s. 6). Ettersom vi har valgt å fokusere masteroppgaven vår mot det nevrobiologiske perspektivet, resonnerer det godt med NMT. NMT forstår barns uttrykk i lys av hvilke deler av hjernen som er normalt utviklet eller skjevutviklet. Barnets utviklingshistorie vil kunne belyse både hvilke deler av hjernen som trenger mer eller annen type stimuli, i tillegg til å tidfeste barnets erfaringer som har preget dets grunnleggende utvikling (Steinkopf et al., 2017, s. 7).

I tillegg til barnets utviklingshistorie inkluderer kartleggingen et kart over enkelte sentrale hjernefunksjoner hos barnet, der en sikter på å gjøre en vurdering av barnets fungering på et gitt tidspunkt. NMT sikter ikke mot å gi en nøyaktig eller objektiv oversikt over barnets fungering, men er ment å kunne bidra til felles forståelse og være retningsgivende for iverksetting av utviklingsfremmende tiltak (Steinkopf et al., 2017, s. 9).

Under vises en modell (figur 3) av hvilke funksjoner som kartlegges. Disse skaleres fra 1-12, og skraveres med fargekoder i tillegg (figur 4). Det er utviklet guider som sikrer relevante opplysninger til utfylling av hjernekartet.

Prefrontal korteks	Abstraksjon, refleksjon	Symbolforståelse	Nonverbal kommunikasjon	Tankestyrt impuls kontroll	Verbal forståelse	Verdi- og moralforståelse
Korteks	Talespråk, artikulasjon	Ekspressiv/impresiv kommunikasjon	Motorisk/sensorisk integrasjon	Tidsopplevelse	Selvbilde	Konkret kognisjon
Limbsk	Tilknytning	Inntoning	Belønning	Affektregulering	Psykoeksuell fungering	Arbeids-hukommelse
Mellomhjernen	Endokrine funksjoner	Dissosiasjon	Aktivering	Primær sensorisk integrasjon		
	Finmotorikk	Matinntak, appetitt	Søvntilstand	Grovmotorikk		
Hjernerstamme	Suge- og svelgefunksjon	Oppmerksomhetsfokus				
	Temperaturregulering	Øyebevegelse, samsyn				
	Hjerte/karfunksjon	Autonom regulering				

Figur 3. Fra «Kartlegging av barn med «The Neurosequential Model of Therapeutics,» av H. Steinkopf, M. K. Bræin og D. Ø Nordanger, 2017, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 958-969 <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/kartlegging-av-barn-med-neurosequential-model-therapeutics>



Figur 4. Fra «Kartlegging av barn med «The Neurosequential Model of Therapeutics,» av H. Steinkopf, M. K. Bræin og D. Ø Nordanger, 2017, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 958-969 <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/kartlegging-av-barn-med-neurosequential-model-therapeutics>

Med kunnskap om hvilke områder barnet trenger mer eller annen stimulering på, kan en med mer treffsikkerhet kunne stimulere til regulering av disse. Ettersom vi vet at gode funksjoner i de øvre deler av hjernen, forutsetter adekvat utvikling av de nedenforliggende. I tillegg er hjernen hierarkisk oppbygget, slik at de øvre strukturene har kapasitet til å regulere aktiviteten i de mer dypere liggende delene av hjernen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 58).

2.7.2 Howard Baths tre grunnpilarer

Barn utsatt for utviklingstraumer trenger mennesker rundt seg som kan se og forstå deres belastninger og smerteuttrykk. De har behov for et miljø som fordrer tilheling og trygge relasjoner. Det er mange behandlingsmodeller for traumer, men disse blir ofte brukt i terapeutiske situasjoner. Bath (2015, s. 17) har laget en modell med tre grunnpilarer for traumebevisst omsorg. Disse pilarene er utviklet for å kunne gi kunnskap og kompetanse til de som jobber direkte med barna og som på en daglig basis må håndtere deres atferd som ofte viser seg som utfordrende.

Pilarene bygger på at mye av arbeidet med barns helingsprosess skjer i en ikke-terapeutisk setting, og at alle derfor er ansvarlige for, og i posisjon til, å hjelpe barnet i helingsprosessen. Voksne som vet hvordan de kan sørge for trygg relasjonell støtte og regulering gjør det mulig for barn å ikke bare overleve, men også å utvikle seg. Disse grunnpilarene representerer trygghet, relasjon og følelsesregulering. Pilarene har en gjensidig påvirkning på hverandre, noe vi skal se nærmere på under presentasjonen av hver pilar.

2.7.2.1 Trygghet

Trygghet er nødvendig både for de som har opplevd traumer og de som skal utøve omsorgen. Den som samhandler med den traumatiserte må forstå hva den andre har opplevd og hva det innebærer for den traumatiserte å ha kontroll på indre og ytre livsbetingelser (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 190).

Barn som mangler evnen til å skille mellom trygge og utrygge situasjoner kan derfor respondere lite hensiktsmessig i ulike situasjoner (Bath, 2015, s. 6). Lite hensiktsmessige responser kan betegnes som utfordrende atferd. Utfordrende atferd kan bli møtt med kontrollerende og straffende reaksjoner fra lærere, noe som i neste omgang kan styrke elevens manglende trygghetsfølelse. Dette er en ond sirkel som krever kompetanse og selvinnsikt hos læreren for å kunne bryte ut av. Læreren blir nødt til å skape trygghet gjennom egen ro ved å møte smerteuttrykket hos eleven, uten å skape mer smerte (Bath, 2015, s.7). Denne prosessen kalles andreregulering eller samregulering (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 197).

Opplevelsen av avmakt kan forekomme hos utviklingstraumatiserte barn. De kan kjenne på en manglende trygghet, forutsigbarhet og lite kontroll over egen livssituasjon. I slike situasjoner vil barn trenge en «hjelpenhjerne», altså en omsorgsperson som både kan samregulere, hjelpe

til, tolke og forstå verden slik den er for «ikke-traumatiserte». Omsorgspersonene, de som står i hjelperelasjon til barnet, må legge til rette for at barnet kan oppleve en form for kontroll og påvirkning i eget liv (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 194).

Det kan være vanskelig å skape en subjektiv trygghet for barn med utviklingstraumer, til tross for at rammene rundt barnet objektivt sett er trygge. Barnet trenger hjelp til å identifisere omgivelsenes mulige triggere og begrense disse. Dette kan være utfordrende da kilden til triggere ofte kan være trekk eller handlingsmønstre hos de som har påført traumet. Det kan være vanskelig å identifisere subtile signaler som for utenforstående sees på som nøytrale, men som for disse elevene er faresignaler (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150).

Ifølge Bath (2015), må omsorgspersoner forsøke å opparbeide en psykisk trygghet, hvor eleven føler og opplever trygghet. En sosial trygghet, på tvers av forhold til andre mennesker. En emosjonell trygghet, som byr på aksept, empati og medfølelse, og ikke minst en kulturell trygghet, som innebærer en forståelse for at ulikheter er truet av diskriminering. Klarer man å legge til rette for opplevelser av disse overnevnte trygghetsfaktorene kan det potensielt ha en god effekt på utviklingstraumatiserte barns utvikling og fungere som beskyttelsesfaktorer (Bath, 2015, s. 7). Nordanger og Braarud (2017) mener at fokuset på trygghet og stressreduksjon i seg selv kan ha stor effekt på utviklingstraumatiserte barns fungering og videre utvikling.

Barn utsatt for utviklingstraumer har ofte en kjerneopplevelse av utrygghet som forplanter seg i en mistillit til voksne. De kan bli usikre og utvikle strategier for å holde voksne på avstand. Det er barnet som til syvende og sist avgjør hvem som er trygge omsorgspersoner og ikke (Bath, 2015, s. 7). For å jobbe mot å endre denne opplevelsen, fra utrygg til trygg, innebærer det at omsorgspersonene må gi fysisk, psykisk og emosjonell trygghet og tilstedeværelse. De må fremstå som forutsigbare, tilgjengelige, ærlige og sensitive. For å komme i posisjon til å være en god omsorgsperson for disse barna og skape trygghet, må det skapes en god relasjon dem imellom (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 191). Dette tar oss over til den neste pilaren, relasjoner.

2.7.2.2 Relasjon

Når man står i en følelse og vet at omsorgspersoner er tilgjengelig til å hjelpe både fysisk og emosjonelt vil relasjonen verdsettes og opprettholdes, men om omsorgspersonen ikke responderer, eller er emosjonelt utilgjengelig, vil relasjonsbåndet kunne bli brutt. Opplevde

traumer i ung alder kan føre til et fundamentalt tillitsbrudd til andre og kommende omsorgspersoner. Det kan også føre med seg andre utfordringer som gjør det vanskelig for barnet å senere bidra som samfunnsborger eller fungere i et fellesskap (Bath & Seita, 2018, s. 68).

Viktigheten av barnets tidlige møte med trygge og gode relasjoner har store konsekvenser for barnets utvikling. Deres tidligere erfaringer danner grunnlaget for senere relasjoner i mellommenneskelige samhandlinger og danner utgangspunktet for deres emosjonelle og sosiale fungering (Bath & Seita, 2018, s. 70).

Barns møte med gjentatte og troverdige handlinger fra omsorgspersoner bidrar til å skape en trygghet. I de situasjonene hvor barnet blir trøstet, tatt hånd om og regulert, altså hvor barnets grunnleggende behov blir møtt, vil det utvikle seg en forståelse for at omsorgspersoner kan gi sikkerhet, tillit og trygg tilknytning. Om dette blir et fast mønster i møte med barnets behov, vil de gjentatte erfaringene omgjøres til indre arbeidsmodeller hos barnet, som kan generaliseres til andre situasjoner og samhandlinger med jevnaldrende og voksne (Drugli, 2018, s. 121; Brandtzæg et al., 2011, s. 20; Bowlby, 1979, s. 135). Når barnet vet at behovene deres blir møtt vil det også styrke dem i møte med andre stressende situasjoner hvor de selv har opparbeidet seg verktøy til å regulere egne følelser.

Gode relasjoner kan sees på som en av mange beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorene kan forhindre sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp. De kan bidra til at barnet får en positiv utvikling på tross av opplevde belastninger (Drugli, 2018, s. 32). Trygg tilknytning skapes når barnet vet at det kan bruke de rundt seg som en trygg base. Da oppstår det rom hvor barnet kan være selvsikkert i utforsking av verden, hvor det kan lære og bygge relasjoner med andre. Dette styrker igjen barnets kognitive og sosiale fortrinn, i motsetning til de barna som lever i utrygge relasjoner. Mange positive relasjoner i barnets liv bidrar til bedre selvtillit, sosial kompetanse, nysgjerrighet, uavhengighet, toleranse og positive arbeidsmodeller for problemløsning, samt et sett av reguleringsferdigheter, noe som står i kontrast til de barna som opplever negative relasjoner (Bath & Seita, 2018, s. 71; Drugli, 2018, s. 32).

Denne pilaren omhandler det å skape gode og trygge relasjoner, da særlig mellom de utviklingstraumatiserte barna og deres omsorgspersoner. De positive relasjonene er helt

nødvendige for en sunn og adekvat utvikling. Barn utsatt for traumer av omsorgspersoner, viderefører gjerne denne relasjonen til andre, noe som kan forårsake mistenksomhet, unnnvikelse og kanskje uvennlig atferd i møte med andre voksne. I møte med barn som har vært utsatt for traumatiserende hendelser er det derfor svært viktig å bistå med å endre slike assosiasjoner, slik at barna kan utvikle positive følelsesmessige relasjoner med andre voksne (Bath, 2008, s. 20). For å etablere trygge relasjoner må samhandlingen bære preg av forutsigbarhet, forståelse og tillit i møte med barnet. I en tilhelingsprosess er det trygge relasjoner som gjør seg gjeldende i etableringen av et beroligende miljø hvor utvikling kan stimuleres, følelser kan reguleres og ressurser i barnet kan fremkomme (Spurkeland, 2015, s. 4). Paradokset er at utviklingstraumatiserte barn kan utvikle økt resiliens gjennom trygge relasjoner, men nettopp dette er kjerneutfordringen hos traumatiserte barn. Ansvar for utvikling av trygge relasjoner ligger hos voksne.

Når man ikke vet hva andre mennesker bærer på gjetter man gjerne på hva som ligger bak andres atferd og vi kan gjøre oss noen antakelser om hvorfor uakseptabel atferd forekommer (Spurkeland, 2016, s. 148). Å bygge relasjon er kanskje den mest viktige kompetansen man kan ha. Det å raskt kunne bli kjent med noen og fungere sammen, er deler av det sosiale spillet for å kunne bygge nødvendige relasjoner. Det å være bevisst på betydningen av å etablere, utvikle og pleie relasjonene er vesentlige for områder i livet (Spurkeland, 2016, s. 143). For at man i mellommenneskelige situasjoner skal fungere tett sammen med noen, slik som lærere og elever gjør, må det innledningsvis bygges en relasjon. Spurkeland (2016, s. 16) har utviklet en modell hvor han peker på fjorten grunnleggende faktorer for å lykkes med relasjonsbygging, av disse er det spesielt fire faktorer han trekker fram; menneskeinteresse, tillit, emosjonell modenhet og prestasjonshjelp.

Menneskeinteresse handler om å vise en genuin interesse i møte med andre mennesker, som i vårt tilfelle blir møte mellom lærer og elev. Når lærere viser et relasjonelt initiativ, møter elever med positiv nysgjerrighet, kan det få elevene til å føle seg sett og verdsatt. Dette initiativet vil i praksis si at lærer benytter seg av sin sosiale intelligens og søker kontakt med elevene. Hvis lærere klarer å møte elevene med en relasjonell integritet, gis det rom for å etablere relasjon uten at læreren møter elevene med mistenksomhet og skepsis, men med omsorg og varme. Lærere som viser relasjonelt initiativ og som har en relasjonell integritet, anerkjenner hver enkelt elev. Dette vil gi anledning til å bygge relasjoner, samtidig som det legger grunnmuren for et trygt læringsmiljø (Spurkeland, 2016, s. 25).

Gjennom interpersonlige erfaringer og tillitsvekkende opplevelser kan en følelse av tillit utvikles. Spurkeland (2016, s. 35) mener at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Uten tillit kan relasjonen stå i fare for å bli negativ og kraftløs. I alle relasjoner kan tilliten svinge både opp og ned. Det blir derfor viktig med en kontinuerlig bekreftelse og pleie for at tilliten skal få leve videre. Dessverre er det slik at uansett hvor lang utdanning eller erfaring man har, kan man likevel komme til kort om relasjonskompetansen mangler. Noen vil ikke oppleve å få påvirkningskraft hos elever fordi de simpelthen mangler kontaktevne til å bygge nødvendige tillitsrelasjoner. Videre presiserer Spurkeland at studier som utdanner menneskebehandlere bør ha et sterkt fokus på relasjonskompetanse, og at lærerutdanningen her fremdeles har et stykke å gå (Spurkeland, 2016, s. 49-50).

Det å kunne regulere egne og andres følelser, stille spørsmål ved det som synes å være følelsesstyrt, og å sette dette inn i en større kontekst, handler om emosjonell modenhet. Som menneske formes vi av andres observasjoner og tolkninger av oss, dette er med på å utvikle vår selvoppfatning. Makten lærere har grunnet elevens sårbarhet er dermed deres ansvar (Kirkebæk, 2017, s. 184). Med denne makten blir det viktig, i tolkning av elever, å se de som et produkt av egne erfaringer, en del av en helhet, i sammenheng og kontekst. Vi har påvirkning på andres følelser og velvære, med andre ord er vi delvis prisgitt omgivelsenes påvirkning for å ha det godt (Spurkeland, 2016, s. 258). Å jobbe med relasjonelle ferdigheter vil styrke elever i møte med omgivelsens signaler. Dette kan sees på som et stort etisk ansvar. Under emosjonell modenhet kommer empati. Det å kunne sette seg inn i andres situasjon, prøve å forstå og lese deres emosjonelle uttrykk er et minstekrav i møte med elever. En lærers emosjonelle kompetanse og intelligens er avgjørende i relasjonsarbeidet. Dette er en kompetanse som kan utvikles, men som vanskeligere lar seg gjøre enn de andre faktorene innen relasjonsbygging (Spurkeland, 2016, s. 275).

Prestasjonshjelp handler om å gjøre hverandre gode. Å få et annet menneske til å føle seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og til å finne og bruke dets sterke sider (Spurkeland, 2016, s. 299). Ved å fokusere på positiv atferd, mentale positive trekk og personlige uttrykk, kan lærere finne elevenes sterke sider som kan bidra til å styrke deres selvbilde og psykiske helse (Spurkeland, 2016, s. 300). Den relasjonen man bygger på bakgrunn av dette vil gjøre noe med elevenes prestasjonsevne og det vil eksistere en visshet om at noen vil dem vel.

Prestasjonshjelperen må sette egne behov til side og ha full oppmerksomhet mot den som skal prestere og lære. Det må legges til rette og støttes opp under eleven ved å utvise en aktiv hjelpsomhet. Læreren må se potensialet hos elevene og hjelpe dem med å se positive kvaliteter ved seg selv, kvaliteter de kanskje ikke ville oppdaget på egenhånd. På denne måten kan det styrke disse kvalitetene og utvikling kan skje. Prestasjonshjelperen må ha pedagogiske evner og ferdigheter, en verktøykasse til å hjelpe og tilpasse læring for den enkelte (Spurkeland, 2016, s. 309).

Som lærer står man i daglig posisjon til å tilføre elevene ekstra energi og emosjonell støtte. For å komme i posisjon til å bidra til et slikt klima må det være et emosjonelt positivt forhold mellom lærer og elev. Eleven, mottakeren av prestasjonshjelpen, må vite at læreren aksepterer og verdsetter en (Spurkeland, 2016, s. 307). Uten relasjon står man ikke i posisjon til å regulere barnet og gi trygghet.

I møte med utviklingstraumatiserte barn blir derfor oppgaven å hjelpe til med å forstå og fortolke følelser, tanker og hendelser som oppleves skremmende og villedende for barnet (Størksen & Thorsen, 2011, s. 50). Dette tar oss over til neste pilar, følelsesregulering.

2.7.2.3 Følelsesregulering/affektregulering

Den siste og tredje pilaren, følelsesregulering, har som fokus å trygge og hjelpe traumatiserte barn med å håndtere sterke følelser og impulser, samt å opprettholde en følelsesmessig balanse i eget liv (Bath, 2015, s. 9).

Affektregulering utvikles i spedbarnsalder og er en pågående prosess helt til voksen alder. Utviklingen er bestående av gjentakende samspillserfaringer med omgivelsene og omsorgspersoner som støtter og hjelper barnet med å gi mening til erfaringer. Adekvat affektregulering krever kognisjon, men hos utviklingstraumatiserte barn er ofte evnen til å regulere affekt redusert. Dette kan føre til vansker med sosiale sammenhenger og situasjoner (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 194). I skolen kan slike utfordringer komme til uttrykk gjennom uro og opposisjonell atferd, fysisk og verbal aggresjon og andre smerteuttrykk. Dette kan føre til store utfordringer i skolehverdagen. Smerteuttrykkene kan være intense og hyppige og gå ut over barnets funksjon i sosialt spill med barn og voksne (Drugli, 2018, s. 136). Disse vanskene må tas på alvor slik at barnet ikke står i fare for å

utvikle varige psykososiale vansker. Desto tidligere tiltak iverksettes, jo større sannsynlighet er det for positive effekter (Drugli, 2018, s. 170).

Barn med slike vansker vil utfordre pedagoger mer enn andre barn, desto viktigere er det at disse blir møtt av voksne som kan takle konflikter og smerteuttrykk, og samtidig inngå i en nær relasjon til barnet. På den måten kan læreren fungere som en beskyttelsesfaktor i barnets videre utvikling (Drugli, 2018, s. 143).

Ifølge Bath (2008, s. 20) vil konsekvensene av komplekse traumer gi vanskeligheter med å regulere følelser og impulser, og man vet at evnen til å regulere seg selv er en fundamental beskyttelsesfaktor for en sunn utvikling. Med dette som bakteppe, vet man at i arbeid med utviklingstraumatiserte barn, bør det være et utstrakt fokus på å bygge relasjon og å gi dem støtte i læring og utvikling i håndtering av egne følelser og impulser.

Viktigheten av å etablere mestringsstrategier, for å fungere og utvikle seg, blir presisert av Bath (2015, s. 9). Barnets bevisste og intuitive strategier gjør de i stand til å håndtere ytre utfordringer, så vel som varige sterke følelser og impulser. Utviklingstraumer fører ofte med seg utfordringer med dette og er kjernen i traumatisk stress. Utviklingstraumatiserte barn utvikler egne mestringsstrategier for å håndtere erfaringer med blant annet voksne som gjentatte ganger har sviktet dem, og som kan ha resultert i en omfattende mistillit til voksne (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 191). På sikt kan dette også føre til andre lite hensiktsmessige og helseskadelige strategier som røyking, rusmisbruk og kriminalitet, for å ventilere stress eller emosjonelle problemer forårsaket av en traumatiserende barndom (Bath, 2015, s.9; Felitti et al., 1998, s. 253).

Omsorgspersoner som kan berolige, stryke, kose og kommunisere på en rolig og trøstende måte er nødvendig for barns utvikling av eget reguleringssystem. På den måten erfarer barnet å bli regulert og støttet i sine følelser, og med gjentatte erfaringer vil barnet på sikt ta i bruk disse strategiene på egenhånd (Bath, 2015, s. 10). Er det derimot slik at reguleringsstøtten har vært mangelfull, vil barnets utgangspunkt for selvregulering ikke være tilstrekkelig utviklet. Barnets reaksjonsmønstre kan over tid medføre vansker med å regulere blant annet følelser, ved overdrevne reaksjoner på sterke affekter i normale situasjoner, eller ved at de ikke klare å roe seg ned etter å ha blitt skremt eller sint. Barnet kan streve med oppmerksomhet, være årvåkent for nye farer, eller lett mistolker sosiale signaler. I tillegg kan det foreligge

utfordringer med kroppslige reaksjoner, ved at de har vansker med å sove, regulere matinntak, ha fordøyelsesvansker og annen atferd, som for eksempel utagering (Holt & Hafstad, 2016, s. 291). Når barnet ikke har godt nok utviklet evne til å regulere affekt, trenger det et menneske «å koble seg på» både følelsesmessig og språklig (Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 195).

I møte med andre mennesker vil følelser la seg påvirke på en dempende eller triggende måte. For omsorgspersoner kan det være krevende å møte med smerteuttrykk hos utviklingstraumatiserte barn. Traumer skaper stress i barnet, som også kan skape stress i omsorgspersonen. Da er det viktig som voksen å forsøke å avlaste barnets stress og møte barnet med ro. Dette krever innsikt, vilje og tålmodighet. Omsorgspersonen skal møte barnet på de følelsene som ligger bak smerteuttrykket, og signalisere med ord og atferd at barnet er trygt og ivaretatt. Først da kan man være en regulator for barnets overveldende og u håndterlige følelser og reaksjoner. Dette kaller Bath for samregulering, og det sees på som et sentralt prinsipp i alt arbeid med traumatiserte barn (Bath, 2015, s. 10; Jørgensen & Lillevik, 2017, s. 197).

Med ord og atferd gir man barnet betydningsfulle dialoger og reaksjoner som vil virke inn på deres forståelse av seg selv. Å hjelpe barnet i utvikling av problemløsningsferdigheter og konflikthåndtering vil gi evnen til adekvat affektregulering. Barnets hukommelse fra opplevde hendelser, og den bearbejdede evnen til å skape meningsfull beretning om egne opplevelser, vil styrke nåværende og kommende situasjoner i barnets utvikling (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 24).

Ofte vil en kunne ønske seg en konkret framgangsmåte for å hjelpe utviklingstraumatiserte barn. I enkelte tilfeller kan man få inntrykk av at barnet først kan få hjelp om det får spesialisert traumebehandling, hvor systematisk bearbejding av minner fra traumeerfaringer finner sted. Nordanger og Braarud (2017, s. 143) viser til at reguleringsperspektivet på utviklingstraumatisering utfordrer ikke bare hvordan vanskene kartlegges og kategoriseres, men også hva slags hjelp barnet trenger for å få det bedre. Forfatterne presiserer at det finnes mye fagpersoner kan gjøre, men at det aller største potensialet for tilheling ligger i regulerende erfaringer, der barnets omsorgssystem utgjør den viktigste «behandlingen». Barnets omsorgssystem inkluderer ikke bare barnets nærmeste omsorgspersoner, men alle voksne barnet har kontakt med, både privat, men også på profesjonelle arenaer, slik som skole.

Arne Holte (2019b, s. 4) hevder at skolen kanskje er den aller største og viktigste profesjonelle arenaen for slikt arbeid, ettersom skolen treffer alle barn i Norge. Skolen har i tillegg et tydelig helsefremmende samfunnsmandat, og nylig inkludert folkehelse og livsmestring som ett av tre tverrfaglige tema i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Nordanger og Braarud (2017, s. 129) argumenterer for at utviklingstraumatiserte barn trenger at hele deres omsorgssystem møter dem ut fra en felles traumeinformert forståelse. Ettersom vi har valgt å ta utgangspunkt i skole vil vi også følgende ta utgangspunkt i hvilke konsekvenser dette vil kunne få for lærere.

For å bidra til gode regulerende erfaringer for utviklingstraumatiserte elever må læreren innstille seg på å overstyre automatiske responser på eksempelvis barns atferd. Normale responser kan føre til at læreren handler på måter som dysregulerer, fremfor å regulere eleven. Eksempelvis vil læreren kunne speile atferden eleven viser. Slike tendenser er forankret i de motoriske delene av hjernen, og er forårsaket av speilnevroner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 41). Ved å være bevisst på disse tendensene kan man overstyre en mulig reaksjon som kan møte utviklingstraumatisertes smerteuttrykk med straffende atferd, eller ideen om at læring skjer gjennom konsekvenser, som har en lang tradisjon i norsk skole (Nordanger & Braarud, 2017, s.144-147; Brøyn, 2020, s.3). Nordanger og Braarud (2017, s. 156) viser til viktigheten av å kunne se eleven fra innsiden, men seg selv fra utsiden, og omtaler dette som refleksivitet. Dette fenomenet kan også kalles mentalisering, og bidrar til å gjøre oss bevisst på vår egen rolle i samspillet og hvordan andre kan forstå oss (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066).

Lærere vil kunne ha en tendens til å regulere barnet ved hjelp av språk. Som beskrevet gjennom våre delkapitler knyttet til hjernens utvikling og toleransevinduet, er det grunn til å anta at eleven vil respondere bedre på å reguleres gjennom sanseregulering, som vil treffe de grunnleggende og dypereliggende funksjonene i hjernen. Et forsøk på å regulere eleven ved hjelp av språk vil appellere til elevens kognisjon, som ligger langt opp og fram i hjernen. Slik regulering omtales av Nordanger og Braarud (2017, s. 145) som top-down regulering, mens størst effekt vil kunne oppnås gjennom bottom-up regulering, både fordi utviklingstraumatiserte elever har et mindre utviklet reguleringsystem og ettersom et forhøyet stress, eller smalere toleransevindu, også bidrar til at tenkehjernen, eller prefrontal korteks er mindre tilgjengelig.

Nordanger og Braarud (2017, s. 162) viser til ulike sanseregulerende aktiviteter som ifølge Bruce Perry oppfyller seks kjennetegn på R:

- Relational
- Repetitive
- Relevant
- Rewarding
- Rythmic
- Respectful

Konkrete eksempler på slike kan være å lytte eller danse til musikk, leke klappeleker eller annet rytmebasert lek, huske, hoppe, balansere, klatre, bli massert, bruke kuleteppe eller et tungt pledd, eller stimulere sanser som lukt, smak, berøring og fysisk aktivitet og sist, men ikke minst, lek (Nordanger & Braarud, 2017, s. 162). Slike sansestimuleringer kan bidra til å hjelpe barnet inn i toleransevinduet sitt samtidig som reguleringskapasiteten utvikles gjennom kroppslig baserte erfaringer. I tillegg lærer barnet strategier for å bli regulert og kan med tid og erfaring søke slike regulerende aktiviteter selv (Nordanger & Braarud, 2017, s. 163; Johannessen & Bakken, 2020, s. 100).

For at barnet skal møte tilstrekkelige antall regulerende erfaringer er det viktig at hele barnets omsorgssystem utgjør barnets reguleringsystem, og bygger kapasiteten gradvis nedenfra og opp, gjennom å gi barnet gjentatte erfaringer med å reguleres ned fra overaktivering eller opp fra underaktivering. Det er nettopp slike relasjonelle erfaringer som griper inn i de skjevutviklede nevralt strukturer og utgjør den egentlige «behandlingen» av den underliggende problematikken (Nordanger & Braarud, 2017, s. 148).

Når læreren blir instrumentet i reguleringsarbeidet, blir deres kunnskap om seg selv og hva de bringer med seg inn i samspillet, sentral. Kjennskap til eget toleransevindu, samt rammer og støttesystemer som bidrar til å holde eget affektnivå nede, og kunnskap om hva som virker regulerende oppe, blir helt essensielt (Nordanger & Braarud, 2017, s. 157). Andres negative affekter kan sees på som den sterkeste triggeren for utviklingstraumatiserte elevers følelser av samme art. Det sterkeste terapeutiske virkemiddelet for å motvirke slike følelser, og dermed reguleringsvanskene som følger av disse, er å holde eget affektnivå nede (Nordanger & Braarud, 2017, s. 151).

2.8 Traumebevisst omsorg i skolen

Barns viktigste år i utviklingen er mens de går på skolen, det er derfor rimelig å anse skolen som barnets viktigste arena i deres psykososiale og faglige utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 11). De som jobber i skolen, må møte barnet med kunnskap om mer enn bare fag. De må inneha kunnskap om psykososial utvikling, de må kunne se når barn ikke har det greit og være kompetente nok til å sette inn tiltak som kan motvirke en uheldig utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 11). I Alisics studie (2012, s. 54) kommer det frem at lærerne opplever utilstrekkelighet i møte med elever som strever sosioemosjonelt. De opplever å ha for lite handlingskompetanse og mangelfull ansvarsavklaring mellom skole og hjelpeapparatet. Alisic, med fler, viser til at det er utviklet flere verktøy for lærere, men at disse må testes og revideres (Alisic et al., 2012, s. 100). Lorentzen (2020, s. 150) problematiserer at TBO kan fremstå som en metode som innehar et svikt-mangel-perspektiv på barn utsatt for traumer og at dette kan føre til at fagpersoner ikke lenger har barnets individualitet som hovedfokus. Han beskriver at desto mer praksis som er forskrevet på forhånd, jo mer tenderer oppgaven til å bli en funksjon som kan utføres av hvem som helst.

En viktig faktor i forebyggingen av risikosituasjoner blir skolemiljøets standard, slik at man kan kompensere for elevens sårbarhet. Det kompenserende arbeidet vil måtte ta høyde for den sosiale konteksten som helhet og elevene som enkeltindivider. Det sosiale systemet som utgjør klasser og grupper i skolen må læreren være bevisst slik at de kan forebygge uheldige situasjoner og gripe inn når slike situasjoner oppstår (Midthassel et al., 2011, s. 12). Lærere må inneha et begreps- og analyseapparat for å forstå, og ferdigheter til å kunne handle. Det er nødvendig at lærere har god selvinnsikt slik at de kan se hvordan deres rolle påvirker, og lar seg påvirke av, elevene. Å øke læreres evne til å kompensere for de sårbare elevene krever en kompetanseutvikling som inneholder fagkunnskap, ferdighetstrening og mulighet for refleksjon og sparring med andre (Midthassel et al., 2011, s. 12).

For utviklingstraumatiserte- og ikke-traumatiserte elever vil det å ha et trygt og stimulerende læringsmiljø være viktig. Trygge og tydelige voksne som beriker elevene med emosjonell og akademisk støtte parallelt med god klasseledelse er derfor viktig. Uro i klassemiljøet kan bidra til uønsket atferd, og de som allerede er utrygge kan føle på en avmakt i enda større grad. Klarhet i gruppesammensetning, roller og arbeidsprosesser, forutsigbarhet, kan skape en

trygghet og ro hos sårbare elever. Av lærere krever denne arbeidsformen god organisering og tett oppfølging (Midthassel et al., 2011, s. 12).

For utviklingstraumatiserte barn vil det å ha en trygg tilknytning til en person utenom hjemmet kunne styrke barnet i ulike situasjoner det står overfor. Mange lærere kan komme i en slik posisjon hvor denne funksjonen kan fremkomme. En god relasjon er helt nødvendig for at lærer skal kunne kompensere for barn som opplever manglende støtte hjemmefra (Veland, 2011, s. 137).

Arne Holte presenterer en metastudie av psykiske helsetiltak gjennomført i skolen. Disse inneholder 52 systematiske oversikter og metaanalyser. Intervensjonene viser å ha gode effekter på barn, familier og lokalsamfunn med hensyn til sosiale, emosjonelle og pedagogiske utfall. Funnene viser at man oppnår best resultater ved at hele skolen har en helhetlig tilnærming som inngår både i læringsmål og undervisningsformer, hvor psykiske helsetiltak kobles på den akademiske læringen (Holte, 2019b, s. 2). Å styrke skolens verdigrunnlag, videreutvikle kompetanse hos lærere, involvere foresatte og nærmiljøet kan sees på som ytterligere suksessfaktorer. Tiltakene bør iverksettes hos de yngste barna og videreføres til barna blir eldre. De mest effektive tiltakene som trekkes frem er å trene ferdigheter og at skolen balanserer mellom universelle og målgrupperettete tilnærminger. Likevel presiseres det at universelle tiltak bør prioriteres fremfor målgrupperettete tiltak. For skoleledere bli det da lettere å tilpasse og administrere, og for lærere kan det utøves som en del av den ordinære undervisningen. Ved en universell tilnærming til tiltakene minimaliserer man også stigma ved at tiltakene inkluderer alle elevene og ikke bare noen få (Holte, 2019b, s. 3). Med andre ord kan skolen fungere som en forebyggende arena.

Harris og Fallot spesifiserer at for å utvikle en traumebevisst tjeneste er det viktig at praksisendring er forankret i ledelsen. Ledelsen må sikre ikke bare at personalet har tilstrekkelig kunnskap om utviklingstraumatisering, men også at denne forståelsesmodellen får konsekvenser for prioriteringer knyttet til praksisendring i tjenesten, som for eksempel jevnlig opplæring og kontinuerlig trening i personalet, systematisk arbeid med avdekking av eksempelvis vold og overgrep og en gjennomgang for å sikre tilrettelagte regler og rutiner (Harris & Fallot, 2001, s. 10). Å jobbe traumebasert innebærer å forstå hele mennesket i konteksten av sitt liv, og stille seg spørsmålet; «hvordan forstår jeg dette mennesket?» fremfor «hvordan forstår jeg dette problemet eller symptomet?» På den måten skifter fokuset fra et

begrenset funksjons- eller problemområde til å forklare hvordan symptomene kan gi mening ut fra menneskets erfaringer, eller man kan se på mennesket gjennom en «traumelinse» (Harris & Fallot, 2001, s. 13).

RVTS har utviklet ulike nettressurser knyttet til traumer. I 2012 utviklet RVTS sør kompetanseprogrammet HandleKraft på bestilling fra Barne-, - ungdoms-, - og familieetaten som blant annet er et fagorgan for barnevern, familievern, samt vold og overgrep i nære relasjoner (Ernst & Young, 2014). Målsettingene i kompetanseprogrammet er bygget på kunnskap om hva vold gjør med barn og hvordan man best kan hjelpe, samt refleksjon ettersom enkelte overgrep verken avdekkes eller forebygges. Målsettingene i HandleKraft er å gi kunnskap om vold, overgrep og grenseoverskridende atferd, og gi handlekraft til å forebygge og ivareta utsatte på en hensiktsmessig måte ut fra nyere traumeforståelse. HandleKraft skal sikre god sakshåndtering ved mistanke om vold eller overgrep, og kunnskap om samarbeidsrutiner med aktuelle samarbeidende etater. Programmet ble evaluert av Ernst og Young (EY) og oppnådde positive resultater. Vi vil komme tilbake til dette under drøftingen av våre funn.

I norske helse- og omsorgstjenester er det lenge investert store ressurser for å øke tjenestenes kompetanse i å møte traumatiserte på en hensiktsmessig og utviklingsfremmende måte. En rekke handlings- og strategiplaner mot forebygging av vold, overgrep eller omsorgssvikt er iverksatt, og kunnskapsbaserte tiltak for utsatte grupper er fremmet. På tross av de omfattende investeringene er det lite etablert kunnskap om effekt i form av økt kompetanse og det er nylig utviklet et verktøy for å måle nettopp dette, kalt TANDEM, Trauma and Development Education Monitor (Nordanger et al., 2021, s. 2). TANDEM viser gode psykometriske egenskaper og funnene indikerer at instrumentet har potensiale til å fungere som et dialogisk verktøy i samarbeidet om utvikling av traumekompetanse. I tillegg vil TANDEM kunne gi informasjon for å utvikle og tilpasse kompetanseprogrammer til ulike målgruppers behov. Sist vil det kunne bidra med kunnskap i det nasjonale utviklingsarbeidet (Nordanger et al., 2021, s. 13).

Det har vært en diskusjon i fagfeltet over hvorvidt traumbegrepet skal fremheves i forståelsesmodeller som TBO, ettersom alle barn vil profittere på å bli møtt av voksne med kompetanse på å skape trygghet og tilhørighet, samt møte barna med gode relasjonelle og regulerende ferdigheter. Howard Bath har selv gått bort fra begrepet «trauma informed care»

og kaller pilarene nå «The three pillars of transforming care» (Bath, 2016, s. 1; Nordanger, 2021, s. 3).

I vår studie har vi valgt å se på traumebevisst omsorg som en kompetanse knyttet til utviklingsstøttene arbeid, i hovedsak innenfor områdene til Howard Baths pilarer trygghet, relasjon og regulering. Vi inkluderer også kriterier fra RVTS sør for hva som kjennetegner en traumebevisst skole. Disse kriteriene sier at en traumebevisst skole har ledere og lærere med god kunnskap og kompetanse om traumer og konsekvenser av disse, knyttet til eksempelvis atferd, oppmerksomhet, hukommelse og mestring. Skolen gir alltid eleven en ny sjanse, melder alle bekymringer til barneverntjenesten og samarbeider med hjelpeapparatet til det beste for barnet. I tillegg fordres gode systemer for ivaretagelse av barn og voksne som står i vanskelige situasjoner med den traumatiserte (RVTS sør, 2022).

Howard Bath har blant annet presisert faktorer og arbeidsmåter som heler og øker resiliens gjennom de tre pilarene for traumebevisst omsorg, trygghet, relasjon og regulering. Dette kunnskapsgrunnlaget og de resiliensfremmende arbeidsmåtene er utarbeidet på bakgrunn av at behandling for utviklingstraumatiserte ikke utelukkende skjer i løpet av en time på terapeutens kontor, men snarere i barnets naturlige omgivelser og arenaer av personer barnet samhandler med i sin naturlige omgangskrets (Bath, 2015, s. 6).

Barn med ulike negative erfaringer som har ført til en skjevutvikling grunnet forhøyet stress over tid, vil kunne komme til å streve i alle livets arenaer, hjemme, på skolen, under fritidsaktiviteter og i samspill med jevnaldrende. Etersom alle barn i Norge går på skolen, og skolen har et ansvar knyttet til helsefremmende arbeid, vil nettopp kunnskap i skolen om hvordan legge tilrette for utviklingsstøtte kunne utgjøre en forskjell for disse barna. Dessverre kan utviklingstraumatiserte barns atferd være preget av et smerteuttrykk, og ha et såpass sterkt uttrykk at voksne rundt barnet trigges og kan reagere på måter som forsterker barnets utrygghet. For å utvikle en større sensitivitet rettet mot årsaken til barnets smerteatferd kreves kunnskap, trening, støttesystemer og veiledning (Bath, 2016, s. 4).

Men, selv på tross av økende forekomst av vold i nære relasjoner og potensielt traumatiserende hendelser i et barns liv, er det fremdeles slik at barn flest ikke er utviklingstraumatiserte (Hafstad & Agusti, 2019). Når fremveksten likevel er stor av bedrifter og kommuner som ønsker å arbeide med prinsipper knyttet til traumebevisst omsorg, er det

kanskje slik at forståelsesmodellen ikke utelukkende gir mening og retning til arbeidet mot gruppen barn med utviklingstraumatisering, men snarere at arbeidsmåter og kunnskapsgrunnlag gir nyttig kompetanse også inn mot alle elever (Nordanger et al., 2021, s. 2). Kanskje er det slik at ny kunnskap og forståelse om stressresponsystemet, hjernens utvikling og psykoedukative ressurser som eksempelvis toleransevinduet gir oss verktøy til å bedre hjelpe og forstå behovet for regulering av følelser, framfor utelukkende det tradisjonelle atferdsregulerende perspektivet som har dominert i skolen (Brøyn, 2020, s.3; Nordanger, 2021, s.2).

Giboney Wall (2021) og Stokes og Brunzell (2019) viser til studier gjennomført i USA og Australia som bygger opp under et økende omfang undersøkelser som viser effekt etter implementerte intervensjoner knyttet til traumebevisst omsorg i skolen. Giboney Wall poengterer at TBO peker på et behov for at skolen bør innarbeide arbeidsmåter og forståelsesmodeller som både heler og utdanner. Dette er nyttig fremfor behavioristiske arbeidsmåter med eksempelvis bruk av straff, som potensielt kan retraumatisere elevene (Wall, 2021, s. 135).

Maynard, med fler (2019, s.2) har foretatt en systematisk kunnskapsoversikt for å se på effekt av traumeinformert praksis i skoler. Inklusjonskriteriene i undersøkelsen var at studiene måtte bruke et randomisert eller kvasiexperimentelt forskningsdesign med kontrollgruppe. De måtte være gjennomført i grunnskolen. Videre måtte det være vurdert effekt av traumeinformert tilnærming definert som et program eller system som har forståelse for konsekvensen av traumer, og integrerer slik kunnskap i praksis, samt søker å redusere retraumatisering. Traumeinformert tilnærming måtte utvikles gjennom kompetanseheving i personalet, traumefokuserte tjenester og på organisasjonsnivå. To av tre tiltak måtte foreligge. I tillegg måtte studiene måle resultat på elevnivå relatert til traumesymptomer eller psykisk helse, akademiske ferdigheter, atferd eller sosioemosjonell fungering. Det ble ikke foretatt begrensninger på publikasjonsstatus, geografi eller språk, men de måtte være publisert de siste ti årene ettersom dette er et forskningsfelt i stor bevegelse (Maynard et al., 2019, s. 2). Ingen studier møtte inklusjonskriteriene i denne systematiske kunnskapsoversikten. Studien argumenterer for at vi fremdeles vet for lite om effekten av traumebevisst omsorg i skolen eller hvilke implikasjoner slik tilnærming vil ha. Det er foretatt undersøkelser på ulike spesifikke intervensjoner rettet mot utviklingstraumatiserte, men foreløpig er det ikke tilstrekkelig belegg for sikker kunnskap om effekt av TBO i skolen, ei heller etablert en felles

forståelse av hvordan traumebasert omsorg er definert, og hvilke elementer slik tilnærming skal inneholde (Maynard et al., 2019, s.1). Ettersom det foreligger slik usikkerhet, hadde vi som mål å undersøke hvilke erfaringer lærerne hadde med tilnærmingen, fremfor å vurdere effekt hos elevene.

3.0 Metode

Innen samfunnsvitenskapelig forskning er kvalitativ og kvantitativ metode to ulike hovedtilnærminger. Kvalitativ forskning legger i stor grad vekt på forståelse fremfor forklaring og nærhet til forskningsobjektet fremfor avstand. Datagrunnlaget i kvalitativ forskning gir informasjon i form av tekst fremfor tall og fremhever innsikt (Tjora, 2021, s. 27). Kvalitativ forskning er ikke av «bedre kvalitet» enn kvantitativ forskning. Det mest grunnleggende skillet mellom metodene er nettopp at de har ulike mål (Nyeng, 2020, s. 71). Vi er bevisst ulikhetene mellom disse tradisjonene og at samme fenomen kan undersøkes på forskjellige måter og frembringe ulik verdifull kunnskap (Tjora, 2021, s. 36).

Vi benytter kvalitative forskningsintervju som metode ettersom vi ønsker å ta utgangspunkt i informantenes beskrivelser av egen praksis. Vi er ute etter informantenes egne opplevelser og erfaringer og er åpne for hva disse bringer med seg. Nilssen (2012, s. 62) påpeker at kvalitativ forskning hviler på grunnleggende filosofiske, eller her som ontologiske og epistemologiske antakelser. Disse antakelsene får betydning for innhenting av data og analysen av disse (Andersen et al., 2019, s. 1). Ontologi handler om hva som finnes eller hva som er virkelig (Tjora, 2021, s. 293), mens epistemologi dreier seg om hvordan vi kan oppnå kunnskap om verden og hva kunnskap er (Tjora, 2021, s. 288). I kvalitativ forskning presenteres ontologisk og epistemologisk ståsted gjennom at virkelighet og kunnskap er noe som konstrueres og rekonstrueres i møte mellom informant og forsker (Nilssen, 2012, s. 62).

I vår analyse av datamaterialet som konstrueres gjennom de semistrukturerte intervjuene mener vi at Tjoras (2018) metode, «stegvis-deduktiv induksjon», vil danne det beste utgangspunktet for vår analyse ettersom denne modellen har en induktiv innfallsvinkel, der vi jobber fra data mot teoriutvikling. Dette omtales også som oppadgående prosesser eller bottom-up prosesser. Modellen inkluderer også et deduktivt element, der man jobber kontinuerlig med å teste sine antakelser. Deduktiv metode, nedadgående eller top-down prosesser, går fra teori til empiri (Tjora, 2021, s. 20).

Videre vil redegjørelsen omfatte både vitenskapsteoretisk retning, intervju som metode, utvalg av informanter, gjennomføring av intervjuene og metodekritikk.

3.1 Fenomenologisk tilnærming

I vårt arbeid har vi vært nødt til å plassere oss innenfor et vitenskapssyn og være bevisst vårt faglige ståsted, ettersom dette har hatt konsekvenser for hvordan vi tenker og handler, og hva som har inspirert oss til å ta våre valg (Brottveit, 2021, s. 18).

Fenomenologien tar utgangspunkt i Husserls filosofi og metode, der man primært studerer hvordan fenomener fremtrer hos den enkelte. Sentralt i den fenomenologiske tilnærmingen er spørsmålene «hva betyr den sosiale verden for meg?» og «hva betyr den sosiale verden for den observerte?». Kort sagt vektlegger fenomenologien hvordan vår livsverden er modifisert av, og modifiserer våre handlinger (Tjora, 2018, s. 32). Vi vil søke å beskrive verden slik den oppleves av våre informanter. Det er et mål i fenomenologisk tilnærming at forhold som konstituerer våre informanters livsverden ikke bør tas for gitt. Vår oppgave blir dermed å møte informantenes livsverden med åpenhet og nysgjerrighet, og forsøke å beskrive deres erfaringer gjennom vår fortolkning med redelighet og respekt for informantenes subjektivitet.

Det finnes ingen nøytral vitenskap. All forskning har filosofiske antakelser og vi må plassere oss innenfor et forskningsparadigme som ligger opp til vår forforståelse og dermed bidrar i begrunnelsen av våre valg (Andersen et al., 2019, s. 2). Ifølge Mumford og Anjum (2013, s. 9) virker kausale forbindelser eller årsaksforklaringer uobserverbare. Derfor er det ofte vanskelig å peke ut kausale forbindelser. Til tross for at man tror at kausalitet er funnet, har man aldri garanti for at man vet nøyaktig hva som skyldes hva. Det er alltid en mulighet for at den virkelige årsaken enda ikke er avdekket.

En mulig tilnærming ville ha vært å se etter målbare endringer i læreres atferd eller elevers symptomuttrykk, men for å kunne trekke slutninger på bakgrunn av dette må man ta en rekke hensyn, ettersom flere årsaksforhold vil kunne virke inn på elevatferd. Vi har ikke vært ute etter å identifisere årsak eller effekt. Vi antar at det er en kausal kompleksitet i forholdet mellom traumbasert omsorg og økt resiliens hos elevene. Vi har derfor valgt bort målinger som går direkte på elevenes symptomuttrykk eller læreres atferd, til fordel for å gjøre en undersøkelse av lærernes livsverden. Dette fordi vi antar at lærernes livsverden vil kunne påvirke læreres atferd og deretter elevenes resiliens, gitt at alle forhold er på plass. I denne

undersøkelsen er vi primært opptatt av hvorvidt og eventuelt hvordan lærere har blitt påvirket av kursing i traumebevisst omsorg. En slik undersøkelse gjøres etter vårt syn best innenfor et fenomenologisk rammeverk hvor vi primært er opptatt av læreres opplevelse og livsverden, og dermed mindre opptatt av å finne eventuelle målbare underliggende faktorer eller beskrivelser av disse. Vi er avhengig av å ha en tilnærming som tar den kausale kompleksiteten innover seg og med bakgrunn i dette anser vi det som mest riktig å undersøke læreres livsverden.

3.2 Forskningsdesign

Vi har rekruttert informanter ved hjelp av et strategisk utvalg (Tjora, 2021, s. 145). Vi intervjuet fem lærere som har gjennomført opplæring i traumebevisst omsorg med RVTs, der vår intensjon var å uthente deres erfaringer. Vår problemstilling og underliggende forskningsspørsmål danner grunnlag for metode. Problemstillingen er;

1. Hvilke erfaringer har lærerne med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter opplæring med RVTs?

I tillegg utviklet vi følgende underspørsmål;

- a. *I hvilke konkrete episoder har opplæring i traumebevisst omsorg påvirket lærernes praksis?*
- b. *Hvilke elementer av traumebevisst omsorg oppleves som mest praksisrelevante?*
- c. *Opplæring i traumebevisst omsorg har endret den generelle samhandlingen med elever?*

Disse forskningsspørsmålene la grunnlag for valg av semistrukturerte intervjuer med lærere. Datamateriale generert av disse intervjuene er analysert ved bruk av stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 20). I analysen ønsket vi å gå induktivt inn i datamaterialet, der vi tar utgangspunkt i empirien for så å skape en mer tematisk eller konseptuell forståelse. Med denne tilnærmingen kunne vi tatt utgangspunkt i både tematisk analyse, Grounded Theory og stegvis-deduktiv induktiv metode (Braun & Clarke, 2006, s. 83; Tjora, 2021, s. 22). Vi valgte å benytte Tjoras stegvise-deduktive induktive metode. Ettersom vi er uerfarne forskere opplevde vi en trygghet i at modellen er stegvis og anvender tilbakevendende deduktive tester for å kontinuerlig kvalitetssikre databehandlingen.

Christine Bold (2012, s. 123) hevder at flere forskere de senere årene har forsøkt å konstruere analytiske prosesser tilpasset spesifikke forskningsmetoder. Med dette menes at vi ikke bør

anvende generelle analysemetoder på tvers av tilnærminger, men at hver tilnærming krever sin egen form for analyse. Hensikten har vært å redusere betydningen av tolkning og på den måten oppnå mer troverdighet. I små prosjekter der kontekst og mening kan være spesifikke, kan en rigid analytisk prosess ofte være uegnet. Vi har likevel valgt en relativt rigid analytisk prosess da dette har hjulpet med å strukturere tolkningsprosessen. Hensikten med dette har ikke vært å redusere betydning av tolkning, men å øke kvaliteten på denne.

3.3 Datainnsamling

Uavhengig av hvilken metode og fremgangsmåte man velger seg i en slik prosess må vi likevel som forskere ta avgjørelser på hvem som skal delta, hvor mange som skal delta og hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for utvalget, før vi forsøker å rekruttere informanter (Johannessen et al., 2010, s. 33).

I datainnsamlingsprosessen får vi tilgang til andre menneskers personlige fortellinger og som forskere er vi pliktige til å verne om deres menneskeverd og ivareta informantene på best mulig måte. Dette er et viktig aspekt vi må ha med oss igjennom hele forskningsprosessen (Del Busso, 2018, s. 118).

3.3.1 Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Vi har valgt å benytte oss av semistrukturerte intervjuer (Tjora, 2021, s.127). Vårt mål med bruk av denne metoden er å komme i dybden av informantenes egne erfaringer og livsverden, slik at vi bedre kan forstå hvordan de konstruerer verden rundt seg (Nilssen, 2012, s. 14).

Gjennom informantenes egne erfaringer søker vi innsikt i, og kjennskap til, hvordan deres kunnskap og opplevde erfaringer med traumebevisst omsorg gjør seg gjeldende for praksis i møte med elever. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 20) er det å avdekke subjektive opplevelser et viktig bidrag for å skape mening og forståelse. Denne formen for innsikt vil vi ikke kunne få gjennom eksempelvis en lukket spørreundersøkelse, ettersom en slik spørreundersøkelse vil ha forhåndsbestemte svaralternativer eller kategorier som ikke inkluderer praksisfortellinger, eller som beskriver informantens erfaringer presist. Dette kan omtales som ekvivalentaspekt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.101). Der man tvinges til å svare i en kategori, selv der hvor ingen av kategoriene representerer det synet en har.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 20) presiserer at kvalitative forskningsintervju setter informanten i sentrum, der en forsøker å forstå og belyse kunnskap gjennom dens erfaring.

Nettopp å avdekke erfaringer, forut for vitenskapelige forklaringer, ansees som et mål i slik forskning. I tillegg peker forfatterne på at intervjuer har vært en ofte anvendt metode i flere tiår innenfor pedagogiske fag. Vi har valgt å ta utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer, slik at metoden gir oss noe mer handlingsfrihet til å tilpasse samtalen underveis etter behov, i form av for eksempel oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 22). På denne måten står vi mer fritt til å tilpasse oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av informantens uttalelser.

Forskningsintervjuet er ikke en ustrukturert samtale mellom likeverdige parter, selv om det vil være samtalepreget. Det er vi som forskere som styrer tema for samtalen, i tillegg til at vi ønsker mer inngående informasjon enn en hverdagssamtale ofte kan tilby. Det er også en skjevhet i samtaleformen, ettersom vi som forskere heller ikke deler vårt syn på saken som undersøkes, men utelukkende forsøker å få informanten til å belyse tematikken så grundig som mulig. Informanten kan også ha en forventning om at forskeren introduserer spørsmål som informanten kan svare kort og konsist på, fremfor å fortelle beskrivende om emnet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 23). Vi må være særlig bevisst det siste, ettersom vår intensjon er å frembringe eksemplifiseringer og praksisfortellinger, der spørsmål-svar ikke primært er en struktur vi ønsker å legge opp til i intervjuguiden vår. Vi må derfor forsøke å legge til rette for en intervjusituasjon der informanten er villig til å fortelle, beskrive og forklare, uten at det ligger implisitt at vi som pedagoger sitter med samme type kunnskap eller erfaring som informanten selv, samtidig som vi sikrer struktur og fremdrift i samtalen (Tjora, 2021, s. 133). Det er også vårt ansvar å sikre at informanten ikke utleverer taushetsbelagt informasjon gjennom formulering av spørsmål i intervjuguiden, i tillegg til informasjon om sensitiv informasjon både før og underveis i intervjuet ved behov. Dette er spesifikt uttrykt i informasjonsskrivet som er tilsendt informantene.

Vi må ta høyde for at intervjusituasjonen foregår i en mellommenneskelig relasjon, der samspill mellom informant og forsker har betydning for generering av kunnskap. Vi som forskere må være bevisst måten vi fremtrer på, da dette kan farge den informasjonen informanten deler. Er vi lyttende og åpne kan vi å få tilgang på informantens erfaringer, men om vi har en mer pågående fremgangsmåte kan vi få innsikt i deres argumenter og forklaringer (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 22). Vi har i hovedsak valgt en mer lyttende og åpen tilnærming.

3.3.2 Utvalg av informanter

Ettersom vi ønsker å beskrive et fenomen, nemlig læreres erfaringer fra klasserommet etter kompetanseheving innen sentrale teoretiske områder bak traumebasert omsorg, har vi valgt en strategisk utvelgelse av informanter (Nyeng, 2020, s. 117; Brottveit, 2021, s. 87). En strategisk utvelgelse betyr at vi har valgt informanter som alle vil kunne uttale seg på bakgrunn av tilegnet kunnskap om fenomenet. De er ikke tilfeldig plukket ut for å kunne representere populasjonen, men representerer først og fremst seg selv og sine erfaringer (Tjora, 2021, s. 145).

I våre forundersøkelser til datainnsamling fant vi i RVTS Østs årsrapport fra 2019 at Asker kommune hadde gjennomført kompetanseutvikling om vold og traumer for sine ansatte. I 2019 gjennomførte RVTS øst sin grunnmodul, heretter kalt kommuneprogrammet, om vold, traumer og selvmordsforebygging for Asker kommune. Det ble inngått avtale om gjennomføring av tre dager undervisning for flere yrkesgrupper som arbeider rundt barn og unge. Våren 2020 skulle kursrekken avsluttes med tredje runde undervisningsdager og workshops. De siste avtalene måtte avlyses på bakgrunn av koronapandemien (RVTS, 2019, s. 24).

Asker kommune hadde spesielt bedt om at kunnskapen og kompetansen skulle komme alle skolene i kommunen tilgode. RVTS øst peker på at det er utfordrende å nå lærere med kompetansehevingstiltak, med bakgrunn i at det er en stor yrkesgruppe og at de har lite fleksibilitet til å delta på undervisningsdager. I Asker kommune er det etablert et eget nettverk med fire lærere fra hver skole som møtes regelmessig. RVTS øst har derfor gitt opplæring i dette nettverket, slik at disse lærerne skulle kunne undervise og bidra til å implementere kunnskapen på sine skoler. RVTS øst fikk også hjelp av lærerne i nettverket til å prøve ut og evaluere intervensjoner som kan gjøres i klasserommene overfor barn med traumereaksjoner (RVTS, 2019, s. 24).

Vi tok også kontakt med RVTS sør underveis i prosessen, der de ved flere skoler hadde bidratt med kompetanseheving ut fra prinsipper om traumebevisst omsorg. Vi fikk kontakt med tre grunnskoler, som alle hadde gjennomgått slik opplæring, men ingen av dem hadde kapasitet til å ta oss imot. Ettersom vi forstod fikk flere av skolene hyppige forespørsler fra studenter som ønsket å undersøke ulike aspekter ved tilnærmingen. Våre forespørsler gikk

også ut tett opp mot jul, med kort varsel, og stadig flere innstramminger av koronarestriksjoner.

Asker kommune har hatt et utstrakt samarbeid med RVTS om opplæring av kommunens ansatte, deriblant lærere, knyttet til blant annet utviklingstraumatisering. Kommunen har hatt to parallelle innsatser knyttet til tematikken, der den ene var kommuneprogrammet, utviklet av RVTS, og den andre var et internt nettverk mellom barneskoler i kommunen der lokal PPT hadde faglig ansvar. Vi hadde kontakt med representanter i kommunen som hadde oversikt over deltakelse i disse ulike innsatsene, og informasjon om vår studie ble sendt ut til ti barneskoler som har gjennomført slik opplæring. Lærere som hadde gjennomført opplæringen ble oppfordret til å delta.

I første omgang møtte vi liten respons fra skolene i Asker, og gjennomførte en ringerunde i tillegg til utsendelsen. Vi tok da kontakt med rektorene ved de ulike skolene, som igjen videreformidlet spørsmål om deltakelse til sine lærere, som de mente kunne være aktuelle informanter. Våre kontaktpersoner i kommunen var også svært behjelpelige med å finne egnede informanter, og ved hjelp av disse ble det også foretatt direkte henvendelser til lærere ut fra deltakerliste til RVTS' kommuneprogram.

Etter disse henvendelsene fikk vi fem informanter fra ulike ordinære grunnskoler i kommunen. Ingen av skolene hadde implementert TBO helhetlig. Vi hadde i utgangspunktet tenkt oss en større gruppe informanter, men det viste seg utfordrende å finne mange nok som fylte våre kriterier for deltakelse. Flere av deltakerne i RVTS' kommuneprogram jobbet innen helsesektoren eller i barnehage, og lærere utgjorde ikke den største deltakergruppen. Flere av lærerne som hadde deltatt, hadde heller ikke fullført hele kursrekken. Noen av lærerne som hadde fullført kursrekken jobbet ikke lenger i kommunen eller var sykemeldt. Vi var likevel heldige og fikk fem informanter fra ulike skoler, av ulikt kjønn med ulike stillinger og variert erfaring.

Med tanke på at fire av fem informanter fikk direkte henvendelse fra egen rektor, og dermed er strategisk valgt, forventet vi å møte lærere som hadde god kjennskap og interesse for tematikken i studien vår. I tillegg var disse lærerne også valgt ut fra egen arbeidsplass til å delta i kommuneprogrammet. Man kan derfor anta at lærerne hadde stillinger ved skolen som fordret slik kompetanse, eller også interesse på forhånd rettet mot tematikken. De vil dermed

kunne vise viktige refleksjoner og erfaringer i sitt arbeid med elever før og etter opplæring fra RVTS.

3.3.3 Intervjuguide

Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer hvor vi hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Dette tillot oss å bevege oss frem og tilbake i intervjuguiden ettersom hva informanten svarte (Johannessen et al., 2010, s. 137).

I utarbeiding av intervjuguiden var vi opptatte av å stille åpne spørsmål som fikk informantene til å bidra med praksisfortellinger. Vi kategoriserte intervjuspørsmålene våre ut fra forskningsspørsmålene vi hadde utviklet. I tillegg utviklet vi flere alternative oppfølgingsspørsmål slik at vi hele tiden fikk mulighet til å gå dypere inn i tematikken, uavhengig av informantens respons. Vi hadde ikke erfaring med intervju som metode fra før, og ønsket å ha forberedt flere alternativer til oppfølgingsspørsmål for økt trygghet i situasjonen. Vi diskuterte intervjuguiden med vår veileder, som ga oss viktige innspill og råd for å hente frem narrativer hos informantene. Deretter sendte vi intervjuguiden til Norsk senter for forskningsdata, NSD. Etter innsending kommuniserte NSD at enkelte av spørsmålene kunne medføre at informanten delte indirekte identifiserende opplysninger, og i verste fall direkte identifiserende opplysninger om enkeltelever. Dette ble revidert og informantene fikk spesifikk informasjon om taushetsplikten i informasjonsskriv de fikk utdelt i forkant av intervjuene. Kun en av informantene ba om å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Med forståelse for at vår egen usikkerhet og manglende intervjuerfaringer kan ha negativ innvirkning på situasjon og informanter, valgte vi i forkant av intervjusituasjonene å gjennomføre et prøveintervju (Johannessen et al., 2011, s. 143). Her var hensikten å bli kjent med egne spørsmål og formuleringer, å ha et metaperspektiv på eget kroppsspråk og innlevelse, samt bruk av diktafon i en ukjent situasjon. Etter gjennomføringen av prøveintervjuet satt vi sammen med informanten og diskuterte prosessen. Vi fikk gode tilbakemeldinger på at vi trygget personen i situasjonen, at vi hadde et bekræftende og varmt kroppsspråk og at det var fint at begge var med å stille spørsmål. Vi innså at enkelte formuleringer måtte endres, og at flere forslag til oppfølgingsspørsmål måtte settes inn. Vi erfarte at inndelingen av spørsmålene oss imellom måtte justeres og innøves, slik at vi ikke

nødvendigvis stilte spørsmål om noe som allerede var besvart, men heller fulgte opp med spørsmål som ga dypere innsikt. Vi kunne sikkert foretatt flere prøveintervjuer, men hadde et begrenset tidsperspektiv. Vi øvde oss derfor på hverandre, og ga hverandre tilbakemeldinger og tips til småendringer. Ved å øve det inn som et salgs manus ble vi stadig tryggere i rollen som intervjuer og tryggere med spørsmålene vi stilte. Ved å gjennomføre et slikt prøveintervju tillot det oss å gjøre endringer vi så hensiktsmessig i henhold til de virkelige intervjuene vi skulle gjennomføre. Det var en lærerik erfaring som vi ikke ville vært foruten. Dette tok vi med oss ut i de reelle intervjusituasjonene.

Vi var spent på om dynamikken i samtalene ville preges av en skjevfordeling, da vi var to personer, og informantene satt alene. Det var viktig for oss å ha en inkluderende tilnærming i en situasjon som i utgangspunktet er asymmetrisk. Dette gjorde vi ved å ha en god og rolig inntoning til sosialiseringen i forkant av intervjuet. Vi introduserte oss og snakket om dagligdagse ting før vi forklarte hva vi ønsket å snakke videre om. Vi fortalte informantene at intervjuet ville bli tatt opp på diktafon og at datamaterialet ville lagres trygt før det ble destruert ved prosjektets slutt. Informantene fikk beskjed om at deres deltakelse og utsagn anonymiseres slik at de ikke kan bli identifisert. Til slutt gjorde vi det tydelig for dem at de på hvilket som helst tidspunkt kan avbryte intervjuet eller trekke seg i etterkant (Johannessen et al., 2010, s. 141). Når dette var gjennomført startet vi lydopptaket og intervjuet var i gang.

Det var viktig for oss å gjøre situasjonen trygg og komfortabel, slik at informantene følte seg bekvem til å fortelle fra egne erfaringer. Vår hensikt var å skape et trygt miljø hvor informantene lettere kunne dele dybdekunnskap, og gi rom for refleksjon over egne erfaringer og tanker rundt det aktuelle temaet. Vi ønsket å benytte åpne spørsmål som kunne gi informantene større grad av frihet til å fortelle om egen praksis (Tjora, 2021, s. 127-128).

Den informasjonen vi får tilgang til gjennom informantene avhenger av relasjonen vi etablerer oss imellom. For at informantene skulle føle en grunnleggende trygghet ønsket vi å være på tilbudssiden når det gjaldt lokasjon og rammen rundt intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 142). Vi sa at vi kunne komme dit de var eller et ønsket sted. Fire av informantene ønsket at vi kom til deres arbeidsplass. Her fikk vi oppholde oss på et større grupperom. Det var ingen avbrytelser eller støy under intervjusituasjonen, og informantene virket trygge på plasseringen, til tross for at det var på egen arbeidsplass, noe som kunne ha ført til at informantene kunne følt på et krav om å være tro mot egen institusjon. Det femte intervjuet

ble gjennomført over teams, hvor både informant og vi oppholdt oss på egen hjemmebane. Dette kan skape en avslappende atmosfære, men det kan også være andre faktorer som spiller inn og kan virke forstyrrende (Johannessen et al., 2010, s. 142). Vi syntes det var noe utfordrende å ta intervjuet digitalt. Blant annet ble lyden tidvis borte, og vi måtte be informanten gjenta seg slik at vi var sikre på at lyden og innholdet ble med på lydopptaket. Dette brukte vi også til noe positivt, da vi forstod at vi måtte gi informanten nok tid til å svare ferdig før vi stilte nye spørsmål, i fare for å avbryte meningen og lyden. Det var også vanskeligere å vise eget kroppsspråk, derfor ble muntlig bekreftelse mer brukt enn den nonverbale kommunikasjonen. På et tidspunkt ble det forstyrrelser fra familie som kom hjem under intervjuet, slik at vi måtte stoppe opp. Etter snart to år med pandemi og erfaringer med digitale møter og hjemmekontor, førte dette til latter og god stemning. Vi kom heldigvis raskt inn på samme spor igjen.

Vi merket oss, gjennomgående for alle intervjuene, at det var utfordrende å opprettholde en objektiv rolle ettersom informantene fortalte fra praksis på en svært gjenkjennelig måte. Vi anstrengte oss for å opprettholde rollen som intervjuer, og ikke gå inn i diskusjoner eller gi uttrykk for vår egen oppfatning. Informantene ga forskjellige svar hvor det kom frem ulike dimensjoner, her måtte vi gå videre inn på det som ga oss innsikt i vårt valgte tema, samtidig som det åpnet for flere spekter av mulige meninger vi kunne gått videre inn på. Kvale (1997, s. 79) skriver at avgjørelsen om hvilken dimensjon man forfølger i en slik situasjon, vil avhenge av intervjuets formål og innhold, samt den interaksjonen som oppstår i intervjusituasjonen. Denne avgjørelsen er også med på å fjerne tvetydighet i svarene, og med det skape et mer pålitelig utgangspunkt for analysestadiet.

Vi anså at vår evne til å lytte til informantene på en aktiv måte ville være av betydning, vi ønsket derfor ikke å skrive notater underveis, men heller konsentrere oss om å få med oss alt informanten fortalte, kroppsspråk og stemningen i intervjuet (Kvale, 1997, s. 79).

Vi hadde intervjuguiden på skjerm foran oss og forhåndsavtalt hvem som spurte om hva, slik at vi fikk tid til å forberede oss på neste spørsmål. På den måten kunne vi fokusere mer på dynamikken enn skjermen. Etter intervjuet var foretatt og informant hadde forlatt rommet satte vi oss dermed ned å skrev notater fra intervjusituasjonene. Etter dette dro vi til et rolig sted og satte oss ned for å transkribere intervjuet fortløpende.

3.3.5 Transkribering

Da vi intervjuet informantene og innhentet datamateriale befant vi oss i en situasjon hvor vi møtte på det ukjente. I en slik situasjon blir det vanskelig å holde seg objektive, da vi allerede har med oss noen forestillinger og et tankesett vi selv besitter (Nilssen, 2012, s. 68). Det vi tar med oss inn i en slik situasjon vil farge våre tolkninger både under og i etterkant av intervjuene. Kvale (1997, s. 101) skriver at det ikke finnes en objektiv oversettelse fra det muntlige til det skriftlige da det hele er en tolkningsprosess i seg selv, og at transkripsjonen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Vi valgte derfor å notere alle detaljer i transkripsjonen som viste seg under intervjuene som tenkepauser, knipsing, latter, usikkerhet, mangel av ord, omformuleringer og ufullstendige setninger. Vi så dette nødvendig da dette var vår første erfaring med kvalitative forskningsintervjuer, og fordi vi heller ikke klarte å definere hva som var et hensiktsmessig detaljnivå (Tjora, 2021, s. 185). Disse detaljene har vi valgt å utelate i utvalgte sitater, ettersom det gir et mer muntlig preg og dermed mindre informasjonstetthet enn vi ønsket for fremstillingen. Vi mener likevel ikke at meningsinnholdet er endret. I sitatene har vi nummerert alle informantene i tilfeldig rekkefølge og endret kjønn i fremstillingen. Vi nevner ikke informantens kjønn eller skoletilhørighet nærmere.

Vi valgte å transkribere på bokmål, men lot enkle dialektord av særegen betydning bli med der det var av betydning for meningsinnholdet. Dette kan også sees på som et bidrag til anonymisering av informantene. Dette tar oss over til det etiske hensynet vi må overholde med tanke på presentasjon av datamaterialet og ivaretagelse av informantene.

Forskningsetikkens første krav er at informanten ikke skal komme til skade. Vi som forskere må respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres integritet, sikkerhet og velferd når materialet bearbeides, transkriberes og presenteres (Tjora, 2021, s. 187; NESH, 2021, s. 9). Dette vil vi komme tilbake til i kapittelet om etiske hensyn.

Tre av intervjuene tok tretti minutter, mens to tok en time hver. Vi satt igjen med et datamateriale på totalt 49 sider. I etterkant lyttet vi igjennom opptakene sammen mens vi leste transkripsjonen, og fant at vi hadde transkribert korrekt, samt at vi hadde fått med stemningen, pauser, og andre meningsbærende aspekter. Det skal sies at disse kanskje gir mer mening til oss og vår subjektive opplevelse av intervjusituasjonene, enn hva de ville gitt til en utenforstående leser.

Kvale (1997, s. 102) skriver at transkripsjonene er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon og at man derfor må se nærmere på transkripsjonenes konstruksjonsmessige natur ved å se på deres pålitelighet og gyldighet. Videre skriver han at transkripsjonens pålitelighet ofte ikke blir nevnt i samfunnsvitenskapelige intervjuer. Av den grunn ønsker vi å nevne dette i lys av oppgavens transparens.

For at vi kunne styrket transkripsjonenes pålitelighet kunne vi begge, hver for oss, transkribert det samme intervjuet for senere og tatt en opptelling av ordene som er ulike. På den måten hadde vi foretatt en pålitelighetstest av materialet (Kvale, 1997, s. 103). Vi har istedenfor valgt å samarbeide tett gjennom hele prosessen.

For å vurdere gyldigheten av transkripsjonene, som vanskeligere lar seg gjøre enn pålitelighet, er et viktig faktum at de faktisk ikke gjengir virkeligheten, men heller abstraksjoner av den. Derfor mener Kvale at transkripsjonene må være strengt ordrette for at man skal kunne utføre en lingvistisk analyse. Vi har valgt å ha detaljerte og ordrette transkripsjoner, til tross for at Kvale skriver at om transkripsjonen skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene, da detaljene i språket kan virke forstyrrende for leser. Vi vurderte de likevel som relevante for formidlingen av informantens meninger overfor leser og for den senere analysen (Kvale, 1997, s. 105).

3.4 Analyse av datamateriale – SDI-metoden

I all forskning er det viktig, både som forsker og som leser, å ha et kritisk blikk i tolkning av funn og resultater. Vi vil møte på mange faktorer som vil kunne ha innvirkning på de ulike fasene i vårt arbeid. Vi har valgt å benytte Tjora (2018) sin metode, «stegvis-deduktiv induksjon», videre referert til som SDI. Metodens mål er en konseptuell generalisering, som gir en mer generisk forståelse av de funnene som gjøres. Dette åpner for at funnene ikke låses til det vi spesifikt har valgt å studere (Tjora, 2018, s. 16). Systematikken i SDI gir likevel ingen garanti for sikker viten innenfor samfunnsvitenskapen, men metoden gjør det mulig for andre interesserte å vurdere vårt arbeid. Metoden er transparent og oversiktlig slik at en kvalitetssikring muliggjøres (Tjora, 2018, s. 10).

SDI omhandler datagenerering, analyse og teoriutvikling. Interessante temaer, spørsmål og konsepter er det som danner utgangspunktet for vår empiri, og analysen vil være av en

gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet, med en generaliserbar forståelse som mål (Tjora, 2018, s. 10). SDI-metoden innebærer å jobbe i etapper fra rådata til konsepter eller teorier.

3.4.1 Koding og kodegrupper

Først konstruerte vi datamaterialet, deretter kodet vi materialet med empirinære koder. Disse kodene ble kvalitetssikret med kodetester, før vi induktivt samlet kodene i kodegrupper med innbyrdes tematisk sammenheng. Som regel vil kodegruppene kunne danne utgangspunkt for temaer i analysen (Tjora, 2021, s. 230). På den måten systematiserer og kvalitetssikrer man forskningen ved å gjøre ulike delprosesser gjennomskuelige. Så langt har vi anvendt induktive prosesser. Deretter opphøyet vi systematikken til generelle antakelser, eller konsepter, som kunne utlede deduktive kontrollspørsmål for å sikre at antakelsene kunne anvendes på det øvrige materialet. Den deduktive prosessen går altså fra det teoretiske til det empiriske. Dette danner et godt utgangspunkt for systematikk og fremdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt ved å anvende systematikken for bedre å kategorisere og tolke materialet (Tjora, 2018, s. 17).

SDI blir referert til som en nokså lineær prosess. Men til tross for både det lineære og at metoden i seg selv heter «stegvis» forbyr det ikke forsker i å gå frem og tilbake mellom stegene i metoden. Man kan, som Tjora skisserer, utvikle konsepter, men senere finne ut at behovet for empiri er nødvendig, og må derfor bevege seg tilbake til første trinn i modellen. Ved å arbeide med analyseprosessen på en slik måte, gir det muligheter for å danne seg en trinnvis oversikt underveis, i en til tider uoversiktlig situasjon (Tjora, 2018, s. 19).

Før vi startet med analyseprosessen gjennomførte vi kodetester ved alle førstegangskodene våre. Mens vi gjorde dette hadde vi hele tiden Tjoras (2021, s. 224) spørsmål til refleksjon i tankene. Vi gjorde dette ettersom Tjora presiserer viktigheten av å kvalitetssikre at vi jobber induktivt med materialet og at kodene, og deretter grupperingene, har utgangspunkt i empirien. Vi stilte oss spørsmål om koden kunne vært laget før kodingen. Kunne den ikke det var koden godkjent. Vi undersøkte også om datasegmentet gjenga det som ble snakket om eller om det faktisk gjenspeilet det som ble sagt. Der hvor det ikke gjenspeilet det informantene hadde sagt la vi inn en ny kode. På denne måten utviklet vi empirinære koder fra intervjueteksten. Under følger det et eksempel på empirinære koder.

Intervjutekst	koder
<p>Intervjuer: Kan du fortelle om en episode der du for eksempel har agert annerledes i en situasjon enn hva du ville gjort før?</p> <p>Informant 1: Ja, det er ... hehe, ja, det er mange situasjoner jeg agerer, eller ikke mange, ikke så mange lenger nå, det må jeg si. Jeg føler jeg har blitt litt sånn roligere, fordi jeg føler jeg har verktøy, det må jeg si da. I måten jeg snakker og henvender meg til elever. Mens før kurset ville jeg nok ... Jeg hadde nok en mye mer sånn eeh ... Jeg skal ikke si en ideologi om at alle er like, men jeg tror at jeg ikke var så åpen for at alle elever trenger såpass ulikt som jeg kanskje lærte etter RVTS da.</p>	<p>Jeg føler jeg har blitt litt sånn roligere fordi jeg har verktøy.</p>
<p>Intervjuer: Er det enkeltelementer i tilnærmingen som du har fått mer nytte av enn andre?</p> <p>Informant 2: Hmm, eeh ... kanskje liksom det ... Kanskje enda større bevissthet i forhold til det med liksom å bidra til å regulere følelser og handlinger på en måte. Ehm, liksom ja ... Ja, skjønner i enda større grad hvor nær man kan være faktisk. Det har overrasket meg hvor fysisk nært det er ok for de fleste å være. Og at det også er med på å skape en trygghet da. Og det med å hjelpe elevene med å regulere følelser og ... det er ... Ja, det er kanskje det jeg tenker på da.</p>	<p>Kanskje enda større bevissthet i forhold til det med liksom å bidra til å regulere følelser og handlinger på en måte.</p>

Figur 5: *Eksempel på empirinær koding fra intervjutekst.*

Gjennom kodetest 1, valgte vi å utelukke informasjon som ikke var relevant for oppgaven. Tjora (2021, s. 224) sier at i prosessen er det viktig å merke seg det interessante og begrense datamengde. Videre grupperte vi førstegangskodene induktivt og tematisk.

Da vi hadde foretatt første kodegruppering i NVivo, et digitalt verktøy for å organisere, lagre og analysere datasett (Universitetet i Oslo, 2020, 7. oktober), satt vi igjen med en oversikt

over våre empirinære kodegrupper. Disse var nært knyttet opp mot forskningsspørsmålene våre, noe vi først vurderte som en grundig jobb av oss. Nettopp det at vi hadde utformet våre spørsmål i intervjuguiden så godt at informantene besvarte akkurat det vi lurte på. Det førte også til at vi satte spørsmålstegn ved om det faktisk kunne gå så lett for seg og om vi hadde opprettholdt det induktive i prosessen, fra koding til kategori, eller om vi kun hadde sortert datamaterialet inn i våre forhåndsbestemte forskningsspørsmål. Vi opplevde at vi på sett og vis plasserte materialet inn i koder som kanskje var for vide. Vi var redde for at analysen ble for preget av vår forforståelse og antakelser, slik at analyse og presentasjon av funn egentlig bare ble en argumenterende tekst, med informantenes argumenter for å få frem våre poeng. Vi så det derfor nødvendig å kode på nytt. Vi fant ut at vi måtte tillate oss å ha litt flere kategorier i starten, og heller knytte dem sammen etter hvert. Vi gikk inn igjen i teorien om SDI-modellen til Tjora og forstod at vi på nytt måtte se på kodene frigitt fra våre første etablerte kodegrupper.

I vårt forsøk på å opprette nye kategorier, måtte vi aktivt prøver å unngå de vi endte opp med i første runde. Det opplevde vi at vi klarte, og endte opp med disse;

- Ingen forkunnskap
- Alle få kurset i lærerutdanningen
- RVTS ga større forståelse og kunnskap om aktuelle utfordringer
- Analogi til førstehjelp – kunnskap må vedlikeholdes
- Verktøykasse etter RVTS
- Helheten viktigere enn enkeltelementer
- Trygghet og relasjon som grunnlag for mestring
- Økt risiko for stigmatisering uten erfaring
- Regulering i et utviklingsperspektiv
- Kunnskap om traumebevisst omsorg ligger bak i møte med elever
- Implementering av TBO
- Tilhørighet til skolen
- Metode
- Restgruppe

Vi erfarte at vi ikke blindt måtte forholde oss til det første rammeverket vi laget, men hele tiden måtte vurdere om det var egnet. Vi la til side kodegruppene, for så å gå igjennom kodene på nytt, før vi bygget nye kodegrupper. På den måten kunne vi sammenligne de nye

med de gamle, og få muligheten til å videreutvikle et rammeverk, eller til og med vurdere at det første rammeverket virket bedre eller dårligere enn det siste. Ved å gjøre dette har vi beveget oss frem og tilbake i SDI-modellen.

Ut ifra de nye kodegruppene fant vi flere elementer som kunne danne empirisk analytiske referansepunkter, men vi sto likevel igjen med for mange og spesifikke kodegrupper (Tjora, 2021, s. 232). Dermed ønsket vi på nytt å se hvilke koder som kunne slås sammen og danne utgangspunkt for en mer konseptuell forståelse. Da stod vi igjen med disse;

- Behov for mer kunnskap
- Utbytte av opplæring med RVTS
- Helhetlig forståelse av traumebevisst omsorg
- Grunnpilarene for traumebevisst omsorg
- Implementering av TBO.

Vi unngikk bevisst de første kodegruppene vi utviklet. De første kodegruppene påvirket dermed indirekte konstruksjonen av de endelige kodegruppene.

En annen utfordring vi møtte på var Tjoras' mening om at kodegruppene må være tematisk ulike slik at en kode ikke kan stå i to kodegrupper. Vi opplevde dette som utfordrende blant annet forankret i begrepsforståelse og informantenes språkliggjøring. Noen begreper kan forstås forskjellig, og effekten av forståelsen kan gi ulik betydning. Hele språket har i seg en flertydighet og hvis noen av våre punkter er flertydige så vil informantenes uttalelser kunne sorteres inn i flere kodegrupper.

Under arbeidet med å presentere funn, ble vi oppmerksomme på at vi hadde kodet ulike sitater flere ganger, og med ulike koder. Dette førte til at vi måtte bevege oss på tvers av stegene i SDI-modellen, for å kvalitetssikre våre funn.

Vår forforståelse vil prege vår tolkning av informantens svar. Den vil også ligge til grunn for kodingen på tross av at prosessen er induktivt forankret. Vi legger vår egen forståelse bak kodene, men vi må likevel redegjøre for egen forforståelse for å sikre transparens og kvalitet i vår analyse. Dette formulerer Lincoln & Guba (2013, s. 39) som følger; «Change the individuals, and you change the reality. Or change the context and you change the reality”.

3.4.2 Konsepter

I analysearbeidet av vårt datamateriale er, ifølge SDI-modellen, konseptuell generalisering en målsetning. Etter å ha gjennomgått dataene våre og satt alle eksisterende koder inn i kodegrupper for annen gang, satt vi igjen med fem hovedgrupper. Disse hovedgruppene representerte, og lå i all hovedsak tett opptil, empirien vi hadde samlet inn. Gjennom disse kodegruppene har vi også valgt å presentere funn fra undersøkelsen på en systematisk måte. I den videre analyseprosessen ble vi nødt til å forlate den induktive og empirisk styrte systematikken Tjora beskriver, og begi oss ut på et mer teoretisk forankret analysearbeid, med en abduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 234).

Konseptutvikling handler om at vi beveger oss bort fra de induktive og deduktive prosessene, ettersom disse ikke utleder nye teorier, og ser videre på hvordan vi i teoretisk forstand best kan forklare eller forstå våre funn, frigjort fra forutinntatte meninger (Tjora, 2021, s. 247). I vår prosess ble det klart for oss at informantene, til tross for at flere av våre spørsmål i intervjuguiden bar preg av et ønske om å undersøke praksisfeltet, stadig kom tilbake til hvordan teorien og tilnærmingen, TBO, hadde formet deres egen forståelse. I samarbeid med veileder ble vi derfor enige om å drøfte våre funn gjennom konseptet forståelseshorisont, hentet fra hermeneutikken. I utviklingen av konseptuell forståelse eller teoretisering, kan man bygge på fire stadier som rammeverk og treningsgrunnlag for forskere;

1. Observer og velg ut hva du ønsker å studere videre
2. Formuler et sentralt konsept og gi det navn
3. Utvikle teorien
4. Forklar den foreløpige teorien

Med tid vil disse kunne internaliseres til noe som ligner en abduktiv intuisjon (Tjora, 2021, s. 248). I vår diskusjon vil vi forsøke å belyse det hermeneutiske konseptet forståelseshorisont gjennom drøfting av våre funn. Vi vil derfor raskt presentere hermeneutikken.

3.4.3 Hermeneutikk

Før vi kan drøfte våre funn må vi vie plass til å presentere det teoretiske rammeverket vi fortolker gjennom, nærmere bestemt begrepene relatert til forståelse.

Hermeneutikken er studien av hva forståelse er og hvordan den oppnås. Denne vitenskapsteoretiske retningen ligger under den fortolkende forskningstradisjonen og er ofte brukt i samfunnsvitenskapene (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 81).

Føllesdal og Walløe (2000, s. 84) gir en oversikt over hva slags objekter som blir forstått gjennom personer, handlinger og produkter av slike handlinger. Det å forstå en person beskrives gjennom hva personen bringer til uttrykk, oppfatninger, verdier og holdninger, følelser, hensikter og personlighetstrekk. For å forstå en handling må vi vite hva den bringer til uttrykk, oppfatninger, verdier og holdninger, hensikt og underliggende følelser. Ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 85) er dette forståelsesperspektivet det samme som å forklare handlingen, og representerer derfor at den generelle motsetningen mellom forståelse og forklaring er altfor lettvinnt. Kun i forståelse av person og produkter av handlinger finner vi vesentlig forskjell mellom disse perspektivene. Under forståelsen av produktet av handlinger må man ta hensyn til den andres intensjon bak handlingen, men også konvensjon, de meningsbærende enheter i kommunikasjon, fordi de inngår i språk som komplisert struktur.

Hermeneutikken benyttes når vi ikke forstår. Ved at vi setter frem en hypotese om hvordan det kan forstås og prøver denne ut. Denne prosessen kalles tolkning, og tar sikte på å oppnå forståelse. Dersom hypotesen ikke passer må vi igjen søke etter en ny og bedre hypotese som passer med vår virkelighetsoppfatning, og som gjør at vi føler at vi forstår. Når vi oppnår forståelse blir hypotesene gradvis mer ubevisst og en del av vår bakgrunn eller forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 93).

3.4.3.1 Forståelseshorisont

«Mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste eller ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot kalles forståelseshorisont» (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 95).

Hans-Georg Gadamer spilte en viktig rolle i utviklingen av nyhermeneutikken, og særlig hans oppfatning av forforståelsens betydning i tolkningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189). Gadamer hevder at ens egen forståelseshorisont vil prege tolkningen. Man har ingen mulighet til å velge ut hvilke antakelser eller deler av forforståelsen man tar med seg i møte med andre og når vi ønsker å forstå. Derfor vil man alltid foreta tolkningsprosessen basert på hele ens forforståelse (Gadamer, 1975, s. 315; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

3.4.3.2 Den hermeneutiske spiral

Hermeneutisk sirkel eller forståelsessirkel er begreper man ofte hører i hermeneutiske diskusjoner. Den hermeneutiske sirkelen sikter til forskjellige strukturer som er karakteristiske for forståelsesprosessen (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 101).

Vi blir, ifølge hermeneutikken, nødt til å forstå ved hjelp av en vekselvirkning mellom del og helhet. Man kan forstå en del ut fra en helhet, samtidig som helheten må forstås på grunnlag av delene. Prosessen omtales også som den hermeneutiske spiral, hvilket refererer til at man stadig oppnår ny forståelse for hver omdreining i spiralen. På den måten blir forståelsen en dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188; Føllesdal & Walløe, 2000, s. 101).

3.4.3.3 Horisontsammensmelting

Den gradvise justeringen av ens forståelseshorisont gjennom tolkningsprosessen som kan forklares gjennom den hermeneutiske spiral, kaller Gadamer en horisontsammensmelting. På den måten kan en gradvis forstå den andres forståelseshorisont, som igjen kan føre til at man utvikler, beriker og nyanserer ens eget. Gjennom en horisontsammensmelting vil man kunne finne felles forståelse og komme til «enighet» om en felles virkelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190; Føllesdal & Walløe, 2000, s. 104).

3.5 Pålitelighet

Pålitelighet handler om indre sammenhenger i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i den skriftlige fremstillingen. For å styrke påliteligheten må det vises til relevante sammenhenger mellom empiri, analyse og teori. Disse må redegjøres for underveis i prosjektet (Tjora, 2021, s. 263). Vi har valgt å bruke begrepet pålitelighet for å diskutere studiens indre sammenheng. SDI-modellen underbygger slik pålitelighet gjennom tydelige krav til datagenerering og klare kriterier for empirinær koding og kodegruppering (Tjora, 2021, s. 263).

Kvalitativ forskning baserer seg på en fortolkende tradisjon, noe som tilsier at fullstendig nøytralitet ikke kan forekomme. Det kan være flere faktorer som kan betraktes som støy fordi det kan påvirke resultatet, blant annet forskerens eget engasjement, spesialinteresse eller et samfunnsengasjement. Dette kan derimot brukes som en ressurs om det eksplisitt gjøres rede

for hvordan vi benytter den personlige motivasjonen og interessen i en analyse (Tjora, 2018, s. 83).

At forsker sitter med mye kunnskap og interesse for det aktuelle temaet kan være en fordel i spørsmålsformuleringer, men det kan likevel bære preg av forutinntattheter. Det er derfor viktig å etterstrebe en viss nøytralitet i utvikling av spørsmålsformuleringer, samt tydeliggjøre hva som fremkommer av datamaterialet og hva som fremkommer av forskerens egne analyser. Dette kan styrkes ved bruk av informantenes direkte sitater, som igjen vil forsterke studiens pålitelighet. Direkte sitater må underbygges med en begrunnelse for hvorfor nettopp det anviste sitatet brukes, og hvorfor andre sitater ekskluderes. Det er ifølge Tjora (2018, s. 83) hele tiden et arbeid som må gjøres for å sikre transparens, slik at valg, endringer og beslutninger synliggjøres og kan gjøre studien etterprøvable og gjennomskuelig for leser og på den måten kunne ta stilling til kvalitet. Vi valgte å bruke SDI-modellen til Tjora nettopp fordi den gir leser et slikt innblikk i hvordan forskningen formes både empirisk, analytisk og teoretisk. Målet med modellen er å følge en empirisk og teoretisk forankring og systematikk, hvor forsker må redegjøre for hvilke perspektiver og teorier som er valgt av forskningsdesign og analyse.

Underveis har vi redegjort for våre valg. Vi etterstreber høy grad av transparens ved blant annet å tydelig formulere hvordan informanter har blitt valgt ut, hvordan intervjuene har blitt gjennomført, hvilke valg vi har foretatt under transkribering og behandling av datamaterialet. Vi belyser valg av datainnsamlingsmetode, og i tillegg redegjør vi for vår for forståelse og teoretiske perspektiver lagt til grunn ettersom dette vil påvirke prosessen og resultatene.

Vi vet at studiens pålitelighet kunne vært styrket ved at leser hadde fått tilgang på transkripsjoner og empirinære koder og kodegrupper. Av personvern hensyn har vi valgt å utelate dette (Tjora, 2021, s. 264).

3.6 Gyldighet

Sammenhengen mellom forskningsdesign og funn utgjør studiens gyldighet, altså hvorvidt vi finner svarene på spørsmålene vi forsøker å stille og ikke noe annet (Tjora, 2021, s. 263). Dette fikk konsekvenser for våre innledende spørsmål i intervjuguiden, der vi ber informanten forklare hva de legger i «traumebevisst omsorg», slik at vi kunne oppnå felles forståelse av

begrepet. For å oppnå høy gyldighet må forskningen ha høy faglighet og forankres i annen relevant forskning.

Hvorvidt våre funn gir svar på spørsmålet vi stiller, knyttes til diskusjonen om gyldighet. På lik linje med pålitelighet er det, innenfor den fortolkende tradisjon, vanskelig å gjøre dette. Vi må være bevisst tidligere forskning som er gjort på området og hvordan denne benyttes. Det teoretiske grunnlaget, valg av forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetode bør stå i forhold til hverandre og vise sammenheng. Ved å tydeliggjøre hvordan problemstillingen utløser valg av datainnsamlingsmetode kan vi styrke studiens gyldighet og invitere leser til å ta kritisk stilling til relevans og presisjon (Tjora, 2021, s. 262).

Vi har forståelse for at vi får et avgrenset bilde av virkeligheten gjennom våre forskningsintervjuer, som gir innsikt i hvordan informanten erfarer egen praksis. Dersom vi ville undersøke praksis, måtte vi eksempelvis benyttet observasjon og spørreskjema, men samtidig ville vi ikke fått innblikk i informantenes tanker og erfaringer uten bruk av intervju som metode.

Vår forforståelse og teoretiske innsikt vil prege vår tolkning, på samme måte som det vil prege våre spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Teorigrunnlaget vi har valgt ut vil også ha konsekvenser for hvordan vi presenterer og analyserer våre funn. Vi sammenstiller våre funn med annen relevant forskning. Slik kan kunnskapsutviklingen, ifølge Tjora (2021, s. 262), fremstå som en langsom konservativ prosess, med mål om å opprettholde høy kvalitet i forskningen.

3.7 Generaliserbarhet

I samfunnsforskning er en form for generaliserbarhet et eksplisitt eller implisitt mål. I motsetning til den kvantitative forskningen som har som mål å oppnå en statistisk generalisering, har kvalitativ forskning en annen tilnærming. Det har i lang tid vært en diskusjon om kvalitativ forskning nødvendigvis trenger en generalisering, og forfattere har introdusert begrepet overførbarhet fremfor generaliserbarhet (Tjora, 2021, s.267). Dette mener Tjora (2021, s. 267) er uheldig av den grunn at generaliserbarhet er en etablert kvalitetsindikator, og fordi overførbarhet omfatter en innsnevring av hva slags generalisering man kan oppnå i kvalitative studier.

Vi har lenge vært usikre på om vi kan oppnå generaliserbarhet, og siden SDI-metoden anser generaliserbarhet som helt sentralt har vi ved flere anledninger vært usikre på om vi blir nødt til å endre metode. Vi valgte likevel å beholde metoden, og heller forsøke så godt vi kunne å hele tiden etterstrebe de kvalitetsindikatorerne som kreves. Det vil likevel være noen faktorer som spiller imot oss, blant annet det at vi har et strategisk utvalg. Det vil si at de informantene vi har valgt ut var de som var spesielt interesserte eller som var i jobber som fordret slik kunnskap, og derfor var deltakere på kurset med RVTs. Da kan man også forvente at de er positivt innstilt til kunnskapen som ble fremstilt. Våre funn kan være generaliserbare for andre lærere i samme kontekst, altså en sammenheng utover informantene som enkeltpersoner, men vi kan ikke hevde at dette er likt for alle i yrket. Med antallet informanter vi hadde kan man heller ikke anslå at dette har en effekt utover deltakerne.

I enkelte studier hvor målet er å løse et spesifikt problem, vil det være greit å se bort fra generalisering. Hos oss er ikke dette tilfellet, vi må derfor forholde oss til begrepet. Innenfor kvalitativ forskning fremlegger Tjora to former for generalisering, moderat generalisering og konseptuell generalisering (Tjora, 2021, s. 267).

Tjora (2021, s. 268) mener det skal stilles høye krav til forskere innenfor kvalitativ forskning. De skal kunne redegjøre for tolkningen av funnenes gyldighet, slik at det ikke er opp til leseren å tro at det foreligger et generaliseringspotensiale. Dette kan gjøres ved at funnene blir sett i lys av forskningsprosjektets setting, at generaliseringen er tidsbegrenset til en spesifikk setting eller periode, og ved at de andre resultatene som ikke direkte går ut på det som undersøkes, tydelig redegjøres for. Man kan også være bevisst at koblingen mellom forskningsprosjektet og sosiale prosesser kan få konsekvenser for generaliseringen av studien. Det gjøres et poeng ut av at svakhetene i prosjektet kan synliggjøres gjennom forskerens evne til å undersøke holdbarheten av de moderate generaliseringene, blant annet ved å belyse korrelasjonen mellom eksempelvis utvalg og undersøkelse, hvilket vi ivaretar gjennom prosjektet.

Konseptuell generalisering omhandler typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke kun kan kobles på den empirien eller undersøkelsen som vi legger til grunn. Dermed må tidligere forskning og teori på området sikre relevansen utover de data som blir analysert av oss, slik at de støtter opp om en større gyldighet og generaliserbarhet. Konseptuell generalisering krever at man ser på det generelle ved forskningen og hva det omhandler.

Eksisterer det begreper som fanger opp essensen av det vi har undersøkt og finner vi dimensjoner utover det som blir avdekket som videre kan illustrere variasjon i vårt materiale? Dette er viktige faktorer som oppstår ved systematisk kodegruppering og som sikrer en konseptuell generalisering. Konseptuell generalisering er selve målsettingen med SDI-metoden. Altså må den konseptuelle generaliseringen bestå av teoretiske perspektiver og innsikter (Tjora, 2021, s. 271).

Etter kodegrupperingsfasen måtte vi se på materialet med et annet mer overordnet blikk. Frem til da hadde vi jobbet induktivt, men prosessen krevde nå en abduktiv tilnærming for å få til konseptutvikling. Kunne vi finne teoretiske rammeverk som ville beskrive våre funn på en generaliserende måte, altså at våre konsepter skal kunne sammenlignes med og kobles på undersøkelser, med annen empiri til grunn? Vi etablerte konseptet forståelseshorisont forankret i hermeneutikken og mener således at dette teoretiske rammeverket godt representerer og rammer inn våre hovedfunn. Samtidig vil fremtidige undersøkelser kunne vise om dette rammeverket vil kunne overføres til andre datasett og i så måte ha en konseptuell generaliserende effekt.

3.8 Etske hensyn

I vårt kunnskapsbaserte samfunn er vi avhengige av pålitelig forskning som kilde til kunnskap. Forskere må vise transparens og unngå at forskningen er til skade (NESH, 2021, s. 6). Forskningen skal utøves forsvarlig og de forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å sikre dette (NESH, 2021, s. 7). Forskere har et felles ansvar overfor hverandre og skal opptre sannferdig, samt anerkjenne hverandres bidrag og fremme forskningens verdier og normer og formidle vitenskapelige resultater på tvers av fagområder. Forskere skal respektere menneskeverdet og har ansvar overfor alle personer som deltar i forskningsarbeidet, og særlig overfor sårbare grupper. De forskningsetiske retningslinjene må forholde seg til åpenhet og uavhengighet, samt balansere disse opp mot forpliktelser til potensielle oppdragsgivere (NESH, 2021, s. 9).

Vi startet hele vår prosess med å sammenfatte våre intensjoner og sendte inn en forespørsel til Norsk senter for forskningsdata, NSD. NSD sørger for at data i samfunnsforskning trygt og lovlig innhentes, bearbeides, lagres og deles (NSD, u.å.). Det er to spørsmål om personopplysninger som er avgjørende for de formelle pliktene, det ene er om opplysningene er sensitive, og det andre er om de lagres elektronisk (Nyeng, 2020, s. 161). Vi var ikke ute

etter å hente ut sensitive personopplysninger, men hadde likevel dialog med NSD om hvordan ivareta eventuelle sensitive opplysninger som kunne fremkomme.

Det mest kjente kravet til forskning på mennesker er kravet om fritt, informert samtykke. Når man velger å ta del i forskning skal man vite hva man takker ja til, og man skal ikke kjenne på en tvang om å delta. Våre informanter fikk forespørsel om deltakelse direkte fra Asker kommune eller egen ledelse. Dette vil kunne virke inn på graden av frivillighet, ettersom informantene kan føle på et ansvar og en lojalitet til egen arbeidsplass.

I vårt tilfelle skal vi inn i intervjuobjektene private sfære, altså forutsetter forskningen et krav om samtykke. Informert samtykke er etisk sett begrunnet med autonomi som et moralsk prinsipp om at informantene har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer. Informantene står fritt til å trekke seg når som helst i prosessen (Nyeng, 2020, s. 160).

Alle våre informanter fikk et informasjonsskriv på forhånd. Skrivet forklarte våre intensjoner, hva vi ønsket med vår forskning, hvordan data ville bli samlet inn, behandlet og opprettholdt. Informasjon ble gitt om at alle personopplysninger ville bli lagret på en forsvarlig og sikker måte, samt at hele materialet ville bli destruert ved masteroppgavens slutt. De fikk også uttrykkelig beskjed om at de når som helst i prosessen kunne trekke uttalelser, unngå å svare på spørsmål eller trekke hele bidraget sitt. Før intervjuet fikk alle et samtykkeskjema, hvor det ble gitt informasjon om at deres bidrag ville bli brukt i studien, de ble kjent med at vi brukte lydopptak og igjen en påminnelse om at de når som helst kunne endre eller trekke uttalelser, samt trekke seg som informant.

De forskningsetiske kravene kan bli en utfordring om man forsker på barn og unge. Det samme gjelder om en forsker på mennesker som behersker språket dårlig, eller som ikke har forutsetningene til å forstå hva det omhandler, ei heller vet sitt eget beste eller å kunne sette ord på dette. Det blir derfor vårt ansvar som forskere å gjøre selvstendige vurderinger og følge et etisk skadeprinsipp om at forskning normalt sett ikke skal være til skade eller sjenanse for den som forskes på. Med dette følger også ansvaret om å presentere resultater på en respektfull måte, hvor ivaretagelse av informantenes livsverden fremstilles redelig (Nyeng, 2020, s. 161).

Vi som forskere har et ansvar om å møte og behandle informantene på en respektfull måte. Formelt sett handler det om hvordan data om informantene lagres og bevares (Nyeng, 2020, s. 161). I vår studie tok vi lydopptak på ekstern diktafon, disse transkriberte vi etter intervjuet, før vi igjen lyttet til opptaket samtidig som vi leste transkriberingen. Dette førte til at behovet for å bevare lydopptaket ikke lenger var til stede, og vi kunne slette opptaket. På den måten trengte vi heller ikke å beholde opptakene over lengre tid.

Etiske avgjørelser gjøres under hele forskningsprosessen og de etiske retningslinjene må vurderes i ulike situasjoner (Kvale, 1997, s. 66). I vårt tilfelle måtte vi gå en ekstra runde med NSD for å avklare at vi ikke ville søke eller oppbevare taushetsbelagte opplysninger om utviklingstraumatiserte elever. Gjennom vår intervjuguide hadde vi spørsmål som kunne be informantene om å utlevere historier som kunne oppgi sensitive opplysninger. Spørsmålsformuleringene ble endret og vi ble gjort ekstra oppmerksomme på vårt ansvar i å stanse informanten dersom slike opplysninger kom frem. Vi opplevde ikke dette som et problem under intervjuene, men har likevel bevisst utelatt informasjon som kan virke identifiserende, både for elev og informant.

Vår undersøkelse har ikke vært ute etter å identifisere verken lærerprestasjoner eller elevprestasjoner knyttet til anvendelsen av TBO. Vi er klare over at det er en rekke kompliserende forhold knyttet til arbeidet med utviklingstraumatiserte elever, og det har ikke vært vår intensjon å vurdere informantenes tilstrekkelighet i dette. Dette ble informantene gjort kjent med i forkant av intervjusituasjonen, noe vi mener er en etisk fordel.

3.9 Metodekritikk

I dette delkapittelet vil vi komme inn på begrensende forhold ved studien, og vårt arbeid med denne, som kan påvirke studiens pålitelighet og gyldighet. Vi vil gå nærmere inn på forhold ved utvalg, analysemåter gjennom NVivo og SDI, intervju som metode, egne erfaringer og forforståelse, samt utøvelse av forskerrollen.

Vår studie kan inneholde bias på bakgrunn av hvordan informantene er utvalgt. Bias kan forklares som skjevhet eller forhold som truer transparens og objektivitet i forskningen (Andersen et al., 2019, s. 1). Informantene våre er strategisk utvalgt av egen leder, ettersom de har deltatt i opplæring med RVTS. Det vil være grunn til å anta at informantene deltok i slik opplæring fordi de innehar funksjoner på egen arbeidsplass som fordrer slik kompetanse, eller

innehar særlig interesse for fagfeltet på forhånd. I så måte forventet vi at informantene våre ville stille seg positive til tilnærmingen.

Intervjuene ble også foretatt på informantenes egen arbeidsplass i løpet av arbeidsdagen, med unntak av ett, som ble holdt digitalt etter arbeidstid. Muligens vil både tid og sted kunne ha innvirkning på informantene, blant annet i form av institusjonstro eller takknemlighet over å ha blitt valgt ut til en omfattende ekstern opplæring. På den andre siden har vi ikke fokusert på verken elev eller lærers prestasjoner forbundet med utfordrende atferd. Vi har snarere etterspurt lærernes erfaringer i etterkant av opplæring.

Utvalget vårt har vært begrenset, med kun fem informanter og representerer derfor ikke et mett utvalg. Når det er sagt er det usikkert om et større utvalg ville påvirket resultatene i nevneverdig grad.

Vi har lite erfaring fra intervjusituasjoner og kan være uoppmerksomme på hvordan vi selv virket inn på informantenes bidrag. Vi jobber selv i skolen, og vil sikkert kunne påvirke informantenes respons med blikk, tonefall og kroppsspråk. Med bevissthet omkring dette gjennomførte vi prøveintervjuer nettopp for å øve oss i den asymmetriske situasjonen som intervjuer, og for å fremstå tryggere i rollen. Vi forsøkte å stille alle spørsmål til alle informanter, men det var utfordrende å holde lik fremgangsmåte i intervjuene, ettersom informantene kunne svare såpass utfyllende på tidlige spørsmål, at spørsmål som kom senere i intervjuguiden allerede var besvart. Dette så ut til å bidra med noe usikkerhet fra informantene knyttet til om de hadde svart tilstrekkelig.

Under håndtering av datamaterialet valgte vi å bruke computer-assisted qualitative data analysis software, CAQDAS, nærmere bestemt NVivo. NVivo hjalp oss med å holde oversikt og struktur i kodelaget, og tillot oss å jobbe i mange separate arbeidsøkter. Det er fremdeles skepsis i enkelte forskningsmiljøer til om slike programmer kan ivareta kvalitativ forsknings egenart. Det hevdes at bruken kan gi forskningen mer transparens, gyldighet og pålitelighet, effektivisere koding og kodesammenligning, og muliggjør relativt store datasett. Samtidig skisseres en refleksiv blindhet, altså at man ikke er bevisst hvilken innflytelse programvaren har. Den kan fremstå stivbeint, og gi lite fleksibilitet i analysen, ettersom programvaren kan styre for mye av prosessen ved at man eksempelvis gir feil kodenavn eller fjerner seg for mye fra sammenhengen hvor data ble generert (Tjora, 2021, s. 253). Samtidig

er styrken ved CAQDAS at man kan kode materialet uten å destruere de opprinnelige transkripsjonene. På den måten kunne vi jobbe med koder og kodegrupper separat, samtidig som vi beholdt de opprinnelige transkripsjonene.

Vi valgte å benytte NVivo som i hovedsak er bygget for å ivareta mulighet for kobling mellom empiri og koding. Underveis i kodingen oppdaget vi at NVivo ikke var kompatibel med den induktivt drevne prosessen med utvikling av kodegrupper og konsepter. NVivo har en innbygget trestruktur der kodegruppene eller konseptene bør være forhåndsbestemt slik at koder kan kategoriseres under disse. Dersom vi hadde hatt forhåndskunnskaper om NVivo og SDI-modellen kunne vi valgt et analyseprogram som i større grad ville møtt vår valgte analysemodell. Vi valgte derfor både å benytte NVivo, men også manuell behandling av kodesettet vårt, og gjennomgikk transkripsjoner mange ganger for å sikre oss at vi hadde fått med oss verdifull og viktig informasjon. Vi opplevde denne prosessen til stor hjelp når vi skulle holde oversikt over tid og i mange separate arbeidsøkter. Prosjektet i NVivo oppdateres ikke i sanntid dersom flere forskere samarbeider om ett prosjekt. Vi opplevde det derfor som mest hensiktsmessig å sitte sammen mens vi arbeidet med disse prosessene.

Når vitenskap og forskning står i et nært samspill med samfunnsmessige og kulturelle forhold, er det tilnærmet umulig å opprettholde en objektiv og nøytral posisjon som forsker. Vår forforståelse vil prege det vi finner og påvirke tolkning av funn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 213; Andersen et al., 2019, s. 2). Idealet ved SDI-modellen er å hente ut potensialet empirien inneholder og det er helt sentralt at de første stegene i modellen som omfatter koding og kodegruppering er empirinære (Tjora, 2018, s. 18). Vår manglende erfaring vil kunne føre til at vi har laget kodenavn som gjør at vi distanserer oss unødig fra empiriske data. Sett på en annen måte vil SDI-modellens empirinære koding kunne fremstå som en «coding trap», der man er for nær data og på den måten kan det bli utfordrende å se de konseptuelle mulighetene som ligger i datasettet (Tjora, 2021, s. 253). Ifølge Føllesdal og Walløe (2000, s. 105), vil hver persons forståelse prege resultatet av hva man finner. Hver person vil kunne ha forskjellige forventninger til teksten, stille ulike spørsmål og finne forskjellige svar. I vår egen prosess arbeidet vi eksempelvis gjennom kodegrupperingen to ganger med ulikt resultat. Andre forskere med annen forståelse vil kunne finne andre alternative tolkninger i vårt datasett.

SDI-metoden og konseptutviklingen særlig, viste seg å være en avansert og utfordrende analytisk prosess, som skapte mye usikkerhet hos oss. Ville vi mestre denne abstraheringen, og faktisk bidra med reell analyse, eller ville vi bare sortere og gjengi informantenes utsagn, uten å bidra med teoretisering? Muligens ville en annen analysemetode vært enklere å benytte, men SDI kjentes trygt med bakgrunn i at den var tydelig stegvis, med tilbakevendende deduktive prosesser for å kvalitetssikre hvert steg i den induktive tilnærmingen.

SDI-modellens siste faser er langt mer teoretisk styrt enn de tidligere fasene i modellen. I vår konseptutvikling erfarte vi betydningen av å ha en dybde og breddeforståelse av et fagfelt som avgjørende. Å finne den beste teoretiske forklaringen fordrer at vi har den beste innsikten. Som studenter har vi begrenset dybde- og breddekunnskap som vil være en begrensning i seg selv. Derfor har vi i samarbeid med veileder utviklet en større forståelse og kommet frem til et generaliserbart konsept å drøfte våre funn gjennom. Tjora (2021, s. 283) hevder det blir for sneversynt å basere kunnskapsutvikling på evnen til individuell konseptuell tenkning, men oppfordrer til etablering av forskerfellesskap på tvers av erfarne forskere, stipendiater og studenter der systematisk analyse gjennomføres i fellesskap. Tjora mener at forskningsfellesskap har et potensiale til å utvikle en mer ambisiøs og etterrettelig kvalitativ forskning.

4.0 Funn

Vi har valgt å presentere våre funn gjennom kodegruppene: «behov for mer kunnskap», «utbytte av opplæring med RVTS», «helhetlig forståelse av TBO», «grunnpilarene i TBO» og «implementering av TBO». Disse vil bli belyst med utvalgte informantsitat.

4.1 Behov for mer kunnskap

«Jeg skjønner disse nyutdannede som kommer inn og synes dette er dritvanskelig. (...) Dette burde egentlig inn i lærerutdanninga når jeg tenker over det. (...) det vi strever mest med i skolen er jo nettopp dette her» (Informant 1).

Vi har vist til at forekomsten av potensielt traumatiserende hendelser i barndommen er svært høy, og at skolen anses som en nøkkelarena i arbeidet med barns faglige og sosiale utvikling. Det er gjennomført studier som undersøker lærernes perspektiv på dette arbeidet.

Alisic (2012, s. 51) kom frem til at enkelte lærere uttrykte mestringstro i arbeid med utviklingstraumatiserte og at det var et støttende klima i skolen. Det mest fremtredende resultatet i hennes undersøkelse var likevel usikkerhet rundt, og strev med, å gi optimal støtte til disse elevene. Lærerne i Alisics undersøkelse etterlyste klar rollefordeling mellom lærerne og hjelpeapparatet. De ønsket seg mer kunnskap og flere ferdigheter, samt støtte i den utfordrende arbeidssituasjonen. Våre informanter nevner ikke rollefordeling, men snakker i hovedsak om lærernes egen oppgave og ansvar i å møte alle elever ut fra egne forutsetninger.

«(...) vi må være bevisst på det ansvaret vi har rett og slett, på bakgrunn av kunnskapen vi har og kanskje noen ting må legges litt til side da, i hverdagen» (Informant 2).

Våre informanter presiserer viktigheten av at kunnskap og ferdigheter knyttet til sosioemosjonelle utfordringer må vedlikeholdes og at man aldri blir ferdig utlært.

«Det er nesten som førstehjelp, det må holdes varmt» (Informant 5).

Fire av fem informanter hadde lite eller ingen forkunnskaper om TBO fra grunnutdanningen. Kunnskap de hadde tilegnet seg før opplæringen med RVTS var erfaringsbasert gjennom samarbeid rundt enkeltelever og at de hadde lest enkelte artikler rundt den gjeldende problematikken. Flere av informantene nevnte at slik opplæring bør legges til lærerutdanningen, slik sitatet innledningsvis viser.

4.2 De tre grunnpilarene

4.2.1 Trygghet

«Ofte er jo det siste jeg holder på med undervisning. Nummer en er jo trygghet. Et barn som er traumatisert og uregulert, da er det jo bare å drite i å prøve å få til noe nyinnlæring der, ikke sant. Helt umulig, hvis ikke barnet er på plass så er det ikke noe poeng å drive undervisning» (Informant 5).

Informantens sitat underbygger kjerneelementet om etablering av trygghet for utviklingstraumatiserte. Teorien hevder at å utvikle trygghet fordrer omsorgspersoner som gir fysisk, psykisk og emosjonell tilstedeværelse, forutsigbarhet og sensitivitet. Etablering av en

god relasjon er en forutsetning for å komme i posisjon til å skape trygghet for utviklingstraumatiserte (Bath, 2015, s. 7).

«Dette var en type elev som ikke likte å prate om det som har vært. Var veldig stille, veldig vanskelig for eleven å åpne seg. Så veien inn der var rett og slett bare å prøve å bygge opp den relasjonen på nytt. Prøve å være den tålmodige, vennlige kjempen på en måte. Det hjalp veldig etter noen uker, eleven fant mer og mer tilbake til plassen sin» (Informant 3).

Alle informantene nevner trygghet som en forutsetning for trivsel, læring og utvikling. Det er viktig å finne en balanse mellom faglig og sosial støtte til elevene. Flere av informantene nevner utfordrende atferd og peker på at de forstår dette som uttrykk for usikkerhet. Lærerne forstår og har med erfaring sett at trygghet kommer med tiden.

4. 2. 2 Relasjon

Utviklingstraumatiserte barn strever med etableringen av trygge relasjoner, og dette er en av hovedutfordringene hos elevgruppen. Tidlig møte med trygge relasjoner har konsekvenser for barnets utvikling, og danner grunnlaget for senere relasjoner i samhandling med andre. Det danner også utgangspunktet for deres sosioemosjonelle fungering (Bath & Seita, 2018, s. 68).

«Jeg tenker at det har mye med å ha tatt seg god tid, de vet at jeg gjør det av ekte ønske om å være der for dem. Det er mye relasjon og trygghet, og skape gode forbindelser da. Ja, også det å koble på andre elever også kanskje, til de som trenger det. Målet er jo ikke at de skal være avhengig av meg på en måte, det er jo viktig at de kobles på elever rundt ... Når de da har det i bunn, at de er trygge på meg hvert fall, så er det veldig mye enklere å få det til» (Informant 2).

Informanten viser en forståelse for at grunnleggende menneskeinteresse ligger forut for en trygg relasjon, der eleven ser at en vil en vel. Når lærere viser et relasjonelt initiativ, møter elever med positiv nysgjerrighet, kan det få elevene til å føle seg sett og verdsatt (Spurkeland, 2016, s. 25). Flere av våre informanter forteller om det samme og at de anser det som sitt ansvar å ta slikt relasjonelt initiativ på tross av eventuelle smerteuttrykk, slik informant 1 viser i eksempelet under:

«(...) eleven snakket ikke med meg på kanskje fire måneder etterpå. Og gikk og sa at jeg var en jævla bitch, og sånn. Og jeg overså jo det selvfølgelig. Og det kostet meg egentlig ikke så mye, men dere vet jo hvordan det er ikke sant, det er jo ikke noe gøy ...» (Informant 1).

Barn med slike vansker vil utfordre pedagoger mer enn andre barn, desto viktigere er det at disse blir møtt av voksne som kan takle konflikter og smerteuttrykk, og samtidig inngå i en nær relasjon til barnet. På den måten kan læreren fungere som en beskyttelsesfaktor i barnets videre utvikling (Drugli, 2018, s. 143).

Informantene forteller om opplevelser der de har stått i krevende situasjoner med uregulerte elever, der de bevisst har jobbet med å holde eget affektnivå nede. Informantene viser til at slike hendelser også kan forsterke relasjonen mellom lærer og elev. Dette fenomenet beskrives i teorien blant annet gjennom mikroregulering. Mikroregulering er primært kroppslig og følelsesmessig kommunikasjon, der man gjennom felles oppmerksomhet og følelsesmessig inntoning kan oppnå en følelse av å være forbundet. Slik forbindelse kan oppnås gjennom ansiktsuttrykk, berøring, rytme, blick og kroppskontakt. Gjennom mikroreguleringsprosesser kan eleven oppnå opplevelsen av tilhørighet, omsorg og anerkjennelse, som igjen vil kunne forsterke relasjonen mellom lærer og elev. Med dette perspektivet blir endring og utvikling hos utviklingstraumatiserte elever knyttet til måten man er sammen på, og bygger på mer enn lærernes kunnskap og innsikt i problematikken (Andersen, 2017, s. 3).

«Ja, jeg opplever at man får en nærere relasjon da. Til tross for de her utbruddene. (...) Du får vist dine sårbarheter ikke sant. Så det, der er det liksom noe utrolig fint da. Også går man ut og er bestevenner, og er hakket nærmere hverandre» (Informant 5).

«(...) dette er jo et år siden, med den eleven, og fortsatt nå kan eleven komme bort til meg og jeg kan på en måte holde på hen når eleven liksom trenger å ... det er akkurat som en sånn ladestasjon. Så det å liksom, ja, egentlig tørre å begi seg innpå det å tørre å regulere da. Eh og, tørre å prøve og feile egentlig, sammen» (Informant 2).

Informantene våre forteller at relasjon er et premiss for å utgjøre en forskjell for utviklingstraumatiserte elever. De gir eksempler på at disse elevene kan få mange negative

tilbakemeldinger hver dag og at dette medfører ytterlige vanskeligheter i etablering av trygge relasjoner.

«Det kan funke bra på teamet, men ute i skolegården med andre lærere, der det er en konfliktsituasjon, kan det komme lærere inn og angripe situasjonen på en helt annen måte. Jeg sier ikke at det skjer ofte, men det skjer av og til, og da går det alltid gærent. Da blir jo disse barna med traumer møtt med en helt annen tilnærming av en ukjent voksen» (Informant 5).

Videre forteller informantene at etablering av trygg relasjon er en forutsetning for læring.

«Jeg synes kanskje det viktigste vi gjør som lærere er å skaffe oss en god relasjon til elevene, og det er hvis elevene kommer på skolen og trives på skolen at de lærer. Så hvis vi klarer å skaffe en god relasjon, og at vi klarer å gjøre klasserommet til et godt sted å være, så vil også god læring skje» (Informant 1).

4. 2. 3 Regulering

«Det er jo episoder hver eneste dag der vi på en måte må telle til tre og tenke oss om før vi utfører det vi skal gjøre» (Informant 2).

Alle våre informanter forteller om episoder hvor de har måttet yte reguleringsstøtte til uregulerte elever. De viser eksempler hvor de har måttet være elevenes hjelpehjerne, fordi prefrontal cortex ikke var påkoblet. Informantene viser kjennskap til at de må holde eget affektnivå nede for å bidra til at elevene blir regulert ettersom affekter smitter.

«Det er veldig mange som spytter, biter, sloss også fordi de ikke har noe språk, men det er usikkerhet. Og så i løpet av den tiden, det første halvåret spesielt da, så kommer det en slags trygghet som gjør at disse barna forandrer seg helt og blir sånn som de egentlig er» (Informant 4).

Informantene forteller selv at de opplever å ha blitt roligere etter opplæring med RVTS, hvilket oppleves som et verktøy i reguleringsarbeidet. Videre forteller de at dette arbeidet tar tid, men ser på det som en investering, både for relasjonen og for elevens videre utvikling. Når en elev er i en overaktivert tilstand, vil elevens hjerne være dominert av lavereliggende og mindre komplekse strukturer i hjernen. Man vil da kunne oppleve at eleven i liten grad

responderer på å bli snakket til med fornuft. Barfield, med fler (2014, s. 71), forslår gjennom den nevrosekvensielle modellen at vi i vår tilnærming til eleven først regulerer, deretter relaterer og til sist reflekterer. På denne måten kan vi øke sjansen for å oppnå kontakt, samtale og at eleven igjen er regulert inn i sitt toleransevindu. Med en slik tilnærming tar man hensyn til hvilke hjernestrukturer som er aktivert, og man unngår å henvende seg til deler av hjernen som ikke er tilgjengelig (Johannessen & Bakken, 2020, s. 82). Informant 2 beskriver en slik situasjon hvor en elev var ute av eget toleransevindu. Eleven var ikke kjent for informanten, så det var ikke forhåndsetablert verken trygghet eller relasjon. Informanten visste at dette var en elev med store sosioemosjonelle vansker, som hadde avtale med skolen om at eleven kunne gå når det ble vanskelig. I situasjonen valgte informanten å ta hensyn til at eleven ikke var tilgjengelig for samtale, men lot eleven gå etter å ha innledet et relasjonelt initiativ gjennom å spise lunsj sammen en dag. Dette initiativet resulterte i en trygg relasjon og langvarig samarbeid mellom dem.

Informant 2: Jeg hadde vært ute i friminutt og kom inn og det kom en kjempesint og ganske stor elev, i full fart på vei hjem, også gikk jeg bare og stoppet eleven og spurte hva eleven skulle, nei eleven skulle hjem. Eleven var også ny for meg, jeg kjente hen ikke veldig. Også sa jeg at nå setter vi oss ned litt her. Nei, eleven var bare opptatt av at hen skulle hjem. Så sa jeg «det kan du godt, men først har jeg lyst til å avtale en lunsj med deg. Hvor vi to kan spise matpakka vår en dag, vil du det?». «Ja, joda okei», det var greit da. Så kunne eleven få gå liksom, for jeg visste at hen hadde en avtale om å gå når det skar seg.

Informantene forteller om at elever har hatt så store utfordringer at et samarbeid med hjelpeapparatet har blitt initiert.

«Jeg tok over en klasse hvor det var en elev som var traumatisert i oppveksten, som fikk lov til å spille ut det i klassen. Det gjorde at hele klassemiljøet ble, på en måte traumatisert, hvis jeg kan si det sånn. Så når eleven kom inn i klasserommet var det høye skuldre fra alle barna og de titta seg rundt og «hva skjer nå, hva skal hen finne på nå». Vi måtte jo håndtere det på et vis ... vi valgte vel å skjerme eleven en del fra klassen. Da så vi også at skuldrene sank og klassen roet seg ned. Vi prøvde å føre eleven inn i klassen igjen, korte økter også ut igjen, også sendte vi barn inn til eleven

for å jobbe. Det fungerte veldig fint. Der var det såpass ille at vi også måtte få hjelp utenifra» (Informant 3).

I dette eksempelet viser informant 3 til regulering gjennom skjerming, fritt for sanksjonering. Informanten forklarer skjermingen som et egnet tiltak både for den traumatiserte og øvrige elever. Sanksjonering er en metodikk som til stadighet utspiller seg i vanlig oppdragelse av barn. Sanksjoneringen skal medføre et ubehag som skal få eleven til å huske å oppføre seg ordentlig en annen gang. Robuste elever med mengder av omsorgserfaringer og kjærlighet vil kunne tåle dette, og samtidig benytte disse erfaringene til å endre atferd.

Utviklingstraumatiserte elever derimot, vil med liten sannsynlighet kunne endre atferd med en slik erfaring. Tvert imot vil slik sanksjonering passe godt inn med elevens erfaringsbakgrunn som tilsier at andre mennesker i liten grad vil en vel (Johannessen & Bakken, 2020, s. 138).

4.3 Helhetlig forståelse av TBO i møte med elever

«Hvilken betydning har den traumebevisste omsorgen for din praksis?» «Det har jo en ganske stor betydning da, for det er jo utgangspunktet for det vi driver med egentlig, assa den ligger bak som noe man på en måte bruker i møte med elevene» (Informant 4).

Vi spurte om det var enkeltelementer i tilnærmingen som opplevdes mer nyttig enn andre, samt hvilke fagbegreper informantene opplevde å ta i bruk i etterkant av opplæringen. Samtlige av informantene svarte at de anså TBO som en helhetlig forståelsesramme og fremhevet ikke enkeltelementer som avgjørende for tilnærmingen.

«Jeg har aldri vært en sånn som bruker fagbegreper og har et stort og sterkt språk, men jeg tenker at det ligger bak der også kan jeg dra det frem når jeg trenger det ...» (Informant 4).

Informantene viser til kunnskap innen alle de tre grunnpilarene i TBO, trygghet, relasjon og regulering. Gjennom eksempler gir informantene også uttrykk for å kjenne til den tredelte hjernen og toleransevinduet. De gir praksisfortellinger som viser til uregulerte elever, der informantene bevisst har holdt eget affektnivå nede, unngått å korrigere atferd og tatt hensyn til at eleven er utenfor eget toleransevindu, og dermed utilgjengelig for samtale. Med en slik forståelse unngår man å henvende seg til deler av hjernen som ikke er tilgjengelige under aktivering. Erfaringer viser at en slik tilnærming raskere kan føre til gjenopptatt kontakt

mellom lærer og elev, og at eleven raskere reguleres inn i sitt toleransevindu (Johannessen & Bakken, 2020, s. 83). Informantene peker på at tilnærmingen har blitt en del av egen praksis og måten de forstår alle elever på, uavhengig av om eleven er utviklingstraumatisert eller ikke.

«Man får en bredere forståelse av barnet. Og hvordan du liksom skal møte det. Absolutt. Også barn med lignende symptomer da. Da snakker jeg ikke bare om barn med traumeutfordringer, men også andre barn. Man trenger ikke ha utviklingsforstyrrelser heller, det er jo generelle reguleringsvansker. Det er like relevant for dem. Det er min erfaring» (Informant 5).

Informantene gir også uttrykk for at TBO er et forståelsesperspektiv som ligger til grunn for hvordan man møter elever og at det er de voksnes ansvar å forsøke å tolke hva som ligger bak elevens atferd, for bedre å kunne tilpasse sin tilnærming.

«Man må nesten se atferd i en større sammenheng da, det tenker jeg er viktig at vi er bevisst på, alle som jobber i skolen, om det er vikarer, miljøterapeuter, lærere eller ledelse, så er det oftest noe mer bak» (Informant 2).

Johannessen og Bakken (2020, s. 202) hevder at kunnskap og forståelse av elevatferd er viktig i seg selv, ettersom oppfatningen og forståelsen av elevens atferd vil påvirke ens egne reaksjoner. Forståelsen vil kunne bidra til ulike handlingsalternativer og styrke troen på egen mestring. Om man derimot antar at elevens motstand handler om oppdragelse, provokasjoner eller manglende vilje til samarbeid, kan man svært sannsynlig møte eleven med irritasjon og ha behov for å korrigere uønsket atferd. Med forståelse for at smerteuttrykkene kan bunne i utrygghet, og kunnskap om at eleven trenger hjelp til å regulere seg, vil andre følelser kunne utløses hos omsorgspersonen. Man vil kunne få et behov for å yte omsorg, heller enn å bli provosert.

«Traumebevisst omsorg, hva jeg legger i det.. Kanskje et sånt forståelsesperspektiv ... Og i det ligger og på en måte en forståelse for hvordan man skal gripe fatt da ... eller jobbe rundt barn med traumer» (Informant 5).

4.4 Implementering av TBO

Intervjuer: Hva tror du skal til for at vi skal kunne implementere traumebevisst omsorg på en god og effektiv måte?

Informant 3: Jeg tror det er lurt med kursing, ala RVTS, for det var jo en åpner for meg på en måte. Akkurat det der med at lærerne blir mer bevisst på hva traume er og hvordan det fungerer, og hva man kan gjøre og hva man ikke kan gjøre. Og gjerne få med flere personer inn i jobbinga rundt elevene, at man ikke står alene med det. Det at man har noen å snakke med.

Intervjuer: Flere personer, tenker du da på flere lærere?

Informant 3: Jaa, eller spes.ped-lærere eller at ledelsen er med eller at du kan snakke med PPT eller at du kan liksom ha noen ressurser rundt deg da som kan hjelpe deg.

Helsesøster om det måtte være det eller.. Kolleger da, på trinnet ditt. Det tror jeg er viktig. At man har noen å snakke med om det. Mhm» (Informant 3).

Vi var nysgjerrige på hva lærerne tenkte ville være avgjørende for en god helhetlig implementering av TBO i skolen. Under følger utdrag og eksempler på hva informantene anser som nødvendig. Informantene anser tematikken som aktuell og at fagstoffet vil kunne oppleves som nyttig i hele personalgruppa.

«Jeg tenker kanskje det viktigste, litt sånn som RVTS gjorde, at man har de små dryppa hele tiden. Liten tro på å sende noen få på kurs, det må være jevnt da i løpet av skolehverdagen» (Informant 2).

Informantene melder tilbake om at laget rundt eleven er essensielt. De ser viktigheten av samarbeid mellom lærere og ledelse, skolehelsetjenesten og eksterne aktører, i tillegg til et godt etablert samarbeid på eget team, der de kan avlaste og støtte hverandre. Informantene ser det nødvendig å bruke tid på egen refleksjon og erfaringsdeling i personalet. Videre forteller de at det var en fordel at opplæringen varte over tid, fordelt over flere uker, slik at informasjon kunne prosesseres og bearbeides, og at man fikk erfaringer å henge kunnskapen på. I Asker kommune ble det opprettet et nettverk på tvers av skoler, og dette opplevde informantene som nyttig for å utveksle erfaringer på tvers og motvirke store forskjeller mellom skolene. Informantene nevner også at gode rutiner og tid til evaluering vil være viktig for implementeringen.

«Jeg savner det for å være helt ærlig, den briefingen etterpå» (Informant 2).

RVTS presiserer nettopp viktigheten av gode støttesystemer og kollegaivaretagelse som sentralt for en traumebevisst skole (RVTS sør, 2022).

4.5 Utbytte av opplæring med RVTS

«Jeg føler meg som et rikere menneske da, ikke bare som lærer. Fordi jeg har fått innblikk i noe som er ekstremt viktig og som utgjør veldig mye i hvordan bygge gode relasjoner og hvordan gjøre skolehverdagen for disse elevene så god som mulig. (...) Jeg håper jo bare liksom at alle lærere får lov til å være med på dette kurset» (informant 1).

Etter opplæringen med RVTS opplever informantene at de er bedre rustet til å stå i utfordrende situasjoner med elever, men presiserer også at dette henger sammen med erfaringsgrunnlag. De opplevde opplæringen som praksisrelevant og at det ble presentert relevant oppdatert data. Informantene beskriver at opplæringen har ført til at de opplever seg tryggere og roligere i møte med utfordrende situasjoner og at denne kunnskapen er svært aktuell. Opplæringen har gitt informantene enda større bevissthet i å regulere følelser, impulser og handlinger. Informantene har økt innsikt i avdekking av vold i nære relasjoner og kunnskap om at det forekommer ofte.

«Jeg føler selv at jeg er blitt mer bevisst, jeg føler at jeg har mer åpne øyne for de tingene. Det er vel egentlig det. Også føler jeg sjøl at jeg har blitt flinkere til å snakke med barna og på en måte være der for dem da. Og trygge barnet, noe som ikke alltid er like lett» (Informant 3).

Etter opplæringen oppgir informantene å ha blitt mer sensitive i relasjonsbyggende arbeid og trygging av elever. De gir elevene plass, rom og tid og har større forståelse for elevens behov og at dette arbeidet tar tid.

«Jeg vet litt mer hvor jeg skal begynne hen da, hvor jeg skal gå inn hen. Hva er det disse elevene kanskje kan trenge? Og det er ikke noe «quick fix» liksom, det er en lang lang prosess. Og at det lønner seg å være konsekvent og jobbe, daglig over lang lang tid da. Man må liksom gjøre det på riktig tidspunkt når eleven er klar og hører deg» (Informant 4).

Informantene sitter først og fremst igjen med et helhetsbilde av det teoretiske rammeverket bak TBO. Det legges i liten grad vekt på enkeltelementer og teoretiske fagbegreper når informantene forteller om utbyttet av opplæringen. I Hermeneutikken kan dette beskrives som at kompetansen allerede er internalisert. Når man forstår, har man en tilfredsstillende hypotese om det man står overfor. Etter hvert blir hypotesene mer implisitt, de tematiseres ikke, og man er ofte ikke oppmerksomme på dem. Hypotesene blir en del av vår forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 93).

Gjennom opplæringen har informantene fokusert på det de opplever som nyttig og interessant for egen arbeidssituasjon. Og enkelte av informantene hevder at innholdet bekrefter deres allerede eksisterende praksis. En av informantene nevner også at lærere ofte ønsker konkrete verktøy fremfor teori, dette opplever informantene at RVTS har lykket med.

«Bare det at man får faglig påfyll da. Det er kanskje det kurset som jeg sitter mest igjen med etterpå, i min praksis som lærer» (Informant 1).

5.0 Diskusjon

Hensikten med studien vår har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere i Asker har med traumebevisst omsorg etter opplæring fra RVTS. Vi har også undersøkt i hvilke konkrete episoder kunnskap om traumebevisst omsorg har påvirket lærernes praksis, samt hvilke elementer av traumebevisst omsorg som oppleves mest praksisrelevante. I tillegg var vi nysgjerrige på om lærerne opplevde at kunnskap om traumebevisst omsorg har endret generell samhandling med elever.

Det ble klart for oss at informantene, til tross for at flere av våre spørsmål i intervjuguiden bar preg av et ønske om å undersøke praksisfeltet, stadig kom tilbake til hvordan teorien og tilnærmingen, TBO, hadde formet deres egen forståelse. Våre funn viser at lærerne opplever at den generelle samhandlingen med elevene har endret seg til det positive, og flere elever har endret sin tilnærming til dem. Informantene fremhever spesielt etablering av relasjon og trygghet som avgjørende faktorer. Videre undersøkte vi i hvilke konkrete episoder TBO hadde påvirket lærernes praksis. Informantene forteller at de først og fremst henter frem kunnskapen i møte med utfordrende atferd hos elever. På vårt forskningsspørsmål om hvilke elementer av TBO som opplevdes mest praksisrelevante, svarer informantene at de ikke ser på

tilnærmingen som delt i enkeltelementer, men heller som en helhet som ligger til grunn for deres forståelseshorisont. Som sagt forteller de at TBO er en grunnleggende forståelse de har med seg i møte med elever. Dette ga retning til vår konseptutvikling som legger grunnlag for fortolkningsrammen innenfor hermeneutikken vi vil drøfte våre funn gjennom.

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene gjennom våre forskningsspørsmål og i lys av konseptet forståelseshorisont hentet fra hermeneutikken. Spørsmålene vil diskuteres i rekkefølgen: «I hvilke konkrete episoder har opplæring i traumebevisst omsorg påvirket lærernes praksis?», «Hvilke elementer av traumebevisst omsorg oppleves som mest praksisrelevante?», «Opplever lærere at opplæring i traumebevisst omsorg har endret den generelle samhandlingen med elever?» og til sist, «Hvilke erfaringer har lærere i Asker med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter opplæring med RVTS?». Avslutningsvis vil vi diskutere pedagogiske implikasjoner, forslag til videre forskning og studiens begrensninger.

5.1 Forskningsspørsmål 1

«I hvilke konkrete episoder har opplæring i TBO påvirket lærernes praksis?»

Informantene våre forteller at de opplever størst endring i egen evne til å stå i utfordrende situasjoner med elever. De opplever å ha flere verktøy og en bedre forståelse for hvordan de kan støtte elever i affektreguleringen. Informant 1 har blitt roligere og opplever å ha utviklet kompetanse i møte med uregulerte elever:

Intervjuer: Kan du fortelle om en episode der du for eksempel har agert annerledes i en situasjon enn hva du ville gjort før?

Informant 1: Ja, det er mange situasjoner jeg agerer, eller ikke så mange lenger nå, det må jeg si. Jeg føler jeg har blitt litt roligere, fordi jeg føler at jeg har verktøy, det må jeg si da. I måten jeg snakker og henvender meg til elever. Mens før kurset hadde jeg nok ... eh ... jeg skal ikke si en ideologi om at alle er like, men jeg tror at jeg ikke var så åpen for at alle elever trenger såpass ulik tilnærming som jeg lærte meg etter RVTS-kurset da.

Slik vi tolker det, handler informantens opplevelse av å ha flere verktøy mest om en utvidelse av informantens forståelseshorisont. Informanten bruker begrepet ideologi som viser til forståelse og et tankesett som med opplæring har utvidet seg. Flere av informantene nevner en

opplevelse av å ha fått flere verktøy, men ingen av informantene forteller om at disse verktøyene består av forhåndsbestemte prosedyrer man kan velge fra. Vi vil hevde at informantene allerede hadde et handlingsrepertoar for å møte elevene, men at en endring i måten de forstår elevene på, også medfører en endring i hvordan elevene møtes. Med utvidet forståelseshorisont kan lærer se eleven gjennom en traumelinse, og bedre forstå elevens atferd som et smerteuttrykk. Dermed kan læreren unngå å møte eleven med uhensiktsmessige antakelser om at eleven eksempelvis er uoppdragen, mangler vilje til samarbeid eller at dårlig oppførsel må korrigeres.

Alisic (2012, s. 51) har gjennomført en studie der lærere oppgir usikkerhet rundt, og strever med, å gi optimal støtte til elevene. Lærerne pekte på behov for god balanse i å møte traumatiserte elevers behov, opp mot behovene til øvrige elever. De etterlyste kunnskap og ferdigheter til å håndtere utfordrende situasjoner. Flere av lærerne uttrykte et behov for rolleavklaring, og opplevde at lærerrollen beveget seg bort fra å lære elever akademiske ferdigheter og at deres rolle i utviklingen av sosioemosjonelle ferdigheter ble mer fremtredende. Vi vil argumentere for at øvrige elever vil kunne ha utbytte av lærers tilnærming til den traumeutsatte. Det ligger mye læring i å være vitne til en lærer som tar seg tid til å gi nødvendig hjelp og støtte når en elev har det vanskelig. Dette vil kunne styrke trygghet, tillit og relasjon mellom lærer og elev, i tillegg har det et potensiale i å modellere god regulering. Elevene vil se at læreren har en genuin menneskeinteresse og vil eleven vel. Dette fordrer at lærer stiller seg åpen og empatisk, og innehar evnen til refleksivitet og mentalisering. I tillegg vil lærer med økt forståelse for elevens forutsetninger, bedre kunne tilpasse både innhold og organisering av opplæringen for å kompensere for elevens utfordringer. Det foreligger kunnskap om at utviklingstraumatiserte elever strever på skolen, ikke utelukkende atferdsmessig, men også med konsentrasjon og oppmerksomhet, samt at sanser som hørsel også påvirkes under aktivering. Med økt kunnskap om dette vil lærere kunne tilpasse både innhold og organisering innenfor elevens nærmeste utviklingssone for optimalt utbytte av innlæring av akademiske ferdigheter.

I eksempelet under forteller informant 4 om en situasjon der eleven ble mer aktivert av informantens atferd. Informanten viste etter vår oppfatning evne til refleksivitet og mentalisering, slik at egen atferd kunne justeres for bedre å møte elevens behov:

Intervjuer: Kan du fortelle fra en enkeltepisode?

Informant 4: *Mhm, det hadde skjedd noe i friminuttet så jeg tok med eleven inn, inn i et grupperom og skulle snakke, også begynte jeg litt høylytt for at eleven skulle forstå at dette her ikke er greit, og det bare aktiverte eleven enda mer, så eleven prøvde å stikke av. På vei ut ... så tenkte jeg at dette her går jo ikke, så da la jeg stemmen helt, heeelt ned. Og da så jeg at eleven stille og rolig begynte å roe seg litt og litt, og da satt vi ved bordet og så prata vi.*

Slik vi tolker det har informant 4 en grunnleggende forståelse for hvilke virkemidler som kan tas i bruk ved behov. Det fortelles her om en situasjon der eleven ble mer uregulert av informantens reaksjon, slik Nordanger og Braarud forklarer det gjennom speilnevroner. I det hermeneutiske språket og det teoretiske rammeverket vi har analysert gjennom, er sitatet over et eksempel på hvordan læreren bruker eleven til å forstå seg selv. Når lærer ser eleven innenfra og seg selv utenfra, benyttes mentalisering. Dette handler om å ta i bruk egen forståelseshorisont for å se situasjonen fra elevens side. Dette er det Gadamer omtaler som horisontsammensmelting, hvor elev og lærer deler samme virkelighetsoppfatning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Informantens eget affektnivå ble bevisst regulert ned for å roe eleven.

Kauai-studien peker på at skolen som omsorgssystem bør iverksette tiltak for utvikling av resiliens hos særlig sårbare elever, som mangler beskyttelse i grunnleggende personlige egenskaper, støttende relasjoner eller trygg tilknytning. Skolen kan bevisst og systematisk jobbe for å styrke tilhørighet og sikre trygg relasjon til lærer, og på den måten bidra til utvikling av effektive skoleferdigheter, mestringsfølelse og tro på seg selv som resiliensfaktorer. Dersom lærer ikke har kjennskap til potensialet ved slik innsats, vil resiliensutviklingen kunne bli tilfeldig eller opp til egenskaper i barnet selv, som eksempelvis temperament, intelligens, evne til selvkontroll eller til og med fysiske karaktertrekk (Werner, 1993, s. 511; Rutter, 2013, s. 478).

Vi har tidligere pekt på at skolen har lang tradisjon med regulering av atferd, og med dette kan lærere ha forstått det som sin oppgave å lære elever med utfordrende atferd, andre måter å uttrykke seg på. Traumebevisst omsorg fører med seg et skifte i synet på eleven, der en først og fremst søker å forstå barnet fra innsiden og bistå i regulering av følelser og atferd. Slik forståelse kan omtales som mentalisering. Mentaliseringsevne handler om å forstå andre fra innsiden og seg selv fra utsiden, slik at vi igjen forsøker å bli bevisst hvordan andre kan forstå

oss (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). Dette er det samme fenomenet som Nordanger og Braarud (2017, s. 156) kaller refleksivitet. Barnas utvikling hviler på at omsorgspersonene har et refleksivt forhold til eget toleransevindu, slik at en bevisst kan regulere eget uttrykk og dermed justere hvordan barna kan oppfatte en.

Lorentzen (2020, s. 149) problematiserer forholdet mellom det personlige og det profesjonelle i traumebevisst omsorg og peker på at en «fiks ferdig» tilnærming, øker risikoen for at den blir instrumentell, og presiserer at barnet må møtes med genuin menneskeinteresse, slik vi har beskrevet gjennom Spurkeland (2016, s. 16). Et utviklingstraumatisert barn vil ikke automatisk etablere trygge relasjoner til «hvem som helst» (Lorentzen, 2020, s. 150). Våre informanter bekrefter at trygge relasjoner må etableres og viser til at man ikke er i posisjon til å regulere uten kunnskap og relasjon:

Intervjuer: Har du noen eksempler fra praksis?

Informant 1: Ja, jeg har egentlig veldig mange eksempler. Men det er helt sånne enkle eksempler. For eksempel i friminuttet, hvis det skjer en konflikt da, med et av disse barna jeg vet har opplevd det ene og det andre, så er det viktig for meg å vite hvordan jeg skal angripe situasjonen. Det mest sårbare er når vi har vikarer som ikke kjenner elevene, ikke sant, for de har samme reaksjonsmønstre mot alle barn og det er kanskje en av det største sårbarhetene vi har i skolen.

Gjennom dette eksempelet viser informanten evne til å reflektere over mest hensiktsmessig fremgangsmåte med bakgrunn i sin for forståelse og kjennskap til elevens behov. Dette kan være vanskelig. Paradokset er at utviklingstraumatiserte elever kan utvikle resiliens gjennom trygg tilknytning og relasjoner, mens dette nettopp er kjerneutfordringer hos elevgruppen. Deres smerteuttrykk og sosioemosjonelle vansker kan utløse atferd som gjør at lærere kan ta avstand fremfor å etablere trygge relasjoner. Informanten viser med dette forståelse for at elevens atferd er betinget av den sosiale situasjonen den oppstår i, og er ikke noe som utelukkende kan forklares som iboende i eleven alene. Med en horisontsammensmelting mellom lærer og elev vil felles virkelighetsoppfatning være etablert. Dersom vikarer eller ukjente voksne går inn i en sosial interaksjon uten samme forståelse, vil betingelsene for samhandlingen være endret. Med en felles forståelseshorisont vil nærhet kunne oppstå og større aksept for ulikheter vil være mulig. Dersom man går inn i et samspill uten slik felles

forståelse, vil det kunne bidra til å opprettholde eller skape større avstand og mindre toleranse for ulikheter.

For utviklingstraumatiserte elever er trygge relasjoner fundamentalt for deres utvikling, både faglig og sosioemosjonelt. Men nettopp slike relasjoner er utfordrende for elevene å etablere med bakgrunn i utrygg tilknytning (Rosenbaum-Nordoft, 2018, s. 8). Det er gjentatte daglige erfaringer med reguleringsstøtte i barnets omsorgssystem som kan virke inn på skjevutvikling i hjernen og øke resiliens og reguleringskapasitet (Nordanger og Braarud, 2017, s. 159).

Nordanger (2021, s. 4) argumenterer for at det teoretiske bakteppet i TBO ikke utelukkende vil ha effekt på traumatiserte elever, tvert imot er det allmenne behov å bli møtt på trygghet, tilhørighet og regulerende relasjonelle erfaringer. Han hevder videre at alle tilnærminger som fremmer barns utvikling vil kunne romme dette. Informant 5 illustrerer gjennom eksempelet under at tilnærmingen ligger som en grunnleggende forståelse i møte med alle barn, og ikke er forbeholdt elever med utviklingstraumatisering:

Intervjuer: Har dette hatt effekt på synet på elever med utfordrende atferd?

Informant 5: Ja, det vil jeg si, ja. Man får en bredere forståelse av barnet. Og hvordan du skal møte det. Absolutt. Også barn med lignende symptomer da. Da snakker jeg ikke bare om barn med traumeutfordring, men også andre barn. Man trenger ikke ha utviklingsforstyrrelse heller, det er jo generelle reguleringsvansker. Det er like relevant for dem. Det er min erfaring.

Her nevner informanten selv å ha fått en bredere forståelse av barnet og at endret forståelse medfører den største komponenten til endring i synet på elever med utfordrende atferd. Dette gjenspeiler at hvordan man agerer i en situasjon avhenger av omstendighetene og personene man samspiller med. Atferd oppstår i en situasjon og ikke i et individ. Når man utvider måten man tenker om elevene, så kan man møte dem annerledes og tenke om dem på en annen måte. Med en bredere forståelse for barnets atferd kan man som voksen forholde seg annerledes til barnet. Dersom barnet møtes med bredere forståelse vil også barnets respons kunne endres.

Arne Holte (2019a, s. 2) underbygger Nordangers argument og hevder at samfunnsutfordringer fra psykiske lidelser bare kan løses ved hjelp av forebygging. Psykiske helselidelser er landets dyreste sykdommer og utbygging av behandlingsapparatet vil ikke

vide nevneverdig effekt på folkehelsen. Forekomsten av potensielt traumatiserende hendelser tidlig i livet er rett og slett for høy til at vi kan behandle oss ut av det (Holte, 2019b, s. 2). Dette sammenfaller med statistikk fra ACE-studien (Felitti et al., 1998, s. 245), der 61% av voksne respondenter svarer at de hadde vært utsatt for en eller flere negative livshendelser før fylte 18 år.

NOU-2020:2 (2020, s. 37) viser til at utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter blir viktigere i fremtiden, og at det foreløpig er lite delt kunnskap blant lærere på dette feltet. Utvalget har belyst behovet for utviklingen av læringsressurser for å bistå skolene, samt unngå store interne forskjeller. Informant 5 viser i eksempelet over å ha utviklet en bredere forståelse for alle barn med reguleringsvansker etter opplæring i TBO. Det vil derfor være aktuelt å undersøke om det teoretiske rammeverket bak TBO vil kunne fungere som generelt utviklingsfremmende for barn med sosioemosjonelle vansker. Med fagfornyelsen er det også lagt nye nasjonale føringer om at skolen skal fremme folkehelse og livsmestring. Vi mener at økt innsikt i TBO vil kunne føre til en horisontsammensmelting mellom lærer og elev, som videre vil kunne føre til presist arbeid rettet mot elever som har opplevd belastende erfaringer tidlig i livet, samt generelt forebyggende mot alle elever. Slikt målrettet arbeid vil kunne bidra til økt livsmestring og fremme folkehelsen. Ifølge Holte (2019a, s. 2) vil de mest effektive tiltakene være de som settes inn tidlig i livet, og som treffer mange. Det ser ut til at suksessfaktorene er relatert til at tiltakene er knyttet til den akademiske læringen og med balanse mellom universelle og indikerte tiltak. Skolen er her i en helt sentral posisjon for dette oppdraget og har i tillegg til opplæring, et helsefremmede mandat. Holte (2019b, s. 2) poengterer likevel at tiltakenes effekt avhenger av implementeringen. Effekten blir ikke bedre enn iverksettingen. Det foreligger foreløpig ingen studier i Norge som tar for seg helhetlig implementering av TBO, og vi vet rett og slett for lite. Dette underbygges også av Maynard med fler (Maynard et al., 2019, s. 2).

I evalueringen av HandleKraft fant man at kompetanseprogrammet i mindre grad har ført til endring av formelle rutiner. I Ernst og Youngs intervjuer med RVTS sør kom det frem at programmet heller ikke tok sikte på en konkret endring av praksis på organisasjonsnivå. Harris og Fallot (2001, s. 10) hevder at for å utvikle en traumebevisst tjeneste må praksisendring forankres i ledelsen og få konsekvenser for prioriteringer på organisasjonsnivå. Resultatet fra evalueringen av HandleKraft sammenfaller i stor grad med våre funn, og heller ikke hos våre informanter fortelles det om konkret praksisendring i rutiner eller

arbeidsmetoder forankret i organisasjonen. Riktignok har heller ikke alle ansatte ved informantenes skoler gjennomført kompetanseprogrammet. Helhetlig implementering av traumebevisst omsorg i skolen, vil selvsagt kunne medføre en mer systematisk endring av eksisterende rutiner på organisasjonsnivå. Dette vil eventuelle framtidige studier kunne gi svar på. Vi har kun tatt utgangspunkt i enkeltlæreres erfaringer fra praksis etter opplæring om traumebevisst omsorg, og ikke hvorvidt det foreligger endringer på systemnivå. I evalueringen av HandleKraft problematiseres også hvorvidt endring av praksis kan forekomme dersom det primært oppleves som et verktøy for den enkelte, og ikke fungerer som et rammeverk for praksis på gruppe- eller organisasjonsnivå. Ernst og Young (2014, s. 51) har også funnet at HandleKraft oppleves som en forståelsesramme som nyttes på individnivå, og ikke som en felles praksis man møter alle barn med. På bakgrunn av dette vil vi argumentere for at dersom anvendelsen av prinsippene i TBO i skolen fortsetter å være forbeholdt det spesialpedagogiske fagfeltet, vil vi kanskje heller ikke oppnå de store forebyggende effektene Arne Holte (2019b, s. 2) peker på at universelle tiltak kan ha.

5.2 Forskningsspørsmål 2

«Hvilke elementer av TBO oppleves som mest praksisrelevante?»

Intervjuer: *Hvilken betydning har TBO for din praksis?*

Informant 5: *Det gir meg jo på en måte kompetanse til å håndtere slike situasjoner, vil jeg si. Det er det det betyr først og fremst. Bredere forståelseshorisont kanskje ... ja.*

Intervjuer: *Er det enkeltelementer fra tilnærmingen som du har fått mer nytte av enn andre?*

Informant 5: *Ja, nei, jeg klarer liksom ikke å tenke på det sånn delt, som dere har satt opp nå. For meg, i praksis så er alt på en måte en del av en stor verktøykasse man har da.*

Slik vi forstår informanten gir en utvidet forståelseshorisont opplevelsen av å ha verktøy å møte eleven med. Fremfor en praktisk tilnærming representerer TBO et holdningsendringsarbeid. Informanten opplever det derfor ikke som en fiks ferdig instrumentell tilnærming, slik Lorentzen (2020, s. 149) beskriver det, men at en bredere forståelse utgjør den største endringen i hvordan elevene møtes, og som dermed gir elevene andre forutsetninger for å lykkes.

Informantene gir eksempler på kunnskap innen alle de tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg, men presiserer at pilarene står i en gjensidig påvirkning til hverandre i møte med elever. De forteller at trygghet, trivsel og mestring er grunnleggende for læring og utvikling, at relasjon må ligge som grunnmur for alt arbeid og at dette er en forutsetning for å hjelpe elevene med å regulere impulser, følelser og handlinger. Informantene forteller at i deres praksis opplever de ikke TBO som enkeltelementer, det er mer en grunnleggende forståelse de har med seg i møte med elever. Dette perspektivet ga retning til vårt valgte konsept, forståelseshorisont.

Gjennom konseptet forståelseshorisont kan vi tenke at økt kunnskap om konsekvenser av traumer kan føre til at lærer får ny og utvidet innsikt i elevens forståelseshorisont, og på den måten gradvis kan utvikle og nyansere egen forståelse. Denne forståelsen vil igjen kunne påvirke hvordan man møter eleven. Dette mener vi kommer til uttrykk gjennom refleksjonene til informant 3:

Intervjuer: Har opplæringen hatt noen konsekvenser for din samhandling med elevene?

Informant 3: Ja, har nok det assa. Jeg tenker meg nok om to ganger om før jeg på en måte kan irrettesette eller komme med et utbrudd eller bli sint eller gjøre noen av de tingene.. enn det jeg gjorde før. Mhm.

Intervjuer: Hvorfor tror du det er sånn?

Informant 3: Nei, sikkert fordi jeg har en litt større forståelse for hvordan det fungerer for disse barna som har opplevd traumatiske ting da og hvordan de kan trigges og hvordan de kan føle på ting og masse emosjoner og ... og hvis jeg sier noe feil, så kan det øke traumene.

Lorentzen (2020, s. 149) stiller spørsmål til traumebevisst omsorg som forståelsesmodell, og problematiserer at utviklingstraumatiserte blir sett i lys av et svikt/mangel-perspektiv. Han etterlyser et «barn er barn først»-språk i faglitteraturen. «Profesjonelle forpliktelser og faglige ideologier som er til stede forut for møtet og samhandlingen med barn og unge, påvirker uansett kvaliteten på relasjonen» (Lorentzen, 2020, s. 149). Vi vil argumentere for at man uansett ikke kan gå uhildet inn i et samspill, men kunnskap om den andres forståelseshorisont og livsverden vil kunne ha positiv innvirkning på hvordan barnet blir møtt. Dette kan oppnås ved at den voksne tar ansvar for å bygge god og trygg tilknytning og relasjon til barnet, på

tross av smerteuttrykk og eventuelle uregulerte uttrykk av følelser og atferd. Vi har ingen garanti for at denne forståelsen og kunnskapen om den andre vil føre til et bedre samspill. Det forutsetter at lærer møter eleven med åpenhet og interesse, og er villig til å sette seg inn i den andres forståelseshorisont og endre sin tilnærming deretter, slik Gadamer beskriver horisontsammensmelting. En horisontsammensmelting vil kunne legge grunnlaget for en felles forståelse hvor elev og lærer kan oppleve virkeligheten noenlunde likt, og forventninger kan justeres deretter.

Nordanger og Braarud (2017, s. 153) har vist at barn med reguleringsvansker ofte trekker voksne inn i en spiral av negativ atferd, ettersom vårt speilnevrons system bidrar til å speile atferd vi møtes med. Våre informanter viser til situasjoner de har lyktes i å holde eget affektnivå nede og at mestring på dette feltet fører til økt interesse og motivasjon til å utvide sin forståelseshorisont.

Informant 1: Ja, jeg vil si.. det er vel 4-5 stykker som har endret sin tilnærming til meg. Har fått kjemperelasjon og flere av de går jo ikke her lenger, men har fått kjempefin relasjon både med foreldre og elever. Og det gjør jo igjen at jeg føler mestring og føler at jeg da er veldig positiv til RVTS-kurset ikke sant, og tenker at her har jeg faktisk lært noe da. Også får man jo erfaringer da, og alt det man bygger på gode erfaringer når det funker vil man jo ta med seg, så jeg synes det er veldig viktig.

Slike erfaringer vil sett gjennom den hermeneutiske spiral kunne føre til ny og utvidet forståelse av hvordan informanten vurderer at egen atferd kan påvirke eleven og blir dermed i stand til å justere egen tilnærming.

Lorentzen hevder at fagpersoner som ikke forholder seg til kontekst og rammer når de møter barn med utfordrende atferd, risikerer å ende opp i psykologiseringer. Han beskriver psykologiseringer som forklaringer på underliggende årsaker til barns atferd sett ut fra deres tidligere erfaringer (Lorentzen, 2020, s. 150). Vi tolker det som at man da kan forklare atferden ut fra disse tidligere erfaringene, og på den måten ikke lete etter andre medforklarende årsaker, slik Mumford og Anjum (2013, s. 9) beskriver som kompleks kausalitet. Slik vi ser det er dette et argument som taler ut fra et paradigmeskifte og en overgang fra et atferdsregulerende regime til et følelsesregulerende. I så måte vil lærere kunne se seg fornøyd med en forklaring på atferd gjennom traumelinsen, og ikke eksempelvis se

utfordrende atferd som hensiktsmessig for eleven i enkeltsituasjoner. Etter vår oppfatning er det ikke noe enten eller og det ene utelukker ikke det andre. Dermed kan vi ikke fullt ut forstå en elev gjennom dens tidligere erfaringer, men også analysere hvordan vår egen rolle og kontekst påvirker elevens forståelse og atferd.

I Howard Baths grunnpilarer beskrives både et reguleringsperspektiv, men også et behov for trygghet. Vi mener at trygghet nettopp kan representeres gjennom trygge rammer og grenser, der eleven både møtes på underliggende følelser, men samtidig får sin atferd regulert.

5.3 Forskningsspørsmål 3

«Opplever lærere at opplæring i TBO har endret den generelle samhandlingen med elever?»

Flere av våre informanter oppgir at de mener den generelle samhandlingen med elevene er endret etter opplæring fra RVTs, eller at opplæringen underbygget allerede eksisterende praksis. Flere av informantene vektlegger også erfaringskompetanse som en viktig komponent. Lærerne beskriver seg bedre rustet til å stå i utfordrende situasjoner, de opplever å ha fått virksomme strategier, og at flere elever også har endret sin tilnærming til dem. Videre forteller informantene at etablering av trygg relasjon forutsetter en felles forståelseshorison, først da klarer lærer og elev å forstå hverandres intensjoner. På våre spørsmål om informantene føler seg bedre rustet til å stå i utfordrende situasjoner nå enn før opplæringen, svarer informant 1:

Informant 1: *Ja, veldig veldig veldig.*

Intervjuer: *På hvilken måte da?*

Informant 1: *Nei, jeg.. fordi at det er noe i den pedagogiske mentaliteten synes jeg, som man får øvd seg på og som man får informasjon om. Det er kanskje det kurset som jeg sitter mest igjen med etterpå, i min praksis som lærer.*

Dette kan vise til at informanten har utvidet sin forståelseshorison. Flere av informantene gir lignende informasjon, og det kan virke som at kompetansen allerede er internalisert på den måten at fagkunnskap ikke nødvendigvis kommer til uttrykk ved bruk av fagbegreper. Slik vi ser det har de utvidet sin forståelseshorison, dette sammenfaller med det som skjer gjennom en hermeneutisk spiral. Når man forstår, har man en tilfredsstillende hypotese om det man står overfor. Etter hvert blir hypotesene mer implisitt, vi tematiserer dem ikke, og er ofte ikke

oppmerksomme på dem. Hypotesene blir en del av vår forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 93).

For å besvare vårt forskningsspørsmål var vi nysgjerrige på om elevene hadde endret sin tilnærming til informanten. Informant 3 gir et eksempel på dette:

Intervjuer: Har du noen eksempler på elever som har endret tilnærmingen sin til deg?

Informant 3: Ja jeg tenker jo denne eleven som vi var inne på i stad, har nok blitt tryggere på meg, og tør å åpne seg litt mer enn tidligere.

Intervjuer: Kan du komme på et eksempel hvor det kommer til uttrykk?

Informant 3: Ja, eleven kan for eksempel nå spørre meg om jeg kan bli med inn på grupperommet, så vi kan prate litt. Noe som aldri skjedde før. Og da vil eleven gjerne ta opp ting som er vanskelig eller at «nå er jeg sliten, kan jeg gjøre noe annet?». Dette var en elev som på en måte holdt alt privat for seg selv. Og snakket egentlig bare om fotball, det var elevens store lidenskap. Så nå har eleven på en måte åpnet seg litt da. Jeg tenker at det er ... at der har det skjedd et eller annet.

Vi synes dette eksempelet er særlig interessant, ettersom denne endringen er såpass subtil.

Under en eventuell observasjon ville vi mest sannsynlig ikke fanget endringen i elevatferden ettersom endringen krever kjennskap til historikk og kontekst.

De aller beste resultatene som rapporteres gjennom bruk av Perrys Nevrosekvensielle modell for terapi (NMT) i behandlingen av utviklingstraumatiserte barn, ble oppnådd dersom barna gikk i skoler som forstod og ga utviklingsstøtte, og deres omsorgspersoner gjorde det samme. Effekten kunne utebli helt eller delvis dersom barna gikk i skoler som ofte misforsto atferden deres og straffet dem for å dempe uakseptabel atferd (Johannessen & Bakken, 2020, s. 23). I utvikling av arbeidsmåter for å sikre faglig og sosioemosjonell utvikling, fant forskere at lærere først og fremst må forstå hvordan traumer påvirker hjernens utvikling, læring og atferd. Når forståelsen for konsekvensene var etablert ble lærerne i stand til å finne egnede strategier for å støtte elevers sosioemosjonelle utvikling og akademiske fremgang (Rosenbaum-Nordoft, 2018, s. 8).

Dette bringer oss videre til neste eksempel hvor vi ser at informanten anvendte kunnskap om den tredelte hjernen og konsekvenser for barnets oppfatning av språk og tale, samt evnen til å uttrykke seg eller sette ord på det de opplever. Hos utviklingstraumatiserte vil

underutviklingen i deler av den nevralt broen mellom hjernehalvdelene skape utfordringer. Når kommunikasjonslinjen mellom høyre og venstre hjernehalvdel er svak, vil evalueringen av trusselopplevelsen få dårligere tilgang til den rasjonelle vurderingen som ligger i venstre hjernehalvdel (Nordanger og Braarud, 2017, s. 76).

«Jeg jobber ofte med barn med psykososiale vansker, traumer, utviklingsforstyrrelser og andre sosialemosjonelle utfordringer. Hvis det er en helt låsning, altså et fullstendig break down/utagering, så er jeg liksom på å skjerme eleven først. Så er jeg veldig opptatt av å koble på noen andre sanser, «hva lukter du?», ikke sant. For å få barnet regulert og innafør toleransevinduet igjen, ikke sant. Bysse, fysisk kontakt har også funket bra, ofte. Selv sånne store slamper som skal være tøffe, trenger ofte å bli byssa litt. En elev som gikk her likte å bli byssa, rett og slett, når det rakna. Så skjerming, sanser, kontakt, fungerte bra assa. Ja» (Informant 5).

I et annet eksempel viser informant 2 også kunnskap om at elevens evne til å uttrykke seg kan påvirkes under aktivering, og vurderer egne handlingsmåter knyttet til mangelfull relasjon og graden av aktivering hos eleven.

«Jeg hadde vært ute i friminutt og kom inn og det kom en kjempesint og ganske stor elev, i full fart på vei hjem, også gikk jeg bare og stoppet eleven og spurte hva eleven skulle, nei eleven skulle hjem. Eleven var også ny for meg, jeg kjente hen ikke veldig. Også sa jeg at nå setter vi oss ned litt her. Nei, eleven var bare opptatt av at hen skulle hjem. Så sa jeg «det kan du godt, men først har jeg lyst til å avtale en lunsj med deg. Hvor vi to kan spise matpakka vår en dag, vil du det?». «Ja, joda okei», det var greit da. Så kunne eleven få gå liksom, for jeg visste at hen hadde en avtale om å gå når det skar seg.» (Informant 2).

Informanten forteller videre at denne hendelsen har resultert i en god relasjon og et år med jobbing, hvor eleven har forklart og fortalt om hva som var vanskelig for hen og hvordan eleven opplevde det. Hvis informanten er åpen, empatisk og mottakelig for det eleven forteller vil deres forståelse kunne smelte sammen i en felles forståelse, også kalt horisontsammensmelting. Dersom det foreligger sterke motforestillinger hos lærer vil det

være vanskelig å utvikle egen forforståelse som vil kunne være til vesentlig hinder for slik sammensmelting (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

Etter vår oppfatning er det helt sentralt for å lykkes som lærer at man forsøker å sette seg inn i hvordan elevene tenker og forstår. Slik tenkning ligger til grunn for all virksomhet i skolen og grunnleggende prinsipper om læring og utvikling forfektet av både Vygotskys stillastenkning og Kierkegaards syn på hjelpekunst (Johnsen, 2019, s. 115).

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.» (Kierkegaard, 1994, s. 209)

5.4 Oppsummering av diskusjonen gjennom problemstilling

Våre informanter rapporterer om positive erfaringer med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter opplæring med RVTS. De opplever seg bedre rustet til å håndtere utfordrende atferd, og sier de har flere strategier for å etablere trygghet, relasjon og reguleringsstøtte. Videre forteller informantene at etablering av trygg relasjon forutsetter en felles forståelseshorisont, først da klarer lærer og elev å forstå hverandres intensjoner. Informantene sier at det er en aktuell tematikk, og at utfordrende atferd er blant de største utfordringene i skolen. Under følger noen utdrag av informantenes erfaringer med opplæringen:

Informant 1: *Denne opplæringen er et kjempespringbrett, det burde jo inn i lærerutdanninga når jeg tenker over det. Det er jo dette vi strever mest med i skolen.*

Informant 2: *Jeg synes det ble en bekreftelse på at det vi holdt på med var fornuftig rett og slett.*

Informant 3: *Jeg tenker litt annerledes enn tidligere.*

Informant 4: *Man tar med seg den oversikten inn i det daglige, men du bør ha jobba litt først, så man kan sortere litt. Det er jo voldsomt. Jeg tar det med meg inn i møte med elevene, jeg kan stoppe litt opp og tenke litt mer på det, med litt mer kunnskap. Det er på en måte bare en sum av det liksom.*

Informant 5: Jeg tror nok det er det beste kurset jeg har vært på og kanskje det jeg har fått mest brukt for. (...) Det er nesten som førstehjelp, det må holdes varmt.

Gjennom drøftingen av våre forskningsspørsmål mener vi å ha vist hvilke erfaringer våre informanter har med traumebevisst omsorg etter opplæring med RVTs. Informantene opplever størst endring i egen evne til å stå i utfordrende situasjoner, og peker på at opplæringen har utvidet deres forståelseshorisont. De opplever å ha flere verktøy og en bedre forståelse for hvordan de kan støtte elevene i affektregulering. TBO inkluderer ingen fastlagte prosedyrer for håndtering av utviklingstraumatiserte elever, så vi vil argumentere for at den utvidete forståelseshorisonten, og horisontsammensmelting, har gitt informantene et nytt syn på hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig i hver enkelt situasjon. Vi antar at informantene allerede hadde kunnskap om hvordan møte sårbare elever, men at ny forståelse kunne bidra til en annen analyse av hvilke verktøy som kunne være optimale i hver enkelt situasjon. Slik vi tolker det, har ny forståelse om at utviklingstraumatiserte elever med utfordrende atferd først og fremst trenger hjelp med å regulere følelser, fremfor utelukkende å korrigere, sanksjonere eller regulere atferd, vært essensiell. Traumebevisst omsorg medfører en holdningsendring i møte med elever. Informantene henter frem et annet handlingsrepertoar når de har en endret forståelse for hva som er det underliggende behovet.

Gjennom vår tolkning av eksemplene viser informantene refleksivitet og evne til mentalisering, slik at egen atferd kan justeres og bedre møte elevenes behov. Informantene forteller, gjennom praksiserfaringer, om situasjoner der de mestrer å holde eget affektnivå nede og at opplæringen med RVTs har gitt dem en bredere forståelseshorisont. Slik det fremstår for oss ligger trygghet, relasjon og reguleringsstøtte som internalisert kunnskap hos informantene. De gir uttrykk for at enkeltelementene i teorigrunnet bak TBO fremstår som en helhetlig tilnærming og er internalisert i deres forståelseshorisont. De har ikke nødvendigvis et eksplisitt forhold til fagbegreper i teorien, hvilket harmonerer med internalisert forståelse i hermeneutikken. Informantene gir uttrykk for at å mestre utfordrende situasjoner med elever fører til økt interesse og motivasjon, som igjen kan føre til en utvidelse av informantenes egen forståelseshorisont. Gjennom informantenes eksempler tolker vi at økt kunnskap om mulige konsekvenser av traume kan føre til at lærer får ny og utvidet innsikt i elevens forståelseshorisont. Vi antar at det kan ha skjedd en horisontsammensmelting der elever og lærere kan oppnå felles forståelse, og gjensidige forventninger kan justeres deretter. I situasjoner der lærere tidligere kan ha møtt smerteuttrykk med et atferdsregulerende

perspektiv og sanksjonering, kan felles forståelse føre til at eleven blir forstått fra innsiden, samtidig som lærer ser seg selv fra utsiden, og møter elevens behov på en mer hensiktsmessig måte.

Vi antar at utvidet forståelseshorisont hos informantene har potensiell effekt på elevenes resiliens. Vi har ikke undersøkt dette. Dette vil vi komme tilbake til under implikasjoner for videre forskning.

5.5 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Ingen av våre informanter mente de hadde fått tilstrekkelig kunnskap om traumer og effekten av disse i sin grunnutdanning. I 2016 ble det lagt inn en endring i forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen, for å tydeliggjøre hva lærerstudentene skal kunne om vold og seksuelle overgrep. Kandidaten skal, etter fullført grunnskolelærerutdanning, ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner. Herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn, gjeldende lovverk og barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre nevner flere av våre informanter at slik kunnskap må holdes vedlike, og likestiller nødvendigheten av slik opplæring med kursing i førstehjelp. Informantene nevner også behov for å løfte frem tematikken på eget arbeidssted og sikre jevnlig erfaringsutveksling og oppdateringer i eget profesjonsfelleskap.

Holte (2019b, s. 2) viser at intervensjoner knyttet til forebygging av psykiske helselidelser oppnår best resultater ved at hele skolen er med, og at tiltakene er universelle fremfor målgrupperettede. Tiltakene bør iverksettes hos de yngste barna og videreføres til barna blir eldre. De mest effektive tiltakene som trekkes frem er å trene ferdigheter. For skoleledere blir det da lettere å tilpasse og administrere, og for lærere kan det utøves som en del av den ordinære undervisningen. Ved en universell tilnærming til tiltakene minimaliserer man også stigma ved at tiltakene inkluderer alle elevene og ikke bare noen få (Holte, 2019b, s. 3). Med andre ord kan skolen fungere som en forebyggende arena. Ettersom skolene har et helsefremmende mandat med folkehelse og livsmestring som overordnet tema i ny læreplan, vil det kunne være nyttig å se nærmere på hvordan dette kan omsettes til en mer helhetlig praksis forankret i traumebevisst omsorg.

Våre informanter forteller at økt kunnskap om TBO har ført til bredere forståelseshorisont og endring i måten de møter elever med utfordrende atferd. I tillegg rapporterer de om elever

som har endret sin tilnærming til dem. Vi får innblikk i eksempler fra deres praksis som underbygger informantenes opplevelser. Slik vi tolker det opplever informantene at TBO har effekt på elever med reguleringsvansker. Vår studie har ikke undersøkt slik effekt. Vi har snarere tatt utgangspunkt i informantens opplevelser og livsverden. For å undersøke om det er sammenheng må vi ta hensyn til den kausale kompleksiteten. Flere årsaksforhold vil kunne virke inn på elevatferd, som eksempelvis graden av traumatisering, sosioøkonomiske forskjeller, alder, modning og kontekst og en rekke omkringliggende omstendigheter. Mumford og Anjum (2013, s. 10) hevder at å peke ut kausale forbindelser er en krevende vitenskapelig prosess, og selv når vi tror kausale forbindelser har blitt etablert har vi ingen garanti for at vi har rett. Det er fremdeles en mulighet for at den virkelige årsaksforbindelsen ikke enda er avdekket.

Vår studie viste kun opplevd effekt, gjennom informantens livsverden, og sier ikke noe spesifikt om effekten. Dersom dette skal undersøkes må vår fenomenologiske tilnærming til fagfeltet komplementeres med eventuelle randomiserte kontrollerte undersøkelser som ser spesifikt på slike sammenhenger.

Dersom opplæring av lærere kan ha effekt på utvikling av resiliens, ved å fokusere på det generelle utviklingsperspektivet som ligger i traumebevisst omsorg, vil dette kunne ha betydning for folkehelsen. Dette må eventuelle fremtidige undersøkelser se nærmere på. Hvis slik effekt foreligger, vil det også kunne føre til et behov for å se nærmere på om slik opplæring av lærere bør legges til lærerutdanningene, for å kunne benytte det forebyggende potensialet som ligger i det generelle utviklingsperspektivet.

5.6 Begrensninger

Vi har ikke undersøkt TBO som helhetlig implementert tilnærming i skolen. Våre informanter jobber ved skoler der dette ikke er helhetlig implementert. De har likevel gjort seg noen tanker om hva som skal til for å kunne implementere dette på en god og effektiv måte. Ulik praksis mellom lærerne utløser et behov for å bruke mer tid på dette, både internt på skolen, men også på systemnivå, samtidig som man sikrer at alle lærere får tilgang til opplæring i TBO. Informantene påpeker viktigheten av å etablere felles forståelse for elevenes behov på skolen, og at god praksis fordrer et godt samarbeid der man setter av tid og avlaster hverandre. I tillegg vurderer de erfaringsdeling, evaluering, interne drøftinger og debriefing etter krevende situasjoner, som nyttige komponenter. Gode interne støttesystemer og

tverrfaglig samarbeid nevnes også som viktig for å lykkes, samtidig som tilnærmingen er forankret i ledelsen. Informantene mener det er hensiktsmessig med ressurspersoner på skolen med god kompetanse og fleksibilitet til å bistå i vanskelige saker. Det oppleves som utfordrende å vekte om ressursene er best brukt knyttet til sosial eller akademisk læring, likevel er det enighet om at investering i det sosioemosjonelle er en forutsetning for faglig utbytte.

Vi har ikke gått inn i den pågående debatten om hvorvidt det er hensiktsmessig å sette traumbegrepet i forgrunnen for tilnærmingen, TBO. Vår forforståelse har vært at kunnskapsgrunnlaget bak TBO har bidratt til økt mentalisering og utviklingsstøtte rettet mot alle barn. Våre informanter har heller ikke i nevneverdig grad presisert tilnærmingen til å kun gjelde barn med traumer, men heller at det har endret deres forståelseshorisont.

Utvalget vårt har vært begrenset til et fåtall skoler i Asker kommune. Vi har ikke intervjuet lærere uten opplæring i TBO, hvordan de tenker om utviklingstraumatiserte barn, eller barn med utfordrende atferd i skolen. I så måte har vi ikke et sammenligningsgrunnlag og kan ikke med sikkerhet si om opplæringen har hatt direkte effekt på lærerens opplevde endring. Endring og utvikling kan også skje med erfaring eller økt kunnskap generelt. Ettersom kunnskapsgrunnlaget bak TBO er i rask utbredelse kan vi ikke utelukkende si at opplæringen fra RVTS alene kan forklare informantenes utvidete forståelse. Utvalget vårt kan, som tidligere nevnt, også ha vært særlig positivt innstilt til TBO på forhånd, hvilket kunne utgjøre en begrensning. Slik vi ser det endrer ikke dette vårt hovedfunn ettersom vi ikke har undersøkt om opplæringen har effekt, men heller hvilken effekt informantene har erfart. Deres positive innstilling vil kunne påvirke opplevd effekt, men den spesifiserer ikke hva effekten er. Vi ser en begrensning i utvalgsproblematikken, det er en potensiell svakhet, men det tar ikke liv av hypotesen om at informantene har fått utvidet sin forståelseshorisont. Dette medfører mulighet for horisontsammensmelting mellom lærer og elev, som vil kunne ha et potensiale for økt resiliens og motvirke negative effekter av traume.

6.0 Oppsummering og avslutning

Vi har valgt å undersøke læreres erfaringer etter opplæring i traumebevisst omsorg med RVTS. Hvorvidt våre funn gir svar på spørsmålet vi stiller, knyttes til diskusjonen om gyldighet. Ved å knytte våre funn opp mot aktuell teori og forskning inviteres leser til å ta stilling til studiens relevans og bidrag i diskusjonen innen fagfeltet. Vi mener gjennomgående

å ha vist sammenheng mellom forskningsspørsmål og metode, samt at analyse av innsamlede data har kunnet gi svar på problemstillingen, uten å foreta justeringer på forskningsspørsmål eller problemstilling underveis. Vår opplevelse er at SDI har fungert som et godt verktøy i analysearbeidet for å sikre presisjon.

Informantenes erfaringer viser at kunnskap har endret den generelle samhandlingen med elever. I tillegg har de utviklet en bredere forståelseshorisont, samt en opplevelse av bedre forutsetninger for å møte elever med utfordrende atferd. Opplæringen har gitt informantene enda større kompetanse og bevissthet i å regulere følelser, impulser og handlinger.

Informantene sitter først og fremst igjen med en helhetlig forståelse av det teoretiske rammeverket bak TBO, og har større forståelse for elevens behov, og at psykisk helsefremmende arbeid tar tid. Med ervervet kunnskap har informantene også fått en større forståelse for egen mentaliseringsevne, hvilket kan bidra til en horisontsammensmelting mellom lærer og elev. Vi vil likevel aldri ha garanti for at dette vil skje (Mumford & Anjum, 2013, s. 9). Ettersom slik sammensmelting vil forutsette høy grad av refleksivitet og mentaliseringsevne hos lærer (Nordanger og Braarud, 2017, s. 155; Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). En slik horisontsammensmelting kan føre til økt resiliens, ved at eleven opplever å bli møtt på sine underliggende behov, og får tilstrekkelig forståelse og støtte i håndteringen av disse. Dette kan potensielt motvirke negative effekter av utviklingstraumer.

7.0 Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). Patterns of attachment. A Psychological Study of The Strange Situation. *Psychology Press Classic Editions*.
<https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf>
- Alicic, E. (2012). Teachers' Perspectives on Providing Support to Children After Trauma: A Qualitative Study. *American Psychological Association* 27(1), 51-59.
<https://doi.org/10.1037/a0028590>
- Alicic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L. & Splinter, J. (2012). Teachers' Experiences Supporting Children After Traumatic Exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 25(1), 98-101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>
- Andersen, A. (2017). Relasjon – et verktøy for følelsesmessig utvikling. *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging*.
<https://rvtssor.no/aktuelt/7/relasjon-et-verktoy-for-folelsesmessing-utvikling/>
- Andersen, F., Anjum, R. L. & Rocca, E. (2019). Philosophy of Biology: Philosophical bias is the one bias that science cannot avoid. *life Sciences*, 2019(8), 1-5.
<https://doi.org/10.7554/eLife.44929>
- Anstorp, T. & Benum, K (red.). (2014). *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (1996). The autogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know. *Journal of child and family studies*, 14(2), 269-281.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-005-5054-4>
- Barfield, S., Dobson, C., Gaskill, R. & Perry, B. D. (2014). Neurosequential Model of Therapeutics in a Therapeutic Preschool: Implications for Work with Children with Complex Neuropsychiatric Problems. *The Advanced Generalist: Social Work Research Journal*, 1(2), 64-80. <https://doi.org/10.1037/a0025955>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), 17-21.
<https://www.hope.ms.gov/sites/mccj/files/Hope%20training%20January%202021/read%203%20Pillars%20of%20TIC.pdf>

- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming children and youth*, 23(4), 5-10.
https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Bath, H. (2016). The Three Pillars of Transforming care: Healing in the ‘other 23 hours’. *Reclaiming children and youth*.
<http://www.twi.org.au/3PHealingInTheOther23Hours.pdf>
- Bath, H. & Seita, J. (2018). *The Three Pillars of Transforming Care. Trauma and Resilience in the Other 23 Hours*. UW Faculty of Education Publishing.
- Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. SAGE.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London.
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparatorer: tilknytning og behandling*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G (red.). (2021). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2020). Oslo, en traumeinformert by. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(2), 9-11. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse-sarbare-barn/oslo-en-traumeinformert-by/243721>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit, G. (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). *Atferdsvansker hos barn – Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm.
- Eide-Midsand, N. (2017). Betydningen av å være trygg. 1. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 918-926.

- <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/betydningen-av-vaere-trygg>
- Enlow, M. B., Egeland, B., Blood, E. A., Wright, R. O. & Wright, R. J. (2012). Interpersonal trauma exposure and cognitive development in children to age 8 years: a longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(11), 1005-1010.
<https://jech.bmj.com/content/jech/66/11/1005.full.pdf>
- Ernst & Young. (2014). *Evaluering HandleKraft*.
https://rvtssor.nofiler/backup/EvalueringavHandleKraft_Endeligversjon.pdf
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (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), 245-258.
[https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (utg. 7). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (1975) Hermeneutics and Social Science. *Philosophy & Social Criticism* 2(307), 307-316. <https://doi.org/10.1177/019145377500200402>
- Hafstad, G.S. & Agusti, E.M. (red.). (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (Rapport 4/2019). https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Høyskoleforlaget.
- Harris, M. & Fallot, R. D. (2001). Envisioning a Trauma-Informed Service System: A Vital Paradigm Shift. *New Directions for Mental Health Services* 2001(89), 3-22.
<https://doi.org/10.1002/yd.23320018903>
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma. *Journal of traumatic stress*, 5(3), 377-391.
<https://www.wspce.org/couples/Herman-1992-Complex%20PTSD.pdf>

- Holt, T. & Hafstad, G. S. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J-H. (red.), *Barn, vold og traumer. Møte med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 281-295). Universitetsforlaget.
- Holte, A. (2019a). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! *Psykologisk.no*.
<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Holte, A. (2019b). Skolen som depresjonsforebyggende arena. *Psykologisk.no*.
<https://psykologisk.no/2019/08/skolen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J-H. (red.), *Barn, vold og traumer. Møte med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 23-44). Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I Befring, E., Næss, B. K-A. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (utg. 6). (s. 107-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro – utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 4). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, T. W. & Lillevik, O. G. (2017). Traumebevisst omsorg i arbeid med voldsutsatte barn. I Mevik, K., Lillevik, O. G. & Edvardsen, O. (red.), *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (s. 186-206). Gyldendal Akademisk.
- Killèn, K. (2003). Barns tilknytning. *Psyke & Logos*, 24(2), 573-587.
<https://tidsskrift.dk/psyke/article/download/8642/7215/0>
- Kirkebæk, B. (2017). *Almagt og afmagt – Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Akademisk Forlag.
- Kierkegaard, S. (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I Pedersen, R. (2007). Kierkegaard og kunsten å hjelpe. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 2(2007), 209. <https://tidsskriftet.no/2007/01/medisin-og-kunst/kierkegaard-og-kunsten-hjelpe>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (utg.3). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Endring i rammeplaner for lærerutdanninger inklusive barnehagelærerutdanning* (Nr. F-5-16). [Rundskriv]. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-16-endring-i-rammeplaner-for-larerutdanninger/id2484856/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg.3). Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2013). *The Constructivist Credo*. Left Coast Press, Inc.
- Liu, J., Fang, J., Wang, Z., Rong, P., Hong, Y., Fan, Y., Wang, X., Park, J., Jin, Y., Liu, C., Zhu, B. & Kong, J. (2016). Transcutaneous vagus nerve stimulation modulates amygdala functional connectivity in patients with depression. *Journal of Affective Disorders*, 205, 319-326. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.003>
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg – ett skritt frem og to til siden. *Norges barnevern*, 2020(97), 146-161. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A. & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2019(15), 1-18. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
- Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A. & Mykletun, A. (2016). Internalizing Disorders as Risk Factors for Early School Leaving: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0024-1>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Mumford, S. & Anjum, R. L. (2013). *Causation: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress. (2021, 16. november). *Hva kan du gjøre i møte med traumeutsatte barn?* (Video). NKVTS-TV.
https://www.nkvts.no/tv/hva-kan-du-gjore-i-mote-med-traumeutsatte-barn/?utm_source=Abonnerer
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordanger, D. Ø. (2021). Herregud, er alt traumer nå?! *Psykologisk.no*.
<https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>

- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., Gjestad, R., Solhaug, P., Andersen, A., Johannessen, K. N., Lundegaard, A., Ormhaug, S. M., Andersson, G. J., Gran, J., Hafstad, G. S., Hanssen, T., Johansen, V. A., Simonesen, A. H., Steinkopf, H. & Johansson, E. R. (2021). Trauma and Development Education Monitor: et nytt instrument for å måle traumekompetanse. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 12(2021), 1-14.
<https://doi.org/10.52734/Y6g8ru84>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Om NSD- Norsk senter for forskningsdata*.
<https://www.nsd.no>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III, Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pechtel, P., Lyons-Ruth, K., Anderson, C. M. & Teicher, M. H. (2014). Sensitive periods of amygdala development: The role of maltreatment in preadolescence. *NeuroImage*, 97, 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.04.025>
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42(2), 123-146.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167876001001623>
- Regionalt kunnskapssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. (2019). *En tjeneste for tjenestene. Årsrapport 2019*.
<https://arsrapport.rvtsost.no/app/uploads/sites/7/arsrapport-2019-med-vedlegg.pdf>
- Regionalt kunnskapssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. (2022, 5. mars). *TraumeBevisst skole*. <https://www.traumebevisst.no/skole.html>
- Regionalt kunnskapssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. (u.å.). *Hjernen og kroppen under opplevd fare. Psykososial beredskap*.
<https://www.psykososialberedskap.no/hjernen-og-kroppen-under-opplevd-fare/>

- Rishel, C. W., Tabone, J. K., Hartnett, H. P. & Szafran, K. F. (2019). Trauma-Informed Elementary Schools: Evaluation of School-Based Early Intervention for Young Children. *Children and Schools*, 41(4), 239-248. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz017>
- Rosenbaum-Nordoft, C. (2018). Building Teacher Capacity for Trauma-Informed Practice in the Inclusive Elementary School Classroom. *Early Childhood Education*, 45(1), 3-13. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0000acc1-204e-4e53-b9e4-43b85c7e5ef4%40redis>
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Schultz, J-H. & Langballe, Å. (2017). Lærings samtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever. I Øverlien, C., Hauge, M-I. & Schultz, J-H (red.). (2017). *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 22(1-2), 67-94. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1%3C67::AID-IMHJ3%3E3.0.CO;2-G](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1%3C67::AID-IMHJ3%3E3.0.CO;2-G)
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering -et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, 2008(128), 1066-1069. <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. *Forebygging.no*. <https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>
- Spurkeland, J. (2016). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (utg.2). Universitetsforlaget.
- Steinkopf, H. (2021). Traumebevissthet – treffsikre tiltak eller famling i blinde? Traumebevisstomsorg. Traumebevisst praksis. Traumesensitiv praksis og omsorg. TBO. *RVTS Sør - Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging*. <https://rvtssor.no/aktuelt/373/traumebevissthet-treffsikre-tiltak-eller-famling-i-blinde/>

- Steinkopf, H., Bræin, M. K. & Nordanger, D. Ø. (2017). Kartlegging av barn med «The Neurosequential Model of Therapeutics». *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 958-969. <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/kartlegging-av-barn-med-neurosequential-model-therapeutics>
- Stokes, H. & Brunzell, T. (2019). Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware. *School Leadership Review*, 14(2), 1-12. <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol14/iss2/6/>
- Størksen, I. & Thorsen, A.A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 37-51). Universitetsforlaget.
- Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M., Navalta, C. P. & Kim, D. M. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27(1-2), 33-44. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(03\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(03)00007-1)
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (utg.4). Gyldendal Akademiske.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and Emotional Communication in Infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119. <https://elf2.library.ca.gov/how/docs/Jsparrow Article Emotions Emotional Communication Infants.pdf>
- Universitetet i Oslo. (2020, 7. oktober). *NVivo*. UIO.no. <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/nvivo/mer-om.html>
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 132-151). Universitetsforlaget.
- Wall, C. R. G. (2021). Relationship over reproach: Fostering resilience by embracing a trauma-informed approach to elementary education. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(1), 118-137. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1737292>

Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.

<https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>

World Health Organization. (2019). 6B41: Complex post traumatic stress disorder. I *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (utg.11). [https://icd.who.int/browse11/l-](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/585833559)

[m/en#/http://id.who.int/icd/entity/585833559](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/585833559)

Vedlegg 1: Informasjon om deltakelse

Informasjon om deltakelse i studien.

Vi er to masterstudenter ved avdeling for spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Med vår masteroppgave ønsker vi å få innblikk i læreres erfaringer med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter gjennomført kurs om dette temaet fra RVTs. Om disse opplysningene passer for deg er vi veldig interessert i dine erfaringer og opplevelser i henhold til dette.

Vi ønsker å hente ut praksisfortellinger fra deg for å danne grunnlaget for vår oppgave og for potensielt fremtidige publikasjoner. Vår intensjon er ikke å teste din kunnskap eller vurdere i hvilken grad du har lyktes med å implementere tilnærmingen eller ikke, men snarere å få konkrete eksempler på hvordan din håndtering av ulike situasjoner i klasserommet, eller tilnærming til elever, kan ha formet seg i etterkant av kurset.

Informasjonen vi får fra intervjuet med deg vil bli anonymisert og er konfidensielt. Ingenting vil kunne knyttes til deg som person. Med andre ord vil all informasjon som kan knyttes til deg lagres trygt på en forsvarlig og sikker måte, slik at det kun er vi to og vår veileder som har tilgang til lydopptakene fra vårt intervju. Alt av materiale vil bli destruert ved masteroppgavens slutt.

Din deltakelse i denne undersøkelsen er helt frivillig. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg. Du kan også trekke uttalelser selv etter endt intervju. Om det er spørsmål i vårt intervju du ikke ønsker å svare på, er dette helt opp til deg. Skulle det oppstå anger av uttalelser i etterkant, kan disse både endres og trekkes.

Vi ønsker å gjennomføre intervjuene i desember 2021, og vi kan komme til deg på et tidspunkt som passer for deg. Samtalen vil vare ca. en time. Dersom du ønsker å delta eller om det er noe mer du lurer på så ta gjerne kontakt med oss på telefon eller e-post.

Gro Eline

(telefon) / gro.jakobsen@osloskolen.no

Camila

(telefon) / camila0803@osloskolen.no

Med vennlig hilsen,

Gro Eline Flensborg Jakobsen og Camila I. Lekvold Angulo Torres.

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått bakgrunnen for masteroppgaven «*Hvilke erfaringer har lærerne med bruk av traumebevisst omsorg i skolen etter endt kursing fra RVTS?*» Og med dette sier jeg meg villig til å være informant. Jeg gir tillatelse til at mitt bidrag vil bli brukt som deler av materiale i den endelige masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Jeg godtar at det blir brukt lydopptak under intervjuet og jeg er kjent med at jeg kan endre og trekke uttalelser og at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide – semistrukturert intervju

Forskningsspørsmål	Stilte spørsmål	Potensielle oppfølgingsspørsmål
Introduksjon		
	a. Kan du fortelle litt om hvilken bakgrunnskunnskap du hadde om <i>traumebevisst omsorg</i> fra før kurset med RVTS?	
Endring av praksis	1.0	
<i>I hvilke konkrete episoder har opplæring i traumebevisst omsorg påvirket lærernes praksis?</i>	a. Kunne du fortalt oss litt om hva du legger i <i>traumebevisst omsorg</i> ?	<p>Kunne du sagt litt om hva denne tilnærmingen er for deg?</p> <p>... Ja, du nevner: <i>Toleransevinduet</i> <i>Tredelte hjernen</i> <i>Reguleringsstøtte</i> <i>Smerteuttrykk</i></p> <p>... Kan du gi noen eksempler på hvordan teorien om (...) har hatt innvirkning på din praksis?</p> <p>... Hvilke av disse mener du har gitt deg størst utbytte?</p> <p>... Kan du fortelle mer?</p>
	b. Hvilken betydning har dette for praksis?	<p>På hvilken måte?</p> <p>Kan du gi noen eksempler?</p> <p>Kan du gi noen eksempler på endringer du har gjort?</p>
	c. Hvilke muligheter eller begrensninger ser du?	<p>Hva har vært de største endringene i din praksis etter kursingen?</p> <p>Hvordan jobber dere med dette på skolen din?</p>
Egenrefleksjon rundt anvendelse av kunnskapen	2.0	
<i>Hvilke elementer av traumebevisst omsorg oppleves som mest praksisrelevante?</i>	<p>a. Kan du fortelle om en konkret episode der du fikk bruk for kunnskapen din?</p> <p>(Vær oppmerksom på å ikke gi oss identifiserbare opplysninger om elevene det måtte angå).</p>	<p>På hvilken måte agerte du annerledes i denne situasjonen enn tidligere, før opplæringen?</p>

	b. Kan du fortelle om det var enkeltelementer i tilnærmingen du har fått mer nytte av enn andre?	Du nevner (...). Kan du gi et konkret eksempel på en gang du brukte denne kunnskapen? Tredelte hjernen Reguleringsstøtte Toleransevinduet Relasjon Trygghet
	c. Kan du fortelle om hvilke fagbegreper du opplever å ta i bruk i etterkant av opplæringen?	Tredelte hjernen Reguleringsstøtte Toleransevinduet Relasjon Trygghet
Konsekvenser for relasjon elev/lærer	3.0	
<i>Opplever lærere at opplæring i traumebevisst omsorg har endret den generelle samhandlingen med elever?</i>	a. Har opplæringen hatt noen konsekvenser for din samhandling med elevene?	Du nevner (...). Kan du gi et eksempel? Kan du fortelle mer om dette? Trygghet Smerteuttrykk Relasjon Utfordrende atferd
	b. Har du noen eksempler på elever som har endret sin tilnærming til deg? (Vær oppmerksom på å ikke gi oss identifiserbare opplysninger om elevene det måtte angå).	På hvilken måte? Hva tenker du dette handler om?
	c. Ser du noen utfordringer med denne tilnærmingen?	Eventuelle negative følger? Utilsiktede eller indirekte negative konsekvenser? På hvilken måte? Kan du gi noen eksempler?
	d. Opplever du at du er mer rustet til å stå i utfordrende situasjoner med elever nå, enn før opplæringen?	På hvilken måte? Kan du gi et eksempel? Hvis nei: Hva tenker du om det?
Avslutning	4.0	
	a. Er det andre forhold du tenker på innen dette temaet som ikke har kommet frem?	Interessant. Kan du utdype?
	b. Har dette effekt på synet på elever med utfordrende atferd?	
	c. Hva skal til for at vi skal kunne implementere	

	traumebevisst omsorg på en god og effektiv måte?	
	d. Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet?	

Vedlegg 4: Strategisk litteratursøk

Databaser	Søkeord	Tidspunkt for søket
Oria	«traumesensitiv tilnærming» OR «traumeorientert tilnærming» OR «traumebevisst tilnærming» AND skolen OR grunnskolen	20.10.2021
Google Scholar	«traumesensitiv tilnærming» OR «traumeorientert tilnærming» OR «traumebevisst tilnærming» AND skolen OR grunnskolen	20.10.2021
ERIC	("trauma sensitive" OR "trauma informed" OR "trauma oriented" OR "trauma services" OR "trauma informed care" OR "trauma informed practice" OR "trauma informed approach") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "primary education" OR "elementary education" OR "primary level" OR "elementary level" OR "lower secondary school")	20.10.2021
Education source	("trauma sensitive" OR "trauma informed" OR "trauma oriented" OR "trauma services" OR "trauma informed care" OR "trauma informed practice" OR "trauma informed approach") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "primary education" OR "elementary education" OR "primary level" OR "elementary level" OR "lower secondary school")	20.10.2021
PsycInfo	("trauma sensitive" OR "trauma informed" OR "trauma oriented" OR "trauma services" OR "trauma informed care" OR "trauma informed practice" OR "trauma informed approach") AND ("primary school" OR "elementary school" OR "primary education" OR "elementary education" OR "primary level" OR "elementary level" OR "lower secondary school")	20.10.2021