

MASTEROPPGAVE

«Jeg er nødt til å være psykolog. Jeg må være læreren. Og jeg må kanskje være en venn»

Fem læreres opplevelse av egen kompetanse i møte med traumatiserte elever i skolen

“I have to be a therapist. I have to be the teacher. And I might have to be a friend”

Five teachers experience of their own competence in interactions with traumatized students

Hannah Jakobsen Bjørnestad

Master i undervisningsvitenskap, pedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veiledere: Kristine Ludvigsen og Marianne Leikvoll Eide

1.6.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Tema for oppgaven er møter mellom traumatiserte elever og lærere. Hensikten har vært å belyse og undersøke læreres erfaringer og tanker rundt tema. Problemstillingen har vært todelt. Den er som følger «Hvordan erfarer lærere egen kompetanse i møte med traumatiserte elever i skolen, og hvordan opplever de toleransevindumodellen som støtte i møte med disse elevene?».

Teorien som legges til grunn favner om flere fagområder. For å gi relevant bakgrunn for leseren, har det vært nødvendig å belyse teori om hjernens oppbygging og utvikling, traumer og traumeutsatte barn, og begrepet traumebevisst omsorg. Forventningene til lærerrollen og lærerens arbeid beskrives ut fra ulike perspektiver, og tar utgangspunkt i blant annet ulike styringsdokumenter.

For å undersøke læreres erfaring av egen kompetanse og vurdering av toleransevinduet nytteverdi, har det blitt gjennomført to intervjuer med fem lærere. Intervjuene har vært kvalitative og semi-strukturerte. Det har også blitt gjennomført en kort opplæring.

Prosjektet har tre hovedfunn. Det første er at lærerne opplevde å mangle kunnskap innen traumefeltet. Det andre hovedfunnet er at lærerne var delt i synet på lærerrollens ansvarsområde i møte med de traumatiserte elevene. Prosjektets tredje hovedfunn er opplevde toleransevindumodellen opplevdes som nyttig i deres arbeid.

Summary

The theme for this master thesis is interactions between traumatized students and their teachers. The aim has been to get further knowledge about the teachers experiences and thoughts on the subject. The research question is “How do teachers experience their own competence in interaction with traumatized students, and how do they experience the model of the Tolerance Window as a support in interaction with these students?”.

Relevant literature contains different subject areas. To ensure relevant knowledge for the reader, it has been necessary to review literature on the construction and development of the brain, trauma and traumatized children, and the concept of Trauma-Informed Care. The different views of the expectations of the teacher’s responsibility and work is described.

To get an understanding of how the teachers view their competence and their estimation of how useful they find the model of the Tolerance Window, five teachers have been interviewed on two occasions each. The interviews have been qualitative and semi-structured. A short lecture has also been given to the teachers.

Three main findings have been presented. The first being that the teachers express a lack of knowledge in the trauma field. The teachers are divided in how they view their area of responsibility in encounters with traumatized students. This is the second main finding. Finally, the teachers experience the model of the Tolerance Window to be useful in their line of work.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til flere personer som har vært viktige i denne prosessen. Tusen takk til mine kloke, varme, dyktige veiledere, Kristine Ludvigsen og Marianne Leikvoll Eide. Innsatsen deres har blitt satt stor pris på. Ekstra stor takk til Kristine som alltid strekker seg langt utover hva som kan forventes.

En spesielt stor takk rettes til informantene mine. Det er ingen selvfølge å skulle være så heldig å finne fem kloke og hjelpelige mennesker, som samtidig ønsker å vie av sin tid under omstendighetene som har rådd under innsamlingsperioden. Tusen ganger takk til dere. Prosjektet hadde ikke latt seg gjennomføre uten.

Tusen takk til Kasper Verlo, som har stilt opp som foreleser, og som gjorde et vanskelig tema spennende og enkelt å forstå.

Til slutt tusen takk til mamma som har bidratt med inspirasjon, kunnskap, korrekturlesing og viktige samtaler. Takk for at du har hentet meg opp fra kjelleren hver gang jeg har forvillet meg ned dit.

Bergen, 1. juni 2021

Hannah Jakobsen Bjørnstad

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
2.0 Teorigrunnlag og forskning på feltet	12
2.1 <i>Hjernen, traumer og traumebevisst omsorg</i>	13
2.2 <i>Forventninger til lærerens arbeid</i>	20
2.3 <i>Konsekvenser traumatiserte barn og menneskene rundt dem møter</i>	29
3.0 Metode	35
3.1 <i>Vitenskapsteori</i>	35
3.2 <i>Kvalitativ metode</i>	37
3.3 <i>Analyse</i>	49
3.4 <i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet</i>	55
3.5 <i>Etiske betraktninger</i>	58
3.4 <i>Undersøkelsens kompleksitet</i>	59
4.0 Presentasjon av funn	61
4.1 <i>Lærernes traumekompetanse</i>	62
4.2 <i>Lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen</i>	69
4.3 <i>Toleransevinduet som et nyttig verktøy</i>	76
5.0 Diskusjon	88
5.1 <i>Lærernes traumekompetanse</i>	89
5.2 <i>Lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen</i>	94
5.3 <i>Toleransevinduet som et nyttig verktøy</i>	97
6.0 Oppsummering og avslutning	102
Litteratur	104
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	108
Vedlegg 2: Intervjuguide for intervjurunde 1	111
Vedlegg 3: Intervjuguide for intervjurunde 2	113
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til informantene	115
Vedlegg 5: Powerpointen som ble brukt på forelesningen	118

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer:

Figur 1: Den tredelte hjernen	14
Figur 2: Pyramidefremstilling av en normal og en traumatisert hjerne	15
Figur 3: Toleransevindummodellen.....	19

Tabeller:

Tabell 1: Fordeling av vanskegrupper og andel som mottar spesialundervisning.....	22
Tabell 2: Prosjektets tre faser.....	39

1.0 Innledning

Angsten er hennes faste følgesvenn. Lenge var hun flau over den, og over historien bak. Over de første leveårene, med voldsalarm og stadige oppbrudd. En pappa som ruset seg til han ble en annen enn seg selv og mistet taket på livet. Da Carina var åtte år, døde han, og hun lærte at tristheten over å miste en forelder kan være blandet med lettelse.

Men angsten ble værende. Den kan sitte i kroppen hennes i måneder i strekk, eller stikke uanmeldt innom og lamme henne når hun minst venter det. På bussen på vei til skolen, i en butikk på kjøpesenteret, i kinosalen, på togstasjonen, bussholdeplassen; overalt som ikke er hjemme. Visse triggere har hun lært seg å kjenne igjen. Brå bevegelser. Fremmede menn som kommer for nær. Store folkemengder. Lukkede rom. Andre triggere er mer diffuse. En stemning hun ikke oppfatter med hodet, men kjenner med sansene. Som i dag, da det brått kjentes så varmt i klasserommet. Hun så rundt seg etter varmekilden og fant den ikke, men den brennende følelsen ble stadig sterkere. Så var det som om veggene presset seg sammen rundt henne, og det ble tungt å puste.

Når sånt skjer, flykter hun. Kommer seg så fort som mulig bort fra stedet hun var da anfallet startet. Selv om hun vet at flukt ikke virker, at pusteanskene blir med når hun løper ut av klasserommet, følger henne inn på jentedoen.

Ofte kommer Anette etter. Tar henne med til sykerommet, snakker henne ned fra angsten. Forteller noe helt vanlig, snakker om en sang hun hørte på da hun kjørte til jobb den dagen, forteller noe morsomt som barna hennes har sagt eller gjort, spør om hun følger med på SKAM for tiden, *er ikke han Even utrolig kjekk?* Etter få eller mange minutter med småprat går Carinas pust roligere igjen og hun kommer tilbake dit hun er: i et vanlig rom, på en vanlig skole i et vanlig liv. (Spurkland, 2017)

Oppgavens bakgrunn

Utdraget er hentet fra Marte Spurklands bok, *Klassen* (2017). Utdraget viser noen av utfordringene eleven Carina møter i hverdagen, også på skolen, og hvordan læreren Anette hjelper henne med å håndtere dem.

Ved siden av studiene jobber jeg på en barnevernsinstitusjon. I jobben min har jeg møtt barn og unge som har levd i situasjoner som kan være vanskelig å forestille seg. Jeg har blitt kjent med, og vært tett på unge som kommer fra skadelige omsorgssituasjoner. Dette kan være ungdommer som har voldelige foreldre, det kan være ungdommer som har vært utsatt for gjentatte seksuelle overgrep, eller ungdommer som har vokst opp med foreldre som ruser seg. Felles for de fleste av dem er at deres barndom har vært preget av mangelfull omsorg, og mye utrygghet. Etter å ha vært vitne til hvordan dette påvirker dem, har behovet i meg for å hjelpe vokst seg stort. Behovet har blitt enda større etter å ha lest om hvilke konsekvenser det kan ha for deres voksenliv. Da jeg skulle skrive min masteroppgave, ble det tydelig for meg at dette var et viktig tema for meg å undersøke nærmere. For disse barna og unge er også elever. Forskning viser at lærere kan være gode hjelpere for disse elevene, hvis de gis redskaper og dermed muligheten til det (Bath, 2015).

I løpet av det siste halvåret har nyhetsbildet til tider vært preget av urovekkende overskrifter om barn i sårbare situasjoner. Overskriftene omhandler blant annet at det har vært en økning av vold og overgrep mot barn og unge under pandemien, når skolene stengte (VG, 2021; VG, 2020; TV2, 2020). Det skrives også om økning av barn som lever med vold og rus i hjemmet (NRK, 2020), samt økning av bekymringsmeldinger til barnevernet (TV2, 2020). Tema har alltid vært av stor betydning, og viser seg å fortsatt være aktuelt under koronapandemien.

I 2015 ble det nedsatt et utvalg som skulle se på systemsvikt i alvorlige barnevernssaker. Utvalgets arbeid er dokumentert i NOU-rapporten «Svikt og svik». Utvalget begrunner rapportens tittel med at arbeidet har vist dem alvorret i de aktuelle sakene. De beskriver at det er barn i Norge som trenger hjelp, men som sviktes av samfunnet og overlates til seg selv. Utvalget gir uttrykk for at ordet «systemsvikt» ikke er dekkende, at det også handler om svik mot barn. I «Svikt og svik» påpekes det at for barn med utrygge oppvekstforhold så er sviket ikke forbeholdt barnevernet. I de omtalte sakene ble barna sviktet også av andre tjenester, deriblant skolen (NOU, 2017, s.11).

Tidligere forskning

At det er blitt gjort lite tidligere forskning om traumer i skolen, har vært blant de motiverende faktorene for å skrive denne oppgaven. Traumers påvirkning på læring er det blitt forsket en del på, men læreres møte med traumatiserte elever i skolen er et tema som enda ikke har fått

særlig oppmerksomhet. Derfor begrenser den tidligere forskningen på dette feltet seg til tidligere masteroppgaver. Ane Nordli (2020) har gjort en systematisk litteraturgjennomgang, og analysert litteratur om traumehåndtering i skolen. Ett av funnene hennes er at forskningen ligger på et nivå over skolen, noe som medfører et skille mellom teori og praksis. Hun fant også at av traumatiske hendelser som ligger til grunn for forskningen som er gjort, vies skjulte traumer lite oppmerksomhet. Hovedfunnet er at til tross for at det er blitt gjort forskning på traumehåndtering i skolen, er det behov for å undersøke nærmere hvordan skolen kan bli et helhetlig traumeinformert system (Nordli, 2020).

Line Schiøtz (2017) har forsket på skolens møte med traumebelastede elever. Dette har hun gjort gjennom en casestudie. Hun fant blant annet at det er en ressursmangel i form av kunnskap om traumer. Et annet funn hun presenterer er at for å fremme skolemestring hos disse elevene, er samarbeid mellom både lærer og elev, skolens ansatte, skole og hjemmet, og skole og andre instanser en viktig faktor (Schiøtz, 2017).

Camilla Bernhardt-Melin (2016) har også forsket på skolens møter med traumatiserte elever, med fokus på tilrettelegging av skolehverdagen for elever med komplekse traumer. Dette ble gjort gjennom en kvalitativ intervjustudie. Hennes undersøkelser ledet til funn som at dersom skolen skal kunne tilrettelegge for traumatiserte elever, krever det kunnskap om både symptomene på kompleks traumatisering, men også konsekvensene dette har for læring. Bernhardt-Melins informanter opplevde manglende kunnskap, både blant lærere og hos skoleledere. Et annet funn hun gjorde var at informantene hennes påpekte at det måtte prioriteres kompetanseheving på feltet, ettersom de mente at alle som skal arbeide med traumatiserte elever bør ha kunnskapen som behøves. Bernhardt-Melin trekker frem et viktig perspektiv når hun sier at komplekse traumer fremdeles er et område innenfor psykisk helse, og ofte knyttes til psykiatri fremfor pedagogikk (2016, s. 98).

Funnene fra Nordli, Schiøtz og Bernhardt-Melins studier viser at det er behov for økt kunnskap innen temaet traumatiserte elever i skolen. Oppsummerende kan man si at deres studier viser at det er et for lite kunnskapsgrunnlag ikke bare hos lærerne, men også hos skolelederne. Det er behov for mer kunnskap i alle ledd. En årsak til dette er trolig at forskningen ikke har vektlagt praksisen skolen tilbyr som en viktig arena. Et lite praksisnært forsknings- og teoriområde medfører kunnskapsmangel hos lærere. Derfor vil jeg gjennom denne oppgaven undersøke hvordan lærere opplever toleransevindumodellen som støtte i møte med traumatiserte elever. Toleransevindumodellen er et begrep innen den

traumebevisste omsorgen. Dag Øystein Nordanger og Hanne Cecilie Braarud er sentrale på traumefeltet i Norge, og er tydelig på at toleransevindumodellen kan gi lærere økt forståelse og større handlingsrom i møte med traumatiserte elever (2014). Prosjektet søker altså å bygge videre på kunnskapen som tidligere forskning har lagt frem, ved å undersøke om toleransevindumodellen kan hjelpe lærere til å føle seg mer kompetent i møte med elever med traumer.

En del av den tidligere forskningen og teorien som ligger til grunn i denne oppgaven har derfor bakgrunn i psykologien. Det er innen det feltet traumer i stor grad er blitt forsket på. Det trekkes også inn teori om forventninger til lærerens rolle og arbeid, og en del om krisepedagogikk. Det legges ikke til grunn noe konkret forskning eller teori om læreren i møte med traumatiserte elever, da denne i liten grad eksisterer. Oppgavens teoretiske grunnlag vil presenteres nærmere i teorikapittelet.

Problemstilling

Situasjonen til Carina er dessverre ikke unik. Jeg har hatt en tanke om at lærere ikke har nok kunnskap om traumatiserte elever, og hvordan de kan hjelpe dem til å fungere og lære bedre. Dette støtter funn fra tidligere forskning om traumatiserte elever i møtet med skolen og lærere. Dette har vært utgangspunktet for å undersøke nærmere lærerens opplevelse av egen kompetanse, og toleransevindumodellen som et verktøy i møte med disse elevene.

Oppgavens problemstilling er «Hvordan erfarer lærere egen kompetanse i møte med traumatiserte elever i skolen, og hvordan opplever de toleransevindumodellen som støtte i møte med disse elevene?».

Begrepsavklaring

Det er fire begreper som er spesielt sentrale i oppgaven. Disse er lærerrollen, traumatiserte elever, toleransevindumodellen og hjelperbegrepet.

Lærerrollen er kompleks, og det eksisterer ulike tanker om hva den skal romme. Lærerrollen er i stadig utvikling, både grunnet rammebetingelsenes endring, og lærerens egen utvikling og utøvelse. Lærerrollen kan sies å være «(...) summen av de forventninger og krav som stilles til

utøvelsen og yrket» (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12). Det understrekes i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* at det i dag legges flere forventninger på lærerrollen enn tidligere, blant annet som at læreren skal bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen (s. 12). Et eksempel på slike problemer kan være traumer. Noen mener at slike forventninger legger et press på lærerrollen som er problematisk. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen er det ikke presisert at lærerstudenter skal få læringsutbytte om eksempelvis traumatiserte elever, utover å ha kunnskap om barn i vanskelige situasjoner, slik at de kan identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep, og iverksette nødvendige tiltak og etablere samarbeid med relevante faginstanser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Grunnskolelærerutdanningen skal altså ikke gi fremtidige lærere kunnskap om hvordan de kan møte og støtte disse elevene på en god måte.

Lærerens hovedoppgave presiseres i St.meld. nr. 11 (2008-2009) å være å legge til rette for og lede elevenes læring (s. 12). I den sammenheng er det naturlig å trekke inn tre begrep som er sentrale i skolens virksomhet, men som ofte defineres ulikt og dermed anvendes om ulike forhold. Disse er undervisning, opplæring og læring. I denne oppgaven vil Peder Haugs (2011b) definisjon av disse begrepene benyttes. Undervisning viser til den virksomhet lærer setter i gang, og har ansvaret for. Altså hva lærerarbeidet ofte kan oppfattes å bestå av sett utenfra. Opplæring er den aktiviteten og virksomheten elevene blir tilbudt i skolen. Læring er resultatet av kombinasjonen av undervisning og opplæring (Haug, 2011b, s. 21).

Traumatiserte elever viser til barn og unge som har opplevd traumatiserende hendelser. Dette kan både være enkeltstående hendelser, eller påkjenninger som har vart over tid, hvor flere traumatiske hendelser har avløst hverandre (RVTS Sør, u.å.). De aller fleste traumatiserte barn og unge går på vanlige skoler, og derfor omtales de flere ganger i oppgaven som traumatiserte elever.

Toleransevindumodellen er en forståelsesramme som brukes innen den traumebevisste omsorgen. Den deles inn i tre soner, hvor den optimale sonen å befinne seg i kalles toleransevinduet. Det er her man har best forutsetninger for å lære, og er tydeligst til stede i situasjoner og relasjoner. Når aktiveringsnivået blir for høyt forsvinner man ut av toleransevinduet, og man går over vinduet og i hyperaktivering. Dersom aktiveringsnivået blir for lavt, går man under vinduet og i hypoaktivert tilstand (Braarud & Nordanger, 2017, s. 38). Alle har et toleransevindu, men traumatiserte menneskers vindu er ofte smalere, og det skal mindre til før de krysser øvre eller nedre grense (Nordanger & Braarud, 2014).

Hjelper-begrepet anvendes flere ganger gjennom oppgaven. Barn og unge med traumer har ofte behov for hjelp av voksne for å fungere, lære, og bli bedre. Slik kan det sies at voksne kan være en hjelper for disse barna og unge. Det er dette som legges i *hjelper-begrepet*, at den voksne kan være en hjelper for traumatiserte barn og unge.

Oppgavens gang

Videre vil teorien og den tidligere forskningen som ligger til grunn for oppgaven presenteres. Teorikapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen omhandler hjernens oppbygging og utvikling, traumer og den traumebevisste omsorgen. Den andre hoveddelen dreier seg om de ulike forventningene til lærerens arbeid, og dermed også lærerens rolle. Den tredje hoveddelen tar for seg hvilke konsekvenser traumer får både for de barna og unge det rammer, men også menneskene rundt dem.

I metodekapittelet vies først vitenskapsteorien prosjektet har gått ut fra oppmerksomhet. Deretter gjøres det rede for den kvalitative metoden som er brukt. Forelesningen forklares nærmere, det samme gjør de kvalitative og semi-strukturerte intervjuene, intervjuguide, gjennomføring av intervju og utvalget. Deretter blir analyseprosessen gjennomgått, før prosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet diskuteres. Metodekapittelet avsluttes med å se nærmere på de etiske betraktningene og undersøkelsens kompleksitet.

I kapittel 4 presenteres funnene analysen har ledet frem til. Presentasjonen tar utgangspunkt i de tre hovedtemaene fra analysen. Det første er lærernes traumeforståelse. Det andre er lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen. Det tredje hovedtema er toleransevinduet som et nyttig verktøy.

I kapittelet hvor funnene diskuteres opp mot relevant litteratur, tas det utgangspunkt i de samme tre hovedtemaene som analysen ledet frem til.

Til slutt vil prosjektet oppsummeres.

2.0 Teorigrunnlag og forskning på feltet

Den teoretiske forankringen som legges til grunn for å svare på problemstillingen «Hvordan erfarer lærere egen kompetanse i møte med traumatiserte elever i skolen, og hvordan opplever de toleransevindumodellen som støtte i møte med disse elevene?», har et stort spenn som involverer flere områder.

Teorikapittelet er derfor delt inn i tre hoveddeler. For å best kunne forstå toleransevinduet premisses, og traumas kompleksitet og konsekvenser, kreves det kunnskap om hjernens fungering og utvikling. For å ruste leseren med denne bakgrunnskunnskapen tidlig i oppgaven, vil derfor teorikapittelets første del ta for seg nettopp dette. Teorien som presenteres under «2.1 Hjernens, traumer og traumebevisst omsorg» vil starte med å definere traumer, før hjernens utvikling og funksjoner blir forklart i delene som omhandler den bruksavhengige hjernen, den tredelte hjernen, alarmsystemet og reguleringssystemet, og regulering. Utviklingstraumer er et av oppgavens sentrale begrep, men for å best kunne forstå begrepet, kreves den nevnte bakgrunnskunnskapen. Derfor vil utviklingstraumer presenteres etter hjernens funksjoner og utvikling er redegjort for. Videre presenteres traumebevisst omsorg, før den første hoveddelen avsluttes med å presentere toleransevindumodellen.

Den andre hoveddelen i teorikapittelet omhandler hva som er lærerens rolle og arbeidsoppgaver. Under hoveddelen «2.2 Forventninger til lærerens arbeid» presenteres flere tanker og perspektiver rundt nettopp dette. Denne delen starter med å se litt nærmere på hva som er lærerens rolle i møte med traumatiserte elever. Deretter presenteres ulike syn på hva som er lærerens arbeid og ansvarsområder. Krisehåndtering i skolen vil deretter vies plass, før mulige hindringer lærere opplever for å inkludere hjelper-aspektet i lærerrollen utdypes. Relasjonspedagogikk deler flere trekk med den traumebevisste omsorgen, og derfor vil den også redegjøres for i denne hoveddelen.

Teorikapittelets tredje, og siste, hoveddel omhandler hvilken påvirkning traumer kan ha. Under «2.3 Konsekvenser traumatiserte barn og menneskene rundt dem møter» beskrives først traumatiserte elevers behov. Deretter presenteres hvilke utfordringer lærere kan oppleve i møte med traumatiserte elever. Hvilke konsekvenser traumer har for barn og unge presenteres så, etterfulgt av en presentasjon av omfanget traumatiserte barn i Norge. Denne hoveddelen og teorikapittelet avsluttes med å redegjøre for hvilke muligheter

toleransevindummodellen gir, og hvordan tilgjengeliggjøring av kunnskap for lærere kan føre til hjelp for traumatiserte elever.

2.1 Hjernen, traumer og traumebevisst omsorg

Kunnskap om hjernens utvikling og fungering er sentralt for å forstå både toleransevindummodellen, og hvor sammensatt og problematisk traumer er. Uten denne kunnskapen vil det være vanskelig å få en tydelig forståelse angående hvor dypt traumer virker inn på traumatiserte menneskers fungering. Derfor vil denne hoveddelen fokusere på å gjennomgå nettopp denne kunnskapen, og starter med å presentere begrepet traumer.

2.1.1 Traumer

Denne oppgaven bygger på en bekymring rundt traumatiserte barn og unges opplevelse av og utbytte i skolen. Traumer kan påvirke elevers skolefungering på ulike måter. Det kan spesielt ha en negativ innvirkning på deres læring (Schultz & Langballe, 2016, s. 223). En konsekvens traumer medbringer, er at læringsprosessen blir mindre effektiv. Dette fordi en traumatisert hjerne bruker hoveddelen av sin kapasitet på traumet, og daglige gjøremål blir nedprioritert (Schultz & Langballe, 2016, s. 222). Dette betyr at traumatiserte elever risikerer å ikke lære på skolen.

Det er vanlig å skille mellom to typer traumer. Den første kalles enkle traumer. Disse er enkeltstående hendelser, og kan sies å ha skjedd innen et gitt tidsrom. Enkle traumer har en start og en slutt, og livet til den som opplever det har vært trygt både før og etter (RVTS Sør, u.å.). Den andre typen traumer er kalles komplekse. Disse er mer omfattende. Komplekse traumer oppstår som konsekvens av påkjenninger som har vart over tid, hvor den ene hendelsen har avløst den andre. Komplekse traumer sees ofte hos dem som har opplevd vold i hjemmet, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt (RVTS Sør, u.å.). Utviklingstraumer er en form for komplekse traumer, men for å forstå prosessene som fører til utviklingstraumatisering, behøves kunnskap om blant annet hjernens alarm- og reguleringssystem. Derfor forklares utviklingstraumer etter den nødvendige kunnskapen for å forstå dem er presentert.

Denne kunnskapen er også nødvendig i sammenheng med å bedre forstå traumer og hvorfor de kan stå i veien for læring hos elever som er traumatiserte. Derfor vil oppgaven videre se

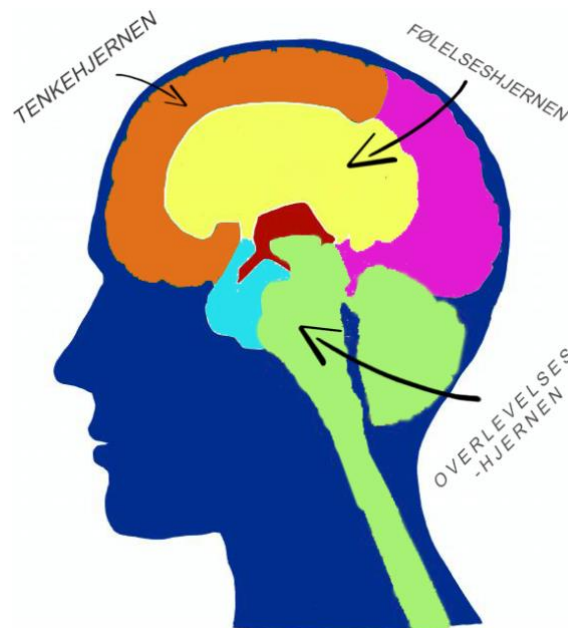
nærmere på hvordan hjernen utvikles og påvirkes.

2.1.2 Den bruksavhengige hjernen

Hjernen formes etter bruken, og kan derfor sies å være bruksavhengig. Erfaringer påvirker hjernens utvikling, og de områdene som brukes mest, blir best utviklet (Hart, 2011, s. 27). Det innebærer at hjernen til en person som lever i utrygghet, vil være bygget for overlevelse, i motsetning til det som kalles en normalhjerne (Foss, 2020, s. 44). En modell som brukes for å tydeliggjøre hjernens utvikling, er *den tredelte hjernen*.

2.1.3 Den tredelte hjernen

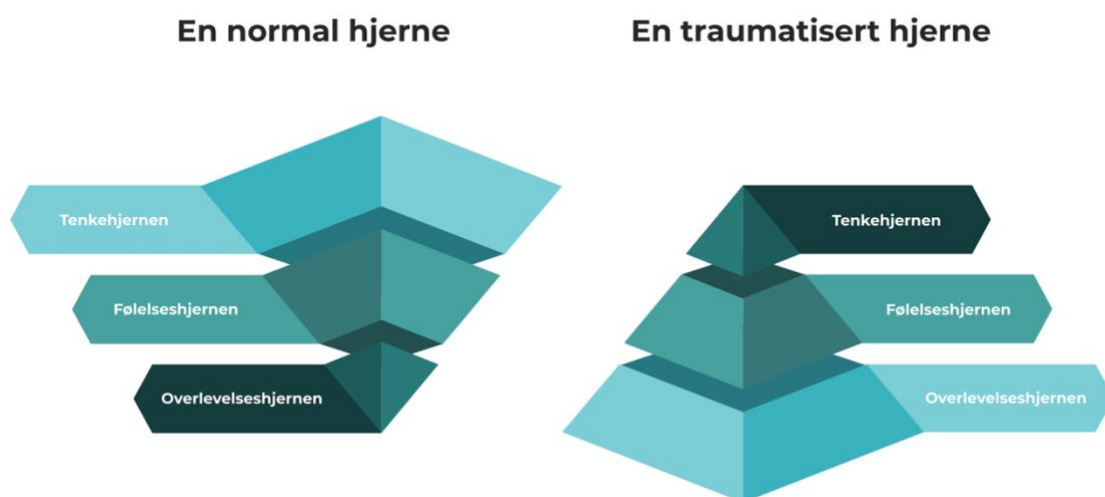
Den tredelte hjernen er en forenklet modell av hjernens oppbygging, utviklet av Paul McLean. Ulik litteratur benytter ulike navn på de tre hjernedelene. Denne oppgaven vil bruke overlevelsesshjernen, følelshjernen og tenkehjernen.



Figur 1: Den tredelte hjernen
Fremstilt etter forklaringer i litteraturen

Overlevelsesshjernen ligger nederst i hjernen. Den har ansvar for de grunnleggende funksjonene som er avgjørende for overlevelse, som å regulere pusten, blodtrykk og søvn (Hart, 2011, s. 24). Med andre ord er overlevelsesshjernen ansvarlig for ting vi ikke bevisst styrer, men som vi likefullt er avhengige av. Over overlevelsesshjernen ligger følelshjernen.

Den varsler om eventuelle farer, vurderer hva som oppleves som behagelig, skremmende og hva som er nødvendig for overlevelse og ikke. Følelseshjernen omtales ofte som det limbiske system (van der Kolk, 2014, s. 56). Øverst av de tre delene er tenkehjernen. Denne delen gir oss blant annet språk, bevissthet og dømmekraft. Den hjelper oss med å reflektere og planlegge (Hart, 2011, s. 24; van der Kolk, 2014, s. 57). Hjernen utvikles fra bunnen og opp (van der Kolk, 2014, s. 55). Det betyr at først utvikles overlevelseshjernen, deretter følelseshjernen, og til slutt tenkehjernen. Hjernens tre deler er forbundet gjennom nerveforbindelser, og fungerer som en helhet (Hart, 2011, s. 22). For å fungere godt, er hjernen avhengig av sterke forbindelser mellom hjernedelene. Det samme gjelder for hjernedelenes størrelsesforhold til hverandre (Foss, 2020, s. 40). Den tredelte hjernen kan bidra til bedre forståelse av ulikhetene mellom hjernen til en traumatisert person og en normalt utviklet hjerne (Nordanger & Braarud, 2017, s. 58).



*Figur 2: Pyramidefremstilling av en normal og en traumatisert hjerne
Fremstilt etter Foss (2020, s. 40) sine beskrivelser*

Et bilde Foss bruker for å visualisere ulikhetene mellom en normalt utviklet og en traumatisert hjerne, er bildet av to pyramider. En hjerne som følger normal utvikling, vil se ut som en pyramide som er snudd opp ned. I bunnen ligger overlevelseshjernen, og er den minste delen av pyramiden. Over ligger følelseshjernen, som er litt større. På toppen befinner den største delen seg, tenkehjernen. I dette størrelsesforholdet dominerer tenkehjernen. En traumatisert hjerne kan til sammenligning sees som en pyramide som er riktig vei. Her er

overlevelseshjernen størst, følelseshjernen litt mindre, og tenkehjernen minst (Foss, 2020, s. 40). Dette er en konsekvens av at hjernen formes etter hvilke områder som brukes mest. For en enda dypere forståelse av hva som skiller en normal og en traumatisert hjerne, er det nyttig å se nærmere på det som kalles hjernens alarmsystem og reguleringsystem.

2.1.4 Alarmsystemet og reguleringsystemet

I følelseshjernen ligger thalamus, amygdala og hippocampus. Thalamus tar inn alle sanseinntrykk, og sender dem videre. En av mottakerne er amygdala, som kan sies å være hjernens røykvarsler. Sammen med hippocampus vurderer amygdala om sanseinntrykkene tyder på om det er fare på ferde, eller ikke. I hippocampus ligger blant annet tidligere minner om erfaringer. Den sammenligner disse med de nye sanseinntrykkene. Dersom amygdala og hippocampus vurderer situasjonen til å være farlig, settes kroppen raskt i beredskap (van der Kolk, 2014, s. 60).

Frontallappene er den andre mottakeren av informasjonen fra thalamus. Disse befinner seg i tenkehjernen. Dersom amygdala har vurdert sanseinntrykkene fra en situasjon til å bety fare, kan frontallappene tilby rasjonalitet, og dermed et annet perspektiv som viser til at det er falsk alarm. Frontallappene kan altså avbryte stressreaksjonene amygdala har satt i gang i kroppen (van der Kolk, 2014, s. 62). Prosessen der amygdala varsler fare, omtales gjerne som at alarmen går. Og at frontallappene avbryter responsene amygdala utløser omtales som å skru alarmen av.

Når traumatiserte menneskers hjerne er utviklet slik at tenkehjernen er den minste delen, betyr det at blant annet frontallappene er mindre utviklet. Det medfører at når alarmen går, vil disse barna og unge har dårlige forutsetninger for å skru den av. Siden hjernen er bruksavhengig, og de delene av hjernen som aktiveres ofte styrkes, blir alarmsystemet til mennesker som ofte opplever farer sensitivt (Braarud & Nordanger, 2011). Et sensitivt alarmsystem fører til at man oftere oppfatter situasjoner som farlige. Dette kan gi utslag i at uskyldige eller velmenende kommentarer og ansiktsuttrykk mistolkes, og fører til reaksjoner (van der Kolk, 2014, s. 62). Mennesker som har gjentatte erfaringer med farer har et sensitivert alarmsystem, kombinert med nedsatt evne til å regulere kroppens responser. Dette vil være utfordrende for både dem selv, men også menneskene rundt dem.

2.1.5 Regulering

Regulering omhandler å få kontroll på egne følelser. Denne evnen må trenes opp, og det skjer sammen med omsorgspersonene. Å hjelpe små barn til å regulere følelsene deres, gjerne gjennom å modellere hvordan det kan gjøres, kalles reguleringsstøtte. Å hjelpe barnet sitt med å utvikle reguleringssevne, er noe av det viktigste foreldre gjør (Foss, 2020, s. 35). Evnen til å selvregulere utvikles gjennom samregulering, gitt av trygge omsorgsgivere (Bath, 2008, s. 44). Et eksempel som gjentas i litteratur som omhandler samregulering, å gi reguleringsstøtte, er spedbarnet og mor. Et spedbarn blir fort overveldet av inntrykkene det omgis, og trenger hjelp til å roe seg igjen. Mor kan da samregulere barnet ved å bruke en rolig stemme, og fortelle barnet hva som skjedde.

De fleste vokser opp med omsorgspersoner som gir dem reguleringsstøtte, men det er noen som vokser opp uten. Foreldre som er sterkt ruset vil ikke være i stand til å gi reguleringsstøtte til barnet sitt (Foss, 2020, s. 53). Det samme gjelder foreldre som er psykisk syke, eller lever i konstant frykt på grunn av partnervold. Barn som vokser opp under slike forhold, vil sannsynligvis mangle evnen til å regulere egne følelser, og dermed lett bli overveldet.

2.1.6 Utviklingstraumer

Utviklingstraumer er en form for komplekse traumer. Det kan defineres som «(...) vedvarende eksponering for traumatisk stress kombinert med sviktende andre-regulering av affekt» (Nordanger & Braarud, 2014). Et scenario som typisk leder til utviklingstraumatisering er når barn settes i alarmtilstand av en person som vanligvis ville gitt det reguleringsstøtte. Det kan også være noen andre som utløser barnets alarmtilstand, men at barnet ikke får beskyttelsen samregulering gir. Eksempler er barn som vokser opp i krig, eller barn som vokser opp i familier som er preget av rus eller psykisk sykdom (Nordanger & Braarud, 2014). Barnemishandling, overgrep og vold i hjemmet utføres ofte av personer som skal være omsorgsgivere. Derfor vil barn med slike oppvekstvilkår ofte bli utviklingstraumatiserte.

Bessel van der Kolk (2014, s. 158) med kollegaer har forsket på barna som lever og utvikles under slike forhold. Diagnosen de bruker er Developmental Trauma Disorder. De fant en relativt konsistent profil med tre typiske punkter som virket å passe menneskene med diagnosen. Profilens første punkt omhandlet vansker med selvregulering. Det andre punktet er at barn og unge med utviklingstraumer ofte har problemer med oppmerksomhet og

konsentrasjon. Det tredje punktet viste at de ofte hadde utfordringer med å komme over ens med seg selv og med andre (van der Kolk, 2014, s. 158). Utviklingstraumatiserte barn blir ofte sinte. Og når de blir det er de ikke i stand til å roe seg ned på egenhånd, eller å forklare hva de føler (van der Kolk, 2014, s. 158). Utviklingstraumatiserte barn og unge har flere vansker, og behøver dermed å møtes med hjelp og støtte til disse utfordringene. En måte å gjøre dette er gjennom traumebevisst omsorg.

2.1.7 Traumebevisst omsorg

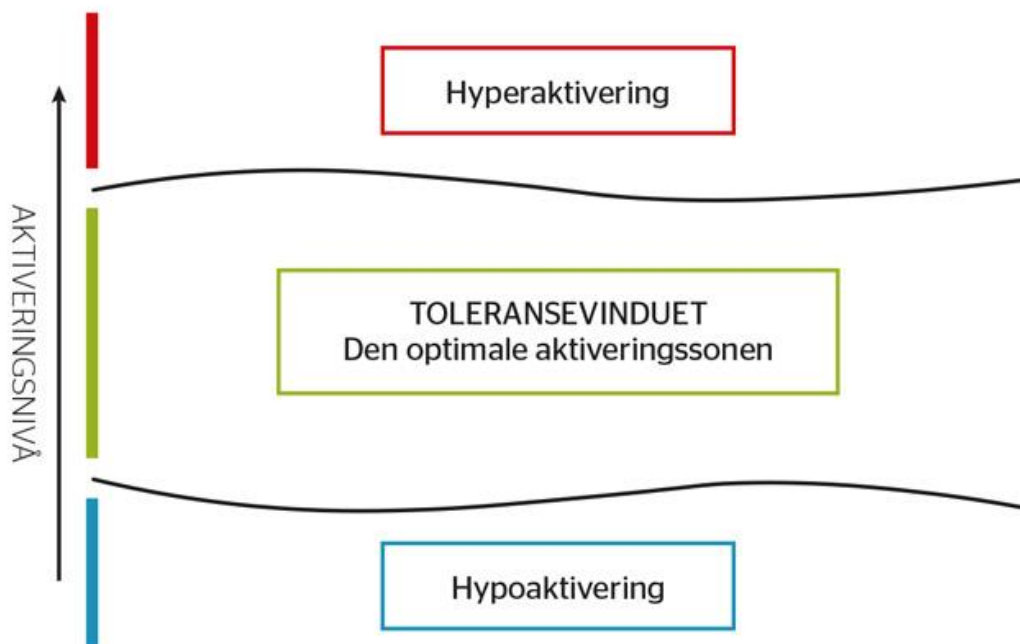
Howard Bath har introdusert begrepet traumebevisst omsorg, som på engelsk kalles Trauma Informed-Care. Dette er en forståelsesramme heller enn en konkret metode. Bath baserer tanken om traumebevisst omsorg på det han kaller for de tre grunnpilarene. Disse tar utgangspunkt i at helbredelsen av traumatiserte barn og unge skjer i ikke-kliniske situasjoner. Dette inkluderer foreldre, miljøterapeuter og lærere (Greenwald, 2005, referert i Bath, 2015, s. 6).

Den traumebevisste omsorgens tre grunnpilarer handler om 1) å skape et trygt miljø, 2) gode relasjoner, og 3) lære å kontrollere seg selv og håndtere egne følelser (Bath, 2015, s. 6). Traumatiserte barn og unges bedring er altså avhengig av å møte voksne som kan hjelpe dem med å føle seg trygge, ha gode relasjoner, og som kan øve reguleringsevnen med dem.

Hilde Eeg Foss peker på at disse barna og unges behandling foregår gjennom hele dagen, livet ut. Dermed er det viktig at de møtes med traumebevisst omsorg fra alle voksne de møter i løpet av dagen (2020, s. 107). Nordanger og Braarud legger enda mer trykk på det, og sier at «(...) regulerende voksne må være fundamentet i hjelpen til utviklingstraumatiserte barn og unge» (2014). Bath understreker også de voksnes ansvar i møte med traumatiserte barn og unge. Han hevder at også lærere må ta sin del av oppgaven for å tilrettelegge rundt dem, da deres behov er store (Bath, 2015, s. 7). En modell som ofte brukes i sammenheng med traumebevisst omsorg, og for å forstå disse barna og unges behov og reaksjoner, er toleransevindummodellen.

2.1.8 Toleransevindumodellen

Toleransevindumodellen deles inn i tre soner. Rød sone er hyperaktivering. Grønn sone er selve toleransevinduet, og kalles gjerne den optimale sonen. Blå sone er hypoaktivering. Alle mennesker har et toleransevindu. Når man befinner seg inne i toleransevinduet, i den optimale sonen, er man i den mest gunstige sonen. Her er forutsetningene for å lære størst, og man er tydeligst til stede i situasjoner og relasjoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Tidvis forsvinner man ut av toleransevinduet. Man kan gå over toleransevinduet, til rød sone og hyperaktivering, eller under, til blå sone og hypoaktivering. I tillegg til å påvirke det kognitive, kommer kroppslige reaksjoner når man forsvinner ut av toleransevinduet. Når man er over toleransevinduet, setter nervesystemet kroppen i beredskap ved å øke pulsen og pusten. Mens forsvinner man under toleransevinduet, setter nervesystemet i gang energibesparende prosesser, som senket puls og pust (Siegel, 2012, s. 282).



Figur 3: Toleransevindumodellen
Hentet fra Nordanger & Braarud (2017, s. 39). Gjengitt med tillatelse

Toleransevinduet's spenn varierer fra person til person. Grensene for når man krysser over til hyper- eller hypoaktivering kan også variere hos den enkelte. Dette avhenger av situasjonen man befinner seg i (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39). Typiske faktorer som gjør toleransevinduet smalere, og fører til at man enklere forsvinner ut av det, kan være mangel på

søvn eller et forhøyet stressnivå (Siegel, 2012, s. 283). Utviklingstraumatiserte barn og unge har et smalere toleransevindu enn sine jevnaldrende. Det medfører at det skal mindre til for at de passerer den øvre eller nedre grensen i toleransevinduet, og forsvinner ut (Nordanger & Braarud, 2014). Foss har selv vokst opp i utrygghet, og benytter seg av egne erfaringer til å gi eksempler til teorien i boken *Usynlige traumer*. Hun forteller at for henne kan det å gå over toleransevinduet føre til vold, utagering, angst og selvskading. De gangene hun er under toleransevinduet kan det føre til følelser som underkastelse, nummenhet og skam (Foss, 2020, s. 30). Foss sine erfaringer viser til at å forsvinne ut av toleransevinduet kan medføre ubehagelige følelser og uønskede hendelser.

Som nevnt over har barn og unge som er sterkt preget av utrygghet, et sensitivt alarmsystem. Og når alarmen utløses, vil de forsvinne ut av toleransevinduet. Forutsetningene deres for å regulere seg tilbake i toleransevinduet er også som nevnt svake.

Utviklingstraumatiserte barn og unge oppholder seg over eller under toleransevinduet mesteparten av tiden (Foss, 2020, s. 30). Dette medfører blant annet at utviklingstraumatiserte barn og unges læringsforutsetninger er kraftig svekket. De vil også ha dårligere muligheter for å ha gode relasjoner til menneskene rundt seg.

Utfordringene traumatiserte barn og unge opplever, og årsakene bak dette, er nå gjort rede for. Alle disse barna og unge er elever. Videre vil oppgaven se nærmere på hva lærerens oppgave er, og om kunnskapen som nå er presentert vil komme dem til nytte.

2.2 Forventninger til lærerens arbeid

Hvordan hjernen utvikles, og hvordan traumatiserte menneskers forstyrrede utvikling former hva som oppleves som farer, og hvordan de reagerer på det, er nå presentert. Dette er en viktig del av oppgavens grunnlag, men en annen viktig side av den teoretiske forankringen, omhandler lærerens rolle, ansvar og arbeidsoppgaver. I denne delen av teorikapittelet vil det derfor presenteres ulike perspektiver på hvilke forventninger som legges på lærerens arbeid i møte med traumatiserte elever.

2.2.1 Lærerens rolle i møte med traumatiserte elever

Jon-Håkon Schultz og Åse Langballe setter fokus på at traumatiserte barn møter voksne fra ulike systemer, som alle kan hjelpe dem. Blant disse er også lærere (2016, s. 221). En

utfordring som trekkes frem er at i en situasjon hvor flere aktører samarbeider om barnet, er lærerens rolle ofte uavklart. Schultz og Langballes erfaring er at læreren derfor kan ende opp med å sette seg på sidelinjen, og nesten fraskrive seg ansvaret for å følge opp disse elevene. Uklare forventninger og manglende rolleavklaring fører dermed til at traumatiserte elever ikke får muligheten til god oppfølging og tilpasning fra en voksen som kjenner dem godt (Schultz & Langballe, 2016, s. 221). Den moderne krisestøtten legger til rette for flere aktører i arbeidet med å støtte og hjelpe traumatiserte barn og unge, deriblant lærere. Tidligere hadde spesialister majoriteten av ansvaret. Schultz og Langballe mener at «Det er nødvendig at pedagogikk som fag synliggjør og presiserer det pedagogiske handlingsrommet ved å klargjøre forventninger til lærere og skole i møte med traumatiserte elever og elever i krise» (2016, s. 232).

I den generelle delen av læreplanen understrekes lærerens ansvar for alle elever. Blant annet poengteres betydningen av et inkluderende fellesskap. Et slikt fellesskap fremmer helse, trivsel og læring, og skapes gjennom tydelige og omsorgsfulle voksne. For å kunne oppmuntre og stimulere til utvikling både faglig og sosialt, kreves det at skolen legger til rette for et raust og støttende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Tilpasset opplæring handler om å variere undervisningen og på ulike måter tilpasse opplæringen til elevgruppen. Målet er at alle elever skal få best mulig utbytte, og tilpasset opplæring skal legge til rette for dette. Skolens elever har alle ulike erfaringer, forkunnskaper og behov, og dermed må opplæringen tilpasses og varieres for at alle elevene skal ha muligheter for å få et godt læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

En del av tilpasset opplæring, er spesialundervisning, som gis når en elevs utbytte av den ordinære undervisningen ikke er tilfredsstillende (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Haug omformulerer dette ved å si at elever får spesialundervisning i de tilfellene hvor den ordinære opplæringen ikke er tilpasset elevens forutsetninger (2011a, s. 87). Traumatiserte elever vil som tidligere nevnt ha andre forutsetninger enn normaleleven, grunnet konsentrasjonsvansker og andre læringsforutsetninger. Deres lærere må tilpasse undervisningen etter disse elevenes forutsetninger, noe som kan være en vanskelig oppgave dersom de ikke har det nødvendige kunnskapsgrunnlaget på dette området. Lærere uten tilstrekkelig kunnskap om behovet for å tilrettelegge for traumatiserte elever, og hvordan dette kan gjøres, vil ikke kunne tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. Det kan da stilles spørsmål ved om disse elevene dermed burde mottatt spesialundervisning. De ulike gruppene som mottar spesialundervisning, omtales gjerne som vanskegrupper. Disse kan være elever med synsvansker, hørselshemming,

ADHD, atferdsproblemer, fagvansker og generelle lærevansker. Fordelingen av slike vanskegrupper og andelen som mottar spesialundervisning har blitt presentert av Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009, s. 149). Dette fremstilles i en tabell:

Vanskegruppe	Prosentvis andel	Prosent som mottar spesialundervisning
Hørselshemming	0,7%	54,2%
Synsvansker	0,7%	3,8%
ADHD-diagnose	1,6%	71,0%
Atferdsproblemer (-ADHD)	4,2%	16,6%
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	6,9%	40,7%
Generelle lærevansker	2,6%	63,5%
Andre vansker	5,1%	18,1%
Ikke vansker	78,2%	0,0%

Tabell 1: Fordeling av vanskegrupper og andel som mottar spesialundervisning
Hentet fra Nordahl & Hausstätter (2009, s. 149)

Traumatiserte elever er ikke spesifisert som en vanskegruppe i denne sammenhengen. Trolig vil traumatiserte elever befinne seg under kategorien som kalles «andre vansker». Elevene som ikke får et godt nok tilbud gjennom den ordinære opplæringen omtales gjerne som elever med særskilte behov. Det finnes elever med særskilte behov som ikke er definert i de nevnte vanskegruppene. Blant annet kan det være «Barn som lever i sosial og økonomisk fattigdom, barn med traumer, barn med funksjonsnedsettelse, barn med psykiske vansker, barn som utsettes for seksuelle overgrep, mishandling og omsorgssvikt» (Kvelling, 2008, referert i Haug, 2011a, s. 85).

Læreplanen tydeliggjør gjennom blant annet prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring at læreren har et ansvar for alle elever, også dem som avviker fra normaleleven. Schultz og Langballe etterlyser som vist en tydeligere rolleavklaring for lærerne i møte med

traumatiserte elever. Både dem og læreplanen er blant dem som mener dette er en del av lærerens rolle og ansvar. Andre er uenige, og har andre oppfatninger om hva som er lærerens oppgaver.

2.2.2 Lærerens arbeid

Lærerens oppgaver er mange. Haug trekker frem at enkelte betrakter lærerrollen som en av de mest komplekse yrkesrollene (2011b, s. 22). En viktig del av lærerens arbeid er undervisning. Formidle fag, skrive på tavlen, gi lekser, formidle beskjeder til elevene og svare på spørsmål fra dem. Deler av lærerarbeidet foregår utenfor klasserommet. Dette innebærer eksempelvis planlegging av undervisning, rette tekster, sette karakterer og delta på diverse møter. Lærerne må samarbeide med foreldre, kollegaer, skoleledelsen og andre instanser som PP-tjenesten, helsevesenet eller barnevernet (Haug, 2011b, s. 24). Omfanget og variasjonen av lærerens arbeid er altså stort.

Rapporten *Om lærerrollen* (2016) forfattet av Ekspertgruppa om lærerrollen, trekkes frem og brukes flere ganger i løpet av oppgaven. Heretter vil forfatterne av rapporten refereres til som Ekspertgruppa. Ekspertgruppa (2016) tydeliggjør at for dem er lærerens viktigste oppgave undervisning og opplæring. Lærerne som ble intervjuet i deres rapport, så alle på undervisning som sin kjerneoppgave. Av ulike grunner opplevde de å ikke ha tilstrekkelig med tid til dette (Ekspertgruppa, 2016, s. 202). Hva som legges i begrepet undervisning konkretiseres ikke. Av ordlyden tolkes det at med undervisning menes det i denne sammenheng undervisningsaktivitetene læreren planlegger og gjennomfører. Som nevnt innledningsvis defineres undervisning ulikt. Min forståelse av hva Ekspertgruppa legger i begrepet undervisning, er altså undervisningsaktiviteter. Det tolkes ikke til at det som innledningsvis ble definert som opplæring, faller inn under deres undervisningsbegrep. Gjennom rapporten gjentas det flere ganger at forventningene til lærerrollen har blitt flere, mer mangfoldige og komplekse (Ekspertgruppa, 2016). De økende forventningene til lærerrollen oppleves som problematisk av Ekspertgruppa. En av utfordringene de trekker frem, er når det forventes at lærerne skal hjelpe elever med problemer som er vanskelig å definere og løse.

«Wicked problems»

«Wicked problems» er problemer som er komplekse, uoversiktlige og vanskelig å løse (Devaney & Spratt, 2009, s. 635). John Devaney og Trevor Spratt viser til ulik forskning og

sier at «wicked problems» blant annet vanskelig lar seg definere, er utfordrende å finne en god løsning på, og at et hvert slikt problem kan være symptomet på et annet problem (2009, s. 638). Ekspertgruppa trekker fram atferdsproblemer og frafall i skolen som eksempler på denne typen problemer. Dette kan være resultatet av faktorer som omhandler sosiale forhold (2016, s. 33). Barn og unge kan oppleve «wicked problems» dersom de lever i hjem som preges av rusmisbruk, vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt (Devaney & Spratt, 2009, s. 638). Ekspertgruppa peker på at det er problematisk når lærere delvis holdes ansvarlig for å løse «wicked problems». De mener at det da «(...) legges forventninger på lærerrollen som er problematiske» (2016, s. 33). Dette begrunnes i manglende kunnskapsgrunnlag hos lærere for å håndtere slike utfordringer.

Forventninger om at lærere skal håndtere komplekse elevsituasjoner, uten kompetansen det krever, er en annen faktor Ekspertgruppa hevder legger press på lærerrollen. Informantene deres rapporterte at typiske områder hvor de opplevde å ikke strekke til var psykisk helse, vold og seksuelle overgrep (Ekspertgruppa, 2016, s. 204). Et tiltak som foreslås av Ekspertgruppa, er å inkludere flere profesjoner i skolen. Skolens utfordringer og ansvar favner om flere områder som går utenfor det Ekspertgruppa regner som lærernes hovedoppgave, undervisningen. Et slikt tiltak vil dermed avlaste lærerne, og gi dem bedre muligheter til å fokusere på nettopp dybdelæring, fremfor oppgaver som ikke er en direkte del av undervisningen (Ekspertgruppa, 2016, s. 211). Rapportens informanter var positive til et bedre samspill med aktører som innehar spisskompetansen de selv mangler for å løse problemene som omtales som «wicked». En tydeligere oppgavedifferensiering i møte med elever som opplever disse problemene, vil gi lærerne bedre tid til det lærerrollen i hovedsak omhandler, å planlegge og gjennomføre undervisning (Ekspertgruppa, 2016, s. 204).

2.2.3 Et annet perspektiv på lærerens ansvarsområde

Haug formidler et litt annet syn på lærerens oppgave når han sier at hovedsaken i lærerarbeidet «(...) er å skape forutsetninger for utvikling og læring hos elevene» (2011b, s. 19). Ifølge han er lærerens oppgave å sørge for at elevene når målene med opplæringen (2011b, s. 19). Denne tilnærmingen til hva som er lærerens oppgave, er noe bredere enn for eksempel Ekspertgruppas. Etter Haugs forståelse blir for eksempel å sette elevene i stand til å lære, en del av arbeidet. Lærerens ansvarsområde blir større enn planlegging og gjennomføring av undervisning, og omhandler også å skape forutsetninger for at blant annet traumatiserte elever skal lære. Under presenteres Magne Raundalen og Schultz bekymring for

elever som lever i krise, og ulike perspektiv på ulike kriser.

2.2.4 Krisehåndtering i skolen

Når elever opplever kriser, både individuelle og kollektive, påvirker det læringen deres. Elevers læringsforutsetninger endres når de er i krise (Raundalen & Schultz, 2011, s. 229), og kriser blir et hinder for læring. Raundalen & Schultz mener at lærerens hovedoppgave er å tilrettelegge for læring. Derfor behøver lærere kunnskap om at elevens mottakelighet for læring kan være svekket grunnet kriser de går igjennom. De er tydelige på at læreren ikke skal drive terapeutisk arbeid, men inneha den nødvendige kunnskapen. At læreren vet om, forstår og har snakket med eleven om krisen, er i mange tilfeller tilstrekkelig (Raundalen & Schultz, 2011, s. 230).

Raundalen og Schultz (2011) snakker om skjulte kriser. Dette er individuelle kriser som elevene opplever, uten at lærerne er klar over dem. Skjulte kriser sammenlignes med kollektive kriser, som terror, naturkatastrofer eller ulykker i nærområdet. Kollektive kriser påvirker fellesskapet i større grad, og får dermed ofte mer oppmerksomhet. De skjulte krisene kan være at elevens foreldre har blitt skilt, at en i nær relasjon har begått selvmord eller at eleven opplever vold hjemme (Raundalen & Schultz, 2011, s. 229). Hver dag møter lærere elever med skjulte kriser.

Skolens ulike reaksjoner til kollektive og individuelle kriser problematiseres av Raundalen og Schultz. Ved dramatiske hendelser som skolen med høy sannsynlighet er klar over, reagerer skolen og jobber med å tilrettelegge. Lærerne blir viktige ressurser i krisehåndteringen (2011, s. 233). Av ulike grunner tilbys elever med individuelle kriser sjeldent den samme støtten (Raundalen & Schultz, 2011, s. 230). Å reagere og handle dersom elever opplever at en forelder dør, det begås flere voldtekter i nærområdet, eller elevs hus brenner ned, begrunnes ifølge Raundalen og Schultz i empati og medmenneskelighet. De sier videre at «(...) det blir ubarmhjertig å forholde seg passiv til dem som sitter på skolebenken hver dag alene med sin krise mens de forsøker å lære seg prosentregning» (Raundalen & Schultz, 2011, s. 233). Denne oppfatningen om hvorvidt elevs uoversiktlige og vanskelig løste problemer er lærerens ansvar eller ikke, skiller seg fra Ekspertgruppa. Ekspertgruppa mener at lærerens tid bør prioriteres på planlegging og gjennomføring av undervisning, mens Raundalen og Schultz peker på at lærere må ta hensyn til elevs kriser, slik at de kan lære.

2.2.5 Mulige hindringer for å inkludere hjelper-aspektet i lærerrollen

Uavhengig av tilnærming til hva lærerrollen favner om og ikke, kan det trekkes frem flere faktorer som fører til at lærere kan oppleve det som utfordrende å gå inn i rollen som hjelper for traumatiserte elever.

Et aspekt er som tidligere nevnt usikkerheten rundt rolleavklaringen i situasjoner der ulike aktører samarbeider om å hjelpe elever med traumer. En annen faktor som kan påvirke en lærers tanker om hva lærerrollen innebærer, er rammebetingelsene som har vært gjeldende under egen utdanning og de første og formende år i læreryrket. Lærere er formet av sin utdanning og læreplaner, normer og kvalitetsvurderinger som har vært gjeldende under deres utdanning. Dermed vil lærere som er utdannet for 45 år siden, og lærere som i dag er nyutdannet, ha ulike «rollemanuskripter» og det dannes ulike kohorter av lærere (Ekspertgruppa, 2016, s. 33). Tema som blant annet psykisk helse har blitt aktualisert og tatt inn i rammebetingelsene i nyere tid. Dermed vil det kanskje for en nyutdannet lærer være mer nærliggende å innlemme det å hjelpe elever med problemer av en slik sort i sin lærerrolle, enn hva det er for lærere som ble utdannet i for eksempel 1975.

Tidsmangel kan også trekkes frem som et mulig hinder for å påta seg hjelper-rollen. At tid er en dyrebar ressurs i læreryrket, kan nesten sies å være allmennkunnskap. Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) har undersøkt lærerrollen, sett fra lærerens ståsted. Da de undersøkte læreres vurdering av belastningsfaktorer, utmerket to forhold seg. 70% av lærerne i undersøkelsen opplevde tidspress/arbeidsmengde og dokumentasjon og rapportering som store belastninger. Forskerne antar at denne likheten i svarfordelingen på disse to faktorene kan tyde på at det er dokumentasjon og rapportering som i stor grad bidrar til tidspresset lærerne opplever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 53). Raundalen og Schultz viser til det de kaller for skolens beskyttelsesbehov. Med dette menes at dersom lærere opplever at tiden ikke strekker til for å oppfylle øyeblikkets og læreplanens krav, går læreren heller ikke aktivt ut for å tilegne seg kunnskap om elever som vil medføre merarbeid for en allerede overbelastet lærer (2011, s. 230).

En fjerde faktor som kan tenkes å påvirke læreres opplevelser med å være en hjelper, er kunnskap. Lærerne som ble intervjuet av Ekspertgruppa forteller om «praksissjokket». Dette sjokket omhandler at de følte seg lite forberedt på enkelte sider av læreryrket gjennom utdanningen. Lærerutdanningens mangler knyttes ifølge dem ikke til skolefagene, men til de relasjonelle og pedagogiske aspektene i læreryrket (Ekspertgruppa, 2016, s. 194). Disse

lærerne etterspurte mer kunnskap og kompetanse om de sosiale og psykiske utfordringene elever kan ha (Ekspertgruppa, 2016, s. 195). Dette ønsket støttes av forfatterne av NOU-rapporten «Svikt og svik» (2017). I rapporten trekkes det frem undersøkelser gjort av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress fra 2007 og 2015, som viste at flere kommende førskolelærere, grunnskolelærere og barnevernspedagoger opplevde at de manglet kunnskap og kompetanse om både fysiske og seksuelle overgrep. Rapportforfatterne trekker frem at rammeplanene for grunnutdanningene for blant annet lærerutdanningene i relativt liten grad beskriver hva studentene skal lære om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn (NOU, 2017, s. 65). Dette stemmer godt over ens med samtaler jeg har hatt ikke bare med medstudenter, men også med erfarne lærere. Det erfares altså i flere ledd at lærerutdanningene har mangler når det gjelder å sørge for at fremtidige lærere er godt nok rustet når de skal ut i læreryrket og møte de sårbare elevene.

2.2.6 Relasjonspedagogikk

En av den traumebevisste omsorgens grunnpilarer er relasjoner, noe lærere ofte er opptatt av. Læreryrket kan sies å være et relasjonsyrke (Munthe, 2011, s. 141). En pedagogisk tilnærming som vektlegger betydningen av relasjoner, er relasjonspedagogikk. Innen denne tilnærmingen er gode relasjoner mellom alle skolens aktører viktig, men spesielt lærer-elev-relasjonen. Jan Spurkeland (2015) uttrykker sin bekymring for antall elever som faller fra i den videregående skolen. Han mener at antallet er uakseptabelt høyt. Spurkeland (2015) ser relasjonspedagogikk som et verktøy for å stoppe resignasjon, noe som vil føre til at flere fullfører den videregående opplæringen. Dette fordi en lærer-elev-relasjon fri for motstand og problemer, vil føre til bedre læring hos eleven (Spurkeland, 2015).

Spurkeland (2011) legger tre premisser til grunn for relasjonspedagogikk. Det første premisset omhandler at barn og unge lærer best fra og sammen med mennesker de har trygge og positive relasjoner til. At pedagogen har en positiv relasjon til enkelteleven, er det andre premisset. Dette fordi en negativ lærer-elev-relasjon vil påvirke elevens læring og trivsel på en negativ måte. Det tredje premisset innebærer å våge å være tett på eleven (Spurkeland, 2011, s. 12). Relasjonspedagogikk bygger altså på tanken om å ha god kjennskap til og gode relasjoner med enkeltelevne. Spurkeland hevder også at enkelteleven er mer interessant enn gruppen, ettersom gode relasjoner med hvert individ påvirker gruppens dynamikk og relasjon til læreren. Gode relasjoner til hver enkelt elev fører altså til større frihet og handlingsrom for

læreren (2011, s. 12). Lærerens viktigste ressurs i relasjonspedagogisk tankegang er derfor hans eller hennes relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse

Spurkeland definerer relasjonskompetanse som «(...) ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, referert i Spurkeland, 2011, s. 63). Relasjonskompetanse er altså en sammensatt kompetanse som er nyttig å ha i møte med mennesker. Spurkeland omtaler de ulike ferdighetene og holdningene som ulike dimensjoner av relasjonskompetanse, og trekker frem i alt 14 ulike dimensjoner. Blant disse er tillit, dialog, humor, konflikthåndtering og emosjonell modenhet (Spurkeland, 2011, s. 66). Kort kan det sies at relasjonskompetanse dreier seg om hvordan man møter mennesker.

En sentral del av relasjonskompetansen er å være i stand til å vurdere hvilke handlinger og ord som behøves og bør unngås i ulike situasjoner (Spurkeland, 2011, s. 64). Det læreren sier og gjør kan påvirke deres relasjon til eleven. Dette kan være utfordrende. Enkelte ganger utspiller situasjoner seg annerledes, og får et annet utfall, enn hva man har sett for seg. Spurkeland anvender begrepet relasjonelle eksistensielle situasjoner (RES). Dette er «(...) situasjoner der det meste i en relasjon blir avgjort» (2011, s. 149). Slike situasjoner foregår i løpet av sekunder. De oppstår når læreren bryter tilliten i relasjonen som allerede er etablert. Eksempelvis ved at de sier eller gjør noe som fører til at eleven føler seg latterliggjort eller sviktet (Spurkeland, 2011, s. 116). RES-situasjoner oppstår ofte uten forvarsel, og kan være ødeleggende for lærer-elev-relasjonen ikke bare i en liten periode, men også for fremtiden (Spurkeland, 2011, s. 149). Man må altså søke å unngå slike situasjoner, men kan være nokså utfordrende da de kan oppstå uforventet.

Fordeler med relasjonelt arbeid

Relasjonspedagogikk kan oppsummeres med at «Relasjonen blir bærebjelken i læringsarbeidet» (Spurkeland, 2011, s. 16). Dette begrunnes i barns behov for å oppleve trygghet og tillit for å være i stand til å lære. Læreprosessen forstyrres dersom eleven ikke har tillit til læreren. Dermed avhenger læreprosessen av kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven (Spurkeland, 2011, s. 16).

Denne tankegangen illustreres godt av Spurkeland når han sammenligner en lærer og elevene

ikke har tillit til med en strømforsyning uten linjenett. Strømkilden kan være sterk, men det er til ingen nytte dersom ingenting når fram. En læringsbetingelse for elevene er altså å ha en god relasjon til læreren (Spurkeland, 2011, s. 15). En annen fordel med å ha fokus på relasjoner i lærerarbeidet, er at atferden til elever med problematferd ofte forbedres dersom lærere-elev-relasjonen er positiv (Spurkeland, 2011, s. 5). Oppsummert vil lærere som arbeider relasjonelt gi elevene bedre læringsmuligheter, i tillegg til den positive effekten at problematferd minimeres.

2.3 Konsekvenser traumatiserte barn og menneskene rundt dem møter

Ulike perspektiv på hvilke forventninger som bør legges på lærerrollen er nå blitt presentert. For teorikapittelets siste del vil utfordringene til traumatiserte elever konkretiseres. Det samme vil utfordringene lærere kan oppleve i møte med denne elevgruppen, uavhengig av hvilket perspektiv de har på egen lærerrolle. Konsekvensene for og omfanget av traumatiserte barn vil også presenteres. Deretter konkretiseres også hvilke muligheter toleransevinduet gir, og hvordan lærere med kunnskap om tema kan hjelpe traumatiserte elever.

2.3.1 Traumatiserte elevers behov

Traumatiserte elevers behov og atferd skiller seg fra normalelevens. Utviklingstraumatiserte barn og unge vil ha et smalere toleransevindu og reguleringsvansker (Nordanger & Braarud, 2014). Det betyr at alarmen deres ofte går, og det er vanskelig for dem å slå den av. Traumatiserte barn vil ha vansker med å tilpasse seg hva andre kan tenke på som en vanlig verden, uten farer, nettopp fordi de er svært oppmerksomme på mulige farer (Bath, 2015, s. 7). De opplever gjerne også farer i situasjoner som for andre oppleves som trygge. Fordi hjernen som nevnt er bruksavhengig, skapes en selvforsterkende sirkel. Hos traumatiserte personer er overlevelshjernen størst, og dermed går man fortere i overlevelsesmodus. Videre lagres det en erfaring om at det stod om livet. Neste gang hippocampus og amygdala skal vurdere om en situasjon er farlig eller ikke, vil denne erfaringen påvirke vurderingen, og alarmen vil igjen gå (Foss, 2020, s. 42).

Triggere er sanseintrykk som utløser et minne om en traumatisk hendelse. De kan bringe frem et ubehag, og personen som trigges kan føle at de opplever krenkelsen på nytt (RVTS Sør, u.å.). Triggere kan være ulike, og ha forskjellige former (van der Kolk, 2014, s. 67).

Utdraget om eleven Carina som innledet oppgaven viser tydelig både hvordan diverse situasjoner, mennesker og følelser kan være utløsende triggere for reaksjoner, men også hvordan noen triggere er ukjent for den traumatiserte, mens andre er kjent. Mennesker som mangler evnen til å skille mellom hva som er trygt og hva som er farlig, vil ha reaksjoner som for andre vil virke rare (Bath, 2015, s. 6). Hos traumatiserte mennesker er det ikke tenkehjernen som styrer. Deres følelseshjerne er i konstant beredskap, grunnet et sensitivt alarmsystem. Dermed kan de når de trigges, blir redd, sint eller lei seg få sterke reaksjoner. Disse reaksjonene kan for andre fremstå som uforholdsmessig store (Foss, 2020, s. 43). Traumatiserte barn og unge kan altså få reaksjoner som for andre er uforutsigbare og uforståelige. Det er en tydelig kjønnsforskjell i responsmønster på traumer. Jenter benytter i større grad immobiliseringsmønstre, og reagerer med blant annet angst og panikkanfall. Gutter reagerer med en kamp/flukt-reaksjon, med en aggressiv, impulsiv utadrettet atferd (Hart, 2011, s. 181). Innen toleransevindets terminologi kan en da si at jenter oftere forsvinner under toleransevinduet, mens gutter går over som en reaksjon når alarmen går. Denne kunnskapen vekker hos meg en nysgjerrighet rundt om dette kan ha en sammenheng med at det gjerne snakkes om de bråkete og utagerende guttene, og de stille jentene.

2.3.2 Læreres utfordringer i møte med traumatiserte elever

Møter med denne elevgruppen kan være krevende på flere måter. Til tross for at man har kunnskap om hva som ligger bak traumeresponser, og hvordan man kan hjelpe den som opplever dem med å aktivere eller roe dem ned, kan det oppleves som utfordrende. Fra egen erfaring i møter med traumatiserte ungdommer, kan jeg trekke frem ubehaget det medfører å stå i en situasjon hvor man enten opplever gjentakende avvisninger, eller ekstreme følelsesreaksjoner. Kunnskap bøter i liten grad på ubehaget man kan oppleve.

En annen utfordring man kan oppleve i møtet med traumatiserte barn og unge, er at man må ha god kontroll over egne reaksjoner. I hjernen har vi noen nerveceller som kalles speilnevroner. Speilnevronenes oppgave er å speile atferd (Hart, 2011, s. 90). Eksempler på speilnevroners funksjon er at et menneskes smil, ofte reflekterer en annens. Disse nervecellene speiler også annen atferd, noe som kan være uheldig. Dette betyr at voksne kan ende opp med å speile den sinte oppførselen til et barn som er ute av toleransevinduet. Dette genererer motstand (Bath, 2008, s.44). Det kan også sies å være det motsatte av samregulerende atferd. Speilnevronene øker sannsynligheten for at den voksne svarer barnets sinne med raseri, eller at barnets depresjon trekker den voksne humør ned (van der Kolk,

2014, s. 59). Når barns atferd fører til at den voksne reagerer slik, vil det forsterke barnets følelse av utrygghet (Bath, 2015, s. 7). Situasjoner som dette kan sies å være RES-situasjoner. De foregår i løpet av kort tid, og kan være svært ødeleggende for lærer-elev-relasjonen.

Atferdsproblemer kan være et uttrykk for stressreaksjoner. Det er ikke alltid like enkelt for lærerne å se bak utfordrende atferd (NOU, 2017, s. 11). Utviklingstraumatiserte barn og unge er i stor grad disponert for følelsesutbrudd (Bath, 2008, s. 45). Lærere vil altså med denne elevgruppen ofte oppleve følelsesutbrudd, utagerende atferd og immobiliserende responser som resignasjon. Dette kan være utfordrende av flere årsaker. Slik atferd påvirker ikke bare enkelteleven, men kan også prege klassekamerater og læringsmiljøet. På den måten får disse elevenes atferd konsekvenser også for deres lærere og medelever, i tillegg for dem selv.

2.3.3 Konsekvenser for traumatiserte barn

Selv om traumatiserte barn og unges atferd kan oppleves som problematisk for menneskene rundt dem, er konsekvensene størst for dem det gjelder. Det er gjort mange undersøkelser på hvilke konsekvenser traumatiserte barn og unge møter som voksne, og funnene er dystre. En studie som ofte henvises til er Vincent J. Felitti et al. (1998), som omtales som The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. De fant at det er en sterk sammenheng mellom negative barndomserfaringer og risiko for tidlig død blant voksne. Anna Luise Kirkengen og Ane Brandtzæg Næss oppsummerer dette med at «Barn som krenkes i sin verdighet, blir til en voksen som ikke verdsetter liv og helse» (2015, s. 53). Konsekvensene av å vokse opp under utviklingstraumatiserende forhold, er livslange. Barna som har slike uheldige opplevelser frarøves ikke bare barndommen, men får dårligere livskvalitet livet ut (NOU, 2017, s. 40).

Tidligere ble det nevnt at mange barn og unge lever med skjulte kriser. Barn som lever i hjemmeforhold preget av vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt holder ofte dette hemmelig, selv når de blir spurt om det. Disse barna lever i skjulte kriser, som ikke er synlige for de voksne rundt dem (van der Kolk, 2014, s. 157). van der Kolk (2014) sier at en del av å være traumatisert, innebærer at nåtiden påvirkes av den traumatiserende situasjonen (s. 53). Når traumatiserte mennesker trigges reagerer hjernen på en av to måter. Enten ved å gjenoppleve hendelsen som traumatiserte dem som om det skjer igjen (van der Kolk, 2014, s. 67), eller ved at hjernen blanker ut. De som blanker ut er ikke i stand til å verken tenke, føle, huske eller forstå det som skjer i øyeblikket (van der Kolk, 2014, s. 72) Denne typen reaksjoner forhindrer også bearbeidelse av traumet. Utagerende barn får ofte mer

oppmerksomhet enn dem som ikke plager noen. Altså vil de som blunker ut gjerne ikke fanges opp av de voksne rundt dem, noe som fører til enda mer skade enn de allerede er utsatt for (van der Kolk, 2014, s. 73).

2.3.4 Omfang av traumatiserte barn

Oppgaven har nå redegjort for konsekvensene av traumatisering hos barn og unge. Til tross for at disse er alvorlige, kan en naturlig tanke gjerne være å stille spørsmål ved nødvendigheten av å sette fokus på denne gruppen. En slik tanke kan være resultatet av en oppfatning om at dette angår svært få elever. Det er flere enkeltstående traumatiske hendelser elever kan risikere å oppleve. Eksempler kan være bilulykker, brann, foreldre som skiller seg, dødsfall i nær relasjon eller voldtekt. Dette er som nevnt ofte kjente kriser. Ser man til de skjulte krisene, viser statistikken at relativt mange barn og unge i Norge opplever kompleks traumatisering.

Folkehelseinstituttet (2019) har samlet flere undersøkelser som omfatter ulike former for vold mot barn, unge og voksne. Her presenteres det at blant 18-19 åringer har 6% opplevd alvorlig vold fra begge foreldre (Mossige & Stefansen, 2016), og at blant 12-16 åringer har 8% av jenter og 4% av gutter opplevd seksuelle overgrep fra voksne i oppveksten (Hafstad & Augusti, 2019). Det anslås også at 8,3% av barn har minst én forelder som misbruker alkohol (Torvik & Rognmo, 2011). Basert på disse tallene vil det i en skoleklasse på 25 statistisk sett være minst en elev som vokser opp med vold i hjemmet, ca. to elever som har minst en forelder med et rusproblem og to jenter og en gutt som har opplevd seksuelle overgrep utført av voksne. Man antar at tallene er overlappende, da noen av disse elevene er utsatt for flere typer belastninger samtidig.

Vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn er en av de største truslene mot folkehelsen (NOU, 2017, s. 27). Dette innebærer store konsekvenser ikke bare for det enkelte barnet, men også i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

2.3.5 Toleransevindummodellens muligheter

I læreplanen fastslås det at læreren har ansvar for opplæringen til alle elevene, uavhengig av behov. Traumatiserte barn og unge trenger trygge relasjoner, og å bli møtt med kunnskap og forståelse. Dette kan toleransevindummodellen gi dem som arbeider med utviklingstraumatiserte barn og unge. Med kunnskap og forståelse kommer også et større

handlingsrom (Braarud & Nordanger, 2014). Lærere som har kunnskap om samregulering og toleransevindumodellen, kan i større grad hjelpe elever tilbake i toleransevinduet, slik at eleven kan lære og føle seg trygg igjen. Oppgaven innledet med et utdrag fra *Klassen* (Spurkland, 2017), som skildret hvordan eleven Carina forsvinner ut av toleransevinduet, og får hjelp av læreren Anette med å regulere seg tilbake. Carina føler seg igjen trygg, og er igjen i stand til å lære, takket være lærerens samregulering. Bath (2008, s. 45) sier at samregulering kan foregå på ulike måter. Sentralt er det å vise varme, bruke en beroligende tone når man snakker, kommunisere om situasjonen, ta i bruk støttende stillhet og etter hvert invitere til refleksjon. Det er viktig å ha fokus på å forsøke å se bak atferden, og prøve å roe ned situasjonen fremfor å bli sint eller straffe (Bath, 2008, s. 45). Som nevnt tilbyr toleransevindumodellen kunnskap som er nyttig å ha i disse situasjonene.

Nordanger og Braarud er blant dem som hevder at også lærere må være hjelpere for traumatiserte barn og unge. Dermed må også lærere hjelpe traumatiserte elever med å utvide toleransevinduet sitt, bli bedre på å ikke forsvinne ut av toleransevinduet, og hjelpe barnet med å regulere seg tilbake i toleransevinduet dersom det forsvinner ut. Eksempler på hvordan man i skolen kan arbeide med dette er å forsøke å unngå å utløse elevens alarm, ha fokus på relasjoner, trygging og samregulering ved for eksempel å tilpasse stemmeleiet, kroppsholdning og justere forventningene til elevens prestasjon (Nordanger & Braarud, 2014).

2.3.6 Tilgjengeliggjøring av kunnskap for lærerne, fører til hjelp for traumatiserte elever

Barn og unge med alvorlige affektreguleringsvansker kan være svært krevende å forholde seg til, og for å lykkes er det nødvendig at den voksne har tilstrekkelig kunnskap om mekanismene bak atferden (Braarud & Nordanger, 2011). Som nevnt flere steder tidligere mangler mange lærere kunnskap på dette feltet. Braarud og Nordanger (2011) mener at kunnskap om årsaken til atferden hos barn med reguleringsvansker bør gjøres mer tilgjengelig for tjenesteapparatet, som også inkluderer skolen.

Som tidligere nevnt leges traumatiserte barn bedre i hverdagslige situasjoner fremfor i terapi utført av spesialister, og dette medfører at lærerne også har et ansvar for å hjelpe. Nordanger og Braarud (2014) peker på at hjelpen også må komme fra aktører utenfor psykisk helse og barnevern. Disse hjelperne kommer gjerne fra ulike faglige orienteringer, og bruker kanskje ulike ord og har forskjellige forståelsesgrunnlag. Et nyttig hjelpemiddel kan i dette

samarbeidet være toleransevindumodellen. Toleransevinduet kan gi hjelperne både en forståelsesramme, i tillegg til et felles språk i samarbeidet dem imellom (Nordanger & Braarud, 2014).

Disse tankene og perspektivene har manet fram interessen og ønsket om å gjennomføre en undersøkelse som søker kunnskap om hvordan lærere erfarer egen kompetanse i møte med traumatiserte elever, og hvordan de opplever toleransevindumodellen som støtte i disse møtene.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for metodene som ble anvendt for å svare på hvordan lærere erfarer egen kompetanse, og deres vurdering av toleransevindummodellens nytteverdi i møte med traumatiserte elever. Vitenskapsteorien vil først bli presentert, den omfatter fenomenologi og abduktiv tilnærming. Videre presenteres datainnsamlingsmetoden, som har vært kvalitative intervju. Under denne delen vil først prosjektets tre faser forklares, før innføringen, kvalitative og semistrukturerte intervju og utformingen av intervjuguidene gjøres rede for. Utvalgets kriterier og en kort presentasjon av informantene vil deretter vies oppmerksomhet, før neste delkapittel presenteres. I delkapitlet om analyse brukes modellen om seksstegsanalyse (Braun & Clarke, 2006) for å forklare analyseprosessen stegvis. Det vil også gjøres rede for valget om å benytte en kombinasjon av tema- og personsentrert tilnærming i analysearbeidet, før bruken av NVivo som støtte for analysearbeidet blir forklart. I det fjerde delkapitlet diskuteres prosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet. Deretter gjøres det rede for de etiske betraktningene rundt valgene som er tatt i løpet av prosjektet. Kapitlet avsluttes ved å se nærmere på undersøkelsens kompleksitet.

3.1 Vitenskapsteori

I dette delkapitlet vil fenomenologien og hvordan den har påvirket undersøkelsen først gjøres rede for, deretter presenteres abduksjon, og hvordan denne tilnærmingen har formet undersøkelsen.

3.1.1 Fenomenologi

Den vitenskapsteoretiske retningen prosjektet tar utgangspunkt i er fenomenologien. Dette er en utbredt tilnærming innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Forskere som benytter seg av en fenomenologisk tilnærming må være åpne for informantenes erfaringer. Målet er å innhente informasjon om hvilken mening informantene tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien søker med andre ord å forstå fenomener gjennom informantenes perspektiv, heller enn forskerens.

Fenomenologien er grunnlagt av Edmund Husserl, den er senere utviklet i ulike retninger. Ifølge Maurice Merleau-Ponty handler fenomenologisk metode om å gi grundige og inngående beskrivelser av det gitte, fremfor å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 45). Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming søker forskeren å forstå informantenes perspektiv på et fenomen, gjennom å få grundige og gode beskrivelser av dem.

Fenomenet som studeres i dette prosjektet er læreres tanker om egen kompetanse i møte med traumatiserte elever, og hvordan de opplever toleransevindumodellen som støtte i møte med disse elevene.

Selv om fenomenologien er en velbenyttet vitenskapsteoretisk tilnærming i kvalitativ forskning, har den blitt kritisert. Kritikken omhandler blant annet at den søker å beskrive det gitte. Andre retninger hevder nemlig at forståelse kommer fra tolkning, og dermed finnes det ikke noe som er gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Dette prosjektet søker ikke en gitt, felles sannhet, men en dypere forståelse i et utvalg læreres tanker og erfaringer.

3.1.2 Abduktiv tilnærming

Datainnsamlingen har foregått gjennom en abduktiv tilnærming. May Britt Postholm og Dag Ingvor Jacobsen (2018, s. 102) beskriver abduksjon som en kombinasjon av induksjon og deduksjon. De peker på at en abduktiv tilnærming veksler mellom teori og empiri, som vektes likt, og i denne vekselprosessen kommer det også til nye undringer underveis, som igjen fører til nye spørsmål som må undersøkes. Forskningen blir altså en stadig pågående prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

At nye inntrykk og informasjon i forskningsprosessen fører til nye spørsmål, som igjen påvirker prosessen, er en erfaring som ble gjort i dette prosjektet. Etter den første intervjurunden var det tydelig at flere av lærerne hadde mindre kunnskap om traumer enn først antatt. Som et resultat av dette ble prosjektets omfang utvidet. En slik oppdagelse var av så stor betydning for prosjektet, at det påvirket hva som ble undersøkt videre. I semi-strukturerte intervjuer konstrueres kunnskap i møtet mellom forsker og informantens erfaringer og synspunkt. Når kunnskapen konstrueres i øyeblikket, oppstår det også nye spørsmål hos forskeren, som et semi-strukturert intervju tillater han eller henne å stille. I slike tilfeller pendles det mellom induksjon og deduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Med en abduktiv tilnærming starter altså forskeren med en undring, eller en hypotese, og bruker en åpen tilnærming, slik at han eller hun kan oppdage nye, relevante og interessante fenomen.

Åpenhet er altså sentralt. Det omhandler hvilke begrensninger forskeren legger allerede før

forskningen starter, og påvirker hvilke data som samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Dette prosjektet hadde en åpen tilnærming, og semi-strukturert intervju ble benyttet. Det ble stilt spørsmål som ga konkrete svar i sammenheng med å besvare problemstillingen. Et eksempel på slike spørsmål er «Hva legger du i ordet traumer?». Under utformingen av intervjuguiden ble det også tatt høyde for at spørsmål som ikke direkte ga svar på problemstillingen, men som var innen samme tema, kunne avdekke interessante faktorer som ikke var oppdaget enda. Et eksempel på et slikt spørsmål er «Hva vektlegger du for å skape et trygt miljø for elevene dine?». Å inkludere begge typene spørsmål i intervjuguiden, og benytte en åpen tilnærming, viste seg å være klokt. Flere av funnene som presenteres er et resultat av tema som ble avdekket gjennom spørsmålene som ikke hadde direkte sammenheng med problemstillingen.

3.2 Kvalitativ metode

For å besvare problemstillingen, syntes det mest formålstjenlig å bruke kvalitativ metode. Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode bør preges av hva som er mest fordelaktig for forskningens formål, ettersom ingen av dem kan gi tydelige og objektive svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s.99). Kort forklart brukes det tall for å si noe om det man undersøker i kvantitative studier, mens det brukes ord i kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Siden man får best innsyn i andre tanker og erfaringer ved å benytte seg av ord, fremfor tall, falt valget fort på kvalitativ metode.

I en kvalitativ studie er formålet å beskrive og forstå «den andre». Sammen med å beskrive og forstå, er også mening et sentralt begrep innen denne typen studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I denne oppgavens sammenheng er «den andre» altså lærere som arbeider i ungdomsskolen. De skiller seg alle fra meg på flere måter, men det de alle har til felles, og som gjør at de kan hjelpe meg med å få svar på det jeg lurer på, er at de har erfaring med å arbeide i skolen.

3.2.1 Prosjektets tre faser

Prosjektet foregikk som nevnt i tre faser. Dataene ble samlet inn i den første og tredje fasen, gjennom kvalitative intervju. Prosjektets andre fase var en forelesning, en innføring, om grunnleggende tema innen traumebevisst omsorg, samt toleransevindumodellen. Denne ble gitt av en ekstern foreleser. Prosjektets tre faser er nærmere beskrevet i tabellen under. Videre

vil først innføringen gjøres rede for, før intervjuene vil beskrives nærmere.

	Form	Tidsaspekt	Beskrivelse
<i>Fase 1</i>	Intervju	Uke 50-3	<p>Personlige intervju med fem ungdomsskolelærere.</p> <p>Intervjuenes tema var lærernes praksis, elever med traumer, og begreper innen det traumebevisste feltet.</p> <p>Omtales som den første intervjurunden.</p>
<i>Fase 2</i>	Forelesning	Uke 3	<p>Forelesning gitt av Kasper Verlo fra Bufetat.</p> <p>Foregikk på Teams, og ble omtales i prosjektet som innføring/opplæring.</p> <p>Temaene som ble tatt opp var:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toleransevindumodellen - Enkle og komplekse traumer - Den tredelte hjernen - Triggere -Traumeforståelse - Et traumebevisst klasserom
<i>Fase 3</i>	Intervju	Uke 5-7	Nytt personlig intervju med lærerne.

			<p>Intervjuene var en oppfølging av forelesningen og den første intervjurunden.</p> <p>Tema var toleransevinduet, traumer, sårbare elever, og refleksjoner rundt forelesningen.</p> <p>Omtales som den andre intervjurunden.</p>
--	--	--	--

Tabell 2: Prosjektets tre faser

3.2.2 Innføring mellom intervjurundene

Innføringen var en kort introduksjon om traumebevisst omsorg og toleransevindumodellen. Den ble gitt som en felles forelesning for lærerne. Kasper Verlo var foreleser. Han jobber i Bufetat (Barne-, ungdoms- og familieetaten), og jobbens hans innebærer blant annet å holde slike forelesninger for lærere. Han er veileder for forsterkede fosterhjem som har ungdommer plassert. I denne oppfølgingen er hjem-skole-samarbeid høyt prioritert, og derfor har han vært på mange skoler for å gi en liten innføring i traumebevisst omsorg.

Innholdet i innføringen var i stor grad bestemt av foreleseren. Hans erfaring og kompetanse er stor, og dermed følte det mest fornuftig å ikke ha for mange innvendinger. Jeg var imidlertid med å planlegge forelesningen. Vi hadde et møte og diskuterte hvordan forelesningen ville bli så bra og nyttig som mulig. Under den første intervjurunden ble det tydelig at flere av lærernes kunnskap om traumer var begrenset. Derfor fortalte jeg foreleseren at jeg ønsket å ha ekstra fokus på traumer, spesielt skillet mellom enkle og komplekse traumer. Dette tok han hensyn til.

I utgangspunktet var innføringen planlagt å være fysisk. Som mye annet ble også denne påvirket av koronaviruset. Selv om både jeg og foreleseren har erfaring med at fysisk forelesning er å foretrekke fremfor digital, måtte vi ta hensyn til restriksjonene på det gjeldende tidspunktet. Det tryggeste var å holde innføringen digitalt, og derfor valgte vi dette.

Innføringen ble gjennomført på Teams. Takket være en fleksibel foreleser og datakyndige lærere ble innføringen gjennomført uten problemer. I utgangspunktet var innføringen tenkt å

ha en varighet på halvannen time, men da vi bestemte oss for å gjøre den digital, ble tidsrammen endret til en time. Flere involvert i prosjektet uttrykte at det er utfordrende å holde konsentrasjonen på skjerm lenger enn en time. Temaene for innføringen er komplekse, og derfor fant jeg og foreleser det mest hensiktsmessig å kun presentere det mest grunnleggende. Foreleseren rakk å gå gjennom alle temaene, i tillegg til å besvare spørsmål og kommentarer fra lærerne. Både jeg og foreleseren opplevde den digitale innføringen som vellykket. Den andre intervjurunden startet med å spørre om lærerne hadde opplevd det som ble sagt på innføringen som forståelig. Her svarte alle lærerne bekreftende.

3.2.3 Kvalitative intervju

En god grunn til å velge intervju er at de kan gi oss innsikt i hvordan andre forstår og reflekterer over egen situasjon. En kvalitativ fremgangsmåte gir muligheter til å grundig fordype oss i og analysere sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Tove Thagaard (2018) understreker at intervju gir muligheten til å forstå blant annet personers opplevelse, synspunkter, erfaringer, tanker og følelser, og dermed får forskeren mye kunnskap om få informanter. I søken på å besvare spørsmålet om lærernes egne erfaringer, opplevelser og vurderinger i sammenheng med traumatiserte elever og toleransevindumodellen, blir intervju dermed et nyttig verktøy. Intervju er effektivt i interesse av å fordype seg nettopp i lærernes erfaring, tanker og forståelse av egen situasjon. Noe som taler i intervjuets disfavør er at i et masterprosjekt, med begrenset tid og midler, må antall informanter være lavt. Likevel har resultatet av intervjuene vært god innsikt, og gode muligheter for å svare på problemstillingen.

Samtalen spiller en viktig rolle for menneskers forståelse av hverandres tanker, følelser, meninger og intensjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Kvalitative intervju egner seg godt når forskeren ønsker at informantene uttrykker seg utover de snevre rammene som eksempelvis et spørreskjema tillater. Vi får best innsikt i andres oppfatninger og erfaringer når de får være med å avgjøre hva som snakkes om (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Med andre ord er intervju en metode som rommer å kunne gå dypere i ulike tema, gjerne også dem som ikke var planlagt. Under enkelte av intervjuene som ble gjennomført i dette prosjektet, viste det seg at lærernes erfaringer og tanker skilte seg fra mine innledende antakelser. Intervjuene tok iblant en samtaleform. Dermed fikk lærerne forklare sin tankegang grundigere, og i tillegg bringe opp hva de brenner for i sin lærergjerning. Ved å

bruke spørreskjema ville antallet informanter kunne vært høyere, men dialoger som fremmer forståelse ville gått tapt.

Selv om intervjuene i noen tilfeller fungerte som samtaler, forholdt de seg likevel til rammene av intervjuguiden. Thagaard sier at «(...) det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp» (2018, s. 91). Kvalitative intervju var altså en svært formålstjenlig datainnsamlingsmetode i dette prosjektet. En viktig vurdering å gjøre er hvilken form for kvalitative intervju som egner seg best (Johnsen, 2018, s. 198), og i dette prosjektet ble det valgt en semistrukturert intervjuform.

3.2.4 Semistrukturert intervju

Det finnes flere ulike typer kvalitative intervjuer, som skilles fra hverandre av ulike grader av struktur. Dette kan fremstilles i et kontinuum, hvor ustrukturert intervju er et av kontinuumets ytterpunkt, neste intervjuform er semistrukturert intervju, etterfulgt av strukturert intervju, før kontinuumets andre ytterpunkt, strukturert intervju med faste svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjuformene er altså ikke satte alternativer, men kan befinne seg på ulike steder av kontinuumet.

Intervjuene i dette prosjektet kan sies å ligge mellom semistrukturert og strukturert. Med semistrukturerte intervju bruker man gjerne en intervjuguide med forhåndsbestemte tema og spørsmål, og en planlagt rekkefølge. Denne er et utgangspunkt, for i semistrukturerte intervju kan forskeren bevege seg fritt mellom de planlagte spørsmålene, og stille dem når det skulle passe i situasjonen. I strukturerte intervju følger man denne intervjuguiden nøyere, og det kan minne om spørreskjema, bare at informantene svarer med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I intervjusituasjonen forholdt jeg meg nokså trofast til intervjuguidens planlagte rekkefølge. Som nevnt var tilnærmingen åpen, og derfor var det rom også for nye tema som informantene tok opp. Det ble også stilt spørsmål som ikke var planlagt, for å prøve å oppnå en dypere forståelse enn intervjuguidens spørsmål alene ville gitt.

Behovet for å følge intervjuguiden grunner i et ønske om standardisering gjennom at alle informantene hadde svart på de samme spørsmålene. Standardisering forenkler analysearbeidet. Dette fordi når alle informantene har blitt stilt de samme spørsmålene, gir det

mulighet til å sammenligne svarene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). Ut ifra dette kan det sies at intervjuene gjort i dette prosjektet er semistrukturert, men heller mot en mer strukturert form. Semistrukturerte intervju muliggjør å både innhente standarddata, i tillegg til mer dybdeinformasjon (Johnsen, 2018, s. 198). Intervjuer som baserer seg på en intervjuguide er et annet navn på semistrukturerte intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Med andre ord måtte det utarbeides en intervjuguide.

3.2.5 Intervjuguide

Det finnes flere modeller som kan brukes for å utforme en intervjuguide, en av dem er «tre-med-grener-modellen». Her representerer stammen prosjektets hovedtema, og grenene som springer ut er undertema, hvor det under der igjen er spørsmål som stilles for å få innsikt i informantenes erfaringer og tanker om undertemaene. Denne modellen egner seg godt i tilfeller der man på forhånd vet hvilke tema man ønsker å undersøke nærmere, og når analysen skal dreie seg om sammenligning av informantenes svar (Rubin & Rubin, 2012, referert i Thagaard, 2018, s.95), som var tilfellet i dette prosjektet.

«Tre-med-grener-modellen» ble brukt i utformingen av prosjektets to intervjuguider. Intervjuguiden for den første intervjurunden er lagt ved som vedlegg 2, og vedlegg 3 er intervjuguiden for den andre intervjurunden. I begge intervjuguidene er temaet som representerer stammen traumebevisst omsorg, men grenene, altså undertema, varierer i de to. Grenene i intervjuguiden for den første intervjurunden var henholdsvis informasjon om informantene, lærerens egen praksis, elever med traumer, og begreper innen det traumebevisste feltet. I den andre intervjuguiden var undertemaene toleransevinduet, traumer, sårbare elever, og et tema som omhandlet refleksjoner rundt innføringen. Hvordan intervjuene ble gjennomført presenteres etter utvalget av informanter.

3.2.6 Utvalg

Hvor mange lærere utvalget informanter skulle bestå av, var et valg som ble overveid flere ganger.

Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012, s. 50) sier at det i mindre prosjekter er vanlig med mellom 10 og 15 informanter, men at det i studentprosjekter gjerne er vanlig med færre enn 10 informanter, grunnet blant annet tidsbegrensninger. Kvalitative metoder

kjennetegnes ved at få informanter gir, forhåpentligvis, mye kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Hvor mange informanter det er hensiktsmessig å bruke vil variere. Dersom utvalget er for stort kan de resultere i utfordringer med å gå i dybden av materialet som samles inn. På den andre siden risikerer man med for få informanter å ikke ha noe grunnlag for å trekke konklusjoner (Johnsen, 2018, s. 202).

Dette prosjektets utvalg bestod av fem lærere. Nok til å danne en generell forståelse, og ikke for mange til at det gikk utover analysearbeidet eller mulighetene til å samle inn datamaterialet innen den gitte tidsrammen. En risiko med å ha fem informanter, var at dersom noen trakk seg ville det være vanskelig å trekke noen konklusjoner. At innsamlingsmetoden krevde mye av lærernes tid var et risikomoment med hensyn til at lærerne kunne velge å trekke seg. Med tanke på tidsrammen og ønsket om å kunne gå nok i dybden på de innsamlede dataene, valgte jeg å holde meg til antallet. Heldigvis fullførte alle lærerne datainnsamlingens tre faser.

Utvalget var kriteriebasert. Det innebærer at informantene velges fra en gruppe som oppfyller satte kriterier. Forskeren tenker at det er denne gruppen som best kan gi svar på det som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Kriteriene for informantene i denne undersøkelsen var få. Innledningsvis var tre kriterier satt. 1) at de jobbet som ungdomsskolelærer 2) at de ikke allerede hadde kunnskap om traumebevisst omsorg 3) at de tilhørte samme skole.

Det første kriteriet omhandlet å sette en begrensning for aldersspennet på elevene lærerne underviser. Ungdomsskolelærere var ønskelig, fordi jeg selv har mest erfaring med ungdommer både gjennom praksis i løpet av utdanningsløpet og at jeg har vært tett på traumatiserte ungdommer gjennom arbeidssituasjon.

Ønsket om at lærerne ikke skulle ha tidligere kunnskap om traumebevisst omsorg grunnet i hensynet til at det skulle være enklere å måle effekten av opplæringen. Kriteriet om at lærerne skulle tilhøre samme skole ble satt med tanke på at det ville gagne både meg og lærerne. Dersom alle lærerne tilhørte samme skole ville det gjøre planleggingen og gjennomføringen av innføringen enklere. Det ville også være fordelaktig for lærerne dersom de arbeidet på samme skole. Informasjonen som ble presentert på innføringen kan virke overveldende og litt avansert. Et av perspektivene fra innføringen er også hvordan lærerne kan bruke informasjonen som ble gitt i sitt daglige virke. Å ha muligheten til å snakke sammen i

etterkant av innføringen for å bedre kunne forstå og nyttiggjøre seg av den, ville derfor vært en fordel.

Å rekruttere lærere til å delta i prosjektet var vanskeligere enn forventet. Koronaviruset har ført til at lærernes arbeidsoppgaver er blitt flere, og tiden knappere. Dette førte til at å finne nok informanter var en utfordring. Dermed ble det tredje kriteriet fjernet. Lærerne som meldte interesse for å delta i prosjektet kom fra fire ulike skoler. Og at lærerne ikke på samme måte har hatt mulighet til å diskutere det som ble sagt på innføringen, har ikke virket å hemme deres forståelse.

Når rekrutteringen av lærere var så krevende som den var, ble heller ikke det andre kriteriet vektlagt i særlig grad. Skoler som jeg var klar over nylig hadde fått kurs om traumebevisst omsorg ble ikke kontaktet. Under det første intervjuet kom det likevel frem at to av lærerne allerede hadde kunnskap om nettopp dette. Ettersom rekrutteringen hadde store utfordringer, valgte jeg å inkludere disse to lærerne i utvalget likevel. Dette med en tanke om at det kanskje ville vise seg noen mønstre i analysen som skilte disse lærerne fra de andre, og hvis ikke ville også det være interessant.

Med det gjenstod bare et kriterium, nemlig at lærerne måtte undervise på ungdomsskolen. Dette kriteriet er nokså generelt, og utvalget kan derfor sies å være ganske tilfeldig. Noen av informantene ønsket å være med fordi de hadde interesse for tema, både med og uten erfaring med traumer. Andre meldte sin interesse for å delta fordi de forstod hvor vanskelig det var å få tak i informanter under de rådende omstendighetene. De ønsket å bidra når de hadde mulighet til det.

Presentasjon av informantene

Når pandemiens premisser gjorde rekrutteringen av informanter til en vanskelig oppgave, ble fokus på spredning i faktorer som alder, kjønn og erfaring nedprioritert. Likevel var det variasjon i både alder og varighet av utført lærergjerning hos lærerne som ønsket å delta i prosjektet. I tillegg var kjønnsfordelingen jevn. Videre vil de fem lærerne som deltok i undersøkelsen kort presenteres.

Erik er læreren med lengst fartstid i læreryrket. Han har jobbet som lærer i omtrent 40 år. Et av hans største mål med lærergjerningen er at elevene hans skal oppleve mestring. Erik verdsetter forutsigbarhet, trygghet og relasjonsbygging, og det er blant grunnsteinene i hans

praksis. Han tilhører en ungdomsskole i Bergensområdet, og erfaringen hans er stort sett med ungdomsskoleelever.

Tuva har jobbet som lærer i 30 år. Slik jeg har lært *Tuva* å kjenne er hun opptatt av å forstå alle elevene sine, og tilrettelegge etter hvilke behov de måtte ha. Hun har en grunntanke om at alle mennesker har ulike behov, og at behovene kan endres daglig. I tillegg til å ha jobbet i skolen, har *Tuva* også erfaring innen barnevernet. Skolen hun arbeider på er en 1-10-skole, som ligger i en liten kommune på Vestlandet.

Ninas lærererfaring strekker seg over 16 år. Mitt inntrykk av *Nina* er at hun gir mye av seg selv i møte med elevene. Hun ønsker å bli kjent med og få en god relasjon til elevene, og tenker at dersom hun byr på seg selv, vil det gjøre det enklere for elevene å stole på henne, og være tryggere i seg selv. *Nina* er lærer på en ungdomsskole i en kommune ikke langt fra Bergen, og har tidligere jobbet i Bergensområdet.

Sondre har fem års erfaring i lærerjobben. Han har en interesse for og kunnskap om psykologi. *Sondre* har et ønske om at alle elevene hans skal gjøre det bra, og jobber mye med relasjonsbygging. En av *Sondres* styrker er hans interesse for elevene sine. *Sondre* jobber på en ungdomsskole i Bergensområdet, men har også tidligere erfaring fra barneskoletrinn.

Vilde er relativt fersk i rollen som lærer. Hun har jobbet som lærer siden august 2020. *Vilde* er i likhet med de andre lærerne opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene. Noe som er en klar styrke, men som også kan endte opp med å være hennes svakhet, er hennes store hjerte for elevene. *Vilde* er opptatt av at elevene skal ha det bra, og har dem ofte i tankene etter hun har gått hjem fra jobb. Hun jobber på samme ungdomsskole som *Sondre*.

3.2.7 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført som personlige intervju, med utgangspunkt i intervjuguide. Enkelte av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet lærernes tanker og erfaringer med traumatiserte elever. To av lærerne fortalte at de ikke hadde erfaring med denne typen elever. Likevel ble de stilt alle spørsmålene i intervjuguiden, og etter avtale svarte de ut fra hvordan de antok svaret ville vært, dersom de hadde erfaring med traumatiserte elever. Slik var muligheten for å standardisere fortsatt intakt, i tillegg til at svarene gav et innsyn i disse to lærernes traumeforståelse.

En annen utfordring som oppstod var at spesielt en av informantene besvarte en del av spørsmålene med andre tema som han brant mer for. Dermed var det vanskelig å vite hvordan det var best å videre med intervjuet. I denne situasjonen opplevde jeg som intervjuer det problematisk at intervjuguiden inneholdt så mange spørsmål som den gjorde. Samtidig hadde jeg et ønske om å stille alle spørsmålene for å ha muligheten til å standardisere. I intervjuene med denne læreren forholdt jeg meg ikke like lojal til intervjuguidens rekkefølge, og lyttet ekstra nøye for å kunne koble hans utsagn til et eller flere spørsmål. Her ble betydningen av å kjenne intervjuguiden godt tydelig for meg.

Flere av informantene delte mye i intervjuene, noe som er en stor fordel, men som tidvis gjorde det vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål kan gi mer dybde, detaljer og mer nyanserte svar, og kan stilles både underveis i intervju, men også i påfølgende intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I denne sammenheng var det å ha to runder med intervju nokså praktisk. Etter å ha transkribert intervjuene oppdaget jeg nemlig flere steder hvor lærerne hadde sagt noe som gjerne skulle ha vært utdypet eller fulgt opp. Oppfølgingsspørsmål ble lagt inn i den enkeltes lærer intervjuguide, og intervjuguidene for intervjurunde 2 ble dermed litt mer personlige enn standardiserte.

En annen fordel med å ha to intervjurunder er at det i det andre intervjuet med lærerne var enklere å gå inn i rollen som djevelens advokat. Flere argumenter og tilførte detaljer til en tidligere påstand kan være resultatet av at forskeren inntar en slik rolle og stiller utfordrende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123). Denne rollen ble kun inntatt i intervju med lærere hvor jeg var trygg på at relasjonen tålte det. Å stille slike spørsmål i den andre intervjurunden opplevdes også som mer ufarlig ettersom de hadde form av utdypende spørsmål. Slik var sjansen for misforståelser forminsket.

Jeg sitter igjen med opplevelsen av at intervjuene var vellykket. Lærerne svarte på alle spørsmålene, og vi hadde gode samtaler rundt temaene i intervjuguiden. Etter ti intervjuer var det innsamlede datamaterialet stort, noe som ga gode forutsetninger for analysen og videre forståelse. Informantene fikk selv velge hvor intervjuene skulle gjennomføres, slik at de skulle føle seg på hjemmebane. Flere av lærerne ønsket å ha intervju på Teams, noe som var annerledes, men uproblematisk.

Intervju på Teams

Grunnet et høyt smittetrykk i ukene hvor den andre intervjurunden var planlagt å gjennomføres, ble flere av intervjuene gjort på den digitale plattformen Teams. I alt ble fem av intervjuene gjennomført digitalt. Min opplevelse er at det var uproblematisk å gjennomføre intervjuene på denne måten, og jeg fikk inntrykk av at informantene delte denne opplevelsen.

Å ha digitale intervju var nytt for meg, men det har tidligere blitt gjort en studie på kvalitativ datainnsamling på en annen digital plattform som ligner Teams, nemlig Zoom (Archibald et al., 2019). De fant at flesteparten av informantene foretrakk å bruke Zoom fremfor andre digitale plattformer, telefon og til og med fysiske intervjuer. I studien var det konsensus blant både forskere og deltakere om at Zoom var en nyttig plattform i gjennomførelsen av kvalitative intervjuer (Archibald et al., 2019, s. 3).

Vanlige bekymringer og motforestillinger mot å ta i bruk digitale plattformer fremfor å gjennomføre intervjuer på tradisjonelt vis kan være diverse tekniske problemer, som at internett svikter, lyd kvaliteten er dårlig, eller at bildet fryser. En annen engstelse kan være at den som intervjues ikke mestrer det digitale møtestedet, eller at det blir vanskelig å skape en god nok relasjon uten alle de mellommenneskelige faktorene som man går glipp av når man møtes digitalt. Archibald et al. (2019, s. 4) trekker frem to ulemper de fant i sin studie. Den første omhandler at en stor andel av informantene hadde vansker innledningsvis med å koble seg på. Likevel viste det seg at litt over halvparten av dem syntes at Zoom var svært brukervennlig når de først var kommet i gang. Den andre ulempen som trekkes frem er dårlig kvalitet på samtalen, da det var diverse tekniske problemer. Flere av deres informanter opplevde problemer med lyd kvaliteten. Til tross for disse uheldige faktorene konkluderte Archibald et al. (2019, s. 5) med at fordelene veide tyngre.

Den første av de tre fordelene som trekkes frem fra studien er relasjonen mellom forskerne og informantene. Både forskerne og deltakerne fortalte at de opplevde det enklere å bygge en relasjon over Zoom sammenlignet med mail eller telefon. Flere trakk fram non-verbal kommunikasjon som en viktig del av dette. Intervjuerne påpekte også at tekniske utfordringer kunne vise seg å være nyttig i sammenheng med å bygge en relasjon raskt, da det å løse problemer sammen medbrakte en følelse av fellesskap. En annen fordel som påpekes er hvor tilgjengelig et Zoom-møte er. Det gir flere muligheter til å intervju personer utenfor et gitt geografisk område, samtidig som det er både tid- og pengebesparende. At Zoom er

brukervennlig er den tredje fordelen forskerne fant (Archibald et al., 2019, s. 3-4).

Hva gjelder mitt prosjekt så opplevde ikke jeg noen av ulempene som Archibald et al. (2019) beskriver. Den digitale plattformen som ble brukt i mitt prosjekt var som nevnt en annen, men de samme premissene gjelder for dem begge. Teams ble benyttet for å intervju fire av informantene. Tre av dem var allerede godt kjent med plattformen, og den fjerde var svært datakyndig og opplevde ingen problemer med å logge seg på og komme inn i møtet. En bekymring jeg hadde i sammenheng med disse digitale intervjuene var at det skulle oppstå noen form for teknisk svikt i løpet av intervjuet. Den faktoren er vanskelig å kontrollere. Når alternativet var å ikke gjennomføre intervjuene eller utsette på ubestemt tid, ble det vurdert til at det var en risiko som var verdt å ta. Heldigvis opplevde vi ikke dette i noen av intervjuene. Det kan tenkes at det faktisk at vi alle har blitt mer fortrolig med å møte andre mennesker på skjerm gjennom det siste året bidro til å gjøre digitale intervjuer mer komfortable enn de gjerne ville vært bare ett år tidligere.

Teams har spilt en viktig rolle i prosjektets datainnsamling. Tre av informantene ble intervjuet en gang på Teams og en gang med fysisk oppmøte. En informant gjennomførte begge intervjuene digitalt. Erfaringsmessig har jeg personlig det lettere for å etablere en god relasjon raskere i et fysisk møte, men jeg opplevde likevel at jeg fikk etablert en relasjon til den læreren jeg kun møtte på Teams. Som Archibald et al. (2019, s. 4) påpeker gjør digitale plattformer det enklere å møtes for eksempel når den geografiske avstanden er stor, som den var i dette tilfellet. Jeg er glad for at teknologien gjorde det mulig å gjennomføre alle intervjuene, slik at ingen av lærerne måtte trekke seg i frykt for å måtte utsette seg for smitte, og slik at prosjektets tidsplan ikke ble forsinket på noe vis. Jeg er også glad for at informantene på forhånd var kjent med Teams, og at plattformen dermed var enkel for dem å bruke.

I en rapport om konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universitet og høyskoler, gjøres det rede for blant annet hindringer ved forskning under pandemien. Der vises det at den største hindringen for forskning har vært reiserestriksjoner. Andre viktige begrensninger var færre muligheter for feltarbeid, og at det ikke har vært mulig å ha fysisk kontakt med informanter (Solberg et al., 2021, s. 78). Rapporten understreker at det har vært et annerledes år, også akademisk. Til tross for at det har vært mulig å gjennomføre eksempelvis intervju på nye måter, har koronaviruset sakkert hastigheten på flere deler av forskningsprosessen. I tillegg har det ført med seg mye usikkerhet, både for forskere og for

informanter.

3.3 Analyse

Analysearbeidet krevde flere valg. Thagaard beskriver analysen som en «(...) sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataenes meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter» (2013, s. 161). Analysen er i stor grad preget av en tematisk tilnærming. En modell kalt seksstegsanalyse (Braun & Clarke, 2006) ble benyttet som navigasjon gjennom arbeidet. Videre vil denne modellen forklares, før alle stegene i analysearbeidet gjennomgås.

3.3.1 Seksstegsanalyse

Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) redegjør for hvordan tematisk analyse er en lett tilgjengelig og fleksibel tilnærming i analysen av kvalitative data. De presenterer også seks steg for analyse som en veiledning for hvordan man kan gjennomføre tematisk analyse, men vektlegger at disse stegene kun er forslag, ikke satte regler. Braun og Clarke tydeliggjør samtidig at enkelte av stegene i tematisk analyse deler likhetstrekk med faser i annen kvalitativ forskning, og dermed er ikke stegene nødvendigvis unik for tematisk analyse. En annen faktor som understrekes er at analyse ikke er en lineær prosess. Det er ikke tilfelle at forskeren starter på første steg, før man går til neste steg, helt til man har fullført alle stegene. Analysen er en prosess, hvor man til stadighet beveger seg mellom de ulike stegene man velger å bruke (Braun & Clarke, 2006).

De seks stegene, er med min oversettelse: 1) gjøre seg kjent med dataene, 2) danne de første kodene, 3) søke etter tema, 4) gjennomgang av tema, 5) definere og navngi tema, 6) skrive rapporten.

Analysearbeidet i denne oppgaven fulgte i stor grad denne seksstegs-modellen. Derfor vil det presenteres en gjennomgang av hva stegene innebærer, og hvordan de formet analysen.

Steg 1 – Gjøre seg kjent med tema

I den første fasen søker man å gjøre seg godt kjent med dataene som er samlet inn, og få en tilstrekkelig oversikt. Braun og Clarke (2006, s. 87) sier at en viktig del av prosessen er å

fordype seg i dataene, selv når man har samlet dem selv. Dette fordi du gjennom å lese dataene gjentatte ganger, får inngående kunnskap om dem. Å lese dataene flere ganger kan være tidkrevende, og fristelsen til selektiv lesing er en risiko som bør unngås. Dette fordi dette steget legger grunnlaget for resten av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Siden datainnsamlingen foregikk i form av intervju, krevde det at disse måtte transkriberes for å kunne bruke dem i analysen.

Transkribering

Det er tydelige forskjeller mellom talespråket og skriftspråket. Steinar Kvale og Svend Brinkmann understreker at mye går tapt fra intervju til skrift. De forteller at et intervju er et sosialt samspill, og mye av hva det innebærer er vanskelig å gjengi i skriftform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Å gjengi en sosial situasjon på en dekkende måte skriftlig, er vanskelig. At det ikke finnes klare regler for hvordan intervju skal transkriberes, men at man selv må vurdere og velge form, opplevdes for meg som en ytterligere utfordring i denne sammenheng. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) forteller at til tross for manglende generelle regler for transkripsjon, må forskeren ta noen standardvalg for hvordan transkripsjonen skal være. Dette inkluderer blant annet å velge hvorvidt man skal transkribere ordrett, eller å omforme intervjuet slik at det får en mer formell og skriftlig stil. Om pausene skal inkluderes, og om man skal registrere eksempelvis latter og sukk. Som nevnt er det ingen satte regler for disse valgene, og de må tas med utgangspunkt i hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

Da jeg transkriberte intervjuene, valgte jeg å transkribere dem ordrett. Dette grunnet en bekymring for at omforming til en mer skriftlig og formell stil vil kreve en tolkning av hva som blir sagt. Jeg ønsket å ha transkripsjoner uten noe form for tolkning. Dermed bærer transkripsjonene preg av gjentakelse og ord som «ikke sant». Det ble tatt et valg om å utelukke når lærerne bruker «hm» midt i en setning, for å få en bedre flyt i hva de sier. Ofte brukes dette som en slags pause, men denne lyden er inkludert i transkripsjonene på slutten eller begynnelsen av setninger. Dette fordi den markerer at lærerne tenker seg om. Det er vanskelig å vurdere hvorvidt et «hm» markerer tenking eller pause, men jeg opplever ikke å ha mistet noe ved å ikke transkribere det i midten av setninger. Følelsesuttrykk som latter og sukk ble skrevet inn i transkripsjonene. I de fleste av intervjuene hadde jeg mulighet til å starte transkriberingen kort tid etter intervjuene var gjennomført. Dermed var det enkelt å

skrive inn for eksempel håndgestikuleringer som ble gjort. To av intervjuene i den andre intervjurunden ble gjennomført fysisk. I disse intervjuene hadde jeg skrevet ut toleransevindumodellen som er vist i figur 3 i teorikapittelet. Denne lå på bordet under intervjuene. En konsekvens av dette var at lærerne pekte på de ulike sonene når de snakket om toleransevinduet. For eksempel kunne de si «her oppe», og peke på over toleransevinduet. Andre ganger spesifiserte de ikke med ord, og sa bare «her», mens de pekte på en av de tre sonene. Gitt konteksten, og at det lå friskt i minnet hvor de hadde pekt til, fikk jeg skrevet inn når de pekte over eller under. Dette viste seg i ettertid å være en tydelig ressurs, da det etter flere uker ikke lenger var like tydelig av konteksten hvilken av de tre sonene de snakket om.

Ti intervju utgjorde til sammen åtte timer med lydopptak. Til tross for at intervjuene ble transkribert fortløpende, var det omfattende arbeid. Kvale og Brinkmann trekker frem et eksempel på en erfaren skriver som brukte omtrent fem timer på å skrive ordrett et intervju med varighet på én time (2015, s. 107). Selv hadde jeg liten erfaring med transkribering, og brukte nok lenger tid enn hva de skisserer i sitt eksempel. Selv om transkripsjonsprosessen kan være tidkrevende, ensformig og utfordrende, er det også en utmerket måte å gjøre seg kjent med dataene på. (Riessman, 1993, referert i Braun og Clarke, 2006, s. 87). Et annet perspektiv er at transkribering ikke kun er en prosess hvor lyd gjøres om til skrift, men også kan være en fortolkende aktivitet hvor man skaper mening (Lapadat & Lindsay, 1999, referert i Braun & Clarke, 2006, s. 88). Selv om transkripsjonsprosessen var lang, var tiden brukt på denne oppgaven alt annet enn dårlig anvendt. Under dette arbeidet var analyseprosessen tydelig i gang, og når intervjuene var transkribert hadde jeg god oversikt over dataene. Transkripsjonene ble i denne fasen lest flere ganger, og forslag til koder ble notert.

Steg 2 – Danne de første kodene

Det andre steget starter når du har gjort deg godt kjent med dataene, og gjerne har etablert en oppfatning om hva dataene inneholder og hva som er interessant med dem (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I dette steget skal man altså starte med å kode dataene. Det finnes flere fremgangsmåter for dette. Jeg valgte å benytte dataprogrammet NVivo for å strukturere kodingene av materialet.

Å kode data innebærer å ta deler fra dataene og navngi dem med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Et eksempel fra mine egne data er at hver gang jeg i transkripsjonene fant at lærerne

snakket om sårbare elever, ble denne delen av teksten kodet under «sårbar elever» i NVivo. Slik gjør man med alle transkripsjonene, og lager flere koder. Det kan forstås som en slags sortering av informantenes svar og utsagn. Thagaard understreker betydningen av en systematisk organisering av data. Hun sier at dette bør vektlegges ekstra når dataenes mengde er omfattende, som ved mange intervju (2018, s. 152).

Braun og Clarke (2006, s. 89) uttrykker tre råd for når man skal danne de første kodene. Det første omhandler å lage så mange koder som mulig. Å inkludere enda litt mer enn akkurat det som er kjernen av koden er det andre rådet. Dette for å få litt kontekst når man senere skal å inn i de ulike kodene og prøve å forstå, analysere eller bruke dem. Det tredje tipset er å være klar over at deler kan kodes i flere enn bare en kode.

I kodingsarbeidet ble rådene tatt i bruk. Det første tipset var svært nyttig. Kodingen var grundig, og store deler av alle intervjuene ble kodet. Spesielt to av lærerne delte veldig mye under sine intervju. Utsagnene deres ble kodet, i tilfelle det senere skulle vise seg at dette var interessant enten ved at denne koden fikk mye innhold, eller i sammenheng med andre koder. Slik endte jeg opp med litt over 100 koder.

Steg 3 – Søk etter tema

Det neste steget Braun og Clarke presenterer, er søk etter tema. Dette innebærer å sortere kodene man har laget i det tidligere steget, og lage potensielle tema. Kodene analyseres, og man vurderer hvordan disse kan kombineres og skape tema. Enkelte av kodene kan gjøre opp hovedtema, noen blir til undertema, mens andre igjen gjerne forkastes (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Et tema kan sies å representere mønstre i dataene, og uttrykker noe viktig om dataene i sammenheng med forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

På dette stadiet ble det tydelig at flere av kodene ikke var særlig relevante. Noen hadde lite dekning, eller sammenhengen med både forskningsspørsmålet og andre koder var liten. Derfor ble disse sortert i en egen kategori som ble kalt «ikke relevant».

Steg 4 – Gjennomgang av tema

I det fjerde steget bearbeides de ulike temaene. Noen tema slås gjerne sammen, andre oppleves som lite relevante, eller har for liten dekning (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I mitt analysearbeid var det ingen klare skiller mellom steg tre, fire og fem. Det var ingen tydelig

prosess hvor stegene ble fullført i tur og orden, jeg bevegde meg mellom det tredje, fjerde og femte steget. I mitt analysearbeid kan steg fire altså sies å være sammenslått med steg tre og fem.

Steg 5 – Temaene defineres og navngis

Dette steget omhandler også utforming av tema. Hovedmålet i dette steget er å identifisere essensen i de ulike temaene, og tydeliggjøre hvilket aspekt av dataene temaene fanger. Det er også i denne delen av prosessen man skal vurdere hvilke tema som skal være hovedtema, og om andre skal være undertema, i så fall hvor de hører til (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

I løpet av fase tre, fire og fem ble flere temaer formet. Enkelte koder ble slått sammen, noen fjernet, men de fleste ble sortert inn i ulike tema. Etter å ha bearbeidet både kodene og temaene, var det etablert flere ulike temaer. 20 av disse var relevant for å svare på problemstillingen, og gi god innsikt i lærernes tanker og erfaringer. For å strukturere funnene videre ble disse sortert inn i tre kategorier. Disse tre kategoriene danner grunnstrukturen for funnene.

Thagaard understreker at «Kategorisering av data representerer en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet» (2013, s. 160). Hun peker også på at kategoriene ikke bare viser tema som henger direkte sammen med forskningsspørsmål, men også tema som har utviklet seg gjennom analysen. En annen faktor å ta med i beregningen når man analyserer, er at kategorisering kan være både et nyttig hjelpemiddel, men også en begrensning. Det er hjelp i form av å inndele og forstå dataene. Det kan likevel være en hindring med tanke på at det stenger for å kunne innta andre perspektiver. (Thagaard, 2013, s. 160). Etter analysearbeidet ble tre hovedtema definert. Det første hovedtema er lærernes traumekompetanse, lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen er det andre hovedtemaet, og det tredje er toleransevinduet som et nyttig verktøy. Hovedtemaenes undertema vil presenteres i funnkapittelet.

Steg 6 – Skrive rapporten

Det avsluttende steget i seksstegs-modellen omfatter å skrive den endelige analysen, hvor temaene man har utformet presenteres (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I denne oppgaven er dette steget formulert i et funnkapittel. Da funnene skulle presenteres, ble det foretatt flere

vurderinger angående hva som skulle presenteres og ikke. I utvelgelsen av hvilke sitater som skulle brukes, ble det tatt flere hensyn. Eksempelvis var det enkelte sitater som ville vært gode å bruke for å underbygge tema, og gi leseren bedre innsyn i lærernes tanker og erfaringer. Noen av disse ble ikke tatt med grunnet at det kunne ha ført at lærerens anonymitet risikerte å gå tapt, andre fordi lærernes formulering ikke var særlig forståelig uten kontekst, og noen ut fra et ønske om å beskytte informantene mine. Flere av dem delte mye, og enkelte av disse sitatene var jeg usikker på om de ville ha vært komfortable med at kom med. Arbeidet med å skrive funndelen og vurdere hvilke sitater som skulle brukes var altså utfordrende.

3.3.2 Analytiske tilnærminger: tema- og personsentrert

Til tross for at analysen i all hovedsak er temasentrert, er den også personsentrert. Thagaard presenterer to ulike analytiske fremgangsmåter for å tolke data, temasentrerte og personsentrerte. De to tilnærmingenes ulikheter kan utfylle hverandre, og dermed kan det være en fordel å kombinere dem (Thagaard, 2013, s. 188).

Analyser som er temasentrert fokuserer på prosjektets temaer, formålet er å gå i dybden på temaene. Dette gjøres ved å sammenligne data fra alle informantene, for å etablere en grundig forståelse av temaene. Sammenligningen foregår altså på tvers av alle dataene (Thagaard, 2018, s. 171). En essensiell del av temaanalyse er at kategoriene som analyseres inneholder informasjon fra alle informantene. Kravet om sammenlignbarhet gjelder ikke for personsentrerte analyser (Thagaard, 2013, s. 182).

I personsentrerte tilnærminger er det personer eller situasjoner som blir fokus for fremstillingen av materialet (Thagaard, 2013, s. 157). Et annet begrep for personsentrerte tilnærminger er kontekstuelle analyser. Slike analyser søker et helhetlig syn på studiens enheter (Thagaard, 2013, s. 158).

Thagaard peker på at tema- og personsentrerte tilnærminger ofte kombineres. «I en del kvalitative studier fremstilles resultatene både som presentasjon av persontyper eller grupper som beskrivelse av temaer» (Thagaard, 2013, s. 158). Når man velger hvordan analysen skal foregå, er det viktig å vurdere hvordan resultatene skal fremstilles (Thagaard, 2013, s. 157). I fremstillingen av funnene fra oppgavens analyse var det vanskelig å vurdere om det skulle dreie seg om sentrale temaer, eller om personer. Dermed falt valget på å kombinere tema- og personsentrert tilnærming for analysearbeidet.

3.3.3 Bruken av NVivo til støtte for analysearbeidet

Dataprogrammet NVivo ble som nevnt benyttet i arbeidet med analysen. Dette er et program med flere ulike funksjoner, som tillater forskeren å arbeide kreativt med materialet. I mitt analysearbeid ble kun kode-funksjonen tatt i bruk. Denne funksjonen gjør at NVivo er et godt verktøy å bruke til blant annet temasentrerte analyser. Kodefunksjonen er enkel å jobbe med, og gir en oversikt som forenkler prosessen med å oppdage tema (Zamawe, 2015, s. 14). Programmet er enkelt å navigere i, og gir gode muligheter for å strukturere koder og tema. En annen fordel ved å bruke NVivo er at det gjør analyseprosessen mindre tidkrevende. Å skulle holde orden på intervjumaterialet i fysisk form med til sammen 126 sider, ville vært en utfordring. Det samme gjelder å sortere og sammenligne koder manuelt. NVivo har trolig lettet arbeidsmengden. Fordelene med å benytte programmet er mange (Hilal & Alabri, 2013; Zamawe, 2015). Likevel er det en ulempe som kan trekkes frem, nemlig at det kan være tidkrevende å lære seg å bruke programmet (Hilal & Alabri, 2013, s. 182). Heldigvis hadde jeg fått opplæring i bruken av programmet før analysearbeidet startet, dermed var det ingen forsinkelser som oppstod i denne sammenheng. NVivo har vært en god støtte i analysearbeidet.

3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Videre vil studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet vies oppmerksomhet. Undersøkelser bedømmes ofte ut fra deres validitet og reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) benytter seg av begrepene gyldighet og pålitelighet, fremfor validitet og reliabilitet. Det vil i denne delen derfor diskuteres studiens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet), samt dens overførbarhet.

3.4.1 Prosjektets validitet

Validitet kan kort sies å omhandle om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann trekker frem at ordet validitet ofte assosieres med korrekthet. Når noe omtales som valid kan det sies å være berettiget (2015, s. 276). Denne oppgaven benyttet seg av kvalitative, semi-strukturerte intervju for å samle data. Dette oppleves som en godt egnet metode for å undersøke hvordan

fem ungdomsskolelærere erfarer egen kompetanse med, og toleransevindummodellen som støtte, i møte med traumatiserte elever.

Joseph Maxwell understreker betydningen av å være bevisst hva som kan true forskningens validitet. Alternative forklaringer eller tolkninger er blant disse truslene. Eksempelvis at det finnes andre måter å tolke dataene på, at informantene ikke har delt sine faktiske tanker og meninger, eller at du som forsker har oversett data som ikke passer din tolkning (2013, s. 123). Maxwell fokuserer spesielt på to potensielle trusler for en undersøkelses validitet, «researcher bias» og «reactivity» (2013, s. 124). Begrepene oversettes i denne oppgaven til forskerskjevhet og forskereffekt.

Forskerskjevhet omhandler forskerens subjektivitet og forutinntatthet. Enhver forsker vil ha sin forståelsehorisont, og det er ikke mulig å eliminere subjektivitet. Det handler derimot om å være bevisst denne skjevheten, og hvordan forskerens verdier og forventninger kan ha påvirket utførelsen og resultatet av undersøkelsen (Maxwell, 2013, s. 124). Forskerskjevhet er trolig det som i størst grad truer prosjektets validitet i mitt tilfelle. En mulig forskerskjevhet kan være at jeg har møtt mange traumatiserte ungdommer, noe som har utløst mange tanker om betydningen av og et ønske om å hjelpe dem. I den sammenhengen fremstår skolen som en sentral arena, der hjelpen blir viktig. Dette utgangspunktet kan ha innvirkning på prosjektets gjennomføring og tolkning av data. I tillegg opplever jeg selv toleransevindummodellen som en svært nyttig forståelsesramme. Dette kan sees som en risiko med tanke på at jeg kan tolke lærernes positive tilbakemeldinger om toleransevindummodellen til å passe mine forventninger, og dermed tolke dem i en mer positiv mening enn hva som var ment.

Hva angår forskereffekt har jeg ingen grunn til å tro at dette er en trussel mot prosjektets validitet i større grad enn hva som er vanlig. Det er ikke mulig å fjerne forskerens påvirkning på informantene (Hammersley & Atkinson, 1995, referert i Maxwell, 2013, s. 125). I likhet med forskerskjevhet, fokuseres det heller på å være bevisst forskerens påvirkning (Maxwell, 2013, s. 125). Måten jeg forsøkte å minimere forskereffekten i møte med informantene var å fortelle dem i forkant av og underveis i intervjuene at formålet ikke var å teste dem, men undersøke deres tanker og erfaringer. Jeg forsøkte også å holde meg nøytral til lærernes utsagn og meninger, for å forhindre at eventuelle uenigheter skulle skinne gjennom og påvirke deres svar. Ved flere tilfeller uttrykte enkelte av lærerne en uenighet mot hva de hadde antatt å være min mening. Dette kan tyde på at mitt forsøk på å minimere forskereffekten var

vellykket til en viss grad. Det er usikkert i hvilken grad mitt store engasjement for traumebevisst omsorg som en ramme for å møte ungdommer kan ha påvirket intervju situasjonene. På den ene siden kan man tenke at engasjementet kan ha bidratt til interesse og nysgjerrighet hos intervjuobjektene. På den annen side kan man tenke seg at det samme engasjementet kan ha gjort lærerne mer reserverte i forhold til å fremme syn som er i motstrid med dette engasjementet. Forhåpentligvis har forsøket på nøytralitet bidratt til at den effekten har blitt minimert.

3.4.2 Prosjektets reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet. En undersøkelses reliabilitet diskuteres ofte i sammenheng med hvorvidt det vil være mulig å reprodusere resultatet ved et senere tidspunkt, av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm og Jacobsen benytter begrepet «test-retest» om dette, og sier at tanken bak er at det eksisterer en målbar, objektiv virkelighet. Men i samfunnsvitenskapen støttes ikke en slik tankegang (2018, s. 223). Postholm og Jacobsen påpeker at det er vanskelig å replikere kvalitative studier. Dette grunnet at alle mennesker stadig utvikler seg, også forskere og forskningsdeltakere. Dermed vil møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og informantene fortone seg ulikt i ulike situasjoner og til ulike tider. Fordi mennesker endrer seg, vil ikke en retest med et nytt resultat nødvendigvis være forårsaket av lite troverdig måling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Dersom undersøkelsen skulle gjennomføres på nytt, ville nok det nye resultatet skilt seg fra resultatet jeg har kommet frem til. Dette gjelder både om jeg selv skulle ha retestet, eller noen andre. Dette av den enkle grunn at lærerne som var forskningsdeltakere har utviklet seg. Og dersom undersøkelsen skulle gjennomføres med nye deltakere, ville også resultatene artet annerledes.

3.4.3 Prosjektets overførbarhet

Overførbarhet handler om en studies funn kan generaliseres, altså om de kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Kvale og Brinkmann stiller spørsmål ved behovet for overførbarhet. De peker på at krav om generalisering viser til en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell, gyldig for alle, til enhver tid, for alltid (2015, s. 289).

Denne oppgavens mål var ikke å søke kunnskap som kunne overføres, eller sies å være generell. Oppgavens formål var å søke innsikt og kunnskap om et lite utvalgs læreres oppfatninger, tanker og erfaringer. Med et så lite utvalg er det vanskelig å trekke generelle konklusjoner, men det var heller ikke et mål. Likevel er det tydelig at flere av funnene deler likhetstrekk med funn fra den tidligere forskningen som ble presentert innledningsvis. Eksempelvis fant også min studie at lærerne opplevde å mangle kunnskap om traumatiserte elever.

3.5 Ethiske betraktninger

I løpet av hele forskningsprosessen vil det oppstå etiske problemstillinger som må vurderes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Underveis i prosjektet har flere etiske problemer vist seg, og dermed blitt tatt hensyn til. Noen av disse vil gjøres rede for.

Før intervjuene ble gjennomført, ble det innhentet informert samtykke fra lærerne. Informert samtykke innebærer å informere informantene om hva som er undersøkelsens formål, i tillegg til designets hovedtrekk. På denne måten forsikrer man seg også om at informantene deltar frivillig, i tillegg til at de underrettes om eventuelle risikoer for å delta. Informert samtykke omhandler også at informantene gjøres oppmerksom på deres rett til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid, uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), ettersom datainnsamlingen innebar personopplysninger. Prosjektet ble godkjent hos NSD, men godkjennelsen kom med en påminnelse og noen anbefalinger. NSD ønsket å minne om at lærerne hadde taushetsplikt, og at det var viktig at intervjuene ble gjennomført på en slik måte at det ikke ble samlet inn opplysninger som kunne identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Dette ansvaret hvilte både på meg som forsker, og lærerne. NSD anbefalte å påminne lærerne om taushetsplikten deres før intervjuets start. Lærerne ble derfor oppfordret til å være forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. Dersom de skulle ønske å bruke eksempler måtte de være varsomme ikke bare med navn, men også alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelt spesielle hendelser. Jeg opplevde at lærerne tok dette alvorlig. For noen fremstod det som at denne faktoren førte til at de var ekstra påpasselig med hva de delte av eksempler. Min forståelse og tolkning av enkelte av intervjuene er at i noen tilfeller valgte lærerne å ikke dele alt de kunne ha svart, i frykt av at de ikke ville klare å møte forutsetningene NSD hadde lagt. Flere av lærerne delte likevel eksempler av situasjoner.

I disse tilfellene ble det ikke nevnt tidsrom, alder eller skole. Til tross for at lærerne delte eksempler med elever i sårbare situasjoner, kunne det derfor ikke vært mulig for meg å identifisere enkelteleven det gjaldt. I tillegg er lærernes identitet anonymisert, noe som gjør forholdet til å dele eksemplene lærerne trekker frem mer avslappet.

En annen etisk betraktning som måtte tas omhandler presentasjonen av funnene. Noen av lærernes utsagn kan fremstå som ufølsomme og rå. Flere ganger har jeg vurdert om lærerne er komfortable med å gi disse utsagnene så mye fokus. Som nevnt er lærerne anonyme, og det vil ikke påvirke dem i noe særlig grad at utsagnene blir presentert. En viktig faktor er å få frem perspektivene som disse lærerne viser, nettopp fordi det gjerne ikke snakkes høyt om. Derfor er det av betydning å fremheve dem. Selv om noen kan oppleve disse utsagnene som ufølsomt direkte, er det ikke feil å tenke som disse lærerne gjør. Det blir en viktig del av forskningen å vektlegge alle nyansene av lærernes tanker, erfaringer og opplevelser, også de som gjerne kan avvike fra det som oftest presenteres.

En siste vurdering som ble gjort var hvorvidt det var etisk forsvarlig å oppta så mye av lærernes tid for å samle inn dataene. Dette spesielt under koronapandemien, da lærernes ressurser var knappe, og sårt trengt andre steder enn i mitt forskningsprosjekt. Veid opp mot utbyttet enkelte av lærerne har rapportert å ha fått av prosjektet, føles det som en god etisk vurdering å kreve den mengden av lærernes tid. At lærernes utbytte har vært mer kunnskap om sårbare elever, og verktøy til hvordan de kan bedre forstå dem, vil være en stor ressurs også for elevene disse lærerne møter og skal møte fremover.

3.4 Undersøkelsens kompleksitet

Undersøkelsen har vært omfattende. Å planlegge og gjennomføre ti intervjuer, samt en forelesning, har vært tidkrevende. Analyseprosessen har også vært lang, ettersom datamaterialet var stort. Gevinsten to intervjurunder har gitt, er et godt innblikk i lærernes erfaringer og tanker. I tillegg til å få en tydelig oppfatning av hvordan lærerne vurderer både egen kunnskap og bruken av toleransevindumodellen i møte med traumatiserte elever, har jeg også fått innsyn i hvilke tema de brenner for i deres lærergjerning. En tydelig fordel med å ha to intervjurunder fremfor en, er relasjonen som var etablert når det andre intervjuet skulle gjennomføres. En allerede etablert relasjon ga muligheten til å stille mer utfordrende spørsmål. I tillegg ga det en arena til å stille oppfølgingsspørsmål som hadde gjort seg gjeldende etter å ha transkribert og analysert den første intervjurunden. Kombinasjonen av

disse to mulighetene bidro til at lærerne delte tanker og erfaringer som ga en enda dypere forståelse enn jeg hadde tilegnet meg etter de første intervjuene. Min opplevelse er at den etablerte relasjonen også bidro til at lærerne opplevde det som enklere å fortelle om egne synspunkt og tanker. Flere av dem sa seg tydelig uenig med det de oppfattet som mine synspunkter. Også dette fremmet innsikt.

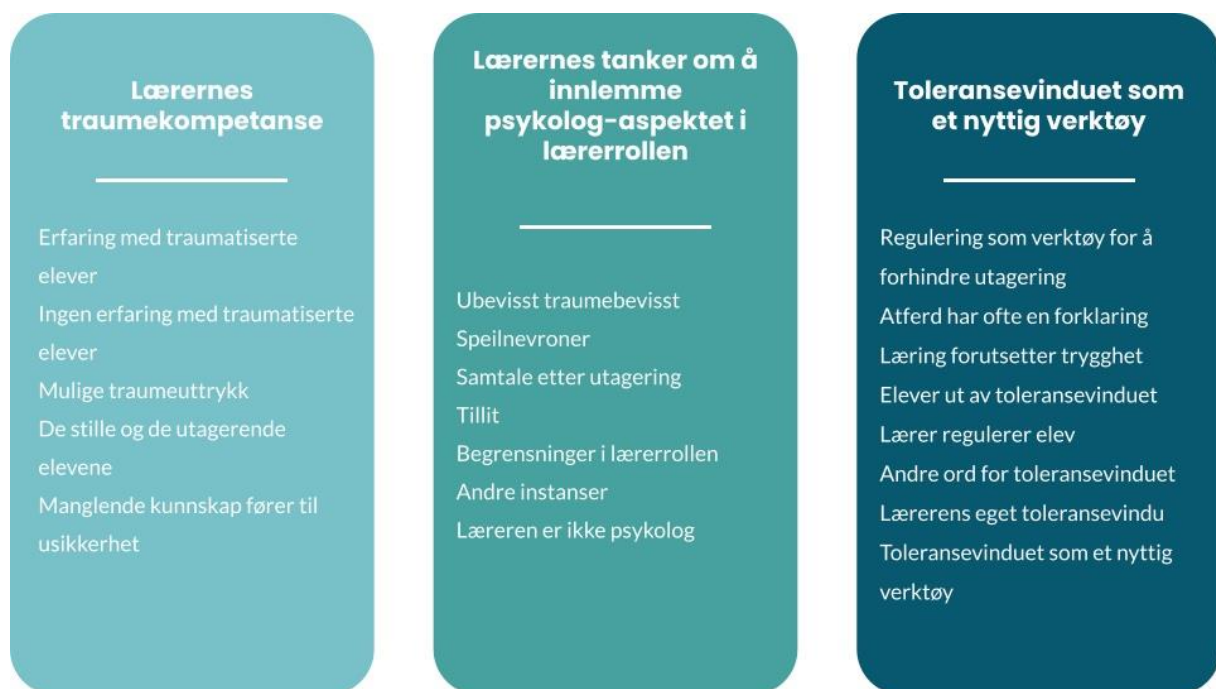
Prosjektets tre faser var et godt grunnlag for en abduktiv tilnærming. Under den første intervjurunden ble flere synspunkt og tanker brakt på bane, som ikke allerede var påtenkt. Det ble derfor gjort endringer i intervjuguiden for den andre intervjurunden. Det mest sentrale tema i denne sammenheng var lærernes opplevelse og tanker om egen lærerrolle. At det var ulike tanker rundt hva lærerrollen skal romme ble dermed en viktig del av undersøkelsen, og endte opp som et av de tre hovedfunnene.

Hvordan undersøkelsen og analyseprosessen har gått for seg, og valgene som påvirket dem, er nå blitt redegjort for. Videre vil funnene analysen av intervjumaterialet ledet frem til bli presentert.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres de mest sentrale funnene etter analysen for å svare på problemstillingen. Funnene fremstilles som en helhet, og de ulike temaene presenterer lærernes tanker og utsagn fra både den første og den andre intervjurunden. En mulighet for å presentere funnene, var å sammenligne temaene fra de to intervjurundene. Dessverre førte ikke analysen til noen klar identifisering av interessante mønstre mellom de ulike intervjurundene. Analysearbeidet bestod som nevnt av en kombinasjon av tema- og personsentrerte analyser, noe som viste dybden i lærernes tanker og erfaringer innen de ulike temaene som analysen frembrakte. For å presentere denne innsikten, som bidrar til å svare på problemstillingen, oppleves det som mest hensiktsmessig å presentere funnene på denne måten.

De tre hovedtemaene og deres undertema presenteres i figuren under.



Figur 4: Fremstilling av hovedtema og deres undertema

4.1 Lærernes traumekompetanse

De to intervjuerundene førte til en tydelig forståelse av hvordan lærerne vurderte sin egen kompetanse angående traumer, i tillegg til innsyn i deres traumeforståelse.

Traumekompetansen var varierende, og på spørsmål om hva lærerne la i begrepet traumer var svarene sprikende. Ingen av dem hadde en klar oppfatning av begrepet, men alle hadde noen tanker om hva traumer innebærer. De fleste eksemplene lærerne gav på hva traumer kan være, var enkeltraumer. Dette gir et inntrykk av at lærernes forståelse av traumbegrepet før innføringen hovedsakelig var traumer som konsekvens av enkelthendelser. De hadde trolig mindre kunnskap om komplekse traumer.

I den første av de tre hoveddelene presenteres det først hvilke lærere som hadde erfaring med traumatiserte elever, og videre hvilke lærere som fortalte at ikke hadde det. Det vies oppmerksomhet til hvordan lærerne har erfart at traumer kan komme til uttrykk, før deres tanker om de stille og de utagerende elevene gjøres rede for. Denne hoveddelen avsluttes med to læreres tanker rundt hvordan manglende kunnskap om tema fører til usikkerhet rundt hvordan de best møter disse elevene.

4.1.1 Erfaring med traumatiserte elever

«Du har sett en del tragedier altså etter noen år i denne jobben»

Når det gjelder erfaring med traumer, var lærerne delt. Tre av lærerne svarte bekræftende på at de hadde hatt erfaringer med elever med traumer. Disse var Wilde, Tuva og Nina. Wilde hadde jobbet som lærer i fire måneder på tidspunktet for vårt første intervju. Hun fortalte at på den korte tiden hun har vært lærer, hadde hun møtt på traumatiserte elever. Wilde syntes det var vanskelig å fortelle om sine erfaringer uten å bryte taushetsplikten. Hun bekreftet likevel at i hennes klasse var det to elever som hadde traumer, hvor det var en pågående prosess for å hjelpe disse.

Som nyutdannet så har jeg ikke så mye erfaring, men vi har absolutt elever som har traumer, som vi er i gang med å jobbe med. Rett og slett. Jeg vet ikke hvor mye mer jeg kan si om det. Men ja, det er noe vi jobber en del med (Wilde).

Tuva og Nina har lenger erfaring innen læreryrket, med henholdsvis 30 og 16 år. De forteller begge om flere traumatiserte elever de har møtt i løpet av deres tid som lærer. På spørsmål om hvilke erfaringer Nina har med traumatiserte barn og unge svarer hun «Litt for mange

dessverre» (Nina). Litt senere legger hun til *«Det er enormt.... Du har sett en del tragedier altså etter noen år i denne jobben»* (Nina). På det samme spørsmålet svarer Tuva at *«Det er jo det at elevene har mistet noen som har stått de nær, eller har vært redd for noen som har stått de nær»* (Tuva). Jeg ønsker å trekke frem to eksempler som gir tydelige bilder på og viser forskjellen mellom enkle og komplekse traumer.

Tidlig i sin karriere opplevde Tuva noe som preget det lille samfunnet hvor hun bodde og arbeidet. En dag skjedde det to tragiske ulykker, hvor flere liv gikk tapt. Samfunnet var i sjokk og i sorg. Skolen fikk krisehjelp utenfra. Krisepsykolog Atle Dyregrov hjalp skolen, både store og små. Som relativt fersk lærer fikk Tuva oppleve hvordan det var å være tett på et samfunn, inkludert sine elever, i krise og sorg. Tuva er usikker på om denne erfaringen har gjort henne bedre rustet til å møte elever med traumer, men hun tenker at det har gitt henne en bedre forståelse av menneskers reaksjoner.

Nina forteller om en elev som etter all sannsynlighet var utviklingstraumatisert. Eleven flyktet fra krig i hjemlandet da eleven var ung, under skolealder. Under flukten ble en av foreldrene drept, og eleven bevitnet hendelsen. Eleven kom så til Norge, og bodde sammen med sin gjenværende forelder, som var sterkt preget, og var emosjonelt utilgjengelig for barnet sitt. Nina møtte eleven da den var kommet på ungdomsskolen, og forteller om noen av utfordringene de møtte på skolen. *«Denne eleven hadde jo et temperament av en annen verden. Og så kommer lese- og skrivevanskene, og så kommer språkproblemene. Så det er jo en enormt stor pakke»*. Nina har altså erfart hvordan traumer kan påvirke barns atferd og hvordan det kan hindre læringsprosessen.

4.1.2 Ingen erfaring med traumatiserte elever

«Vi har ikke hatt noen her som har hatt påvist noen sett for traumer»

Av informantene er det også to lærere som forteller at de ikke har erfaring med traumer. En av disse er Sondre, med fem års lærererfaring. I det første intervjuet blir han spurt om hvilken erfaring han har med traumatiserte barn og unge. Han svarer *«Vi har ikke hatt noen her som har hatt påvist noen sett for traumer. Bare stress- og angstlidelser. De har sånn sosial angst og andre ting»* (Sondre). Sondre har flere elever med angst- og stressproblematikk, og antallet elever med slike utfordringer var overraskende mange for han da han startet i jobben. Han reflekterer rundt at angst og stress kan være symptomer på traumelidelse. *«Du har liksom ikke direkte traumer nødvendigvis, med mindre angsten og det kommer som en del av traumen da»*

(Sondre). Sondre forteller at han ikke vet om noen elever som kan være traumatiserte. I det andre intervjuet uttrykker Sondre en bekymring over nettopp dette. Siden forrige intervju har vi snakket om statistikken over elever med komplekse traumer, og foreleseren på innføringen har vært tydelig på hvordan dette kan se ut. Sondre sier at han fortsatt ikke har sett eller erfart noe som får han til å tro at noen av hans elever har traumer. *«Som vi snakket om tidligere, jeg vet jo ikke om noen av mine elever eller de jeg har hatt tidligere som har hatt et traume. Eller har traumer. (...) Og det skremmer meg litt når jeg ser tallene»* (Sondre). Sondre har altså ikke erfaringer med traumatiserte elever, men svaret hans tyder på at han har tanker om at han trolig tidligere har møtt disse elevene, uten å være klar over deres kriser.

Erik er den andre læreren som sier at han ikke har erfaring med traumatiserte elever. Han forteller også at han har flere elever med angst- og stressproblematikk. I likhet med Sondre er også Erik overrasket over antallet elever med den type utfordring. Erik har vært lærer i omtrent 40 år. Til tross for at han sier at han ikke har erfaring med elever med traumer, forteller Erik at han har hatt elever med utfordringer på hjemmebane. Han har undervist elever som har hjemmeforhold preget av rusede foreldre, seksuelle overgrep, og har hatt elever hvor barnevernet har overtatt omsorgen.

Erik gjentar flere ganger at han ikke har noen erfaring med elever med traumer. *«Jeg har aldri jobbet spesielt med den typen elever. Jeg har vært en klasselærer»* (Erik). Et viktig poeng for Erik å få frem, er at han er en klasselærer. Hans viktigste prioritering er at klassen fungerer godt, og hans måte å sørge for at den gjør det, er å få ting til å fungere så normalt som mulig. Erik uttrykker en bekymring for utviklingen han har sett over de siste årene. Han er urolig for at elever bruker blant annet at de går til psykolog som en faktor for å få oppmerksomhet.

Jeg er jo litt bekymret for at det er altfor mye sånn, dominoeffekt. Hvis noen har det problemet, så blir det på en måte en greie å snakke om det. Og gjennom å snakke om at de har veldig mye sånt trøbbel, så får de på en måte oppmerksomhet på det. Jeg går til psykolog, jeg har gjerne privatpsykolog, jeg har en skolepsykolog. Altså får du fokus på det, så får du oppmerksomhet på det. Og det blir liksom deres greie. Det er litt skummelt. For jeg er veldig opptatt av at normalgreien skal gå. Jeg er jo en typisk klasselærer sant. Jeg er opptatt av at klassen skal gå (Erik).

Å snakke for mye om traumer er noe Erik er skeptisk til. *«Jeg er redd for at hvis vi snakker for mye om alt det der som traumer, og det blir for mye traumesnakk, så blir det sånn, alle*

utfordringer blir sånn, stakkars deg du skal få slippe» (Erik). Jeg tolker han dit at bekymringene ligger i at hvis vi snakker om traumer vil det føre til at flere elever skal få tilpasninger i form av at de skal slippe å for eksempel presentere fremfor klassen. Erik er tydelig på at disse elevene ikke må sykeliggjøres, og bekymrer seg for om at dersom det blir for mye fokus på traumer vil læreren i mindre grad kunne legge press på elevene. Han sier om det at

Det er sårbart, fordi vi må ikke på noen måte, kan ikke presse noen. Hvis du presser noen så får de angst. Det er en skummel utvikling. Du må skille mellom det som er virkelig sårbart og det som er utfordringer som på en måte kan løfte deg selv opp på et høyere nivå (Erik).

Dersom man skal utvikle seg må man legges litt press på, mener Erik. Han sier at det blir vanskelig for elevene å utvikle seg, dersom de får angst av å bli presset. En annen utfordring Erik ser for seg, er at hvis antallet elever med traumer og psykiske utfordringer øker, vil det gjøre lærerjobben vanskelig. Han sier *«Det skal jo selyfølgelig være et samarbeid mellom lærere og PPU og alle mulige sant. (...) Og hvis det blir for mange av den type elever, så blir det ikke lett å være lærer i årene som kommer»* (Erik). Denne tankegangen kan minne om hva lærerne i rapporten *Om lærerrollen* (2016) også fortalte, at lærerens kjernearbeid er å planlegge og gjennomføre undervisning, og at andre forventninger som legges på lærerrollen begrenser tiden de får til å gjøre det.

4.1.3 Mulige traumeuttrykk

«Plutselig ligger det en der og hyperventilerer»

Når temaet er hvordan traumer kan komme til uttrykk, trekker lærerne frem ulike ting. Nina sier at traumer kan føre til at eleven utagerer, låser seg inne i seg selv, og slutter å fungere sosialt. Sondre har litt kunnskap om hvordan traumer kan se ut, til tross for manglende erfaring. Han trekker frem fysiske reaksjoner som for eksempel å bli tungpustet og generelt stresset som en traumerespons. Slike situasjoner kan være uventede for lærere. *«La oss si det hadde skjedd i en gymtime for eksempel. Sånn at folk løper rundt og du har fokus på alt og ingenting, så plutselig ligger det en der og hyperventilerer»* (Sondre). Vilde har erfaring med at traumer kan komme til uttrykk på ulike måter.

De kan plutselig få et utbrudd og vil ikke være med. Og de blir ofte sinte, som jeg har sett. De kan bli skikkelig skikkelig sinte. Og kan kjeft på kidsene som går i veien for seg. Noen av de blir veldig veldig lei seg, og ofte av den minste ting. Det kan være at noen har sagt nei til de, og det blir en trigger på en måte (Vilde).

Vilde forteller altså at de traumatiserte elevene kan oppføre seg på en uforståelig måte. Den aktuelle skolen har første til tiende trinn. En av hennes ungdomsskoleelever kan bli så sint at den kjefter på de yngre elevene. Dette er en reaksjon Vilde syns er utfordrende å håndtere.

Noe som er interessant er at alle de tre lærerne som forteller at de har erfaring med elever med traumer sier at en av konsekvensene, er at de får utfordringer med konsentrasjonen. På spørsmål om traumer virker inn på elevers læringsevner, de «*Det som går igjen litt er jo konsentrasjonsproblemer*» (Nina), «*Det er nok ikke så lett å konsentrere seg*» (Tuva), og «*Hvis noen er sinte eller veldig triste, så går det ut over konsentrasjonen.(...) Det kan jo gå ut over andre elever, men oftest, som jeg har erfart, så går det kun utover den eleven som har det vanskelig*» (Vilde). Dette stemmer godt med teorien om hvordan traumer påvirker hjernens utvikling, og hva profilen van der Kolk (2014, s. 158) presenterer om utviklingstraumatiserte barn og unge.

4.1.4 De stille og de utagerende elevene

«De som utagerer og hylar og skriker og river ned ting, de ser vi jo sant»

I intervjuene gir flere av lærerne uttrykk for at det er enklere å legge merke til de utagerende elevene, fremfor de som er stille. Tre av lærerne sier at de opplever det som mindre utfordrende å ha en dialog med de utagerende elevene. Vilde, Nina og Sondre sier at disse elevene ofte er mer verbale, noe som gjør det enklere for dem å håndtere dem. «*Du kan gjerne få en helt annen dialog med de som er veldig utagerende og verbal*» (Nina). Samtidig sier lærerne at det gjerne er disse elevene som fanger oppmerksomheten deres, og som gir dem en antakelse om at noe ikke er som det skal. Vilde sier «*Når en utagerer, så er det tydelig noe ikke er som det skal*» (Vilde). Nina sier at i hennes elevgruppe er det både utagerende og stille elever. Hun viser til at dette kan by på utfordringer. «*Fordi at de her oppe, hva skal jeg si, de gjør så mye mer ut av seg. Og de tar så mye mer oppmerksomhet at disse her nede forsvinner litt i mengden. Og det er jo litt farlig*» (Nina). Når Nina snakker om oppe og nede, henviser hun til over og under toleransevinduet.

Når det gjelder de stille elevene, uttrykker de fleste av lærerne en større grad av bekymring.

Altså de som, hva skal jeg si, de som utagerer og hylar og skriker og river ned ring, der ser vi jo, sant. Men de stille, rolige som bare sitter der og ikke gjør en flue fortredd, og som knapt nok er til stede, det er jo de som er den store bekymringen (Nina).

Erik mener at man må huske at enkelte er stille av natur. Det er ikke alle mennesker som liker å snakke så mye, eller gjøre så mye ut av seg. «Det er jo noen som bare er stille av natur. Det er ikke alle som snakker like mye som meg» (Erik). Likevel kan Erik fortelle at han har hatt bekymringer for stille elever. Da har han gjerne involvert skolens helsesykepleier.

Mange har vi hatt mistanke om at, for eksempel en jente som aldri sier noe nesten, kan ha hatt noen greier. At hvorfor sier hun ingenting? Da har jeg jo henvist videre til for eksempel helsesøster som det het før, altså helsesykepleieren, og bedt de ta en prat med de og prøve å komme innpå de (Erik).

Selv om nesten alle lærerne trekker frem at noen elever er introverte eller sjenerte, uttrykker fire av dem en bekymring for disse elevene. Tuva, Sondre, Nina og Vilde sier at det er utfordrende å komme i dialog med disse elevene. «Jeg synes det er vanskelig med de som er stille, fordi at det er ofte så vanskelig å få de i tale» (Nina). Tuva opplever også utfordringer med de stille elevene og sier at «Noen elever er veldig lett å lese, mens andre, og kanskje ofte de man bekymrer seg mer for, er jo mer introverte» (Tuva). Lærerne er bekymret for at elevene deres har vansker som de er uvitende om.

Nina forteller om sine tanker og refleksjoner rundt de stille elevene og situasjonene hun har stått i sammen med dem. Disse elevene blir flere ganger et tema i løpet av begge intervjuene. Nina deler tanker hun synes er vanskelig, og som hun er redd for skal bli oppfattet galt. Hun sier flere ganger underveis at hun er klar over at det hun sier høres urovekkende ut, men hun deler likevel.

Nå kommer dette veldig feil ut, og jeg mener det ikke på den måten. Men på en måte så foretrekker jeg dem som er her oppe (hyperaktiverte elever), fordi du får i hvert fall noe. Du får en respons. Mens disse her (hypoaktiverte elever) de er gjerne litt sånn, skuldertrekk, mye jeg vet ikke og... Sant, vi vet jo hvordan det er å sitte og prate med mennesker der du ikke får noe tilbake sant. Du gir jo opp den samtalen ganske fort (Nina).

I tillegg til at Nina synes det er vanskelig å hjelpe disse elevene, innrømmer hun at deres

stillhet kan vekke reaksjoner i henne som kan være vanskelig å stå i som lærer. «*Det begrenser seg hvor mye, hvor lang tid du, igjen så kommer dette feil ut, hvor mye du orker eller kan eller gidder å sitte sånn*» (Nina). Hun forteller at manglende respons fra eleven kan gjøre henne både oppgitt og irritert. Med tanke på at hun synes det er vanskelig å hjelpe disse elevene, i tillegg til at de kan vekke slike reaksjoner i henne, finner Nina det mer nyttig å hjelpe et annet sted. For i et klasserom er det sjelden mangel på elever som trenger hjelp. «*Så blir det gjerne til at man bare okei, man må bare gå videre og slukke en brann eller hjelpe et annet sted. Og så kan det rett og slett være litt lett å glemme de*» (Nina). Det var under det andre intervjuet at Nina delte disse tankene. Og etter intervjuet fortalte hun at hun følte på at hun i de neste dagene måtte ta noen samtaler med elevene som kanskje blir glemt eller oversett.

4.1.5 Manglende kunnskap fører til usikkerhet

«Jeg skulle ønske at jeg hadde kanskje litt mer kunnskap om hvordan jeg håndterer sånne situasjoner»

Det har flere ganger i løpet av oppgaven blitt pekt på at lærere opplever å ha for lite kunnskap om traumer og hvordan være traumebevisst i skolen. Dette understrekes av Vilde og Nina svar på spørsmålet om hva som er deres største utfordring i møte med traumatiserte elever. Vilde og Nina svarte begge at deres største utfordring var å vite hva de skulle gjøre i møte med disse elevene. Vilde sier i det andre intervjuet at

Jeg skulle ønske at jeg hadde kanskje litt mer kunnskap om hvordan jeg håndterer sånne situasjoner. Fordi at for meg som nyutdannet lærer så har jeg heller ikke nok erfaring til å være trygg i en sånn situasjon, være trygg på meg selv i en sånn situasjon. Jeg vet ikke hva som er rett og hvordan jeg skal håndtere ting og gå frem. Det kan bli litt vanskelig. Så hadde jeg hatt mer kunnskap om det, så hadde det nok vært lettere for meg å hjelpe eleven (Vilde).

Også Nina forteller at hun også opplever det som utfordrende å ikke ha nok kunnskap om traumer og traumatiserende hendelser. «*Jeg synes at den største utfordringen er at man ikke har nok informasjon*» (Nina). Begge de to trekker frem at de synes lærerutdanningene burde hatt mer fokus på temaet. Vilde forteller at tema har blitt presentert i hennes lærerutdanning, men ikke tilstrekkelig. Hun sier «*Jeg synes det burde vært en enda større del i lærerutdanningen, rett og slett*» (Vilde). Da Nina tok sin lærerutdanning var disse temaene lite representert. Hun sier «*Når dere går på høyskolen nå så har dere lært å gjenkjenne*

signalene på mobbing og overgrep og sånne ting, men det er ingen som sier noe om hva man skal gjøre» (Nina). Selv om tema som omsorgssvikt har fått mer oppmerksomhet i dagens lærerutdanning, lærer man altså ikke hvordan man skal håndtere elevene som opplever det. Og da Nina tok sin utdanning ble hun kort presentert for at skolen hadde elever med slik problematikk. Så selv om lærerutdanningene i dag har større fokus på disse temaene, kan det virke som at det lærerstudentene lærer om disse elevene ikke er tilstrekkelig.

4.2 Lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen

Om lærerrollen skal favne om å hjelpe elevene med sosiale og psykiske problemer, eller ikke, er som vist i teorikapittelet noe det er uenighet rundt. Uttrykket «Vi er lærere, ikke psykologer» kan sies å ha festet seg som et mantra for dem som er uenige i at eksempelvis å bidra til å løse «wicked problems» er en del av lærerens oppgaver. Splittelsen rundt hvorvidt lærerrollen bør inneholde «psykolog»-aspektet, vises også igjen i intervjumaterialet i dette prosjektet. Til tross for at flere av lærerne er tydelige på at de ikke er psykologer, viser deres beskrivelse av egen praksis at fremgangsmåten vil bidra til at en traumatisert elev vil leges i møte med dem. Altså tyder det de forteller på at de allerede gjør flere «terapeutiske grep» for disse elevene, uten å være klar over det.

I den andre hoveddelen av funnene presenteres det først en oppsummering av enkelte traumebevisste grep lærerne allerede gjør ubevisst. Så trekkes hvordan to av lærerne er bevisste speilnevrons funksjoner, før hvordan lærerne sørger for å ha samtaler med elever etter utagering presenteres. Den siste faktoren som omhandler lærernes ubevisste traumebevissthet, omhandler tillit. Videre presenteres hvilke begrensninger som oppleves som hindre for at lærerne kan være gode hjelpere for disse elevene, deretter at andre instanser trekkes frem som hjelp for disse elevene. Denne delen avsluttes med å presentere hvordan lærerne plasserer seg i henhold til hva deres lærerrolle inkluderer med tanke på psykolog-aspektet.

4.2.1 Ubevisst traumebevisst

«Relasjonsbyggingen er helt essensiell for å ha flere gode opplevelser enn dårlige»

Noe som er interessant å merke seg er at det under den første intervjurunden kom frem at samtlige av lærerne var ubevisst traumebevisst. Med ubevisst traumebevisst menes det at de gjorde ting som kan sies å være traumebevisst, uten å ha det som formål. Tidlig i det første

intervjuet ble lærerne spurt ut om egen praksis. Verken traumer eller noe beslektet tema hadde fått fokus på dette punktet i intervjuguiden. I løpet av de fem spørsmålene lærerne besvarte om egen praksis, kom det frem at lærerne arbeidet på en slik måte som man også gjør når man jobber traumebevisst. Senere i intervjuet når traumer var trukket frem som et tema, gav flere av lærerne eksempler på elever og situasjoner som også viste at deres metoder deler flere likhetstrekk med den traumebevisste tilnærmingen.

Eksempelvis er fire av lærerne opptatt av at elevene skal oppleve å ha tydelig rammer. Erik, Nina, Sondre og Tuva vektlegger forutsigbarhet i stor grad, og tydelige rammer er en viktig del av dette. På spørsmål om hva hun vektlegger for å skape et trygt miljø for elevene sine sier Tuva blant annet at «(...) *Jeg tenker jo at det må være forutsigbare rammer*» (Tuva). Erik, Nina og Sondre forteller også at de er opptatt av å ha korte elevmøter. De forsøker å se alle elevene, og ha korte dialoger med dem. Eksempler på korte elevmøter som trekkes frem er å klappe eleven på skulderen når man går forbi dem i gangen på skolen, gi et lite nikk eller si god morgen. Andre arenaer kan være å snakke med elevene i friminuttene, under inspeksjonen, på vei inn og ut av klasserommet. Erik lærer forteller at han liker å vise interesse for elevene når han går rundt i klasserommet mens elevene arbeider med fag. I tillegg til å hjelpe dem med fag, har han også hverdagslige samtaler med dem i disse situasjonene. «*De sitter veldig mye sånn i dag, de har jo det som heter lærings samtalen, sant. De sitter ofte med en til, eller med to elever. Hvis de holder på sant, så kan man gå litt rundt og preike med de*» (Erik). Erik ser dette som en god mulighet til å bygge, utvikle og vedlikeholde relasjonene med elevene sine. Sondre trekker frem relasjonelt arbeid som en viktig del av å lykkes med å ha hyggelige øyeblikk med elevene. Han har selv opplevd at en elev med dårlig relasjon til han lærte mindre. «*Jeg vil i prinsippet si at relasjonsbyggingen er helt essensielt for å ha flere gode opplevelser enn dårlige*» (Sondre). Sondre har altså erfart betydningen av relasjonen, både for hans egen del, men også for elevens.

4.2.2 Speilnevroner

«Hvis jeg smiler, så reflekterer jeg et smil til deg også»

To av lærerne trekker frem eksempler som omhandler noe viktig i møtet med barn med utfordrende atferd, nemlig speilnevroner. Sondre og Vilde viser til situasjoner de har stått i med elever, hvor de har hatt fokus på å ikke speile elevens atferd. Begge disse eksemplene kommer i den første runden med intervju. Sondre hadde som kjent allerede litt kunnskap om traumebevisst omsorg og toleransevindumodellen, men jeg tolker han slik at denne

kunnskapen kommer fra erfaring. Vilde sier tydelig at hun har forsøkt ulike tilnærminger. En av hennes erfaringer er at hun kan samregulere spesielt en elev ved å være i godt humør. Hennes ro og gode humør påvirker og hjelper eleven med å redusere sinnet den har. Hun forteller at med noen elever velger hun å sette seg ned å prate med dem, men at andre trenger andre former for hjelp.

(...) for andre så er det rett og slett å bare være skikkelig skikkelig glad. Og bare sånn, hei du, nå blir du med inn i klasserommet. Så koser vi oss, så skal jeg hjelpe deg der. Og så prøver jeg egentlig å, ikke koste det under teppet, men på en måte rister det litt av de. Fordi jeg ser at det har veldig god effekt (Vilde).

Sondre beskriver speilnevroners grunnleggende funksjon når han sier «*Hvis jeg smiler, så reflekterer jeg et smil til deg også. (...) Hvis du er sint, og jeg blir sint, så kan det bare forsterke det. (...) Vi kan hjelpe hverandre å regulere*» (Sondre). Han trekker frem et eksempel fra en utagering som skjedde i en gymtime. En elev hadde utagert og vært verbalt ufin mot både Sondre og medelever. Sondre forteller at han valgte å utsette samtalen med eleven, og håndterte situasjonen ved å prøve å gi beskjed til eleven med et kroppsspråk som symboliserte at oppførselen ikke var akseptert. Han sa også til eleven at han skulle sette av tid til at de to kunne snakke sammen når timen var over.

For det er lettere å komme i fredstid og da også får du ut den første frustrasjonen. Sånn at det... Frustrasjon mot frustrasjon pleier ikke å... Du må jo prøve å holde det du også. Av og til blir jo du irritert du og. Og det hjelper jo ikke å bjeffe tilbake. Det vil bare eskalere det. Vulkanutbrudd (Sondre).

Både Sondre og Vilde er altså bevisst sin virkning på elevens humør og atferd. De forteller at ro som regel påvirker utagerende elever positivt, og hjelper elevene med å roe seg ned.

4.2.3 Samtale etter utagering «Var det noe jeg sa?»

En fjerde faktor jeg ønsker å trekke frem som tyder på at alle lærerne er ubevisst traumebevisst, er at alle lærerne forteller at etter en hendelse med utagering, prioriterer de å ha en samtale med eleven det gjelder. Alle lærerne forteller at dersom en elev utagerer, har de en samtale med eleven i etterkant. Tuva forteller at hun er opptatt av å prøve å lese elevene sine, og forhindre at situasjoner eskaleres.

At du ikke kommer så langt at ting skjærer seg aldeles. Men har det skjedd, så er det viktig at, ja for eksempel hvis en elev løper på dør da, at den eleven får fred. Så kan en snakke med de som er igjen i klasserommet og at en kan ha en felles oppfatning av hva som har skjedd. Og så ta og ivareta den eleven det gjelder, som kanskje føler at her ble det veldig ugreit, at det skjer på en god måte (Tuva).

I eksemplene de trekker frem, er det tydelig at alles hensikt med samtalen er å få en forståelse for hva som utløste utageringen. Sondre forteller at dersom elever utagerer verbalt slukker han den brannen ved å si at han ønsker å snakke med eleven senere. I samtalen i etterkant av utageringen er han opptatt av å finne ut hva som trigget reaksjonen «*Var det noe jeg sa? Var det noe.. Altså for det eksploderte plutselig. Var det noe jeg gjorde?*» (Sondre). Han forteller at i flere tilfeller når han har tatt denne tilnærmingen har han blitt bedre kjent med eleven, og hva som eventuelt kan trigge den, i tillegg til at han har opplevd at det kan styrke relasjonen deres.

4.2.4 Tillit

«Kom til meg hvis du trenger meg»

I begge intervjurundene var det tydelig at alle lærerne vektlegger tillit i lærer-elev-relasjonen. Alle de fem lærerne trekker frem at de etterstreber å være en voksen elevene deres kan stole på. Erik sier

Jeg mener at det er den voksne som skal være en voksenperson, men samtidig være en kompis. En de kan snakke med hvis de føler seg, ja, trenger... Enten det er noe hyggelig, eller om det er noe som de trenger å snakke om som er litt vanskelig» (Erik).

Nina trekker frem hvordan hun kan forsøke å få elevens tillit ved å bruke en slags omsorgsfull stillhet, og ha respekt for grensene elevene setter for hva de ønsker å fortelle. «*Det å vite når du skal trekke deg tilbake. (...) Bare sånn der, jeg ser at du ikke har det bra, du vil ikke snakke, greit. Jeg er her, kom til meg hvis du trenger meg*» (Nina). Sondre forteller at han er opptatt av å gjøre hva han kan for å ikke bryte tilliten eleven allerede har til ham. Dersom han må ringe til foreldrene til en elev og fortelle dem om eksempelvis negativ atferd, er han opptatt av å orientere eleven om det, og kanskje gi dem muligheten til å ringe foreldrene før læreren, hvis de selv ønsker å være den som formidler det som må formidles. «*Si til eleven at du ringer hjem, ikke gå bak ryggen deres, for da bryter du i hvert fall den grensen*» (Sondre). De forteller om ulike metoder for å bygge og vedlikeholde tillit i lærer-elev-relasjonen, men

det er tydelig at de har samme mål og alle setter tillit høyt.

4.2.5 Begrensninger i lærerrollen

«Jeg har ikke tid til det. Har ikke kompetanse på det»

Lærerrollen er mangfoldig, noe som også lærerne som har deltatt i dette prosjektet understreker. I tillegg til at lærerrollen er sammensatt, trekker lærerne frem at den også er begrenset. Lærerne forteller at en av grunnene til at de ikke har mulighet til å følge opp elevene sine så godt som de kanskje ønsker, er at tid er en mangelvare for dem. «*Tid er jo en av de tingene vi har minst av i denne jobben*» (Nina). Erik sier at «*Jeg er ikke psykolog. Jeg er en lærer. Jeg kan ikke gå inn i den problematikken. Dessverre. Jeg har ikke tid til det. Har ikke kompetanse på det*» (Erik). Og manglende kompetanse på tema er den andre faktoren som trekkes frem av lærerne som hindrer dem i å hjelpe traumatiserte elever i skolen.

Sondre og Erik setter fokus på at lærere ikke kan bearbeide traumer. Dette begrunnes altså i manglende tid og kompetanse. Erik sier noe som virker å dekke og oppsummere deres tankegang.

Å begynne å bearbeide de traumene, det kan ikke læreren gjøre. Det må andre ta seg av. Du kan selvfølgelig snakke med vedkommende, hjelpe den så godt du kan. Men du er ikke psykolog. Jeg er ikke psykolog. Jeg er lærer. (...) Men jeg kan prøve å være en trygg voksenperson. Jeg kan prøve å skape et trygt miljø når de er på skolen (Erik).

Sondre og Erik viser begge til at de ikke kan behandle elevens traumer, men at de kan forsøke å ha et godt og trygt klassemiljø i tillegg til å være en trygg voksen.

Sondre virker å tenke at lærernes rolle begrenses på ytterligere et punkt. Han viser til at lærerne må være klar over sin rolle. Et av hans utsagn tolkes til å bety at lærerne må kjenne sin plass.

Hvilke roller skal vi ha? Det er jo en grunn til at psykologiutdanning tar så lang tid som det tar, for eksempel. Leger har sin utdanning. Du får titler av de utdanningene. Advokater og jurister, altså det er en grunn til at de har såpass tøffe utdanninger. Vi må ikke trække over for deres sted på en måte. Vi må vite hvem som er, vi må vite vår rolle i det, våre instruksjoner i det, hva vi kan behjelpe med (Sondre).

Hva som er lærerens rolle, og hva de kan, bør og skal gjøre i møtet med elever i sårbare

situasjoner er noe som er uavklart for lærerne jeg har snakket med. Og som vist i teorikapittelet, er det også uenighet i hva lærerens rolle bør inkludere blant flere enn lærerne selv.

4.2.6 Andre instanser

«De burde hatt psykologhjelp»

Etter å ha gjennomført begge intervjurundene var det blitt nevnt totalt 13 andre konkrete instanser som er ment for å hjelpe de sårbare elevene. Det ble i tillegg flere ganger nevnt at elevene trenger en annen hjelp, men uten å spesifisere akkurat hva, som når Erik sier «*De som virkelig har traumer, (...) det kan være vold, det kan være seksuelt misbruk og sånne ting. Da må de jo virkelig få hjelp*» (Erik). De andre instansene som benevnes av lærerne ble trukket frem både i sammenheng med at det er en ressurs for lærerne å samarbeide med dem, men også fordi lærerne mener at elever med traumer er disse instansenes ansvarsområde fremfor lærernes. Eksempelvis når det sies «*Disse elevene burde hatt en hjelp som vi lærere ikke har kompetanse til. De burde hatt psykologhjelp*» (Nina) og «*Vi har hatt samarbeid med BUP i (nabokommunen) hvor vi har snakket om tematikken*» (Tuva). Blant instansene som ble nevnt er BUP, barnevernet, PPT, PPU og assistenter. Det var to andre ressurser som ble nevnt flere ganger som viktige ressurser, nemlig helsesykepleier og skolepsykolog.

Tre av lærerne sier at de skulle ønske skolen deres hadde en mer aktiv helsesykepleier eller skolepsykolog. Det er tydelig at dette er noe de føler mangler, og noe som ville vært god hjelp for elever med ulike utfordringer. Erik er tydelig på at alle skoler burde hatt helsesykepleier i full stilling. «*Du burde hatt en som hadde full stilling på alle skoler med mer enn 200 elever, så burde det ha vært en halv stilling på de under*» (Erik). Han mener også at helsesykepleiere burde ha en større rolle i å hjelpe elever med utfordringer. «*Hvis det er sånne dype problemer, så må du faktisk ha hjelp utenfra. Da må du ha hjelp av andre instanser, psykologer og helsesykepleiere, og you name it altså*» (Erik). Erik er som tidligere vist opptatt av at elevene skal kunne komme og snakke med han dersom de har problemer, men opplever at dersom problemene blir for store, er det best om en helsesykepleier eller psykolog tar over. Dette kan antas å stamme fra Eriks tanker om at lærerrollen omhandler det pedagogiske, og at han ikke har tid eller kompetanse til å hjelpe disse elevene.

Sondre uttrykker misnøye over skolepsykologens dårlige tilgjengelighet. «*Nå er jo skolepsykologen på tre skoler. En dag der, en dag der, en dag der. Skjer det noe en dag, nei*

hun kommer neste uke» (Sondre). Ønsket om en mer aktiv og tilgjengelig skolepsykolog grunnes i flere faktorer. En av dem er at skolepsykologens kompetanse er betydelig større enn lærerens, og Sondre tenker at skolepsykologen dermed vil ha gode forutsetninger for å hjelpe eleven videre, i tillegg til akutt hjelp. Et annet perspektiv er at om skolen har en skolepsykolog, vil elevenes trygge havn utvides.

Det er flere steder å legge igjen, holdt jeg på å si, å knyte båten. Sånn at liksom rett og slett man har en som er tilgjengelig, og til og med er der for alle andre elever. Fordi vi har ikke bare en elev, vi har gjerne ganske mange. Den personen har gjerne en mulighet til å være den trygge havnen hvis jeg ikke er lett tilgjengelig. Så den delen synes jeg er vanskelig å takle, det er nok av elever. Jeg har 28 elever i min klasse (Sondre).

Sondre anser en tilgjengelig skolepsykolog som en viktig ressurs, både med tanke på faglig grunnlag, men også slik at elevene kan ha en ekstra trygg voksen å henvende seg til når de trenger hjelp.

4.2.7 Læreren er ikke psykolog

«Som jeg har sagt flere ganger, jeg underviser, jeg driver ikke med terapi»

En tydelig begrensning tre av lærerne setter for sin egen lærerrolle, er at de ikke er psykologer. Budskapet gjentas flere ganger i løpet av begge intervjurundene. Eksempelvis «Som jeg har sagt flere ganger, jeg underviser, jeg driver ikke med terapi» (Erik) og «Jeg kan legge til rette på skolen. Jeg kan snakke med eleven. Jeg kan prøve å se eleven. Men jeg er ikke psykolog» (Nina). Disse lærerne understreker at de verken har tid, kompetanse eller lyst til å tre inn i rollen som psykolog i møte med sårbare elever.

Vilde trekker derimot frem at lærerrollens mangfoldighet, og hennes ønske om å være en tillitsperson for sine elever, betyr at hun tildeles flere roller enn bare lærer.

Jeg er nødt til å være psykolog. Jeg er nødt til å være helsesøster, eller helsesykepleier som det heter nå. Jeg må være en voksen. Jeg må være læreren. Og jeg må kanskje være en venn. Så du får plutselig mange roller, for at den eleven skal stole på deg, rett og slett (Vilde).

På spørsmål om hvordan hun opplever å ha alle disse rollene svarer hun at «Jeg synes det er et veldig stort ansvar, som kan prege meg til tider» (Vilde). Vilde fremstår som en person som

tar jobben med seg hjem, og har elevene sine i tankene etter hun har gått fra jobb. Hun er også tydelig på at hun ofte skulle ønske at hun kunne gjøre mer for elevene sine enn hun allerede gjør. Hun sier

Du blir jo glad i elevene. Du blir kjempe glad i de, og du har lyst til å passe på de så godt du kan. Og det gjør jo vondt i alle sine hjerter tror jeg å ikke kunne gjøre nok. Når du vet at det er mer som må bli gjort, men du kan ikke. Så ja, jeg synes det er skikkelig vanskelig (Vilde).

Lærerrollen krever profesjonalitet og grensesetting. Så når Vilde ønsker å strekke seg langt for elevene som opplever utfordringer, stoppes hun av nettopp dette.

Jeg har jo lyst til å gjøre alt jeg kan. Jeg har lyst til å fikse. Jeg er litt sånn der, jeg synes det er forferdelig å bare stå på sidelinjen og bare vente på svar fra barnevern, og på en måte bare gjøre det jeg har lov til. Jeg har lyst til å gjøre mye mer, men jeg kan jo ikke. Jeg har lyst til å gå og klemme på de og, altså være grei. Men så har jeg og en rolle som gjør at jeg er nødt til å vite hvor grensene mine er, og hva jobben min er (Vilde).

Under intervjuene tar ikke Tuva stilling til hvorvidt hun som lærer også har rolle som psykolog eller ikke. Gjennom de to intervjuene kommer det frem at hun ønsker å være en tydelig klasseleder, og legger til rette for elevene sine både faglig, og når de har andre ikke-faglige utfordringer. Tuva forteller at hun er opptatt av å se bak elevenes atferd, og forsøker å forstå hva ulik atferd er et uttrykk for. På spørsmål om hva hun tenker er lærerens rolle i sammenheng med hvordan lærere skal hjelpe traumatiserte barn, svarer hun at hennes rolle da blir å

(...) oppføre meg på en sånn måte at elevene vet hvor jeg er hen. Og hvor jeg som lærer, at jeg er forutsigbar og at jeg er til å stole på, og at jeg har noe å fare med. At jeg kan tilpasse undervisning til noe som gjør at de kan få noe ut av det (Tuva).

4.3 Toleransevinduet som et nyttig verktøy

Gjennom begge intervjurundene kommer det frem at lærerne har en forståelse for prinsippene i toleransevindumodellen, og denne forståelsen kommer frem i form av andre ord enn

begrepene de er blitt presentert. Lærerne forteller eksempelvis om at de gir reguleringsstøtte, at de jobber med å holde elevene innenfor toleransevinduet, og at de er på stadig jakt etter triggerer. Dette gjør de gjennom å bruke ord de har i sitt dagligspråk, men forståelsen er den samme som i traumebevisst omsorg.

I denne siste hoveddelen av funnpresentasjonen legges det først frem at lærerne tenker at atferd som regel har en forklaring. Videre vises hvordan alle lærerne er enige om at læring forutsetter trygghet. Deretter presenteres eksempler på regulering, etterfulgt av eksempler lærerne gir av hvordan de har forsøkt å regulere elever tidligere. Lærerne benytter andre ord for å beskrive toleransevinduet sine prinsipper, og disse begrepene vil diskuteres, før lærernes refleksjoner rundt eget toleransevindu gjøres rede for. Det siste som vies oppmerksomhet i funnkapittelet er en gjennomgang av hvordan den enkelte lærer vurderer nytten av toleransevindumodellen.

4.3.1 Regulering som verktøy for å forhindre utagering «Har han eksplodert, så har ikke jeg gjort jobben min»

Både Tuva og Sondre, som allerede hadde blitt introdusert for begrepet toleransevinduet og traumebevisst omsorg i forkant av prosjektet, fortalte om deres fokus på å forebygge negativ atferd. I det første intervjuet forteller Sondre at han er like opptatt av å arbeide proaktivt som å reparere og snakke med eleven i etterkant av en utagering. «*Fordi har han eksplodert, så har ikke jeg gjort jobben min i forkant*» (Sondre). Han snakker om dette i sammenheng med at en viktig del av hvordan lærere kan hjelpe elever, er å være informert om elevens eventuelle triggerer. Han sier «*Den samtalen der må kunne etableres sånn at jeg vet om jeg skal være aktiv på det, jobbe proaktivt, om vi for eksempel skal gå ut. (...) Hvordan kan jeg imøtekomme deg?*» (Sondre). Sondre understreker at dersom læreren har kjennskap til eleven, og til noen elevens tydeligste triggerer, vil han enklere kunne hjelpe eleven med å forhindre at den går ut av toleransevinduet.

Tuva forteller at hennes fokus er på å unngå at eleven går ut av toleransevinduet. At spennet på menneskers toleransevindu kan variere fra dag til dag, er noe Tuva tenker på. Hun er bevisst at noen dager skal det mindre til å krysse den øvre eller nedre grensen i toleransevinduet, enn hvordan det gjerne ellers er.

Det er jo noe med at den ene dagen er vi alle innenfor samme toleransevindu, og en annen dag kan det være helt annerledes. Så en må jo til enhver tid tenke at det ikke er

noen situasjon som er lik. Altså, en har alle gode og dårlige dager. (Tuva)

Hun sier at hun prøver å lese elevene og situasjonen, slik at hun kan regulere eleven, og forhåpentligvis forhindre en reaksjon. *«Jeg prøver jo å lese litt stemningen og situasjonen i klasserommet da, fordi som regel så skjønner en jo litt fort hvor landet ligger hen den dagen»* (Tuva). Etter hva Tuva forteller kan det virke som hun er dyktig til å lese mennesker, og få informasjon om deres sinnsstemning relativt kjapt. Dette er ikke en evne alle mennesker mestrer like godt. Slik jeg tolker Tuva, bruker hun dette som en slags rettesnor hvor hvordan hun forholder seg til enkelte elever, dersom de skulle ha det hun kaller en dårlig dag. Det er interessant at de to lærerne som hadde tidligere kunnskap om toleransevinduet trekker dette frem allerede i den første intervjurunden. Det kan selvsagt være en tilfeldighet, men likevel interessant.

4.3.2 Atferd har ofte en forklaring

«Det ligger et underliggende problem der»

En annen måte forståelse av toleransevinduet prinsipper kommer til uttrykk, er at alle lærerne peker på at negativ atferd som regel kommer fra underliggende problemer. Erik sier at *«Ofte er det at når de har utagerende oppførsel, så kan det være fordi det ligger et underliggende problem der»* (Erik). Nina forteller at

Det er jo noe med å ha en forståelse for elevene, og for å ha en forståelse for hvorfor eleven reagerer som han eller hun gjør. Og da på en måte kunne sette seg inn i, altså ha et bilde på det på en måte. (Nina)

Vilde sier i det andre intervjuet at kunnskapen hun har fått gjennom prosjektet, om hvorfor enkelte barn oppfører seg som de gjør til tider, har hjulpet henne med å bli en bedre hjelper. Hun sier *«Det vil jo hjelpe barna, hvis vi er klar over hvordan, hvorfor de reagerer på ulike måter»* (Vilde). Lærerne har altså tanker om at vanskelig atferd gjerne har en forklaring, at man må se bak atferden. Disse tankene kommer frem i begge intervjurundene med alle lærerne, men det er tydelig at dette vektlegges i større grad i den andre intervjurunden.

4.3.3 Læring forutsetter trygghet

«Du må være trygg for å kunne lære»

Trygghet er en av grunnpilarene i den traumebevisste omsorgen, og det er også en faktor som lærerne har fokus på. Det er tydelig enighet hos lærerne om at dersom elever skal lære, må de

være trygge. Dette kom frem i den første intervjurunden, hvor lærerne ble spurt om hvordan de vurderte sammenhengen mellom trygghet og læring. Lærerne hadde med andre ord disse meningene og tankene allerede før innføringen.

«*Jo tryggere du er, jo mer lærer du*» (Erik). «*Du må være trygg for å kunne lære*» (Sondre). «*Skal det læres må det være trygt*» (Tuva). Lærerne sier alle at i tillegg til at elevene må være trygge på dem som lærer, finnes det også andre områder hvor de kan oppleve utrygghet, noe som kan påvirke læringsmulighetene deres. Erik sier

Hvis du er trygg i klasserommet, føler deg trygg med de andre elevene og lærerne, og hele skolemiljøet så lærer du jo mer. Det er jo klart. Alle som er trygg lærer mer. Hvis du er utrygg på hjemmebane, og ikke kan få noe... Er redd for det som skjer hjemme, så vil jo det gå utover læringen selvfølgelig. (Erik)

Vilde viser også til at elevene må oppleve hjemmet som trygt, og legger til at skolen er en viktig arena å føle seg trygg på. «*De må være trygg generelt på skolen. Trygg på lærerne, på andre elever. Og er du ikke trygg, så tror jeg heller ikke du klarer å lære som du skal*» (Vilde). Lærerne er alle opptatte av at elevene skal oppleve trygghet.

Nina hadde som tidligere nevnt en elev som flyktet fra hjemlandet sitt. Hun forteller at hun i ettertid har tenkt mye på denne eleven. Hun har hatt på vond følelse med tanke på kravene som ble stilt, og hvor liten forståelse eleven ble møtt med.

Man stiller på en måte noen krav til språkinnlæring, og så videre og så videre. Men jeg tenker jo... Hvordan kan denne eleven på en måte forventes å kunne lære noe når... Fordi at du kommer som liten, du har opplevd det du har opplevd, så er det ingen som hjelper deg med å bearbeide det. (...) Familien har ikke ressurser til å bearbeide det, og så er vi veldig opptatt av at denne eleven må lære seg å regne og lese og i det hele tatt. Denne eleven burde ha fått hjelp til helt andre ting. (Nina)

Nina sier at hun i etterkant har kjent på en fortvilelse overfor denne eleven. Hun stiller seg uforstående til at lærerne som møtte eleven, henne selv inkludert, valgte å fokusere på hva eleven burde oppnå innenfor fag og språklæring, heller enn å forstå hvorfor den ikke innfridde kravene de stilte. Nina sier

Jeg tror kanskje det finnes noe forskning på, det vet jeg ikke, men på hvordan traumatiske opplevelser kan blokkere deler av hjernen sant. Og på en måte hindre at

man klarer å lære seg nye ting og tilegne seg nytt stoff. (Nina)

Som vist i teorikapittelet, stemmer dette godt. Kriser hindrer læring. Og eleven Nina snakker om levde etter all sannsynlighet i krise ettersom den ikke fikk hjelp til å håndtere krisen sin av verken forelder, lærere eller andre instanser. Så langt i presentasjonen av funnene er det tydelig at lærerne allerede har forståelse for og er opptatt av to av de tre grunnpilarene i den traumebevisste omsorgen, nemlig gode relasjoner og opplevelse av trygghet.

4.3.4 Elever ute av toleransevinduet

«Jeg skjønner du er frustrert»

Tuva og Sondre trekker frem et eksempel hver, hvor det er tydelig at eleven ikke har gode nok strategier til å regulere overveldende følelser. I begge disse situasjonene velger eleven å forlate klasserommet. Tuva forteller at hun har opplevd at en elev har løpt fra klasserommet, fordi det ble for vanskelig for den å være i klasserommet. Eleven fjernet seg selv fra situasjonen. Dette kan sees på som en måte å regulere egne følelser, men det er en reaksjon som kanskje virker uforståelig for de rundt. Sondre forteller at han en gang befant seg i en utfordrende situasjon. Han hadde en konflikt med en elev. Elevens temperament økte for hver replikkutveksling mellom eleven og Sondre. Sondre stod ikke i en posisjon til å gå fra klassen, og forsøkte å regulere eleven blant annet ved å si «*Jeg skjønner du er frustrert, men vi tar det etterpå. (...) Jeg skal lage tid til det*» (Sondre). Det endte med at eleven kalte Sondre for diverse skjellsord, og forlot klasserommet. «*Og så gikk han på do. Så kommer han tilbake når det har roet seg litt*» (Sondre). Dette er enda et eksempel på at eleven bruker mestringsstrategier som kan være utfordrende, og oppleves som vanskelig for gjerne læreren og medelever i tillegg til eleven selv.

Sondre forteller om en annen elev som har atferdsvansker. Han forteller at han og kollegaene har snakket mye sammen om hvordan de skal håndtere denne eleven. «*Når han først begynner, så klarer han ikke å holde seg konkret. (...) Da akker han seg opp og blir så sint, og da gir det ikke mening hva han sier*» (Sondre). Lærerne har altså utfordringer med å hjelpe eleven, for det er vanskelig for denne eleven å fortelle hvorfor han reagerer som han gjør, og dermed blir det vanskelig for lærerne å forstå. Sondre forteller at dersom eleven får slike reaksjoner, forsøker lærerne som møter han å tydeliggjøre for eleven at de bare ønsker å forstå, ikke kjeft på han.

Vi må få han ut av situasjonen, kommunisere med han at vi ser at du er sint, og jeg tar

deg ikke her nå fordi jeg skal kjeft på deg. Det er bare for å finne ut av situasjonen.
(...) Kan du fortelle meg hva som skjer? (Sondre)

Både Tuva og Sondre forteller at når eleven først har gått ut av toleransevinduet, så venter de med å ta en samtale med eleven til etter den har roet seg. De bruker begge begrepet «fredstid» for å henvise til tiden etter utageringen, når eleven og læreren er rolige og tilbake i toleransevinduet. «(...) *det er i fredstid dette. Når det har roet seg litt*» (Sondre). «*En må finne ro i fredstid for å snakke om det som har skjedd. Når ting har roet seg*» (Tuva). Tuva og Sondre understreker at når eleven først utagerer, så står de ikke i posisjon til å nå inn til eleven. De beskriver denne tankegangen med at før og under en utagering kan de kun jobbe kortsiktig. «*Det er ikke så lett å få gjort noe langsiktig der og da. Da må en håndtere det kortsiktig*» (Tuva). Derimot kan de ha en samtale som kan være til hjelp på lengre sikt når situasjonen har roet seg, i fredstid. Tuva og Sondre har flere erfaringer å vise til når det gjelder å samregulere elever. Hva de forteller viser også godt at til tross for at de har kunnskap om hvordan det skal gjøres, så er det ikke alltid man lykkes. Heldigvis er de opptatt av å ikke gi eleven opp de gangene de ikke lykkes, og prøver å legge et bedre grunnlag for fremtidige hendelser ved å ha en samtale med elevene i etterkant og prøve å oppnå forståelse av elevens opplevelse av situasjonen.

4.3.5 Lærer regulerer elev

«Hva er den rareste lyden du kan lage?»

Under den første intervjuunden forteller Sondre, Nina og Wilde om hendelser som tyder på at de allerede har forsøkt å regulere elevene sine. I disse eksemplene trekkes det stort sett frem eksempler på elever som er under toleransevinduet. Sondre fortalte om et eksempel fra en tentamen. Han hadde en elev som hadde forbedret seg faglig gjennom semesteret, men når han møtte på tentamensdagen gikk ikke alt etter planen. Prestasjonspresset ble trolig for stort for eleven, noe som førte til resignasjon. Eleven satt lenge og stirret i skjermen, uten å jobbe med tentamen. Sondre var tentamensvakt, og oppdaget elevens resignasjon. Derfor tok han eleven med ut på en luftetur. Sondre tenkte at han måtte hjelpe eleven ut av resignasjonen, og spør derfor eleven «*Hva er den rareste lyden du kan lage?*» (Sondre). Etter litt nøling lager eleven en lyd, og Sondre besvarer den med en enda rarere. Etter å ha laget rare lyder og snakket sammen om hverdagslige ting er eleven igjen passelig aktivert, og klar til å gå inn igjen og fortsette på tentamen. Eleven satt hele tiden ut, og leverte en god tentamensoppgave. Dette kanskje takket være lærerens oppmerksomhet og initiativ.

I det andre intervjuet fortalte de samme tre lærerne om flere eksempler på hvordan de har forsøkt å regulere elever tidligere. Vilde forteller om en elev som hun beskriver som passiv. På spørsmål om hun hadde prøvd å aktivere han for å hjelpe han tilbake i toleransevinduet svarer Vilde at «*Ja. (...) Jeg prøvde å få han til å le. (...) Jeg tullet litt med han*» (Vilde). Hun forteller at hun opplevde at dette hadde god effekt.

Tuva forteller om eksempler på hvordan hun forholder seg til elever som er underaktivert, og kanskje under toleransevinduet, i klasseromssituasjoner. «*Kanskje snakke litt om andre ting, før en prøver å pensle inn att på det. Så det prøver jeg absolutt å nøste i, for å prøve å skjønne hvor det blokkerer seg*» (Tuva).

En fjerde lærer fortalte også om situasjoner hun har stått i med elever, hvor hun har forsøkt å gi reguleringsstøtte. Nina trekker frem at hun tidligere har prøvd å regulere elever, men uten å ha tenkt på eller vært kjent med begrepene rundt det. Nina synes det er viktig å understreke at regulering er en viktig del av lærerrollen.

Hvis vi ser vekk fra begrepene sånn, så er det jo egentlig det mye av jobben vår er. Fordi at uansett, de fleste lærere vil jo på en måte være innom disse elevene på et eller annet tidspunkt. Og da er jo, altså... Det er jo en viktig del av jobben vår sant, det å prøve å regulere de på ulike måter. Men sant, det er jo og... Det kan jo være vanskelig å regulere dem hvis du ikke kjenner de godt nok. (Nina)

Nina sier at det har vært nyttig å lære om begrepene, men sier at hun tror at de fleste lærere arbeider ut ifra denne tankegangen, og samregulerer elevene sine, uten at de har lært om begrepene eller prinsippene.

4.3.6 Andre ord for toleransevinduet «Da har du en dårlig dag som vi sier»

I den første intervjurunden uttrykte flere av lærerne seg på en måte som tydet på at de forstod toleransevinduetts prinsipper uten å ha kunnskap om det. Erik forteller at han iblant kan kjenne på at det skal mindre til før han blir irritert, og da må jobbe med seg selv for å ikke komme med upassende kommentarer til elever og kollegaer.

Hvis du har sovet dårligere en natt, og er veldig sliten og føler deg stresset, for eksempel la oss si du har tentamen med elevene og elevene går i åttende klasse, og aldri har hatt tentamen på digitalt nivå før, så er det hundre spørsmål om det digitale.

Så har ikke du spist den dagen, for du går hele tiden, du skulle ha blitt avløst, du må hele tiden hjelpe og du går rundt som en sånn der stresset, så har du sovet dårlig om natten selv. Da er du lavt, da kan du fort bli sånn at du kan være litt sånn, kan ikke du bare holde kjeft? (...) Da har du en dårlig dag som vi sier. (Erik)

Erik beskriver nokså godt noen av faktorene som påvirker hvor smalt eller stort menneskers toleransevindu er fra dag til dag. Det han kaller for en dårlig dag, kaller gjerne andre for å ha et smalere toleransevindu.

Nina bruker begreper som å «(...) du har en elev som eksploderer» (Nina) og elever som «(...) låser seg inne i seg selv» (Nina). Disse utsagnene kan overføres til å omhandle å forsvinne ut av toleransevinduet, henholdsvis over og under. Sondre beskriver hvordan alle mennesker har et toleransevindu nokså godt når han sier «*Altså alle har en rullegardin som går ned av og til*» (Sondre). Alle disse utsagnene kommer fra den første intervjurunden, noe som tyder på at lærerne har god forståelse om toleransevinduetts premisser allerede før prosjektets start.

4.3.7 Lærerens eget toleransevindu

«Og så er det litt, litt ute av mitt toleransevindu akkurat i dag»

Under sitt andre intervju fikk alle lærerne spørsmål om de hadde reflektert over sitt eget toleransevindu siden innføringen. Det hadde alle gjort, og det kan virke som om de hadde tatt seg i det da det hadde skjedd. Da lærerne fortalte om hvilke situasjoner som hadde ført til denne refleksjonen, var dette akkompagnert av latter og lure smil. Flere av lærerne kunne fortelle at toleransevindumodellen hadde hjulpet dem til å bedre forstå seg selv, partneren sin, og kollegaene sine, i tillegg til elevene. Tuva fortalte om hvordan hennes toleransevindu hadde vært litt smalt tidligere på dagen.

Jeg var litt irritert på meg selv i dag. For jeg følte at jeg taklet dårlig... Jeg har en elev som er veldig sen med å komme i gang. Og i dag så skulle han bare sitte og klikke med en nøkkel og en hengelås. Så gir du en beskjed, og så skjer det ikke noe. Og så er det litt, litt ute av mitt toleransevindu akkurat i dag da. Så da blir du veldig fort skarpt i tonen da. (Tuva)

Tuva er altså bevisst hvordan hennes reaksjoner endres ut fra faktorer som smalner hennes toleransevindu, som et forhøyet stressnivå eller å være fysisk redusert. Hun er også bevisst hvordan hennes smale toleransevindu kan gjøre det vanskelig å møte elevene på en god måte,

fordi det skal mindre til før hun for eksempel blir irritert.

4.3.8 Toleransevinduet som et nyttig verktøy

I tillegg til å hjelpe lærerne med å forstå seg selv og andre voksne rundt dem bedre, har lærerne sagt at toleransevindumodellen er et nyttig verktøy å bruke i møte med elever.

Tuva

Tuva hadde kunnskap om toleransevindumodellen og traumebevisst omsorg før prosjektets start. Hun forteller at det er noe hun alltid har i bakhodet. Hun er opptatt av å lese elevene, og vektlegger at alle har gode og dårlige dager. At det er mye mer som foregår i livene til elevene enn hva hun kan se, er også noe hun er opptatt av. Hun sier blant annet «*De er så mye mer enn det du ser*» (Tuva). Tidlig i lærerkarrieren sin opplevde Tuva som nevnt to tragiske ulykker i samfunnet hun bodde og underviste i. For noen år siden ble det lille samfunnet, og skolen spesielt, rammet av enda en tragisk og traumatiserende hendelse. Tuva og hennes kollegaer har flere ganger vært på kurs med eksempelvis Dag Nordanger, og sentrale personer innen krisepsykologi, som Atle Dyregrov. Tuva innehar med andre ord både kunnskap og betydelig erfaring. På spørsmål om hvordan hun vurderer nytten av toleransevindumodellen i møte med elever, sier hun «*Det er et verktøy på lik linje med alt annet som vi, alt annet som handler om å se eleven innenfra. Og det er et verktøy, et redskap vi må være bevisste på*» (Tuva).

Sondre

Sondre hadde også tidligere kunnskap om tema. Han forteller at han også synes toleransevindumodellen er nyttig å bruke. På spørsmål om hvilken nytte han ser i å anvende kunnskap om toleransevinduet i møte med elever svarer han blant annet

Det er den bevisstgjørelsen på at det kommer til å komme et klikk (...), men så må vi vite at det likevel er vår jobb å på en måte prøve å se forbi, vi har muligheten til å ta litt mer kontroll på situasjonen. Som en helhet da. Sant, at den nytten er jo den bevisstgjørelsen også på vår rolle. For ofte blir det liksom sett på at det er eleven som har et problem eller en utfordring, og at det er der endringen må skje. Men den bevisstgjørelsen på hvilken påvirkning vi bør ha, eller hvilken tilnærming vi bør ha er det som er mest nyttig synes jeg da (Sondre).

I begge intervjuene har Sondre fortalt ting som tyder på at han er bevisst på at han som lærer

kan gi reguleringsstøtte, og at elevers atferd ofte kan grunne i underliggende utfordringer. Til tross for at kunnskapen som ble lagt frem på innføringen ikke var ukjent for han, er han tydelig på det har vært hjelpsomt for han å delta i prosjektet. Han sier at det har gjort han enda mer bevisst på betydningen av lærerens rolle. Sondre sier at han vil bruke denne kunnskapen når han planlegger neste skoleår. *«Være mer på detaljer og ulike måter og ulike tilnærminger, og være mer forberedt mentalt på hvordan du skal prøve å imøtekomme dem»* (Sondre). Han sier han tror at han vil ha god nytte av den når han skal ta imot en ny åttende klasse til høsten. *«Jeg tror kanskje jeg er bedre forberedt som relativt ung lærer enn jeg ellers kanskje ville vært. Kanskje spesielt som mannlig lærer. Og så nå er jeg sånn, ja okei, kanskje jeg må være litt bedre forberedt»* (Sondre).

Nina

Nina var en av de tre lærerne som ikke hadde blitt presentert for toleransevindumodellen før hun deltok i prosjektet. Hun også sier at den kan og bør brukes av lærere. Nina sier at denne modellen ville vært nyttig å ta i bruk på hennes skole. Hun sier *«Jeg tenker at vi har hatt situasjoner der dette hadde vært veldig aktuelt»* (Nina) om bruken av toleransevindumodellen. Nina vektlegger imidlertid at modellen ikke kan stå alene. Hvis den skal tas i bruk må den presenteres sammen med konkret informasjon om hvordan den kan brukes, og hun føler på behovet om mer informasjon om enkeltelevens situasjon. *«Det er nyttig å ha kunnskap om det her, men for at jeg skal kunne nyttiggjøre meg av den, så må jeg ha nok informasjon om hva det er som trigger disse reaksjonene»* (Nina). Et viktig punkt for Nina er at toleransevindumodellen kan være et nyttig verktøy, dersom man får dypere kunnskap enn hva lærerne fikk på innføringen. Hvis informasjonen er overflatisk mener Nina at lærere ikke kan ta den godt nok i bruk, og dermed vil toleransevindumodellen miste sin nytteverdi. Nina sier at toleransevindumodellen er et hjelpemiddel for å kunne samregulere elever. Hennes tanker om toleransevindumodellens nytteverdi kan oppsummeres slik

Det er jo en modell som helt klart kan brukes på mange. Altså, i hvert fall bare for å kunne forklare ting. Uten at man skal på en måte bruke det slavisk eller ukritisk, men bare for å sette ting litt i perspektiv og i system. (Nina)

Vilde

Vilde var tydelig på at hun synes toleransevindumodellen var svært nyttig. Hun sier at

kunnskapen om den har gitt henne bedre forståelse for elevers reaksjoner og atferd, noe som igjen har hjulpet henne med å håndtere situasjonen på en måte hun opplever som bedre. Når stilt spørsmål om hvordan hun vurderer nytten av toleransevindummodellen svarer hun

Jeg synes dette var veldig oppklarende. Det gav veldig mening på hvordan en reagerer, og hvordan elevene reagerer. Så jeg tror, altså dette var veldig nyttig informasjon. Fordi jeg skjønner litt bedre måten de oppfører seg på. Og uten den informasjonen jeg hadde fått fra dere, så hadde jeg kanskje begrunnet det annerledes. Så jeg føler at fordi jeg vet det jeg vet nå, så har det hjulpet meg. (Vilde)

Hun legger også til senere i intervjuet at

Jeg tror veldig mange lærere har godt av å få den informasjonen og å forstå litt mer rundt oppførselen til barn. Jeg tror absolutt at det vil jo hjelpe barna, hvis en er klar over hvordan, hvorfor de reagerer på ulike måter, og hvordan du kan håndtere situasjonen ut ifra måten man reagerer. Jeg mener at lærere bør ha mye mer kunnskap om disse temaene. (Vilde)

Vilde vurderer altså at nytteverdien av toleransevindummodellen er så stor at flere lærere burde lære om den, slik at de enklere kan hjelpe elevene sine.

Erik

Erik svarer på spørsmålet om han synes toleransevindummodellen er nyttig med at «*Det er sikkert nyttig*». Han synes imidlertid ikke å være like entusiastisk som de andre lærerne. Som tidligere nevnt er Erik skeptisk til å ha for mye fokus på traumer. Det betyr ikke at han ikke deler tanker som også er viktig innenfor det traumebevisste feltet. Han vektlegger i stor grad trygghet, mestring og gode relasjoner. Erik er opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal oppleve mestring, og brenner for at de skal kunne mestre på i alle fall én arena. Han mener at hvis dette er en arena som ligger utenfor skolens fag, vil han likevel inkludere denne arenaen i undervisningen. Da Erik får spørsmål om hva som er hans største utfordring i møte med sårbare elever svarer han «*Den største utfordringen er jo det å få de til å fungere, og (...) prøve å få de til å føle at skolen kanskje er et bra sted å være. At de føler at de blir sett og at de får en mestring*» (Erik).

For Erik er mestringsfølelse noe han etterstreber at alle hans elever skal ha. Hans syn kan

oppsummeres med dette utsagnet «*Dette med forutsigbarhet, trygghet, relasjonsbygging, og finne arenaer som elevene kan mestre og føle at de blir sett og føler at de får en progresjon og kommer ut av en ond sirkel. Det er jo det det handler om. Mestring*» (Erik).

Oppsummering

Gjennom presentasjonen av funnene, har problemstillingen indirekte blitt besvart. Svaret på den første delen av problemstillingen, hvordan erfarer lærere egen kompetanse i møte med traumatiserte elever i skolen, er altså at lærerne opplevde at de manglet kompetanse på dette feltet. Alle lærerne fortalte at de selv vurderte at deres kunnskap ikke strakk til i møte med disse elevene. Intervjumaterialet viste likevel at de hadde en del av kompetansen som kreves, uten at de selv var klar over det. Et annet hinder som gjør seg gjeldende for å møte traumatiserte elever på en god måte, er at enkelte av lærerne vurderer egen lærerrolle til å ikke favne om slike oppgaver. Tre av dem er tydelige på at de er pedagoger, ikke terapeuter. Så selv om de har kompetansen som kreves, føler de seg ikke komfortabel med hjelper-rollen. Det er viktig å understreke at lærerne her er delt, og at to av dem er opptatt av å hjelpe elever som også måtte ha problemer av denne sorten. Svaret på problemstillingens andre del, hvordan lærerne opplever toleransevindumodellen som støtte i møte med traumatiserte elever, er at de vurderer den som nyttig. Enkelte uttrykker en større begeistring enn andre, men de svarer alle at det er en modell som kan være nyttig for dem å ta i bruk i sitt arbeid. Funnene vil diskuteres videre i oppgavens neste del.

5.0 Diskusjon

I denne delen vil de presenterte funnene drøftes opp mot relevant litteratur. Temaene som diskuteres er bestemt av hovedtemaene fra funnene. Det er spesielt litteratur fra teorigapittelets andre og tredje del som har vært relevant. Informasjon om hjernen, hjernens oppbygging og traumers innvirkning på hjernens utvikling, trekkes inn som en del av diskusjonen, men har vært mest relevant som ren informasjon for å forstå resten av diskusjonen. Oppgavens problemstilling som omhandler lærernes opplevelse av egen kompetanse, og toleransevindumodellen som støtte, i møte med traumatiserte elever, diskuteres fra ulike innfallsvinkler. Både funnene, teori og styringsdokumenter trekkes inn i diskusjonen i et forsøk på å svare på problemstillingen.

Ettersom diskusjonen tar utgangspunkt i funnenes tre hovedtema, vil de tre hoveddelene i denne delen være de samme som i funnkapittelet. Under «5.1 Lærernes traumekompetanse» diskuteres først traumekompetanse i lærerutdanningene, før en tanke om å snakke om kompetansebevisstgjøring på traumefeltet fremfor kompetanseheving lanseres, med utgangspunkt i at lærerne viste at de allerede innehadde mer kompetanse enn de var klar over. Videre diskuteres læreres opplevelse av å ha et for lite kunnskapsgrunnlag i møte med traumatiserte elever, før det presenteres en innvending om at for å kunne nyttiggjøre seg kunnskapen det er snakk om, kreves det at den kombineres med informasjon om den aktuelle eleven.

Under delen «5.2 Lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen» diskuteres først lærerrollens utvikling, og hvorfor ulike lærere har ulike oppfatninger om hva egen rolle skal romme. Videre tas aspektet om lærernes tidsmangel med i vurderingen av lærerrollens omfang, før det sies noe om at til tross for at lærerne ikke er psykologer, kan mye av arbeidet de allerede utfører ha en terapeutisk effekt for traumatiserte elever.

I «5.2 Toleransevinduet som nyttig verktøy» legges det frem flere fordeler ved å ha kunnskap om toleransevindumodellen. Først i form av hvordan lærere best kan møte traumatiserte elever i skolen, deretter hvordan modellen kan bidra til å gi de ulike aktørene rundt barnet et felles språk. Videre presenteres den fordel at kunnskap om toleransevindumodellen kan bidra til å gjøre lærerne godt kjent med den tredje grunnpilaren i traumebevisst omsorg, ettersom de allerede er drevne i de to første. Deretter diskuteres hvordan bevisstgjøring rundt egen regulering og eget toleransevindu kan hjelpe lærerne til å møte traumatiserte elever på en

god måte, etterfulgt av tanker rundt hvordan toleransevindummodellen kan være et nyttig verktøy i møte med alle elever, ikke bare de traumatiserte.

5.1 Lærernes traumekompetanse

De fem lærerne som deltok i undersøkelsen opplevde at de manglet kompetanse når det gjaldt traumefeltet. To av lærerne var tydelige på at de var usikre på hva de skulle gjøre i møte med traumatiserte elever. Dette samsvarer med funn hos Ekspertgruppa (2016, s. 204), samt funnene i tidligere forskning (Bernhardt-Melin, 2016; Schiøtz, 2017). På dette grunnlaget må man kunne anta at en opplevelse av manglende kompetanse på feltet, er vanlig forekommende blant norske lærere. Et naturlig spørsmål blir da, hvorfor?

5.1.1 Traumekompetanse i lærerutdanningene

Flere peker på at lærerutdanningene i liten grad forbereder lærere på møter med elever i vanskelige livssituasjoner, deriblant traumatiserte elever. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene spesifiseres det i liten grad hvilke ferdigheter og kunnskaper kommende lærere skal tilegne seg på dette feltet. Rammeplanen tydeliggjør at det forventes at lærerstudenter «har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, gjeldende lovverk og barn og unges rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv»

(Kunnskapsdepartementet, 2016). Hvem barna i vanskelige situasjoner er, spesifiseres ikke.

Dette muligens fordi det er utfordrende å definere hvem barn i vanskelige situasjoner er.

Raundalen & Schultz (2011) presenterer en liste over stressrelaterte situasjoner barn kan stå i, og som kan påvirke deres læring. De presenterer i alt 14 punkter. Blant disse er barn med opplevelser fra krig og flukt, barn som rammes av ulykker i familien, barn som blir pårørende etter brå død, barn med foreldre som har psykiske lidelser, barn som lever med vold i familien, barn av foreldre som misbruker rusmidler, og barn som er blitt offer for seksuelle overgrep (2011, s. 231). Det er utfordrende å definere hvem barn i vanskelige situasjoner er, fordi det favner så mye ulikt. Med det som utgangspunkt, oppleves det som lite dekkende å trekke frem barn som opplever mobbing, vold og seksuelle overgrep som eksempler.

I det nevnte punktet i rammeplanen, som viser til hvilken kunnskap studenter skal ha etter endt lærerutdanning, presiseres det heller ikke hvor mye undervisning studentene skal motta om disse temaområdene. En konsekvens av dette kan være at de ulike institusjonene løser kravet på ulike måter, og at kunnskapsgrunnlaget til lærerstudenter fra ulike institusjoner

dermed blir varierende. NOU-rapporten *Svikt og svik* peker på at dette er uheldig, og at det ikke bør være tilfeldig hvilken kunnskap lærerne som møter disse sårbare barna har (NOU, 2017, s. 66).

I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen beskrives også ferdighetene studentene skal mestre. Der står det at det forventes at kandidaten «kan identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak, og kunne etablere samarbeid med relevante faginstanser»

(Kunnskapsdepartementet, 2016). I rammeplanen tydeliggjøres det altså at det ikke er et krav lærerutdanningene å forberede kommende lærere på hvordan håndtere og møte disse elevene, men vektlegger heller at de er i stand til å identifisere eventuelle tegn. Forfatterne av *Svikt og svik* er tydelige på at rammeplanene for alle utdanninger som skal møte barn bør inneholde «(...) flere klare kunnskapsmål som sikrer at studentene lærer om vold mot barn, samarbeid med andre tjenester, relevant lovgrunnlag, opplysnings- og avvergeplikt samt sikkerhetsarbeid» (NOU, 2017, s. 66). Dette begrunnes i tanken om at i alle yrker som møter barn, bør ha basiskunnskap slik at de har kompetanse til å hjelpe barn som behøver det (NOU, 2017, s. 66). Med andre ord ønsker forfatterne at fremtidige lærere får kunnskap om barn i vanskelige situasjoner, utover hvordan disse elevene kan identifiseres.

I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene spesifiseres det som vist i liten grad hvilken kunnskap lærerstudentene skal ha, utover at de skal være i stand til å gjenkjenne tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep. I St. meld nr. 11 (2008-2009) greies det ut om hvilke roller læreren i dag forventes å fylle, og hvilken kompetanse det krever. Her trekkes det blant annet frem, som i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen, at lærere skal ha kunnskap om hvordan avdekke barn som har vært utsatt for omsorgssvikt eller andre former for overgrep. Det tilføyes også at lærerne skal kunne gi støtte til disse barna (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 14). Forventningene til lærernes kompetanse i møte med elever i vanskelige situasjoner er her altså flere enn hva lærerutdanningene er pliktet til å tilby. En utfordring som kan trekkes frem, er at det i liten grad er forsket spesifikt på hvordan lærere best kan møte og tilrettelegge for traumatiserte elever (Nordli, 2020). Kunnskapsgrunnlaget er altså smalt.

At de aktuelle lærerne ikke var godt rustet hva gjaldt traumekompetanse, kan altså forklares i at det ikke prioriteres i lærerutdanningen. Forventet kompetanse etter grunnskolelærerutdanningens rammeplan begrenser seg til å kunne avdekke elever i vanskelige situasjoner. Et naturlig spørsmål å stille da, er om dette er tilstrekkelig?

Teorikapittelet presenterte det store omfanget av barn som lever under utviklingstraumatiserende forhold. Det ble også presentert at disse elevene har flere utfordringer i hverdagen. Alarmen går ofte hos dem, og de har vansker med å slå den av selv (Nordanger & Braarud, 2014). I tillegg til at disse elevene har behov for regulering når de er ute av toleransevinduet, har de vansker med å komme overens med både seg selv og menneskene rundt seg. De har også oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker (van der Kolk, 2014, s. 158). Det er tydeliggjort at traumatiserte barn lærer mindre fordi de er i krise (Raundalen & Schultz, 2011, s. 229), og har et større behov for støtte enn normaleleven. Når vi vet at det til enhver tid, i enhver klasse er elever som opplever kompleks traumatisering, og hvilke omfattende konsekvenser dette medbringer, oppleves det som uholdbart at lærernes kompetanse ikke skal strekke seg lenger enn til hvordan de kan oppdages. At lærere evner å avdekke barn som lever under slike forhold, er selvsagt en viktig ressurs. Spesielt sett i sammenheng med at mange av barna som lever i skjulte kriser ikke blir oppdaget, og dermed ikke får hjelp i noen form (van der Kolk, 2014, s. 73). Forskning viser tydelig at disse barna går en vanskelig skjebne i møte. Dersom lærere er i stand til å hjelpe elever med å gjøre deres skjulte krise til en kjent krise, og at hjelpen dermed kommer raskere, er dette utvilsomt en viktig ressurs. Likevel stilles spørsmålet igjen, er dette tilstrekkelig?

Bath, som er en av de største innen traumefeltet, sier at dersom disse barna skal ha muligheter for å bli bedre, må de ha støtte og hjelp fra alle voksne det møter i løpet av dagen. Deres helbredelse påvirkes i større grad av gode relasjoner med trygge voksne, enn av terapi utført av spesialister (Bath, 2015, s. 6). Her står lærere i en særstilling. Bath mener altså at alle voksne rundt barnet har et ansvar for å hjelpe og støtte dem. Styringsdokumentene som definerer lærerutdanningen mener at dette ansvaret begrenses til å avdekke, og vise videre til riktig instans. Kan det sies at lærerutdanningen er en del av sviket fra flere instanser som nevnes i Svikt og svik?

5.1.2 Kompetansebevisstgjøring

At enkelte elever krever kompetanse lærere normalt ikke har, trekkes også frem i St.meld. nr. 11 (2008-2009). Det presiseres at lærere må evne å vurdere når deres kompetanse ikke lenger er tilstrekkelig, og andre aktører med spisskompetanse bør inkluderes (s. 14). At lærere opplever å ha manglende kunnskap i møte med traumatiserte elever, viser igjen flere steder, også i min undersøkelse. Likevel er det viktig å påpeke at lærerne som deltok i min undersøkelse forteller om situasjoner og tanker som viser at de allerede har mye av

kompetansen som kreves i møte med disse elevene. De er bare ikke bevisst hvordan de kan bruke den rettet spesielt mot traumatiserte elever. Når det snakkes om kompetansemangel, vekkes det derfor en tanke hos meg om at det kanskje heller burde snakkes om en kompetansebevisstgjøring. Begrepet kompetansemangel tyder på at dersom lærere skal kunne være mer kompetent i møte med traumatiserte elever, må de tilegne seg en betydelig mengde kunnskap. Dette kan virke uoverkommelig i en hektisk hverdag, hvor tid er en dyrebar vare. Med begrepet kompetansebevisstgjøring menes det derimot å gjøre lærerne bevisste på at de allerede er i besittelse av mye av kompetansen som kreves. Informantene i mitt prosjekt viste at de allerede hadde utstrakt erfaring med å skape trygghet og bygge relasjoner, som er to av de tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg. Den tredje pilaren omhandler reguleringsstøtte, som også flere av lærerne rapporterer å ha fokus på i sitt arbeid. Med andre ord benytter lærerne altså premissene for den traumebevisste omsorgen i sitt daglige arbeid. Det kan derfor tenkes at kompetanseløftet som er nødvendig for å kunne møte traumatiserte barn på en støttende og god måte, ikke er så mange steg opp fra deres eksisterende kompetanse.

5.1.3 Opplevelse av manglende kompetanse

Til tross for at mye av hva lærerne forteller tyder på at de har gode forutsetninger for å være gode hjelpere for traumatiserte elever, opplever de at de mangler kompetanse. Som nevnt var det tre av lærerne som hadde erfaring med traumatiserte elever. Vilde og Nina fortalte tydelig at de var usikre på hva de skulle gjøre i møte med disse elevene. De opplevde å ikke strekke til. Tuva har i tillegg til mye erfaring med traumatiserte elever direkte, også kunnskap om denne elevgruppen etter diverse kurs og å ha lest seg opp på tema. Likevel forteller hun implisitt at hun også kan kjenne på usikkerhet til tider rundt hvordan hun best skal håndtere disse elevene. Denne usikkerheten kan tenkes å stamme fra to faktorer. En mulighet er at tankegangen, og gjentakelsen av det som nesten har blitt et ordtak, «Jeg er lærer, ikke psykolog», påvirker deres opplevelse av egen kompetanse. Den andre mulige forklaringen er at i møte med disse elevene er det vanskelig å fastslå om det man har gjort er den beste løsningen (Devaney & Spratt, 2009, s. 638). Lærere har en arbeidshverdag der man ofte kan kontrollere at innsatsen bærer frukter, eksempelvis er det enkelt å se om elevene har lært seg brøkkregning. På traumefeltet får man i mye mindre grad umiddelbar respons, noe som kan tenkes å bidra til usikkerheten som lærerne allerede føler på: innehar nødvendig kunnskap og kompetanse?

Selv om to av lærerne rapporterte å ikke ha erfaring med traumatiserte elever, fortalte alle fem

lærerne om en bekymring rundt de stille elevene. Alle opplevde det som vanskelig å håndtere dem, og bekymringen grunnet i en frykt for at noen av de stille elevene kunne ha det vanskelig uten at lærerne var klar over det. Dette kan forstås som et uttrykk for manglende kompetansegrunnlag i møte med elever i vanskelige situasjoner. Selv om lærerne har rett i at elever har ulike personligheter, og noen er mer sjenerte eller introverte enn andre, tolker jeg deres utsagn som at de er klar over at stillhet kan være et uttrykk for at noe er vanskelig. Dersom lærerne har en mistanke om at en av de stille elevene lever i en skjult krise, er det forståelig at det blir vanskelig å gå videre, når man føler at kompetansen på dette området ikke er tilstrekkelig. van der Kolk (2014, s. 73) påpeker at barn som reagerer på triggere ved immobilisering, og en hjerne som blanker ut, ofte ikke oppfattes av de voksne rundt dem, og må stå alene i sin krise. Kanskje de voksne rundt dem oppfatter deres smerteuttrykk, men opplever det som vanskelig å håndtere dem av ulike grunner. I tillegg kan det være utfordrende at det er lite bekreftelse å hente i stillhet, noe som bidrar til den voksnes usikkerhet.

At læreres traumekompetanse kan ha mangler, er utfordrende. Blant annet fordi dersom lærere ikke har denne kunnskapen, vil det være vanskelig for dem å være klar over om elevenes læringsmuligheter kan være påvirket (Raundalen & Schultz, 2011, s. 230). For å sikre traumatiserte elevers læring, kreves det at lærere har kompetanse om traumer, og hvordan det påvirker elevenes læringsmuligheter. Ifølge St.meld. nr. 11 (2008-2009) er lærerens hovedoppgave å legge til rette for elevenes læring (s. 12). Som vist vil traumatiserte elever ha andre læringsforutsetninger, og krever annen støtte enn normaleleven for å kunne lære. Det har gjennom teorien blitt vist at traumer kan lede til konsentrasjonsvansker og hindre læring (Raundalen & Schultz, 2011, s. 223; van der Kolk, 2014, s. 158). Det er ikke uvanlig at den kombinasjonen fører til at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen, og kravet om spesialundervisning utløses. Likevel er ikke traumatiserte elever nevnt som en av vanskegruppene som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 149). Det kan altså stilles spørsmål ved hvor stort utbytte traumatiserte elever har av opplæringen. Dette spesielt sett i sammenheng med at lærere opplever å ha et for smalt kunnskapsgrunnlag om traumer og deres innvirkning. Kunnskap om tema er altså viktig for at lærere skal kunne innfri sin hovedoppgave, å legge til rette for læring.

5.1.4 Informasjon om elevens situasjon

I tillegg til traumekompetanse, presiserer enkelte lærere betydningen av å ha nok informasjon.

Nina er tydelig på at dersom hun skal kunne ta i bruk kunnskapen om for eksempel toleransevindumodellen, må hun også være informert om elevens situasjon. Flere av lærerne er tydelige på at de opplever samarbeidet med barnevernet som for dårlig. De opplever å mangle essensiell informasjon om elevens situasjon, triggere og reaksjonsmønstre, grunnet barnevernets taushetsplikt. Man kan altså stille spørsmål om hvilken nytte traumekompetansen og kunnskap om toleransevindumodellen har, dersom lærerne opplever å mangle viktig informasjon om eleven for å ta det i bruk.

Læreres traumekompetanse har nå blitt diskutert. Et aspekt av denne diskusjonen er hvorvidt det er behov for mer kompetanse enn hva lærerutdanningene tilbyr. Mange mener at lærerrollen ikke skal favne om oppgaver som å hjelpe elever med slike problemer. Setningen «Jeg er lærer, ikke psykolog» viser til en stor skepsis i å innlemme det som ofte kalles psykolog-aspektet i lærerrollen. For dem som mener at dette aspektet ikke skal være en naturlig del av lærerens hverdag, kan det virke som unødvendig å løfte læreres kompetanse innen for eksempel traumer. I den andre delen av diskusjonen vil derfor psykolog-aspektet i lærerrollen diskuteres nærmere

5.2 Lærernes tanker om å innlemme psykolog-aspektet i lærerrollen

Hva lærerrollen bør inneholde, er det delte meninger om. Når det i denne oppgaven snakkes om hvorvidt psykolog-aspektet skal innlemmes i lærerrollen eller ikke, henviser begrepet psykolog-aspektet til tankene rundt å hjelpe elevene med sosiale eller psykiske utfordringer som ikke er direkte knyttet til undervisning.

5.2.1 Lærerrollen i utvikling

Lærerrollen er i stadig utvikling, og forventningene til dagens lærerrolle er mer omfattende enn hva den tidligere har vært. Dette er blant annet fordi rammebetingelsene for lærernes yrkesutøvelse utvides. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren: Rollen og utdanningen*, slås det fast at det stilles forventninger til lærere om å bidra til å løse problemer som omsorgssvikt og andre utfordringer i elevens hjemmesituasjon, til tross for at dette ikke er direkte knyttet til opplæringen (s. 12). Også læreplanverket tydeliggjør lærerens ansvar for alle elever gjennom blant annet prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere styringsdokumenter vektlegger altså læreres ansvar for å hjelpe og støtte elever med andre behov enn normalelevens.

Schultz og Langballe trekker frem at lærere har gode muligheter for å hjelpe traumatiserte barn (2016, s. 22). Likevel har de erfaringer med at lærere fraskriver seg ansvaret i møter med elever som er traumatiserte. Årsaken de trekker frem som forklaring, er en uavklart rolleforventning. Det kan også tenkes at andre forklaringer kan være manglende kunnskap, eller en tydelig mening om at det ikke bør være lærerens ansvar.

Som nevnt er synet på hva lærerrollen bør favne, delt. Enkelte mener at det er problematisk at det legges forventninger på lærerrollen om å bidra til å løse problemer som strekker seg utover det som henger direkte sammen med opplæringen. Blant disse er Ekspertgruppa, som begrunner dette i manglende kompetanse hos lærerne (2016, s. 33), og deres informanter deler denne tankegangen (s. 204). At flere deler tanken om at lærerrollen ikke bør strekke seg utover det som hører direkte til opplæringen, gjør seg tydelig i hvor innarbeidet setningen «Jeg er lærer, ikke psykolog» har blitt i lærermiljøet.

En tanke som gjør seg gjeldende i sammenheng med de delte oppfatningene rundt lærerrollens innhold, er hvorfor det er slik? En mulig forklaring er at en følge av at rammebetingelsene for lærerrollen endres over tid, er at det skaper et skille mellom ulike generasjoner av læreres oppfatning og tanker om hva som er lærerens ansvar. Det dannes ulike kohorter av lærere (Ekspertgruppa, 2016, s. 33). Det kan være med på å forklare hvorfor Vilde som er relativt nyutdannet har et annet syn på hva hennes lærerrolle inkluderer, enn eksempelvis Erik som tok sin utdanning for om lag 40 år siden. Totalt var tre av lærerne svært tydelig på at de ikke var psykologer, men lærere. Nina tok sin utdanning for omtrent 16 år siden, og det er rundt fem år siden Sondre tok sin. Det betyr at hvilke rammebetingelser som har ligget til grunn under deres lærerutdanning, og som har formet deres lærerrolle, ikke skiller seg i stor grad fra Vildes. Likevel har også Nina og Sondre andre tanker om sin lærerrolle, enn hva Vilde har. Det er ikke bare rammebetingelser som preger læreres yrkesutøvelse og syn på egen lærerrolle. Kolleger og skoleledelse påvirker også hvordan lærere tenker om egen rolle (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12). Ulike meninger angående hva som faller inn under lærerens ansvar, har antakeligvis ulike årsaker. I tillegg til påvirkning gjennom utdanning og fra kollegaer og skolemiljø, kan man tenke seg at faktorer som egne erfaringer, verdier og personlighet kan spille inn. Eksempelvis har Vilde og Erik ulike tanker om i hvor stor grad rollen som psykolog, venn eller helsesykepleier skal innlemmes i deres lærerrolle. Der Vilde mener at det er en selvfølge for å lykkes i sin lærergjerning, mener Erik at å involvere seg på denne måten vil medføre at han sliter seg ut. Erik gir uttrykk for at dette er en typisk nybegynnerfeil, noe som kan antyde at tanken om å begrense sin involvering er noe som

kommer med erfaring.

En kontrast til oppfatningen om at læreren ikke skal være psykolog, er en tanke om at lærerrollen må favne om mer enn bare det som direkte henger sammen med opplæringen. Dette tar utgangspunkt i at dersom elever skal lære, må de settes i stand til det. I noen tilfeller krever det å gjøre enkelte elever tilgjengelig for å lære, å ta tak i problemer som ligger utenfor det som har en direkte sammenheng med opplæringen. Som vist i teorikapittelet omtaler Raundalen og Schultz (2011, s. 233) det som ubarmhjertig å forholde seg passive til traumatiserte elevers problemer, og forvente at de skal tilegne seg lærdom på lik linje med normaleleven. I tråd med en slik tankegang, kan det diskuteres hvorvidt et ensidig fokus på opplæring blir en ansvarsfraskrivelse når det gjelder de traumatiserte elevenes behov.

5.2.2 Tidsmangel

Flere av lærerne i undersøkelsen fortalte at i tillegg til at deres lærerrolle ikke rommet psykolog-aspektet, hadde de verken tid eller kompetanse til å håndtere traumatiserte elever. Kompetanse-aspektet er allerede diskutert i den tidligere delen av diskusjonen. At lærere opplever tidsmangel i yrket sitt, er en velkjent sak. Flere av lærerne i mitt prosjekt fortalte at de ikke hadde mulighet til å støtte og hjelpe elever med ekstra utfordringer, fordi tiden ikke strekker til. Det kan tenkes at dypere traumekompetanse, og en god samreguleringsevne vil lette litt av det som tar av tiden til lærerne. Følgearbeidet til en utagering i klasserommet kan være omfattende. Det innebærer samtaler med eleven som har utagert, samtaler med eventuelt andre elever som påvirkes, samtaler med foreldre, skoleledelsen og andre lærere. Disse samtaler vil ta tid. Dersom utageringen forhindres gjennom god samregulering, vil det medføre at tiden som ville bli brukt på alle samtaler læreren måtte tatt i etterkant av reguleringen, blir frigjort. Kanskje tankegangen må snus om, at dersom man innlemmer det å være en hjelper for traumatiserte elever, vil det føre til bedre tid til å gjøre andre arbeidsoppgaver. Fremfor å tenke at man ikke har tid til å hjelpe og støtte disse elevene. For realiteten er at lærere allerede bruker tid på å støtte disse elevene, de er bare ikke klar over det. Kort oppsummert kan man tenke at traumeutsatte elever er mer tidkrevende enn normaleleven, men at det å jobbe traumebevisst ikke nødvendigvis er mer tidkrevende enn å jobbe på tradisjonell måte.

5.2.3 Terapien i godt lærerarbeid

Selv om tre av lærerne er opptatt av at de ikke er terapeuter, er det for traumatiserte elever mye god terapi i gode relasjoner. Bath (2015, s. 8) understreker at traumatiserte barn og unges behandling også må komme fra lærere, og at denne gis gjennom trygghet, trygge relasjoner, og samregulering. Lærerne fra min undersøkelse viser at dette er ting som de allerede gir elevene sine. Så når de sier at deres rolle er å undervise, ikke drive med terapi, så synliggjør det deres manglende bevissthet rundt at flere av tiltakene de gjør i sin læringjærning kan virke terapeutisk på traumatiserte elever. Likevel er det et tydelig skille mellom å være lærer og å være psykolog. Derfor kan det oppleves som utfordrende å bruke slike betegnelser. For det stilles ikke krav til lærere om å utføre arbeidet psykologer gjør, til tross for at det forventes at de skal støtte elever i vanskelige situasjoner. Raundalen og Schultz (2011, s. 230) er også tydelige på at selv om lærere skal kunne håndtere elever i krise, skal de ikke utføre terapeutisk arbeid. De mener at læreren kan støtte eleven bare ved å være opplyst om elevens situasjon, og være tilgjengelig for eleven dersom den har behov for det. Lærere kan altså være hjelpere og støtte traumatiserte elever uten å ha rollen som psykolog eller terapeut inkludert i sin lærerrolle.

Et annet interessant perspektiv i diskusjonen om lærerrollen, er det Sondre trekker frem. Jeg tolker som nevnt hans utsagn om at lærere må unngå å ta psykologer sin plass, fordi psykologer får titler av sin utdanning, til å bety at læreren må kjenne sin plass. Kan det bety at noen lærere vegrer seg for å gå inn i rollen som psykolog i møte med elever, i frykt for å tråkke over en profesjonsgrense? Lærere er blant dem som tilbringer mest tid sammen med barna, og dermed har flest muligheter til å hjelpe dem. Igjen er det viktig å trekke inn Baths (2015) tankegang om at disse barnas helbredelse skjer ikke bare under timene de tilbringer i terapi med spesialister, men også i de andre timene i døgnet. Barn i vanskelige situasjoner, som utviklingstraumatiserte barn, trenger i tillegg hjelp fra spesialister som psykologer. Likevel kan ikke psykologen alene hjelpe barnet. Det må være et samarbeid mellom ulike aktører. Og det er viktig at lærere innser hvilken stor ressurs de kan være i arbeidet med å hjelpe traumatiserte elever til å bli bedre.

5.3 Toleransevinduet som et nyttig verktøy

Under opplæringen ble det problematisert fra enkelte av lærerne hvorvidt dette var kunnskap som var relevant for dem. Foreleseren Kasper uttrykte da tydelig at traumatiserte elever er noe

som finnes på alle skoler. Han forklarte også at de ungdommene han jobber med til daglig, som er plassert utenfor hjemmet grunnet store utviklingstraumer, går på vanlige skoler og deltar i undervisningen sammen med andre elever. Kunnskapen er altså relevant for lærerne, fordi det er stor sannsynlighet for at de vil møte elever som har behov for denne kompetansen. Toleransevindumodellen kan altså være et godt verktøy for lærere å ha i verktøykassen sin.

5.3.1 Traumebevisst forståelse

Å arbeide med utviklingstraumatiserte barn og unge kan være utfordrende. Uforutsigbar og uforståelig atferd kan være krevende å håndtere. Lærere vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i møte med traumatiserte elever, dersom de har kunnskap om mekanismene bak atferden, og hvordan de best mulig kan møte dem (Braarud & Nordanger, 2011). Sondre var en av lærerne som allerede hadde blitt introdusert for den traumebevisste omsorgen og toleransevinduet. Ett av eksemplene han forteller om, viser hvordan toleransevindumodellen kan benyttes i møte med elever. Sondre beskriver en elev som har atferdsvansker, som ofte blir sint, og både lærerne hans og eleven selv opplever det som utfordrende at han da har vansker med å forklare hva som har trigget sinnet hans. Intervjumaterialet viser at Sondre har erfaring med å regulere elever, og dermed kan man anta at han gjør det også i møte med denne eleven når han merker at eleven nærmer seg toleransevinduetets øvre grense. Når Sondre gjenkjenner at eleven har forsvunnet ut av toleransevinduet sitt, benytter han ulike metoder for å forsøke å regulere eleven tilbake i toleransevinduet. Eksempelvis fjerner han eleven fra situasjonen som forårsaket den sterke reaksjonen, og snakker rolig med eleven. Han forklarer eleven at han ikke ønsker å irettesette, men å forstå hva som førte til elevens reaksjon. Sondre klarer å overstyre sine egne speilnevroner, som ellers lett ville forårsaket at han møtte elevens aggresjon med egen aggresjon. Med den fremgangsmåten som han forteller om, får Sondre roet ned situasjonen, og han og eleven kan gå tilbake til undervisningen uten at en større utagering oppstår. Det kan tenkes at dersom Sondre hadde møtt eleven uten ønske om å forstå, eller kanskje møtt eleven med frustrasjon eller sinne, ville det ha ført til en situasjon som Spurkeland (2011, s. 149) betegner som RES-situasjoner. Slike situasjoner kan virke ødeleggende på lærer-elev-relasjonen både i øyeblikket, men også for fremtidig samhandling og tillit. En dårlig relasjon og manglende tillit vil gjøre møter med traumatiserte barn og unge stadig mer utfordrende. Med dette som utgangspunkt vil altså kunnskap om toleransevindumodellen være et nyttig verktøy for lærere å være kompetente i.

Å ha gode relasjoner med enkelteleven, kan også ha betydning for klassens fellesskap.

Spurkeland (2011, s. 12) hevder at enkelteleven er mer interessant enn gruppen. Dette fordi relasjonen læreren har til enkelteleven påvirker klassens dynamikk. For lærerne som er opptatt av å få klassen som en helhet til å gå så normalt og godt som mulig, kan det være av interesse å også jobbe med relasjonen til enkeltelevne. Traumatiserte barn og unge kan ha ulike triggere, noen mer kjente enn andre. Alarmen deres kan utløses av det som er hverdagslige hendelser for andre. Lærere som er kjent med enkelte av elevens triggere, kan enklere ha fokus på å unngå å utløse elevens alarm. Siden utviklingstraumatiserte elever har et sensitivt alarmsystem, og vansker med å skille hva som er farlig og ikke, vil alarmen likevel gå oftere hos dem enn hos andre (Bath, 2015, s. 6). Hvordan reaksjonene kommer til uttrykk vil variere. Uavhengig av om man reagerer ved å gå over toleransevinduet, og får en fight/flight-reaksjon, eller om man går under og reagerer med immobiliserende atferd, vil reaksjonen for andre gjerne oppleves som uforklarlig, uforholdsmessig, og kanskje også rar. Igjen kan et eksempel fra intervjumaterialet hentes frem. Vilde forteller om en ungdomsskoleelev som ofte blir veldig sint. Det er vanskelig for henne å forstå hva som trigger eleven, og dermed utløser sinnet. En av elevens reaksjoner kan være å kjeft på elever som er flere år yngre, dersom de skulle gå i veien for ham. Dette er en reaksjon som er vanskelig å forstå for omgivelsene. Når denne eleven reagerer slik, har han ikke tenkehjernen på plass. Når han blir så sint, skyldes det at det er følelseshjernen som bestemmer. Etter opplæringen gir Vilde uttrykk for at i situasjoner som dette, kan kunnskap om toleransevindumodellen hjelpe henne til å forstå eleven bedre. Utviklingstraumatiserte barn oppholder seg utenfor toleransevinduet mesteparten av tiden (Foss, 2020, s. 30), og dermed kan man si at deres tenkehjerne er «koblet av». Lærernes tenkehjerne er oftest «koblet på». De kan altså være til god hjelp for traumatiserte elever, ved å bruke egen tenkehjerne til å regulere elever som styres av følelseshjernen.

5.3.2 Felles språk

Toleransevindumodellens nytteverdi viser seg også i at den kan gi et felles språk for de ulike aktørene som samarbeider om å hjelpe traumatiserte barn (Braarud & Nordanger, 2014). Felles begreper kan bidra til et bedre samarbeid mellom de ulike instansene. Tidvis møtes skolen og andre instanser for å diskutere hvordan de sammen best kan hjelpe barn i vanskelige situasjoner. Flere av lærerne fortalte i intervjuene at de opplevde samarbeidet med andre instanser, spesielt barnevernet, som utfordrende. Enkelte av dem sa at de opplevde at samarbeidet ikke var godt nok. Dette ble begrunnet i taushetsplikten barnevernet har. Noen av

lærerne opplever som tidligere diskutert at det vanskelig å hjelpe eleven, dersom de mangler informasjon. Dette er en helt egen diskusjon, som ikke vil utforskes videre i denne oppgaven, men som er interessant. Selv om taushetsplikten oppleves som et hinder for det gode samarbeidet mellom skole og barnevern, kan det tenkes at også de ulike fagorienteringenes ulike faguttrykk kan være en hindring. Kanskje vil skolen og barnevernstjenesten enklere kommunisere barnets behov og mulige løsninger, dersom de kan snakke «samme språk». Det kan tenkes at samarbeidet mellom de ulike instansene vil lette dersom også lærerne er klar over hvordan elevens aktiveringsspenn påvirker både atferd og læring, og hvordan traumatiserte elevens konsentrasjonsvansker ofte er et resultat av hvordan deres hjerne er utviklet. Kunnskap om toleransevinduet vil altså være et nyttig verktøy for å kunne forstå traumatiserte elever bedre, og muligens gjøre at samarbeidet mellom andre instanser oppleves som mindre utfordrende.

5.3.3 Bredere kompetanse

Nok et punkt hvor toleransevindumodellens nytte kan trekkes frem, er når det gjelder læreres mulighet til å være traumebevisste. Lærerne som deltok i undersøkelsen viste at de allerede har stort fokus på to av de tre grunnpilarene i den traumebevisste omsorgen, trygghet og relasjoner. Ved å lære om toleransevindumodellen, og betydningen av deres reguleringsstøtte, vil de være kompetente i alle de tre grunnpilarene. Lærere som har både kunnskap og erfaring med den traumebevisste omsorgens premisser vil være i god stand til å hjelpe traumatiserte elever, og samtidig gjøre dem mer rustet for læring.

5.3.4 Lærerens regulering

Et siste punkt som vil trekkes frem i sammenheng med toleransevindumodellens nytteverdi, er hvordan den kan hjelpe med å forstå eget reaksjonsmønster. Flere av lærerne fortalte at det å lære om toleransevinduet, hadde hjulpet dem til bedre å forstå personer de har viktige relasjoner med, både privat og på jobb. De opplevde å lettere forstå, og dermed tilpasse seg både partnere, kollegaer og andre familiemedlemmer. I tillegg til å forstå menneskene rundt seg bedre, hjalp det dem også med å forstå seg selv og egne reaksjoner. Flere fortalte at de i etterkant av innføringen hadde sett tilbake på hendelser, og kunne forklare hvorfor de hadde reagert som de gjorde. En av dem fortalte at hun hadde kjeftet på barnet sitt, tilsynelatende uten grunn, men når hun så tilbake på hendelsen hadde det skjedd rett før jul, da hennes stressnivå var betydelig høyere enn det pleier. Å ha denne forståelsen av eget toleransevindu,

og mulige reaksjoner, gjør det også enklere å være bevisst å unngå å speile andres atferd. Hjernens speilnevroner fører til at vi speiler andres atferd, noe som betyr at når barn har en utfordrende atferd, vil læreren ofte ende opp med å møte eleven med samme type atferd (Bath, 2008, s. 44). De dagene når lærerens eget toleransevindu er smalt, og det skal mindre til før han eller hun krysser øvre eller nedre grense, vil det kreve større bevissthet om ikke å speile andres negative atferd. Speiling av negativ atferd er det motsatte av samregulerende atferd, og gir dermed ikke en uregulert elev nødvendig reguleringsstøtte. Det vil da ta lenger tid før elevens alarm slås av. Situasjoner hvor læreren speiler en uregulert elevs atferd, vil ha potensiale for å være av typen RES, som kan skade lærer-elev-relasjonen. Derfor er det også viktig å ha kunnskap om eget toleransevindu.

5.3.5 Nyttig verktøy i møte med alle elever

Avslutningsvis er det viktig å trekke frem at da lærerne fortalte at de syntes at toleransevindumodellen var nyttig for dem i deres arbeid, var det ikke bare forbeholdt de traumatiserte elevene. Lærerne uttalte seg også på generell basis. Det betyr at de ikke bare anså toleransevindumodellen som en støtte i møte med de traumatiserte elevene, men i møte med alle elever. Alle mennesker har et toleransevindu. Den største forskjellen mellom traumatiserte mennesker og ikke-traumatiserte, er at mennesker med traumer oftere vil forsvinne ut av vinduet, og ha vansker med å finne veien tilbake på egenhånd (Nordanger & Braarud, 2014). Mennesker uten traumer vil også tidvis forsvinne ut av sitt toleransevindu. Og selv når man ikke er utviklingstraumatisert, kan det være godt å bli møtt med forståelse, og hjelp til å komme seg raskt tilbake.

6.0 Oppsummering og avslutning

Dette prosjektets formål har vært å undersøke læreres traumekompetanse og å få et innblikk i hvorvidt lærere faktisk opplever at toleransevindummodellen kan være et nyttig verktøy i deres daglige arbeid. Fremgangsmåten har vært å samle lærererfaringer gjennom to runder med intervjuer. Ved intervju i to runder har jeg fått en dypere innsikt enn hva jeg ville fått ved å bare intervju lærerne en gang. For å gi lærerne kunnskap om blant annet traumbegrepet og toleransevindummodellen, har det vært gjennomført en times opplæring med en ekstern foreleser. Denne forelesningen ble gitt mellom intervjurundene. Foreleseren jobber til daglig med traumatiserte ungdommer, og bruker en del av arbeidstiden sin på å undervise skoler i temaet. Det ble klart i intervjurunde to at lærerne hadde fått en opplæring som var forståelig, og som hadde gitt dem ny kunnskap. Dette utgangspunktet sikret at det ble meningsfylt å spørre lærerne om deres opplevelse av toleransevindummodellen som støtte i deres arbeid. Intervjumaterialet ble analysert med en kombinasjon av person- og temasentrert tilnærming, og funnene ble dermed presentert tematisk som en helhet, fremfor å sammenligne lærernes svar i første og andre intervjurunde. Funnene ble sett opp mot den presenterte litteraturen, og diskutert med bakgrunn i analysens tre hovedfunn.

For å svare på problemstillingens første del, kan en oppsummerende si at lærerne vurderte at deres kompetansegrunnlag ikke var tilstrekkelig i møte med traumatiserte elever. Dette er et av prosjektets hovedfunn. Til tross for at noen av lærerne hadde traumekompetanse, og traumeerfaring fra tidligere, opplevde alle å mangle kompetanse i møte med disse elevene. Dette er sannsynligvis et uttrykk for at traumefeltet er komplisert, og lett kan gi en opplevelse av manglende kompetanse. Denne opplevelsen ble forklart både i manglende fokus på denne kompetansen i lærerutdanningen, og i en forståelse av at oppfølgingen av disse elevene utføres av andre instanser. Det sistnevnte var et uventet funn, og noe som problemstillingen ikke tok høyde for. Likevel ble det et av hovedfunnene i prosjektet.

Problemstillingens andre del, som omhandler lærernes opplevelse av toleransevindummodellen som støtte i møte med disse elevene, kan kort oppsummeres ved å si at alle ga uttrykk for at den var nyttig. Dette var prosjektets tredje hovedfunn. Til tross for at flertallet av lærerne ikke hadde blitt presentert for begrepene og modellen tidligere, ga flesteparten uttrykk for at dette egentlig ikke var en ukjent måte å tenke på. De var imidlertid tydelige på at rammeverket og forklaringsmodellene tydeliggjorde kunnskapen på en måte som ga dem ny innsikt. Denne innsikten var nyttig både i lærerrollen og privat. Det kom også frem at lærerne innehar mye

kompetanse som er nyttig i møte med traumatiserte elever, men at de kanskje ikke selv er bevisste på at de innehar denne kompetansen. Spesielt aktuelt er lærernes brede erfaring med å skape trygghet og bygge relasjoner. En del av funnet om toleransevinduetts nytteverdi er at lærerne omtalte det som anvendbart og som en god forståelsesramme for alle elever.

Med tanke på hvor høy forekomst av norske barn som lever i omsorg som gir dem utviklingstraumer, oppleves det som underlig at traumekunnskapen og -forskningen i så liten grad er integrert i skolesystemet. En viktig grunn til dette er sannsynligvis at det i forskningen på traumefeltet er et skille mellom teori og den praksisen skolen utgjør. Det synes å være behov for et mer utstrakt samarbeid mellom traumeforskningen og skolehverdagen, og at man på den måten anerkjenner at alle de traumatiserte barna også er elever. At det ikke er forsket nok på traumatiserte barn i skolesammenheng, kan være årsaken til at det i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen ikke tydeliggjøres hvilke læringsmål lærerstudenter skal oppnå i sammenheng med å imøtekomme og støtte traumatiserte elever.

Carina, som ble presentert i starten av denne oppgaven, er en representant for barn og unge som strever med livene sine. Læreren Anette er en god hjelp for Carina på de vanskelige dagene, og hun ser det som en naturlig del av sitt læreropdrag. Gjennom denne tilnærmingen viser Anette en anerkjennelse av kompleksiteten og påvirkningen det kan ha å være traumeutsatt. Denne forståelsen gir Carina en mulighet til å faktisk fullføre skolegangen. Personlig mener jeg at lærerens ansvar inkluderer å tilrettelegge for og støtte elever som Carina. I tillegg til foreldrene, er læreren blant dem som kjenner barnet best, og møter det oftest. Derfor oppleves det for meg som helt naturlig at hjelpen til disse barna også skal komme fra dem. Å være i stand til dette er noe jeg anser som viktig, for i klassen til Anette er det flere elever som trenger at læreren har denne kunnskapen. Dette er situasjonen ikke bare for Anette sin klasse, men også for mange klasser i Norge. Og traumekompetente lærere vil derfor gjøre en stor forskjell i mange barns liv.

Litteratur

- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bath, H. (2008). Calming Together: The Pathway to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44-46. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=10895701&AN=31123755&h=Opd7Zlr6ejPQm9O%2b6v6rvjjbWrrvj o8POmGHiY0mXlmMqhxqfQmqn%2fq63d1KSeCTS9WUwa%2fFulz1fZX1eS4JLGw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d10895701%26AN%3d31123755>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5-11. https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Bernhardt-Melin, C. (2016). *Traumebevisst håndtering i skolen - fra teori til praksis. Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braarud, H. C. & Nordanger, D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(10), 968-972. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/10/kompleks-traumatisering-hos-barn-en-utviklingspsykologisk-forstaelse>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Devaney, J. & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 635-641. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.12.003>
- Ekspertgruppa om Lærerrollen (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., 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)
- Flydal, E. F. (2021, 8. januar). Ny rapport: Barn og unge rammet av vold og overgrep da skolene stengte. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/7KPG0W/ny-rapport-barn-og-unge-rammet-av-vold-og-overgrep-da-skolene-stengte>
- Folkehelseinstituttet. (2019, 2. januar 2020). *Vold og seksuelle overgrep*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/>
- Foss, H. E. (2020). *Usynlige traumer. Fanget av følelser*. Flux Forlag.
- Hafstad, G. S. & Augusti, E. M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år* (NKVTS

- Rapport nr. 4/2019).
https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2011a). Elever med særskilte behov. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 85-104). Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2011b). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 19-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Hilal, A. H. & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for Data Analysis in Qualitative Research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2), 181-186.
http://www.ijoe.org/v2/IJJOE_06_02_02_2013.pdf?fbclid=IwAR3PBoFkLYTZu2S_H01Oea0TwHnmytli6b0gucSqSmgseTfnnO0zy6RW4cA
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overordnet del av læreplanverket*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/o-verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplæringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- Mossige, S. & Stefansen, K. (2016). *Vold og overgrep mot barn og unge. Omfang og utviklingstrekk 2007-2015* (NOVA Rapport 5/2016).
<https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/Vold-og-overgrep-mot-barn-og-ung-NOVA-Rapport-5-16-web.pdf>
- Munthe, E. (2011). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137-150). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Rapport nr. 9). H. i. Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordli, A. (2020). «En skole for alle?» *En analyse av litteratur om traumehåndtering i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Norman, M. G. & Berg, R. (2020, 31. desember). Politiet fikk flere anmeldelser av seksuelle overgrep mot barn. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/R91pL8/politiet-fikk-flere-anmeldelser-av-seksuelle-overgrep-mot-barn>

- NOU 2017:12. (2017). *Svikt og svik - Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/?ch=1>
- NTB. (2020, 30. november). Overgrep mot barn har økt under pandemien. TV2.
<https://www.tv2.no/a/11808305/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2011). Krisepedagogikk i ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 227-249). Høyskoleforlaget.
- RVTS Sør. (u.å.). *Traumebevisst ordliste*. Hentet 12.5.2021 fra
<https://www.traumebevisst.no/ordliste/>
- Schiøtz, L. (2017). *Skolens møte med traumebelastede elever. En casestudie* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2. utg.). Guilford Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*.
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gudbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M. & Eide, T. (2021). *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (NIFU Rapport 2021:9). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2737339/NIFUrapport2021-9.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2015, 25. juni). *Relasjonspedagogikk* [YouTube].
<https://www.youtube.com/watch?v=aUYJ8q7ApSQ>
- Spurkland, M. (2017). *Klassen: fortellinger fra et skoleår*. Cappelen Damm.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torvik, F. A. & Rognmo, K. (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser* (Rapport 2011:4).
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20114-pdf.pdf>

- van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind and Body in the Healing of Trauma*. Viking.
- Venæs, H. (2020, 5. desember). Voldsom økning i bekymringsmeldinger til barnevernet. TV2. <https://www.tv2.no/a/11815805/>
- Woll, V. (2020, 20. november). Flere barn lever med vold og rus i pandemien - barnevernet må bryte loven. NRK. https://www.nrk.no/trondelag/tallet-pa-bekymringsmeldinger-har-eksplodert-_barn-lever-med-vold-og-rus-i-pandemien-1.15251650
- Zamawe, F. C. (2015). The Implication of Using NVivo Software in Qualitative Data Analysis: Evidence-Based Reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15. <https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

30.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Toleransevinduet i skolen

Referansenummer

393610

Registrert

30.10.2020 av Hannah Bjørnstad - hannahbjornstad@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristine Ludvigsen, Kristine.ludvigsen@hvl.no, tlf: 55585787

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hannah Jakobsen Bjørnstad, hannahbjornstad@gmail.com, tlf: 93621056

Prosjektperiode

30.10.2020 - 31.07.2021

Status

14.12.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

14.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.12.20.

Zoom, Skype, Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

01.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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

Vedlegg 2: Intervjuguide for intervjurunde 1

Intervjuguide for runde 1

Informasjon om informantene

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Hvilken utdanning har du?

Lærerens egen praksis

1. Hva vektlegger du for å skape et trygt miljø for dine elever?
2. Hvordan går du fram for å skape og opprettholde en god relasjon til elevene dine?
3. Hvis elever utagerer, hvordan håndterer du det?
4. Dersom en elev sitter stille, uten å plage noen, men ikke gjør det han eller hun skal, pleier du da å gjøre noe for å forsøke å få han eller henne i gang? I så tilfelle hva?
5. Opplever du måten du håndterer både de stille og de utagerende elever som nyttig?

Elever med traumer

1. Hva legger du i ordet traumer? Og hva legger du i 'elever med traumer'?
2. Hvilke erfaringer har du med barn og unge med traumer?
3. Hvor mange av elevene dine tror du har slik problematikk?
4. Hvordan opplever du at erfaringene til elever som har vokst opp med gjentatte traumatiske opplevelser, har innvirkning på deres evne til å lære?

5. Hva er den største utfordringen din som lærer i møte med disse elevene? Har du noen eksempler?
6. Hvordan erfarer du sammenhengen mellom trygghet og læring? Har du noen eksempler?
7. Hva trenger du å lære mer om for å kunne gi elever med traumer et godt tilbud?
8. Hvilken informasjon føler du at du mangler for å følge disse elevene godt nok opp?
9. Hvor går din grense for hva du kan gjøre for disse elevene i lærerrollen? Har du noen eksempler?

Begreper

1. Har du hørt om begrepet toleransevinduet før? I så fall, kan du gi meg en kort beskrivelse?
2. Hvordan forstår du begrepet regulering?

Intervjuguide for runde 2

Oppfølging av innføring

1. Opplevde du informasjonen som ble gitt på webinarret som forståelig?

Toleransevinduet

2. Har du i etterkant av webinarret vært i en situasjon på jobb hvor du tenker at noen har vært ute av toleransevinduet? Tror du at du ville ha tenkt om situasjonen på samme måte før?
3. Har du etter webinarret vurdert elever å være hyper- eller hypoaktivert? Har du noen eksempler?
4. Hvordan vil du gå inn for å hjelpe elever som er ute av toleransevinduet? Har du prøvd å hjelpe elever med dette?
5. Hvilken nytte ser du i å anvende kunnskap om toleransevinduet i møte med elever?
6. Har du reflektert rundt ditt eget toleransevinduet?
7. Hvordan tror du koronasituasjonen virker inn på toleransevinduet ditt? Og elevenes?

Traumer

8. Har oppfatningen din av barn og unge med traumer endret seg etter webinarret? I så fall hvordan?
9. Har du erfart at elever med traumer lærer på en annen måte enn elever uten slik problematikk? Har du noen eksempler?
10. På webinarret ble det sagt at traumatiserte barn trenger trygge rammer. Og trygge voksne, som lærere, inngår i dette. Hva er dine tanker rundt å kunne hjelpe elever

med traumer i rollen din som lærer?

11. Tenker du at informasjonen du fikk gjennom webinarret kan være anvendbar på elever uten traumer?

Sårbare elever

12. I min oppgave snakker jeg om 'sårbare barn', men har enda til gode å velge en tydelig definisjon. Hva tenker du bør være med i en slik definisjon?
13. Møter du sårbare elever på andre måter etter webinarret? I så fall hvordan?

Avslutningsvis

14. Etter webinarret, har du begynt å gjøre ting på andre måter enn tidligere, eller begynt å gjøre noe nytt?
15. Tenker du at denne typen kunnskap kan hjelpe flere elever med å lære mer på skolen? Hvis ja, syns du det burde være en del av lærerutdanningen?
16. Hva har vært det mest lærerike ved å delta i dette prosjektet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Toleransevinduet i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvorvidt ungdomsskolelærere synes kunnskap om toleransevinduet er nyttig. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne mastergradsoppgaven er å finne ut om kunnskap om toleransevinduet kan være et godt verktøy for ungdomsskolelærere i deres arbeid. Toleransevinduet er en forståelsesramme ofte brukt i sammenheng med traumebevisst omsorg. Jeg ønsker å se nærmere på om lærere på ungdomstrinnet synes at kunnskap om dette kan være en hjelp både i møte med sårbare elever, men også resten av elevgruppen. Prosjektets problemstilling er «Hvordan vurderer ungdomsskolelærere kunnskap om toleransevinduet som nyttig?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Hovedveileder på prosjektet er Kristine Ludvigsen og biveileder er Marianne Leikvoll Eide.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar denne henvendelsen på grunn av at du jobber som ungdomsskolelærer, og har vist interesse for mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i to runder med intervju, samt en innføring om toleransevinduet mellom de to intervjuene. Intervjuene vil være semistrukturerte. I det første intervjuet vil jeg stille spørsmål om din praksis som lærer, elever med traumer, og begreper. Tema for det andre intervjuet vil være oppfølging av innføringen.

Innføringen som gis vil vare mellom en og halvannen time. Det kreves ikke noen forberedelser eller etterarbeid, annet enn det andre intervjuet du deltar på.

Intervjuene vil bli tatt opp på et lydopptak, som kun jeg skal lytte til. Det vil også bli tatt notater under intervjuet, disse vil kun jeg ha tilgang til. Intervjuet vil også bli transkribert i etterkant. Lydopptaket vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fra intervjuene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg erstatte navn og personopplysninger med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil også bli lagret på en låst mappe. Mine veiledere vil kun ha tilgang til en anonymisert versjon.

Deltakerne vil ikke bli gjenkjent i publikasjon. Det vil ikke bli brukt navn eller skolens navn i oppgaven. Det vil bli full anonymitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Du har gitt samtykke til at jeg kan bruke dine svar i intervju i min masteroppgave.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved
Student: Hannah Jakobsen Bjørnstad, 93 62 10 56, hannahbjornestad@gmail.com

Hovedveileder: Kristine Ludvigsen, kristine.ludvigsen@hvl.no
Biveileder: Marianne Leikvoll Eide, marianne.leikvoll.eide@hvl.no
- Vårt personvernombud:
Trine Anikken Larsen, 55587682, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen

Hannah Jakobsen Bjørnstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Toleransevinduet i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Powerpointen som ble brukt på forelesningen



Toleransevinduet

Integritet

Kasper Verlo

Familiehjem Bergen/HandleKraftAgent

Spesialutdannet barnevernspedagog

Deltakelse

Tilgjengelighet

Hensyn

Mestring

Ressurser

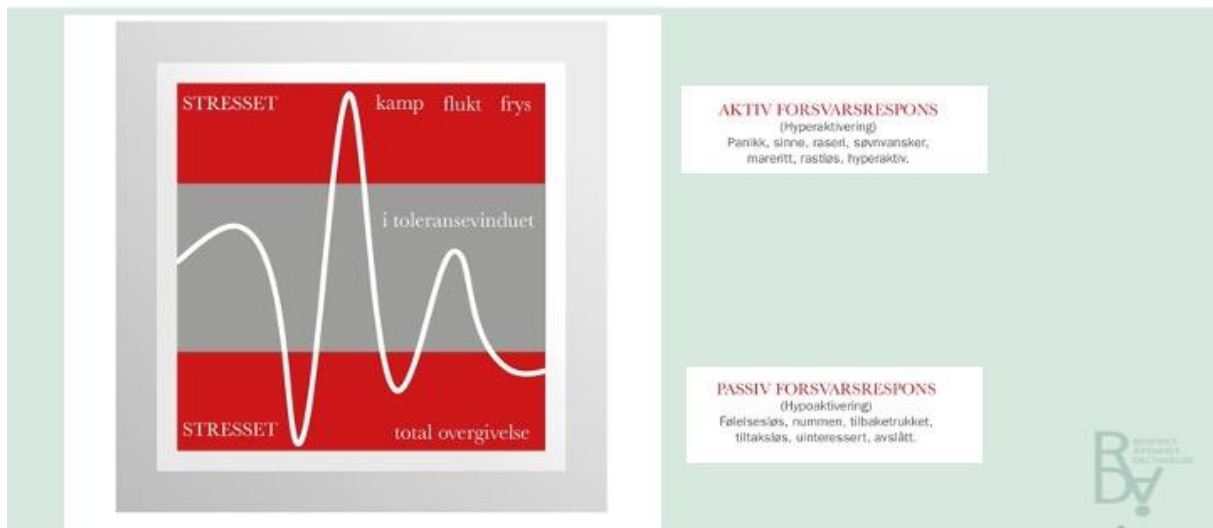
Trygghet

Respekt

Åpenhet

Region vest

Toleransevinduet (Siegel, 2012)



Presentasjon20.01.21

Region vest

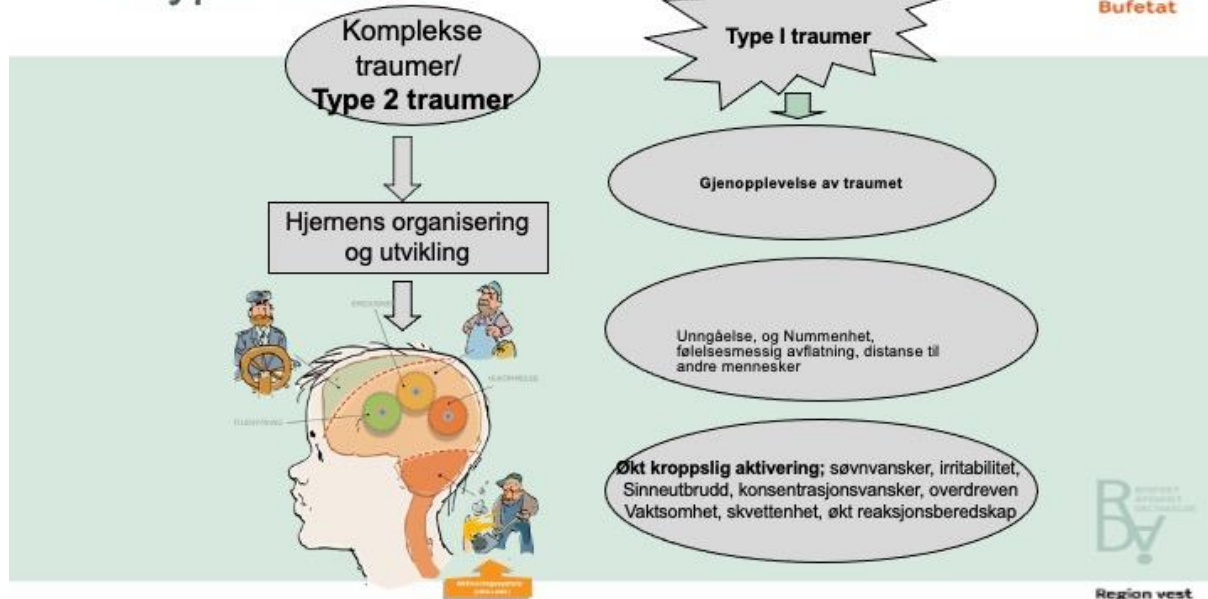
Begrepet toleransevinduet

Kort forklart:

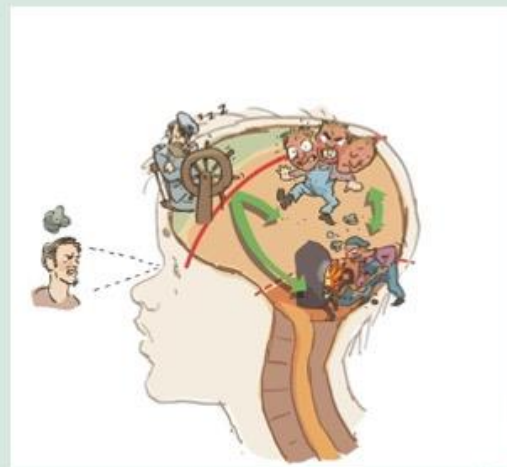
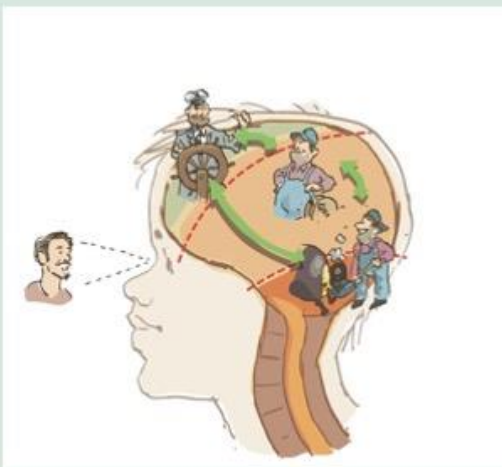
- Toleransevinduet er en enkel modell for å kunne bli mer oppmerksom på egen og andres aktiveringsgrad
- Begrepet referer til det spennet av aktivering som er optimalt for barnet- ikke for høyt og ikke for lavt
- Toleransevinduet spennvidde og fleksibilitet formes av barnets erfaringer fra det tidlige samspeillet med primære omsorgsgivere
- Det er viktig å huske at vi som hjelpere også har et toleransevindu
- Størrelsen er avhengig av tidligere erfaringer, kontekst og dagsform
- Som lærer må man være bevisst sine egne reaksjoner, hva som gjør at vi forsvinner ut av toleransevinduet – speilnevroner

Traumefeltets nyttigste verktøy

To typer traumer



Harmonisk/ Stresset



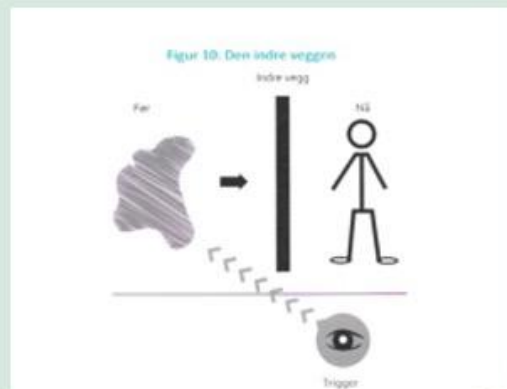
5

Presentasjon20.01.21

Region vest

Styrke toleransevinduet : «den indre vegg»

- «Veggen»
- hos stressede barn må vi gå gjennom følelsene for å vekke fornuften (det kalles "bottom-up")
- Selvregulerte voksne, som forstår kontekst, og ikke trigger barnet
- Økt forståelse av reaksjoner.
- Ferdigheter til å holde seg i nåtid.
- Daglig struktur



6

Presentasjon20.01.21

Region vest

Viktige observasjoner

Forandringer:

- aktivering
- sensitivitet
- humør
- sosial tilpasning



Triggere

Triggere

- situasjoner, lukter, lyder
- toleransevinduet blir lite
- både barnet og hjelperen settes ut av spill

Identifisere triggere

- gjenkjenne
- roe ned
- kommunisere i toleransevinduet



Traumeforståelse

Gi barnet traumeforståelse.

- Når barnet er innenfor toleransevinduet, kan det være mulig å forklare begreper som kan styrker egenforståelsen til barnet.
- Gi følelse av sammenheng; forstå og håndtere uforståelige reaksjoner (resiliens).
- Å hjelpe unge til å forstå og håndtere triggere er en del av dette arbeidet.
- Sammen med barnet/ungdommen lage planer for slike situasjoner: Kan de unngås, kan faren minimaliseres, kan man trene på noen situasjoner?



Et traumebevisst klasserom (Camilla B. Melin, 2019)

- Voksne som har grunnleggende traumeforståelse og kunnskap om konsekvenser for læring
- Traumebasert omsorgs tre grunnpilarer: Trygghet, relasjon, regulering (Bath, 2008)
- Mestring
- Autoritative voksne (Baumrind) – kontroll/emosjonell varme
- Se barnet innenfra – seg selv utenfra (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016)
- Aktivt relasjonsarbeid – 4 T'er
- Reguleringsstøtte



Ressurser

- <https://www.linktillivet.no/>
- www.handle-kraft.no
- www.traumebevisst.no
- www.youtube.com – Dag Nordanger, RVTS
- www.jegvet.no
- www.snakkemedbarn.no
- https://septemberkonferansen.no/wp-content/uploads/2019/09/Camilla-Bernhardt-Melin_Traumebevisst-handtering-i-klasserommet.pdf