

BACHELOROPPGÅVE

«Det finst ikkje vanskelege barn, berre barn som har det
vanskeleg»

Ei bacheloroppgåve om læraren sin tilrettelegging og rolle for
traumatiserte elevar

«There are no difficult children, only children with difficulties»

A bachelor thesis on the teacher's facilitation and role for
traumatized pupils

Av

Kandidatnummer: 223

Jonas Ure Hylland

Emnekode: GUPEL412, Grunnskulelærerutdanninga 5.-10.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI), institutt for pedagogikk,
religion og samfunnsfag

Rettleiar: Ketil Langørgen

Innleveringsdato: 02.06.19

Mengd ord: 9945

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle
kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen
på Vestlandet, § 10.*

Abstract

Title: «There are no difficult children, only children with difficulties»	
Author: Jonas Ure Hylland	
Year: 2019	Pages: 44
Keywords: Trauma, traumatic events, facilitating traumatized pupils, The Three Pillars of Trauma informed Care	
<p>Summary</p> <p>The trauma conscious school has to a greater extent come into focus. Nevertheless, research shows that a lack of understanding among caregivers as to their role in relation to the traumatized child is a problem. Several masters theses also point out that teachers have insufficient knowledge about trauma and its consequences. In this bachelor's thesis I have looked into what teachers can do to adapt school life for traumatized pupils. The models and the theory applied in this thesis are useful for teachers so that they can understand the challenges many traumatized children struggle with. In order to find the answer to my research question I have chosen to interview four teachers about how they have adapted school life to their pupils' need. My research shows that teachers make a number of adjustments when it comes to the pupil's school work as well as their social and relational needs. Furthermore, my research shows that teachers have some knowledge about trauma, but that trauma receives little attention in teacher education. Children with trauma need caregivers who can see and support them, and who can help to make adjustments for them. I hope this thesis can help to increase knowledge about trauma in the school system.</p>	

Forord

So var det min tur å seie nokre ord,
Ein takk til rettleiar, informantar, far og mor,
Takk til informantar som delte av kunnskap og tid,
Takk til mor og far som sett meg i gang og passa på at eg gjorde meg flid,
Takk til rettleiar for konstruktive framovermeldingar og råd,
Dette har sikra at eg kan halde den røde tråd.

Ei oppgåve om elevar og traume er ikkje lett,
Tungt tema rett og slett,
Likevel har eg lært korleis å hjelpe og tilrettelegge,
Både for store og små,
Som har ein tung veg å gå.

Bergen 02.06.19,
Jonas Ure Hylland

Innholdsliste

1. INNLEIING	6
1.1 Tidlegare forskning.....	6
1.2 Fagleg relevans.....	7
1.3 Bakgrunn for val av tema og problemstilling.....	7
1.4 Avgrensing.....	7
1.5 Oppgåva sin vidare struktur.....	8
2. TEORI	9
2.1 Traume.....	9
2.2 Traumatiske hendingar.....	9
2.3 Konsekvensar av traume.....	10
2.4 Langtidskonsekvensar av traume.....	11
2.5 Toleransevindauga.....	11
2.6 Kartlegge «triggjarar».....	12
2.7 Traumebevisst omsorg sine tre grunnpilarar.....	13
2.7.1 Tryggleik.....	13
2.7.2 Relasjon.....	14
2.7.3 Kjensleregulering (affektregulering).....	14
3. METODE	16
3.1 Skildring av metode.....	16
3.2 Utval.....	16
3.3 Skildring av datainnsamling.....	17
3.4 Krav til data.....	17
3.4.1 Reliabilitet.....	17
3.4.2 Validitet.....	17
3.5 Etske drøftingar.....	18
3.6 Vurdering av metode.....	18
3.7 Etterarbeid og analyse.....	19
4. PRESENTASJON AV RESULTAT	20
4.1 Kunnskap om traume og traumatiske hendingar, og fokus i skule-Noreg.....	20
4.1.1 Kunnskap om traume.....	20
4.1.2 Kunnskap om traumatiske hendingar.....	20
4.1.3 Fokus i skule-Noreg.....	20
4.2 Tilrettelegging for traumatiserte elevar.....	21

4.3 Relasjon.....	22
4.4 Ressurspersonar.....	23
4.5 Oppsummering.....	23
5. DRØFTING.....	25
5.1 Kunnskap om traume og traumatiske hendingar, og fokus i skule-Noreg.....	25
5.2 Tilrettelegging for traumatiserte elevar.....	26
5.3 Relasjon.....	29
5.4 Ressurspersonar.....	30
6. AVSLUTNING.....	33
Vegen vidare.....	33
LITTERATURLISTE.....	34
VEDLEGG.....	37
Vedlegg 1.....	37
Vedlegg 2.....	38
Vedlegg 3.....	41
Vedlegg 4.....	44

1. Innleiing

Då eg byrja på lærarhøgskulen høyrde eg eit uttrykk som har forma mitt syn på barn og unge. Utrykket «det finst ikkje vanskelege barn, berre barn som har det vanskeleg» (ukjent) vart eit viktig utgangspunkt for oppgåva mi, saman med ein kronikk om fråfallet i skulen:

«Manglende tilhørighet, ensomhet og psykiske helseproblemer er blant de viktigste årsakene til at unge dropper ut av videregående skole. Mellom 15-20 prosent av barn og unge i alderen 3 til 18 år vurderes å ha nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer» (Larsen & Urke, 2018).

Krava til lærarrolla aukar. Tidlegare skulle den typiske lærer berre «lære vekk» kunnskap, no er han erstatta med ein som også skal sikre elevane eit godt psykososialt miljø. Det er eit læringsmiljø som bidreg til å fremje helse, trivsel, god sosial utvikling, faglege prestasjonar og hindra fråfall (Larsen & Urke, 2018). Skulen må sjå og forstå alle barn og unge, og sikre at skulen blir ein stad å lære og ein stad å vere. Lærarane bør ha kjennskap til traume og utfordringar traumatiserte elevar opplever, både for å kunne forstå korleis dei har det – men òg aktivt støtte opp om og hjelpe desse elevane.

1.1 Tidlegare forskning

Eit søk på «traume og skole» gir eit resultat på kring 713 000 og i dei seinare åra har det vore større fokus på «den traumebevisste skulen» - ein skule der tilsette har kompetanse og kunnskap om traume og konsekvensar av traume (RVTS, 2019). Vidare har eg lese fleire bachelor- og masteroppgåver om tilrettelegging for traumatiserte elevar. Fleire av desse peiker mot at kunnskap blant lærarar og fokus i utdanninga er for svak (Strømland, 2012, s. 4; Bernhardt-Melin, 2016, s. 93). Forsking har vist korleis traumatisk stress på hjernen svekker læringsevna til elevane (Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Schultz og Langballe (2016, s. 223) skriv at skulefungering og læring for skuleelevar i alle aldrar er særleg sårbar for konsekvensane av traumar. Forskinga på traume og konsekvensar har i stor grad vore knytt til medisin og psykologi. Lærarar må legge til rette for positive og konstruktiv læring slik at born i kriser får tilpassa opplæring slik dei har krav på etter lova (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46). Schultz og Langballe (2016, s. 221) skriv vidare: «Vi erfarer at uklare forventninger og utydelig rolleavklaring kan føre til at læreren kan sette seg på sidelinjen og definere seg bort fra oppfølgingen av traumatiserte elever».

1.2 Fagleg relevans

Det er ikkje mitt mål å føre fleire krav til lærarane, ei heller at dei skal overta terapeutane og psykologane sitt arbeid. I moderne krisehandtering er det eit større fokus på at yrkesgrupper som møter unge på ulike arenaer har fått ei viktigare oppgåve (Hauge, Schultz & Øverlien, 2016, s. 14). Eg meiner Bath (2008b, s. 17) legg eit godt grunnlag for oppgåva: «All who interact with traumatized children in home, school, and community can make important contributions to healing and growth».

1.3 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Gjennom utdanningsløpet har eg opplevd at det, i større eller mindre grad, har vorte sett fokus på mobbing, sosial kompetanse, krisehandtering, åtferdsvanskar, sorg, identitetsutvikling og liknande emne. Likevel opplever eg at det ikkje har vore sett nok fokus på dei langvarige konsekvensane slike situasjonar kan føre med seg. I praksis har eg opplevd viktigheita av å ha kunnskap om og kompetanse til å legge til rette for elevar som har opplevd traumatiske hendingar. Bakgrunnen for val av tema var å auke min kompetanse og kunnskap om korleis eg kan arbeide og tilrettelegge for elevar med traume. Oppgåva er òg meint å sette fokus på eit viktig emne i skulen, og eg vonar ferdigutdanna og framtidige lærarar finn oppgåva nyttig. Oppgåva vil kartleggje kva tiltak som kan og vert sett i verk for å tilpasse for traumatiserte elevar. Vidare vil eg at oppgåva skulle danne eit grunnlag for meg og andre framtidige lærarar, samt dei som allereie er i skuleverket, i arbeidet med barn og unge. Eg har difor formulert følgande problemstilling:

Korleis kan lærarar tilrettelegge skulekvardagen for elevar som har opplevd traumatiske hendingar?

1.4 Avgrensing

Med lærarar i problemstillinga avgrensar eg meg til kva *ein lærar* kan gjere av tilrettelegging gjennom bruk av pedagogikk og pedagogiske tiltak. Eg har ikkje avgrensa meg til ein spesifikk traumatisk hending, men opnar opp for upersonlege traumar, inter-personlege traumar og tilknytningstraumar. Dette gjorde eg både for å kunne analysere om det er ulik tilnærming til ulike potensielt traumatiske hendingar, og for å ikkje avgrensa dialogen med informantane. I forhold til modellar og teori har eg avgrensa meg til det som kan vere nyttige verktøy for lærarar.

1.5 Oppgåva si (vidare) struktur

Denne oppgåva består av 6 deler. Det første kapittelet har eg allereie gjort greie for. Det neste kapittelet vil handle om teori, og her presentere eg relevant teori og modellar som lærarar bør kjenne til. Deretter presentere eg forskingsmetoden og analysen min i kapittel 3, før dei viktigaste funna blir presentert. Vidare vil funn bli drøfta opp mot teori i kapittel 5. Til slutt vil eg oppsummere og skrive litt om vegen vidare.

2. Teori

Kapittel 2 vil handle om teori og modellar som er nyttig for lærarar å kjenne til. Først vil eg gjere greie for omgrep som traume og traumatiske hendingar, før eg går inn på kva konsekvensane av traume kan vere. Til slutt presenterer eg relevante modellar.

2.1 Traume

Traume betyr sår eller skade, og eit psykologisk traume er eit psykisk eller mentalt sår. Det kan skildrast som eit ope psykisk sår, eit som framleis blør, som er aktivt levande i det psykiske apparatet på grunn av ein utelét eller ufullstendig helingsprosess (Wennerberg, 2011, s. 128). Nordanger og Braarud (2017, s. 19) seier at traume kan vere ei hending eller vedvarande vilkår som overveldar personen sin kapasitet til å integrere den emosjonelle opplevinga, og som vert opplevd som ein trussel mot eige, eller nære, sine liv eller kroppsleg integritet.

Med omgrepet traume meiner ein overveldande hendingar utanfor kontroll som inneberer ein ekstraordinær psykisk påkjenning for barnet eller ungdommen som vert utsett. Slike hendingar oppstår ofte brått og uventa, men nokre hendingar gjentek seg i meir eller mindre identiske former utan at barnet kan hindre det. Hendinga fører ofte til at barnet kjenner seg hjelpelaus og sårbar. Det er vanleg å dele inn i *type 1-traume* og *type 2-traume*. Type 1 omfattar enkelthendingar som ei ulykke, eit plutselig dramatisk dødsfall, vald, valdtekt eller ei anna dramatisk enkelthending. Type 2 er situasjonar der personen gjennomlever ein serie traumatiske hendingar som krig, mishandling eller seksuelle overgrep (Dyregrov, 2010, s. 14).

2.2 Traumatiske hendingar

Traumatiske hendingar kan til dømes vere vald, ulykke, katastrofe, overgrep eller liknande. Posttraumatiske stressreaksjonar er definert som dei reaksjonane som kjem etter slike hendingar (Dyb & Stensland, 2016, s. 46). Allen (referert i Wennerberg, 2011, s. 129) meiner at potensielt traumatiserande hendingar kan delast inn i tre kategoriar avhengig av grada av inter-personleg innverknad:

- a. Upersonlege traumar som ulykker, naturkatastrofar og liknande
- b. Inter-personlege traumar, det vil seie traumar som er forårsaka av andre menneskjer, til dømes ran, valdtekt, mishandling, krig og terror.
- c. Tilknytningstraumar, traumar som inntreff i tilknytingsrelasjonar, som til dømes fysisk mishandling eller seksuelle overgrep.

Samanheng og konteksten hendinga skjer i, barnet sitt utviklingsnivå, temperament, tidlegare utviklingshistorie og den meininga som barnet tillegg hendinga er faktorarar som påverkar om barnet utviklar traume (Dyregrov, 2010, s. 14). Wennerberg (2011, s. 128), seier at det avhenger av individet sin medfødde sårbarheit, aktuelle integrative kapasitet og tilgang på psykologisk og sosial støtte frå omgjevnadane. Med integrative kapasitet meiner ein evna til å tilarbeide og integrere stressfylte påkjenningar. Barnet sin forståing av situasjonen, opplevinga av å vere verna samt moglegheita til å kontrollere faren er med på å styre kva som vert opplevd som traumatisk (Dyb & Stensland, 2016, s. 46). Traumatiske hendingar består av to distinkte aspekt; sjølve hendinga og individets subjektive reaksjon på hendinga (Wennerberg, 2011, s. 128). Traume er ikkje hendinga i seg sjølv, men resultatet av den.

2.3 Konsekvensar av traume

Kva som vert konsekvensane av traumar har òg samanheng med korleis traumet vart opplevd og tilarbeidd av individet. Omstende rundt hendinga og barnet sin subjektive oppleving er, saman med oppfatta livsfare, tapsopplevingar og tidlegare utviklingshistorie, rekna som dei viktigaste forholda som verkar inn på korleis symptom utviklar seg. Tidlegare eksponering av alvorleg stress eller traumar, korleis familien fungerer og kjønn har vist stor predikativ verdi, medan samanhengem mellom alder og etnisitet er mindre klar (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 24).

I kva grad eit born utviklar vanskar ser ein også å ha samanheng med barnets evne eller moglegheit til å forstå og regulere kjensler, framkalle minner frå hukommelsen, og delta i samtalar med vaksne. Ein kan utvikle alvorlege symptom som konsentrasjonsvanskar, søvnevanskar, kroppslege plager, tristheit og uro. Jensen og Ormhaug (2016, s. 24) peiker på tre prosessar som kan ha betydning for born sin meistring av krisesituasjonar eller traumar:

- a. Korleis barnet fortolkar situasjonen/hendinga
- b. Barnet sin respons på hendinga
- c. Andre sine reaksjonar på barnet sin respons

Dyregrov (2010, s. 24) seier at etterverknadar av traume kan vere frykt og angst, konsentrasjonsvanskar, nedstemt, vanskar i sosial kontakt, meining- og verdiendring, sinne og kroppslege reaksjonar.

2.4 Langtidskonsekvensar av traume

Langtidskonsekvensane av traumar kan verke inn på personlegdom og karakterutvikling. Når eit barn over lengre tid må undertrykke sine reaksjonar emosjonelt for å overleve det som er uføreseieleg og skremmande, kan det bli nedfelt i barnet sin personlegdom (Dyregrov, 2010, s. 37). Eit negativt syn på seg sjølv, verda eller andre menneske kan over tid påverka deira sosiale virke så vel som deira identitetsutvikling (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 24). Ei negativ moralutvikling der ein ikkje lenger kan skilje mellom kva som er rett og gale – og grensene for kva som er akseptabel og uakseptabel åtferd vert viska vekk (Dyregrov, 2010, s. 40). Andre langtidskonsekvensar kan vere vanskar med å regulere kjensler, vanskar med opplevd mestringssevne, sjølvtrillit og sjølvoppfatning (Dyregrov, 2010, s. 37). Traumatiske hendingar verkar inn på utviklinga til barnet og kan forstyrre det. Til dømes kan søvnforstyrningar, som følgje av traume, verke inn på læringskapasiteten til barnet (Jensen & Ormhaug., 2016, s. 25).

2.5 Toleransevindauga

Toleransevindauga er ein modell som omhandlar variasjonar i aktivering og behov for regulering og reguleringsstøtte. Toleransevindauga syner til ei sone eller eit spenn som representerer optimal aktivering – ikkje for høg og ikkje for låg (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Lærarar må kjenne til modellen for å vere merksam på når elevane er i den optimale aktiveringa, for det er i denne sona me er i den mest optimale læringstilstanden. Å vere over toleransegrensa inneberer det ein kallar ein *hyperaktivert* tilstand. Dette gir oss høg hjartrate, respirasjon og muskeltonus. Å vere under toleransegrensa hamnar me i *hypoaktivert* tilstand, som inneberer redusert hjartrate, respirasjon og muskeltonus (Porges, referert i Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Våre toleransevindauger er ulike og vert påverka av erfaringar, emosjonell tilstand, men og medfødde faktorar som temperament (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39).

Modellen er også sentral for lærarar som tar den i bruk i samtaler med eleven. Den kan brukast for å analysere vanskelege situasjonar som får kurva til å stige eller senke seg. Vidare er den sentral for å vurdere kva strategiar som fungerer for å regulere seg ned (Nordanger & Braarud, 2017, s. 183). Toleransevindauga representere og ein fellesterminologi blant hjelparane rundt barnet, om dette er foreldre, lærarar eller andre fagpersonar. Nordanger og Braarud (2017, s. 180), trekker fram at det er ein felles grunn der ein kan hjelpe eleven til å:

- a. Bli betre på å ikkje forsvinne ut av toleransevindauga

- b. Bli betre på å komme seg tilbake i toleransevindauga når han eller ho er over eller under det
- c. Utvide toleransevindauga til eleven

2.6 Kartlegge «triggarar»

Triggarar, eller påminningar, er det som utløyser alarmreaksjonane og fører oss i hyper- eller hypoaktiv tilstand. For at eleven skal kunne regulere seg og auke toleransevindauga må me jakta på og kartlegge desse. Ein skil gjerne mellom ytre- og indre triggarar som lett set i gang tankar, og emosjonelle og kroppslege reaksjonar (Dyregrov, 2010, s. 56). I barnet sin kvardag, heime, på skulen eller andre stadar, kan det vere forhold eller ting som lett setter i gang reaksjonar ofte utan at vaksne er merksam på det.

Ytre triggarar kan vere stimuli som er assosiert med hendinga, som til dømes syn, hørsel, lukt, berøring og smak. Symbolsk stimuli som vert forbunden med det som har skjedd, som eventyr eller spesielle fjernsynsprogram kan og verke som ein triggar. For nokon kan samtale om hendinga sette i gang reaksjonar, og det same med nye krisesituasjonar (Dyregrov, 2010, s. 56). Løfting av peikefinger, heving av augebryn eller bestemte tonefall kan for desse barna vere faresignal (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150). Årstider, årstid, høgtider og andre merkedagar kan òg vere ytre triggarar.

Indre triggarar er eit mindre kjent forhold, men så lenge minnesmaterialet ikkje er tilarbeidd, vil tankar og minner ofte vende tilbake. I dei tilfella der barnet ikkje var til stades under sjølv hendinga, som til dømes når mor døyr i ei bilulykke, kan det vere fantasiar om det som skjedde som kan verke brysame. Tilbakevendande tankar, påtrengande minner, emosjonelle tilstandar og kroppsposisjonar kan og vere indre triggarar (Dyregrov, 2010, s. 56-57).

Det er viktig at barnet får ei forståing av at traumane tilhøyrar fortida, og at dei forstår samanhengane mellom sine kjenslemessige reaksjonar, og vonde kjensler eller minner som setter reaksjonane i gang. Ei triggarbok er eit verktøy for å få barn til å få forståing for eiga åtferd og eigne reaksjonar. Her skriv barnet ned når dei har opplevd ein kjenslemessige reaksjon. Etterpå kan ein saman forsøke å finne ut kva som utløyste reaksjonen (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 9). For at barnet skal oppleve tryggleik, må ein så langt råd er prøve å identifisere og avgrense det som er i omgjevnadane av triggarar (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150).

2.7 Traumebevisst omsorg sine tre grunnpilarar

Greenwald (2005, s. 37) har observert at foreldre, helsesøster, lærarar og andre omsorgsarbeidarar kan kome i posisjon til å hjelpe barn og unge sin tilfriskningsprosess. Det vert òg peika på at eit traumebevisst miljø, der tilfriskning og utvikling skjer, er naudsynt for at den profesjonelle terapien skal ha noko effekt (Bath, 2008b, s. 17). Barn og unge sin tilfrisknings- og utviklingsprosess kan gjerast ved å gi omsorg basert på dei tre grunnpilarane:

- a. Tryggleik
- b. Relasjon
- c. Kjensleregulering (affektregulering)

2.7.1 Tryggleik

Teoretikarar som Maslow, Erikson og Bowlby legg alle vekt på tryggleik som eit grunnleggande behov blant barn (Bath, 2008b, s. 18). Erikson meiner at tillit eller mistillit er utfallet av den grunnleggande konflikten i spedbarnsalder. Born treng ein første relasjon til ein omsorgsperson som er fylt av kjærleik og tillit, elles vil barnet utvikle ein mistillit til verda (Wolfolk, 2004, s. 443). Tryggheita ved å føle ein samanheng med andre menneskjer som bryr seg om ein, er fundamentet for personlegdomsutviklinga (Montgomery, 2000, s. 60). Den trygge tilknytninga er kjenneteikna av at barnet har lært seg å sikre og balansere sine behov for både tryggleiksskapande nærleik og sjølvstende, i ein nysgjerrig utforsking. Trygge tilknytingsrelasjonar er kjenneteikna av at barnet kan søkje omsorgspersonen for trøyst og støtte, samstundes som ein hevder egne behov utan frykt for å bli avvist (Wennerberg, 2011, s. 16-19).

Barn som har vore utsett for type 2 traumar er ofte kjenneteikna av at dei kjenner seg utrygge, og mange utviklar mistillit til vaksne (Bath, 2008b, s. 19). Å skape tryggleik for born med ein utviklingstraumehistorie kan vere vanskeleg, og særleg fordi det ofte er menneskjer, inkludert trekk ved omsorgspersonane, som for desse barna er kjelda til uvisse (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150). Den utfordrande åtferda til mange traumatiserte born kan ofte framkalla kontrollerande åtferd og strafferresponsar frå dei vaksne som bryr seg om dei (Bath, 2008b, s. 19). Anglin (2002, s. 55) meiner det er dette fenomenet som ofte skaper usikre miljø for barna. Vidare seier han at den sentrale utfordringa for omsorgspersonar med urolege barn, er «dealing with such primary pain without unnecessarily inflicting secondary pain [...] through punitive or controlling reactions». Det viktigaste terapeutiske verkemiddelet for å fremje

tryggleik er å halde vårt eige affektnivå nede (Nordanger & Braarud, 2017, s. 151). Her legg ein vekt på dei negative affektane som sinne, raseriutbrot eller skriking.

2.7.2 Relasjon

Sosial støtte vert løfta fram i forskinga som det kanskje mest førebyggjande tiltaket som fins for å redusere skadeverknadane av traumar (Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Det er dei gode relasjonane som er vilkåret for tryggleik, og som dannar grunnlaget for trivselen (Olsen & Traavik, 2010, s. 121). Lærarar spelar ein viktig rolle for å skape gode relasjonar mellom lærar og elev, men og elev og elev, gjennom tilrettelegging, struktur, og å fremja etterarbeid og samtale om det som har skjedd (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 52). Det er ikkje lærarane som skal gjennomføre terapi, men det er naudsynt og viktig at lærarar tek i bruk prinsipp og metodar som kan gi elevane ein terapeutisk effekt. Raundalen og Schultz (2006, s. 46) trekker vidare fram terapien sitt grunnelement; det å finne ord, setningar og forteljingar som ryddar, ordnar og arkiverer det som har hendt som *ein handtert fortid*, som viktig metode lærarane kan ta i bruk.

Assay og Lambert (referert i Bath, 2008b, s. 19) sin studie viser at relasjonar vanlegvis har dobbelt så mykje å seie som den terapi-teknikken som vert nytta. Lærer-elev relasjonen handlar om evna til å sjå heile mennesket, ikkje berre eleven som skal lære fag og ferdigheiter (Berg, 2005, s. 74). Læraren må gi tryggleik, nærleik og bygge ein relasjon som gir næring til eleven sin personlegdomsutvikling – slik at han utviklar eit sjølvbilete og ei sjølvkjensle som gir han motstandskraft til å tåle påkjenning. Barnet sin relasjon til omsorgspersonen, som ein lærar, heng tett saman med barnet sin regulering av kjensler og åtferd. Barn kan ikkje hente ut reguleringsstøtte, utan å vere i relasjon til ein som er tryggare, klokare og sterkare enn dei sjølv (Nordanger & Braarud, 2017, s. 37). Ackerman og Dozier (referert i Nordanger & Braarud, 2017, s. 48) snakkar om at alle har ein *indre arbeidsmodell*. Denne er ein del av barnet sin representasjonssystem som gir moglegheit å planlegge, ta slutningar og forstå eiga og andre sin åtferd på bakgrunn av tidlegare repeterte samspelsopplevingar. Omgrepet *indre arbeidsmodell* er sentral i forståinga av korleis tidlegare relasjonelle erfaringar påverkar individet seinare i møte med andre menneske (Nordanger & Braarud, 2017, s. 48).

2.7.3 Kjensleregulering (affektregulering)

Traumatiserte barn har gjerne ikkje hatt foreldre eller andre signifikante som har lært dei korleis å regulere seg. Mangel på regulering av impulsar og emosjonar er eit negativt resultat

av utviklingstraumar (Bath, 2008b, s. 20). Det sentrale fokuset hjå dei som arbeider med traumatiserte elever må vere å lære barna til å effektivt kunne kontrollere og regulere impulsar og emosjonar.

Ofte vil dei vaksne som arbeider med barn prøve å kontrollere problemåtferda, gjennom å gi «korreks». Mange byrjar å spegle den sinte og impulsive åtferda til unge, fordi ein vert påverka av åtferda (Bath, 2008a, s. 44). Elevar treng vaksne som samregulere med dei når kjensler spring vilt, i staden for tvangsmessige tilnærmingar (Bath, 2008b, s. 20). Barn vert roa ned (regulert) av omsorgsgivars toneleie og varm fysisk kontakt, ved å bli strøket eller varsamt vogga, og at deira fysiske behov vert møtt (Bath, 2008a, s. 44). Samregulering er første skritt mot sjølvregulering. Vidare kan samregulering vere støttande ro, kommunikasjon som vedkjenner dei unge si fortvilning, og ein invitasjon til refleksjon rundt problemløysing. Dei vaksne må fokusere på kva som driv åtferda, det som ligg bak, i staden for åtferda i seg sjølv (Bath, 2008a, s. 45).

3. Metode

Omgrepet *metode* kan omsetjast til «vegen til målet», og om ein skal syne andre vegen til målet, må ein vite kva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Kapittel 3 vil ta føre seg den metodiske tilnærminga til studiet. Kva val eg har gjort, grunngevingar, refleksjonar kring datainnsamling, gjennomføring og til slutt vil eg vurdere forskingsmetoden. I arbeidet har eg vore medviten kjenneteikna ved forskingsmetode som openheit, systematikk, grundigheit og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

3.1 Skildring av metode

For å kunne svare på oppgåva vart det klart at eg ville nytte intervju. Dette fordi eg i større grad kunne vere fleksibel, spontant og tilpasse dialogen med informantane (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Sidan eg ikkje viste kva erfaring og kunnskap informantane hadde på førehand fann eg ut at semistrukturert intervju var best eigna, men eg hadde utarbeid ein intervjuguide (vedlegg 1) på førehand. Dette gav meg moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål slik at uklarheiter, interessante erfaringar og tankar vart følgt opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Eg ville ha tak på informantane sine eigne perspektiv, refleksjonar og vurdering kring tiltak og tilrettelegging for traumatiserte elevar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.2 Utval

For å få tak i informantar tok eg i bruk *snøballmetoden*. Gjennom kontakt med personar for å spørje om dei kjente nokon som kunne vere i målgruppa og kunne tenkje seg å stille opp for eit intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55). Då kontakten var etablert sendte eg informasjonsskriv (vedlegg 3) og kontaktinformasjon slik at dei kunne ta kontakt om dei hadde spørsmål. Sidan kvalitativt intervju siktar mot å gå i djupna valte eg fire informantar (Dalland, 2017, s. 76). Eg var og førebudd på å gjennomføre fleire intervju for å få meir informasjon (Dalland, 2017, s. 76; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49).

Her kjem ein kort oversikt over informantane til bachelor-oppgåva mi:

- Informant A har arbeidd i skuleverket i 11 år
- Informant B har arbeidd i skuleverket i 5 år
- Informant C har arbeidd i skuleverket i 16 år
- Informant D har arbeidd i skuleverket i 11 år

3.3 Skildring av datainnsamling

Før eg gjekk i gang med intervjuet fortalte eg informantane kva som var bakgrunn og føremål med oppgåva. Vidare summerte eg kort hovudtrekka og rettane som kom fram av informasjonsskrivet. Informantane fekk moglegheit til å stille spørsmål om noko var uklart eller leggje til informasjon før me sette i gang med intervjuet. Intervjuguiden var sett saman av ulike undertema: bakgrunnsinfo, eigen praksis og traume som tema. Kwart av undertema hadde nokre sentrale spørsmål. Informantane vart etter kvart undertema spurt om dei ville leggje til noko, eller om det var spørsmål som burde vere med. Intervjua vart tatt opp på ein diktafon for å transkribere.

3.4 Krav til data

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelegheit omhandlar at målingane er riktig utført (Thurén, 2009, s. 31). Det knyter seg til nøyaktigheita av undersøkinga; kva data som vert brukt, korleis det er samla inn og korleis dei vert tilarbeidd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ei potensiell feilkjelde kan ligge i sjølve kommunikasjonsprosessen: forstod informanten spørsmålet, og forstod eg svaret? For å styrke reliabiliteten spurte eg undervegs om noko var uklart, og i transkripsjonen høyrde eg gjennom intervjuet 3 gonger for å sikre at alle moment kom med (Dalland, 2017, s. 60). Ein ting eg kunne gjort for å styrke reliabiliteten var om eg hadde gjennomført intervjuet på same gruppe med nokre vekers mellomrom, ein *test-retestreliabilitet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

3.4.2 Validitet

Validitet handlar om at ein undersøker det ein vil undersøkje (Thurén, 2009, s. 32). Det handlar om kor godt eller relevant data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Gjennom snøballmetoden har eg fått kontakt med informantar som har erfaring og kunnskap om emnet. For å styrke validiteten kunne eg stilt krav til informantane knytt til erfaring ol. Likevel er det ein styrke at eg har gjennomført fire intervju med tanke på samanlikning. Det at utvalet er avgrensa til eit avgrensa område må nemnast som ein mogleg feilkjelde, når ein trekkjer konklusjonar ut av datamaterialet. Erfaringar og kunnskap kan variere frå skule til skule i Noreg. Intervjuguiden tok sikte på å gå systematisk gjennom ulike sider ved emnet, og informantane vart utfordra på sin praksis. Grunna få informantar dannar ikkje mi forskning grunnlag for generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

3.5 Etiske drøftingar

Det er særleg tre omsyn ein forskar må tenkje gjennom: (1) informanten sin rett til sjølvråderett og autonomi, (2) forskaren sin plikt til å respektere informanten sitt privatliv og, (3) forskaren sitt ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I dette arbeidet må eg vere medviten personvern, anonymitet, teieplikt og informere deltakarane om frivillig samtykke (Dalland, 2017, s. 235).

Alle informantane vart gjort kjend med sine rettar og eg gjorde dei kjend med mine pliktar. Informantane er berre kjend som A, B, C og D, der ingen personopplysningar vart skriven ned. Berre tal år i arbeid er brukt som bakgrunnsopplysningar i oppgåva. Prosjektet vart meldt opp til NSD, og vurdert til å samsvare med personvernlovgivinga (vedlegg 2). Alle intervju vart gjennomført med diktafon for å lette arbeide med å transkribere, men vart sletta ved prosjektslutt for å sikre anonymitet (Dalland, 2017, s. 239). Transkripsjonen vart halden på ein trygg plass, og skjerma frå uvedkommande. Eg har vore oppteken av sikre tryggleiken til informantane og at dei i stor grad skulle få vere med å styre samtalen.

3.6 Vurdering av metode

I etterkant av denne undersøkinga er det viktig at eg vurderer i kva grad metoden har fungert (Dalland, 2017, s. 55). Føremålet med val av tema var å kartleggje metodar, tiltak, teknikkar og grep som læraren føreteik seg for å leggje til rette for traumatiserte elevar.

Gjennom observasjon kunne eg ha oppdaga nokre tiltak og anna tilrettelegging som lærarane gjennomførte, men lærarane ville ikkje i same grad få artikulert kva dei gjer og dei vurderingane som ligg til grunn. Feilkjelder her kan vere at det er ikkje sikkert eg hadde lagt merke til alle tiltaka og elevane kunne ha blitt påverke/forstyrre av meg som framand. Ein kombinasjon av observasjon og intervju kunne ha vore ein styrke, ettersom at eg kunne ha samanlikna det læraren sa med det han gjorde.

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) seier at eit mindre prosjekt gjerne har eit utval på 10-15 informantar, men grunna tidsavgrensing har undersøkinga mi fire informantar. Med betre tid og i ei større oppgåve hadde det vore føremålstenleg å gjennomføre fleire intervju, og gjerne snakke med informantane ei stund etter første intervju. Det kunne og vore ein fordel å søkje informantar frå ulike områder av landet.

Likevel vurderer eg at problemstillinga er svarta for etter beste evne og med dei rammene som er sett for bacheloroppgåva. Det er også min vurdering at ved same tidsavgrensing, problemstilling og oppgåveform ville eg ha nytta same metodisk inngang.

3.7 Etterarbeid og analyse

Krav til data har eg allereie gjort greie for. Innhaldet av datamaterialet var det sentrale når eg skulle finne den djupare meininga bak informantane sine erfaringar. Eg forsøkte å samanfatte meiningsinnhaldet og ordne utsegn i kategoriar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Kategoriane og utsegna vart seinare samanfatta og sett opp i ein tabell for å få oversikt over kva dei ulike svarte, men og for å vurdere om noko skilte seg ut. I arbeidet med analysen kom det og fram funn som kunne belyse problemstillinga. Funn som ikkje er relevante for å svare på problemstillinga er difor utelatt.

Analysen la grunnlag for fire kategoriar som saman svarar på problemstillinga. Den første kategorien handlar om læraren sin kunnskap om traume og traumatiske hendingar, og kva fokus det er på traume i skule-Noreg. Den neste kategorien handlar om tilrettelegging for traumatiserte elevar. Under denne kategorien skilte relasjonsarbeidet seg særleg ut, og det var difor klart at denne måtte behandlast under eigen kategori. Den siste kategorien handlar om kva ressurspersonar som er viktige i arbeidet med traumatiserte elevar. Funna vil bli presentert i desse fire kategoriane i kapittel 4.

4. Presentasjon av resultat

I metodedelen 3.7 la eg fram dei fire kategoriane som funna vert presentert i. I dette kapittelet vil eg presentere dei viktigaste funna i mitt forskingsprosjekt. Resultata skal leggjast fram så objektivt som mogleg – utan anna tolking.

4.1 Kunnskap om traume og traumatiske hendingar, og fokus i skule-Noreg

4.1.1 Kunnskap om traume

Informantane vart spurt om kva dei la i omgrepet traume. Alle informantane meiner traume handlar om opplevingar og bruker traumatiske hendingar til å forklare omgrepet. Informant A og B legg vekt på at det påverkar personen. Informant B seier: «[...] noko som har negativ påverknad, og kan skape utfordring». Informant C seier det er ei skade på sjela og snakkar om konsekvensar som dårleg konsentrasjon. Vidare snakkar informant C om flashback og triggerar, og seier traume handlar om: «[...] å komme ut av toleransevindauga – hyper, hypo eller gå inn i søvn».

4.1.2 Kunnskap om traumatiske hendingar

Informantane fekk spørsmålet om kva dei la i omgrepet traumatiske hendingar, og bedne om å komme med døme på potensielt traumatiske hendingar. Informantane nemner ulike traumatiske hendingar. Informant D seier: «[...] det kan vere traumatisk å flytte frå eit land til eit anna land, miste rammene, forlate noko». Dette er informant C einig i. Informant A seier: «det kan vere at det har skjedd noko i familien, [...] sjuke foreldre, dødsfall». Informant A, B, C nemner flykt og krig som potensielt traumatiske hendingar. Informant A og B nemner overgrep, og informant B seier vidare at vald i nære relasjonar kan vere potensielt traumatiske hendingar. Separasjon og vald vert nemnt av informant D.

4.1.3 Fokus i skule-Noreg

Først vart informantane spurt om traume vert sett fokus på i skule-Noreg gjennom media, nasjonale føringar, meldingar frå utdanningsdirektoratet eller liknande. Informant A seier: «[...] eg veit ikkje om det har vore spesifikt mot traumar eller det at me ser mange unge i dag sliter psykisk». Vidare trur informant A det vil verte eit større fokus, og nemner den nye læreplanen om livsmestring. Informant B meiner det ikkje er godt nok fokus på traumar og snakkar om tilgjengelegheita på kunnskap: «[...] kor skal ein byrje å leite om ein faktisk har tid til å sette seg ned?». Informant C syns det er veldig personavhengig: «nokon vert lærarar

fordi dei er så glad i norskfaget sitt, [...], alle vert ikkje lærarar fordi dei syns det er so kjekt med menneskjer». Informant D er usikker på det nasjonale plan, men seier: «[...] eg føler det generelt er meir fokus og at folk har meir kunnskap om tema».

Vidare vart informantane spurt om dei hadde lært noko om traumar i utdanninga.

Informantane er i stor grad einig i at det har vore lite fokus på traume i utdanninga. Informant B seier: «I fellesskap med tematikk som sorg, psykisk helse som del av pedagogikken».

Informant C seier: «[...] kan ikkje hugse det». Informant A svarer kort: «Nei, for lite».

Informant D seier: «Nei. Det hadde vore fint å visst litt meir, men nei, det er sånt som har komme seinare».

4.2 Tilrettelegging for traumatiserte elevar

Spørsmålet var korleis informantane tenkte lærarar kan arbeide med å tilrettelegge for elevar som har opplevd traumatiske hendingar. Dei nemner ulik tilrettelegging som vert gjort i forhold til relasjon, det sosiale og det faglege. Relasjon vil bli behandla i neste punkt (4.3). Informant A meiner det er viktig å kunne dele elevane i mindre grupper, og meiner i likskap med informant B og D at elevane må kunne ta «time out». Informant A og B snakkar om tilrettelegging ein særleg gjer når ein har sensitive tema. Her nemner dei samtalar med elevar og føresette, «safe zone» og oppfølging i etterkant. Vidare nemner informant B faglege tilpassingar som utvida tid og tilpassa oppgåver. Informant B er og oppteken av å tilpasse veremåte: «eg må møte dei på ein mildare måte enn eg gjerne ville møtt andre».

Informant C og D seier det er viktig å skape trygge miljø, og at ein må vere medviten brå rørsler, stemme- og toneleie. Vidare er dei opptekne av å syne forståing og interesse ovanfor eleven. Informant C er opptatt av å syne tolmod, omsorg, ikkje bruke merknadar og å skape gode opplevingar for traumatiserte elevar. Informant C:

«[...] ofte når elevane har tatt seg ut, dårleg åtferd, so er eg redd dei ikkje skal komme tilbake på skulen igjen grunna skam, og når du då møter elevane med «korleis går det med deg?», ein ordentleg klem, smil so er du komme eit steg vidare».

Informant C seier og det er viktig å få oversikt over elevane sin skulekvardag. At kollegar snakkar saman slik at ein får: «[...] oversikt over om hen ikkje snakkar i nokon timar, og går dag ut og dag inn utan å seie nokon ting». Informant D seier det er viktig å vere interessert,

open, bry seg og ikkje stille for mykje spørsmål; «men vise at du er der og det er mogleg å komme». Vidare seier informant D:

«Her er det trygt, arbeide med å trygge dei, snakke med roleg stemme, bruke kroppskontakt om dei er mottakeleg for det, stryke på ein, eller gi klem, det som kan verke tryggande. Ikkje kjefte eller bli sint om dei oppfører seg «dårleg», men halde roen».

Informant D meiner det kan vere ein fare for at ein vert så snill at krav og grenser vert for slappe:

«Det ser eg at ein kanskje vert litt for skjønnsam, dei treng det men dei treng og struktur og grenser, normaliteten at dei ikkje skal ha særbehandling heile tida, men at dei kan kjenne seg som ein del av ei gruppe, og ikkje bli behandla med silkehanskar».

Informantane vart og spurd om korleis skulen tilrettelegge for traumatiserte elevar. Alle informantane nemner kurs som viktig for å auke kunnskapen og medviten kring traume. Her seier informant A og C at ein kanskje kan kurse kvarandre meir. Likevel opplever informant C og D at dei får kurs om tema. Informant B skulle gjerne ynskja det var endå meir kurs. Informant D nemner og andre forhold ved tilrettelegginga: «[...] skulen skal vere ein trygg stad, at det vert slått ned på hærverk og at det skal vere trygt i friminutta».

4.3. Relasjon

Informantane vart spurt om korleis dei arbeider i relasjon med traumatiserte barn, og blei utfordra på om dette skilte seg frå korleis dei arbeida med relasjon til andre elevar. Alle informantane vektlegger relasjon som ein viktig faktor i arbeidet med traumatiserte elevar. Informant B seier: «min erfaring tilseier at det aller viktigaste, [...], er viktigheita av å opparbeide ein god relasjon». Informantane seier det er viktig å verte kjend med elevane og å kjenne til bakgrunnen deira. Informant C og D opplever at relasjonen vert testa, og at det då er særleg viktig å «halde ut». Informant D seier: «[...] dei testar, lenge for å sjå om relasjonen er sterk og kva den kan tole». Informant D seier og: «[...] det tar lengre tid å bygge tillit. At dei i utgangspunktet har vanskar med å forstå at dei vaksne vil dei godt». Informant C seier: «[...] det me lærer om traumebevisst omsorg det er jo eigentleg slik me burde oppføre oss med alle». Informant C seier og at det gjerne er små hendingar som opnar opp for relasjonen.

Informant A seier: «eg ville nok prøvd å styrke den relasjonen der», og seier det er viktig å fange opp signal frå elevane og tilpasse etter desse.

4.4 Ressurspersonar

Spørsmålet informantane fekk var om kven dei tenkte kunne vere og er viktige ressurspersonar, både for lærar og elev, i arbeidet med traumatiserte elevar. Alle informantar nemner kollegaer og leiing som viktige ressurspersonar. Informant A og B nemner helsepersonell, barnevern, PPT og BUP som viktige ressurspersonar. Informant A seier: «[...] det å vere ein trygg vaksen som ein kan snakke med, og ser elevane, tenkjer eg er utruleg viktig». Vidare meiner informant A:

«Tenker det er viktig at me som lærarar seier: Dette kan eg, og dette kan eg ikkje [...]. At dei sjølvsgt kan snakke med oss, men det er faktisk folk med ei utdanning som kan dette og som du eigentleg burde snakka med også.»

Informant B seier: «superavhengig av eit godt samarbeid med heimen». Informant C og D er opptekne av å skape vennskap og bruke medelevar som ressurs. Informant D meiner og ulike støttegrupper kan vere viktige ressurspersonar for elevane. Informant C opplever at det kan vere vanskeleg å trekkje andre ressurspersonar inn, då dette kan påverke relasjonen mellom lærar og elev. Informant C seier: «eg trur veldig sjeldan på at det er nokon andre som kan fikse for meg i klasserommet, det er viktig for meg å tru eg kan fikse det».

4.5 Oppsummering

Alle informantane har kjennskap til omgrepa traume og traumatiske hendingar, men har ulik tilnærming til dei og kjem difor med ulike dømer og forklaringar. Det er ulik oppleving om traume som tema i skule-Noreg: nokre meiner fokuset vert sterkare, medan ein informant meiner det ikkje er nok fokus og ein annan meiner det er personavhengig. Det råder ei viss semje mellom informantane i at det har vore for lite fokus om traumar i utdanninga.

Informantane nemner tilrettelegging dei gjer knyt til det faglege i klasserommet, men kjem og med tilpassingar knyt det sosiale. Blant informantane vert det peika på at kurs bidreg til å auke kompetansen og kunnskapen blant lærarane. Det er stor semje i at relasjonsarbeidet er svært viktig, ein informant meiner det er det aller viktigaste. To av informantane seier dei gjerne opplever at relasjonen mellom lærar og ein traumatiserte elev vert testa ekstra, eine

informanten trur dette er fordi eleven vil teste kva relasjonen lærar-elev toler og om den vaksne ikkje svikter når det vert vanskeleg. Informantane nemner ulike ressurspersonar som kan hjelpe dei og elevane. Blant informantane er det og ulik erfaring og syn på dette med å trekke inn andre ressurspersonar.

5. Drøfting

I kapittel 5 skal eg drøfte funna i resultatdelen opp mot teorien, og dette dannar grunnlaget for å svare på problemstillinga. Oppsettet følger same inndeling som kapittel 4.

5.1 Kunnskap om traume og traumatiske hendingar, og fokus i skule-Noreg

I innleiinga la eg vekt på at lærarar bør ha kunnskap om traume og korleis dei påverkar elevane, fordi det vil avgjere korleis læraren møter eleven og om ein hjelper eleven med det som er utfordringa (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 10). Det er min vurdering at informantane har, i ulik grad, kunnskap om traume. Dersom me ikkje har denne kunnskapen kan me gjere det som Nordanger og Braarud (2017, s. 144) kallar å «banke på i feil etasje» hjå traumatiserte elevar. Me ynskjer gjerne å skape endring gjennom deira innsikt og kognitive kapasitet, medan forskning syner at barnet si eiga forståing av sine vanskar kan vere avgjerande (Nordanger & Braarud, 2017, s. 145).

Ein informant si forståing av traume var at det handlar om triggarar og det å komme ut av toleransevindauga. Våre optimale aktiveringssoner er ulike, nokre har smalare grunna individets erfaringar frå det tidlege samspelet med primære omsorgsgivarar og desse elevane vil, som informant C og Nordanger og Braarud (2017, s. 39) seier, gå over til hyper- eller hypoaktivering. I teoridelen la eg vekt på at forståinga av toleransevindauge-modellen er viktig som eit felles språk mellom ulike fagpersonar og omsorgsgivarar rundt eleven. Vel så viktig er at modellen kan gi eleven ei forståing av kva problemet og utfordringa er, og vurdere om andre strategiar hjelper eleven å regulere seg tilbake i den optimale aktiveringssona. På den andre sida er det viktig at lærarane tar i bruk denne modellen for å hjelpe eleven tilbake til toleransesona, slik at eleven vert mottakeleg for læring.

Forskinga mi syner at forståinga av *traumatiske hendingar* står heilt sentralt for å forstå omgrepet. I intervjuet kjem det fram ulike hendingar frå dei tre kategoriane til Allen (referert i Wennerberg, 2011, s. 129): upersonlege-, inter-personlege- og tilknytningstraumar. Likevel veit me at mange hendingar ikkje nødvendigvis gir langtidsplagar (Dyregrov, 2010, s. 13). Traumar er ikkje hendinga i seg sjølv, men resultatet av den og kva som vert traumatiserande avhenger av ulike faktorar. Her er Dyregrov, Nordanger og Braarud, og Dyb og Stensland delvis samde om kva desse faktorane er. Det som er felles for vaksne og barn som opplever potensielt traumatiserande hendingar er at dei som vert råka har behov for hjelp og oppfølging

(Hauge et al., 2016, s. 13). For at lærarar skal kunne hjelpe til må dei kjenne til ulike traumatiske hendingar og kjenne til at resultatet og tilpassinga vil krevje variasjon. Eit barn med tilknytningstraumar vil krevje ei anna tilnærming, då det gjerne er i relasjonen til andre «skaden eller såret» ligg, medan eit barn som har vore utsett for det Wennerberg (2011, s. 129) kallar ein upersonleg traume, som ein tsunami, vil krevje anna tilpassing.

Grunna oppgåva si ordavgrensing får eg ikkje moglegheit til å drøfte fokus i skule-Noreg og utdanning. Informantane mine er samde i at fokuset på traume har vore for svakt i utdanninga. Derimot meiner særleg to informantar at fokus i media og nasjonale føringar er blitt større. Det svekker min validitet at eg har forska på noko som ikkje direkte kan svare på problemstillinga. På den andre sida er kunnskap erverva gjennom utdanning med på å gi lærarar ein base som dei kan tilrettelegge utifrå. Likevel støtter funna opp om tidlegare forskning som seier at fokuset i utdanninga er for svak (Strømmland, 2012, s. 4; Bernhardt-Melin, 2016, s. 93). Denne påstanden kunne ha blitt drøfta opp mot læringsutbytte i lærarutdanninga og den litteraturen som er tilrådd. Dette funnet kunne ha danna grunnlag for vidare forskning om korleis lærarutdanninga rustar framtidens lærarar mot dei utfordringane dei vil møte.

5.2 Tilrettelegging for traumatiserte elevar

På skulen vil det vere barn som har opplevd traumar, og som lærar vert det difor viktig å ha ei god forståing av reaksjonane som barn opplever og korleis ein kan hjelpe (Dyregrov, 2010, s. 214). Informantane er opptekne av å syne omsorg og forståing. I litteraturen er sosialt støtte løfta fram som eit særleg førebyggjande tiltak som reduserer skadeverknadane av traumar (Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Særleg utviklings-traumatiserte elevar treng omsorg gjennom mange repetisjonar over tid og på mange relasjonelle arenaer samstundes, for at det skal utgjere tilstrekkeleg mønster av erfaringar (Nordanger & Braarud, 2017, s. 153). Med andre ord krev dette at hjelparar rundt eleven snakkar saman, og sikrar at barnet får omsorg og oppfølging i alle ledd av kvardagen. Dette kan vere eit argument for tettare samarbeid mellom ressurspersonar. Informantane er samde i at eit godt samarbeid med kollegaer er viktig.

Schultz og Langballe (2016, s. 226) seier at ein god skulefungering for elevar i krise handlar om å leggje til rette for a) at eleven trivast og opplever sosial støtte frå venner og lærarar, og 2) at opplæringa er tilpassa slik at elevane gjennom pedagogiske tiltak kan kompensera for

reduisert konsentrasjon og merksemd i etterkant av ei krisehending. Nokre informantar opnar opp for at elevane skal kunne ta ein «time out» når det vert vanskeleg, og som vert støtta av Dyregrov (2008, s. 21). Det viktige med bruken av «time out» må vere at elevane kan få «klarne» tankar og regulere seg. På den andre sida er det ikkje alle elevar som har eit reguleringssystem som fungerer slik at dei kan regulere seg. Nordanger og Braarud (2017, s. 148) snakkar då om «time in» som inneberer at den vaksne hjelper eleven med nedregulering gjennom kroppskontakt som klem, roleg stemme- og toneleie og stryking, som og er nemnt av informantane. Derimot må ein hugse på at mange fysisk og seksuelt krenka elevar krev anna tilpassing (Nordanger & Braarud, 2017, s. 149). Sett under eitt vil det vere viktig at lærer kjenner til elevane og kva som hjelper dei å regulere seg tilbake til den optimale aktiveringsona.

Med tanke på tilpassa opplæring nemner informantane tiltak som utvida tid, tilpassa oppgåver, ikkje bruke merknadar og la elevane arbeide i mindre grupper. Dette har for øvrig støtte i faglitteraturen (Dyregrov, 2008, s. 21; Raundalen & Schultz, 2006, s. 59). Tilpassa opplæring handlar om at opplæringa i størst mogleg grad skal vere i samsvar med dei enkelte elevane, deira evnar, føresetnadar og interesser (Haug, 2011, s. 244). Mange av tiltaka har forholdsvis avgrensa varigheit og vil difor felle under opplæringslova sitt prinsipp om tilpassa opplæring, men dersom elevane viser reaksjonar over lang tid kan det vere naudsynt å definere opplæringa som spesialundervisning (Raundalen & Schultz, 2006, s. 59; Schultz & Langballe, 2016, s. 227). På ei anna side er det viktig at lærarar tar utgangspunkt i elevane sin temporære læringskapasitet, og ikkje tidlegare funksjonsevne (Dyregrov, 2008, s. 21). I arbeidet med å tilpasse opplæringa bør lærarar i den traumefokuserte læringssamtalen kartleggje og samtale med eleven om læringsmoglegheitene (Schultz & Langballe, 2016, s. 227). Vidare må læraren gi rom for at eleven, i ein periode, får lov til å vere meir passiv i timen utan at det tas omsyn til ved karaktersetning (Dyregrov, 2008, s. 22). Med andre ord kan ein sei at tilpassinga bør skje i samarbeidet mellom lærar-elev og at oppgåvene bør tilpassast i slik grad at dei bidreg til meistring hjå eleven.

I opplæringa vil ein komme borti tema som kan vere særleg vanskeleg for nokre elevar. Det kan vere det vert snakka om å miste nokon, valdtekt, alkohol, krig, skilsmisse eller seksualitet (Dyregrov, 2010, s. 222). Fleire informantar er merksam på dette og uttaler at dei gir særleg tilrettelegging knyt til undervisning om sensitive tema. Dyregrov (2010, s. 222) og informantane er einige i at å samtale med elever og føresette på førehand er med på å førebu

eleven, men og finne gode måtar å ta opp tema i plenum på. Blant informantane vert det trekt fram at oppfølging i etterkant er positivt. På den andre sida kan det vere vanskeleg om tema oppstår spontant, til dømes ved at ein elev tar opp noko (Dyregrov, 2010, s. 222). I tillegg, som fleire informantar uttrykkjer, kan det vere vanskeleg å vere klar over kva som er sensitivt om ein ikkje kjenner elevane sin bakgrunn og historie. Kanskje vert ein ikkje merksam på kva som er sensitivt før ein oppdagar reaksjon hjå eleven?

Nokre informantar seier dei er merksam brå rørsler, stemme- og toneleie og dette kan tyde på at dei er medviten potensielle «triggarar» hjå barnet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150). Sensitive tema og aspekt ved den kan og vekke «triggarar» hjå eleven. Det er derimot ikkje alltid lett å vite kva som triggar den traumatiserte eleven, og i denne samanhengen vil ei «triggarbok» vere eit nyttig verktøy for både lærar og elev. Eleven får ei forståing av eige åtferd og reaksjonar, og lærar og elev kan saman finne ut utløysaren for reaksjonen. «Triggarar» vil vere forskjellig frå elev til elev, men denne kjennskapen kan gjere tilrettelegginga frå læraren si side både lettare og betre. Vidare heng dette saman med eleven sin opplevd tryggleik, og lærar må så langt råd er identifisere og avgrense triggarar i omgjevnadane (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150).

Tryggleik er ein av traumebevisst omsorg sine tre grunnpilarar og vert trekt fram som særleg viktig for traumatiserte barn. Born treng tryggleik og struktur rundt seg etter traumatiske situasjonar (Dyregrov, 2010, s. 108). Informantane seier dei arbeider med å trygge elevane og skape eit trygt miljø. Utan tryggleik og stabil omsorg kan ikkje eleven redusere sin trusselberedskap, og hjernen vil fokusere på å overleve framfor å lære (Nordanger & Braarud, 2017, s. 150). Kva er eit trygt miljø? Grimsæth og Hallås (2013, s. 153) meiner trivsel er lik tryggleik, og trekker fram at læraren er den med størst betydning for læringsmiljøet. Bath (2008b, s. 19) seier at lærarar som er føreseieleg, tilgjengeleg, ærleg og open er sentrale element i eit trygt miljø.

Traume ligg bak mykje av fysiske, sosiale og psykiske vanskar, men ikkje alle vanskar kan forklarast med bakgrunn i traumar (Bath, 2017, s. 2). Informant D er inne på den kritikken som Bath reiser i artikkelen «The trouble with trauma», barn og unge treng rammer og grenser. Mange lærarar er redde for å ta i bruk konsekvensar, men samstundes treng barnet konsekvensar for sine handlingar for å skilje mellom rett og gale. Det viktige her er at konsekvensane vert gjennomført sensitivt med eleven sin traumehistorikk som bakteppe

(Bath, 2017, s. 9), så me ikkje møter den «primære smerta ved å påføre sekundær smerte» slik Anglin påpeiker (2002, s. 55). Me må vere merksam på at det er ein fare ved å tolke all åtferd som eit resultat av traume. Ved å tolke all problem- og aggressiv åtferd som emosjonell dysregulering, å møte det med samregulering, står me i fare for å ta vekk ansvaret for handlinga, og barnet kan fortsette med å skape uttryggheit og smerte for andre (Bath, 2017, s. 8). Med andre ord kan dette tyde på at informant D er medviten at traumatiserte elevar også treng grenser og struktur.

5.3 Relasjon

Relasjon vert trekt fram av informantane som særleg viktig, dette får og støtte i litteraturen ved at sosial støtte er sett på som eit viktig førebyggjande tiltak (Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Den andre pilaren i traumebevisst omsorg er relasjon, og forskning syner at kvaliteten i den terapeutiske relasjonen vanlegvis betyr dobbelt so mykje for positive endring som teknikkane (Bath, 2008b, s. 20). Læraren har ansvaret for kvaliteten i relasjonen mellom lærar og elev. Ein av dei viktigaste sidene ved lærarrolla er at læraren viser empati og engasjement, og inngår i ein sosial relasjon til den enkelte elev (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 155). Som tidligare nemnt vil barn med tilknytningstraumar gjerne ha større vanskar med å bygge relasjonar. For mange barn kan traumet bli forbinda med vaksne og vonde kjensler og føre til åtferd som mistru, unnvikande og uvenleg (Bath, 2008b, s. 20). Dette har og støtte frå nokre av informantane som seier det gjerne tar lengre tid å få ein relasjon, og at det ofte er små hendingar som opnar opp for relasjonen.

Fleire informantar nemner at dei ofte opplever at relasjonen vert «testa» og gjerne tek lengre tid å bygge ein god relasjon. Som lærar må ein søkje å forstå at den smerten barnet har opplevd med brotne tilknytingsband kan føre til ei rekkje variantar av utfordrande åtferd. Desse barna treng først og fremst ei traumebevisst tilnærming som fremjar tilknytning og tilfriskning. Dei treng å verte forstått, bekrefta og regulert (Bath, 2008b, s. 20). Det vil nok vere slik som fleire informantar seier at barnet utfordrar relasjonen for å finne ut kor sterk den er. For det barnet som har opplevd brot på brot tenkjer ein nok at den neste personen berre er endå ein som «ikkje er der» for ein. Større elevar har opplevd å vere «forfølgd» av læraren, ikkje like etter hendinga, men over tid (Dyregrov, 2010, s. 220). Lærarar bør ha kunnskap om konsekvensar av traumar og den frustrasjonen og opplevinga eleven ber på, slik at ein kan skape eit omsorgsklima som varer. Med andre ord vert det viktig å gjere det informant C og D seier om å «halde ut». For å klare dette kan ein gjere det Bath (2008a, s. 45) om å fokusere på

kva som driv åtferda, i staden for åtferda i seg sjølv. I praksis betydning kan dette bety å fokusere på sinnet i staden for banninga.

Informantane er opptekne av å kjenne til elevane sin bakgrunn og historie. I denne samanheng er det beste lærar kan gjere å la eleven ha styring over forteljinga. Når eleven inviterer til samtale, er det han som sitt med kontrollen. Om det er lærar som sitt med kontrollen, vil ikkje eleven ha same moglegheit til å regulere kjensler å styre kontrollen (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46). Kjensleregulering er, som me har sett, den tredje pilaren i traumebevisst omsorg. Her er det viktig at lærar støtter opp om og lærer eleven å utvikle nye måtar å handtere kjensler og impulsar på. Noko av det aller viktigaste er å fokusere på å lære seg aktiv lytting, reflektere over opplevingar og sette ord på kjensler (Bath, 2008b, s. 20). Vidare er det viktig, som nokre av informantane stadfestar, at ein held sitt eige affektnivå nede.

5.4 Ressurspersonar

Kva som er læraren si rolle i krisehandtering og korleis helsesjukepleiar, PP-teneste og BUP skal arbeide saman med og støtte lærarar i ein pedagogisk krisehandtering, er ikkje tydeleg avklart (Schultz & Langballe, 2016, s. 221). Lærarane har ein relativt sterk rolle samanlikna med andre faggrupper i skulen. Dette kjem til uttrykk ved kompetansen lærarar skal ha, er nedskrivne i lovverket, og at dei fleste lærarane i grunnskulen har høg formell utdanning kombinert med forventningane som er reist til dei. For barnevernspedagogar, sosionomar og vernepleiarar, og til dels helsesjukepleiar, er situasjonen annleis. Fagorganisasjonen har skildra tre roller som har utvikla seg, og der miljøterapeutane arbeider a) på nivå 1, som er retta mot heile skulen eller alle elevane, b) på nivå 3, der dei arbeider med enkeltindivid (på grunnlag av eit enkeltvedtak), og c) ambulerande, som når kommunen opprettar tverrfaglege team skulen kan trekke inn etter behov, der ein jobbar med eit eller fleire nivå samstundes (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 139). På den andre sida seier informant A at det er viktig at lærar er tydleg på kva ein kan bidra med, og kva andre hjelparar kan gjere.

Kollegaer og leing vert av alle informantane trekt fram som viktige ressurspersonar. Ropstad og Tønnessen (1998, s. 89) trekker fram at om skulane etablere tverrfaglege grupper sørger ein for at den hjelpa elevane har behov for, ikkje vert for tilfeldig eller personavhengig. Dette med *personavhengig* vert og trekt fram av informant C som seier at fokuset og korleis ein kan hjelpe er avhengig av læraren. Ropstad og Tønnessen (1998, s. 89) og informantane er samde i at ein må nytte seg av den faglege kompetansen som er i organisasjonen og dele av

kunnskapen ein sit på. Det viktige ved å etablere ei tverrfagleg gruppe må vere at den kan fungere som ei ressursgruppe eller eit drøftingsforum for resten av kollegiet (Ropstad & Tønnessen, 1998, s. 89). Likevel syner rapporten «Et lag rundt læreren» at ein sjeldan klarer å sjå skulen sin samla fagressursar i samanheng, eller på ein slik måte at ikkje berre skuleleiar, men alle tilsette har ei felles forståing av oppgåvene og ansvaret mellom aktørane (Borg et al., 2014, s. 146). Ein fare ved å opprette team, er om skulen berre overfører heile handteringa til teamet. Difor må det vere ein hovudmålsetting at teamet skal sørge for auka kompetanse og gjere skulen i stand til å meistre og handtere ulike hendingar (Raundalen & Schultz, 2006, s. 226)

Nokre av informantane er opptekne av å skape vennskap og trekke inn medelever som ressurspersonar for den traumatiserte eleven. Det å ha ein venn som ein kan tru seg til, vert framheva av mange unge som den viktigaste hjelpen etter ei traumatisk hending (Dyregrov, 2010, s. 80). Likevel kan både det å skape og halde på vennskap bli opplevd som vanskeleg for traumatiserte elevar. Å lære seg å regulere eige sinn er ein av dei viktigaste føresetnadane for å kunne skape trygge og stabile vennsapsrelasjonar (Punamäki, referert i Holt & Hafstad, 2016, s. 287). Samværet med andre kan bli utfordrande då mange barn og unge som opplever traumar kjenner på mykje sinne og aggresjon. På den andre sida kan vanskane knytte seg til sosiale utfordringar, der mange som er utsett for traumar, kan vere redde, forsiktige og ha vanskar med å stole på andre menneskjer (Holt & Hafstad, 2016, s. 287). Som vaksen kan me bidra til å vedlikehalde vennekontakt ved å gi venner kunnskap om korleis ein reagerer etter traumatiske hendingar, slik at vennene betre kan forstå den som er råka (Dyregrov, 2010, s. 83). Her må lærarar vere medviten teieplikta og samtale med eleven kva ein skal informere venner og medelevar om. Vidare vil ein støttande åtfærd som stimulerer til og støtter opp om deltaking i sosiale aktivitetar ut frå barnet sine føresetnadar, vere avgjerande (Holt & Hafstad, 2016, s. 287).

Av informant A er heimen trekt fram som ein viktig samarbeidspartner, og Dyregrov (2010, s. 223) seier at heimen vanlegvis er den viktigaste støtta for barn som har opplevd traumatiske situasjonar. For det første er samarbeidet viktig for å kartleggje korleis barnet fungerer heime og på skulen. Eleven reagerte kanskje ikkje noko særleg på skule-prosjektet «Krig og flukt», men når barnet var heime kom reaksjonen. For det andre kan føresette bidra med viktig informasjon om eleven som kan bidra til ei betre tilrettelegging. På den andre sida kan heimen vere den staden eleven vert påført traumar, eller at foreldre er ute av stand til å gi eleven støtta

dei treng (Dyregrov, 2010, s. 223). Ved mistanke om slike forhold er det viktig at læraren tar i bruk sin kompetanse og vender seg til barnevernet.

Det kan også bli opplevd som vanskeleg å trekkje inn andre ressurspersonar, fordi ein er redd for tap i relasjonen mellom lærar-elev. Informanten ynskjer ikkje at avdelingsleiar eller andre skal ordne opp i «uro» i klasserommet, men er opptatt av å styrke relasjonen på eiga hand. Med omsyn til dette er det samstundes viktig å vere medviten når ein bør vise eleven til anna terapeutisk hjelp. Ei avgjerande rettesnor i vurderinga av kva som er terapi og kva som ikkje er det, er i kva grad eleven sjølv kan kontrollere kva som skjer og sjølv sett premissane for når han vil snakke, kor mykje og i kva samanheng (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Fleire av informantane er opptatt av å skape trygge rammer og syne at ein er open for samtale. Her vert igjen samtale med kollegaer viktig, og Raundalen og Schultz (2006, s. 47) seier at den beste måten å halde seg oppjustert på kva som er skilnaden mellom pedagogikk og terapi er å diskutere med kollegaer om kvar dei faglege grensene går og når ein bør vise eleven til anna hjelp.

6. Avslutning

Denne oppgåva har forsøkt å svare på «korleis kan lærarar tilrettelegge skulekvardagen for elevar som har opplevd traumatiske hendingar?» Tema har fått auka merksemd dei siste åra og fleire peiker på at lærarar og andre hjelparar må tilleggas eit større ansvar. Traume påverkar eleven og kan gi konsekvensar som grip inn i skulekvardagen. For lærarar som tilbringar store delar av tida med desse barna bør ein ha kunnskap om deira utfordringar for å kunne tilpasse.

I min forskning har eg funnet ut at lærarane gjer, og kan gjere, ei rekkje tiltak knyt til det sosiale, faglege og relasjonelle. Det handlar om å skape trygge miljø, òg venskap som saman med læraren sin omsorg kan gi sosial støtte. Det handlar om tilpassa opplæring slik at lærarane møter elevane sin temporære læringskapasitet og bidreg til meistring. Det handlar om å bygge relasjon, vise empati og engasjement – og å «halde ut» når ting vert vanskeleg. Lærarar må spele på lag med omsorgsgivarar og andre ressurspersonar slik at eleven kan hauste gode og trygge erfaringar frå fleire arenaer og menneskjer. Likevel krev det også at me som lærarar er medviten at ulike elevar krev variert tilpassing, og dette må me gi gjennom vår relasjon og kjennskap til eleven sin bakgrunn. Kunnskapen vår gir oss og ei forståing av kvifor nokre barn har det vanskeleg, slik at me kan fokusere på kva som driv åtferda og ikkje åtferda i seg sjølv. Oppgåva har styrka mi tru på uttrykket «det finst ikkje vanskelege barn, berre barn som har det vanskeleg».

Vegen vidare

Gjennom oppgåva har eg lært mykje om korleis ein kan tilrettelegge for traumatiserte elevar. Eg ser og at elevane krev ulik tilpassing, og for å utvide vår verktøykasse må me kjenne til relevant teori og modellar. For å få større innsikt i temaet, kunne eg ha intervjuet fleire informantar og inkludert observasjon. Oppgåva dannar grunnlag for vidare forskning om tema traume i utdanninga, om korleis ein kan tilrettelegge for ein spesifikk traumetype – som tilknytningstraume – og korleis rolleavklaring mellom ulike hjelparar vert opplevd.

Litteraturliste

- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. New York: Haworth Press.
- Bath, H. (2008a). Calming Together: The Pathway to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth: The journal of Strength-based interventions*. Vol. 16(4), s. 44-46. Henta frå: <https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/214192856/fulltextPDF/D6C4851766204959PQ/1?accountid=15685>
- Bath, H. (2008b). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth: The journal of Strength-based interventions*. Vol. 17(3), s. 17-21. Henta frå: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cxl/backup/prod/cxl/gklugiewicz/media/507188fa-30b7-8fd4-aa5f-ca6bb629a442.pdf>
- Bath, H. (2017). The trouble with trauma. *Scottish Journal of Residential Child Care*. 16(1), s. 1-12. Henta frå: https://www.celcis.org/files/2314/9322/2669/2017_Vol_16_1_Bath_H_The_Trouble_with_Trauma.pdf
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bernhardt-Melin, C. (2016). *Traumebevisst håndtering i skolen: fra teori til praksis. Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer*. (Masteroppgåve, Universitetet i Stavanger). Henta frå: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2403046>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatisk stress hos barn og unge. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J. H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Bergen: Magnat Forlag.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook: A guide for helping trauma-exposed children and adolescents*. New York: The Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Grimsmæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, M. I., Schultz, J. H. & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J. H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holt, T. & Hafstad, G. S. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J. H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016). Tidleg intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og post-traumatisk stress hos barn og unge. I Øverlien, C., Hauge, M. I. & Schultz, J. H. (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17. Henta frå: <https://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings intervju* (3. utgåve). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, T. B. & Urke, H. B. (2018, 12.02). Frafall i skolen er et folkehelseproblem. NRK Ytring. Henta frå: <https://www.nrk.no/ytring/frafall-i-skolen-er-et-folkehelseproblem-1.13902387>
- Montgomery, E. (2000). *Flygtningebørn – traume – utvikling – intervention*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropstad, H. & Tønnessen, L. K. B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: Læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

RVTS sør. (2019, 09.04). TraumeBevisst skole. Henta frå:

<https://www.traumebevisst.no/skole.html>

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

Strømland, I. J. L. (2012). *Hvilken betydning har tidlig traumatisering for læring, og hvordan bør lærings situasjonen tilrettelegges for barn som har opplevd dette?* (Masteroppgåve, Universitetet i Stavanger). Henta frå: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185773>

Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner: om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Oslo: Arneberg forlag AS

Woolfolk, A. (2004). Personlig, sosial og moralsk utvikling. I *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk.

VEDLEGG

Vedlegg 1:

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinfo

1. Kan du fortelje litt om din utdanning og kvifor du valte å jobbe i skuleverket?
2. Kor lenge har du jobba i skuleverket?

Eigen praksis

3. Kva legg du i omgrepet traume?
 - Korleis har du tileigna deg kunnskap om traume?
4. Kva legg du i omgrepet traumatiske hendingar?
 - Kva erfaringar har du med elevar som har opplevd traumatiske hendingar?
5. Korleis tenkjer du lærarar kan arbeide med å tilrettelegge for elevar som har opplevd traumatiske hendingar?
 - Korleis arbeider du i relasjon med elevar som har opplevd traumatiske hendingar? Skil dette seg ut frå korleis du arbeider med relasjonen til andre elevar?
 - Kva kan du som lærar gjere for elevar som har opplevd traumatiske hendingar?
 - I arbeidet med relasjonen i klassen som heilskap, er det ting du må ha ekstra fokus på?
 - Kven tenkjer du blir/og er viktige ressurspersonar/grupper for lærarar i arbeide med å tilrettelegge skulekvardagen for born som har opplevd traumatiske hendingar?

Traume som tema

6. Opplever du at traume blir sett fokus på i skule-Noreg? I kva grad/korleis?
 - I din utdanning lærte du noko om traume?
7. Korleis arbeider skulen med tilrettelegging for desse elevane? Og korleis arbeider ein for å auke kompetansen i skuleverket om tema?

Vedlegg 2:

NSD SIN VURDERING

Prosjekttittel

Læraren sin tilrettelegging for barn som har opplevd traumatiske hendinger

Referansenummer

979395

Registrert

20.02.2019 av Jonas Ure Hylland - *****@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ketil Langørgen, e-post: *****, tlf: *****

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

Jonas Ure Hylland, e-post: *****, tlf: *****

Prosjektperiode

20.01.2019 - 31.05.2019

Status

23.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.02.2019 - 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 med vedlegg den 23.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

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 behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres 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 om

behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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/eller 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!

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

Vedlegg 3:**INFORMASJONSSKRIV**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å lære meir om tilrettelegging for born som har opplevd traumatiske hendingar. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Formål

Oppgåva har som tema traume, traumatiske hendingar og korleis lærarar kan tilrettelegge skulekvardagen for barn som har opplevd traumatiske hendringar. Som ein del av oppgåva vil eg bruke intervju for å innhente erfaringar og kunnskap blant lærarar.

Problemstilling for oppgåva er:

Korleis kan lærarar tilrettelegge skulekvardagen for barn som har opplevd traumatiske hendingar?

Formålet med oppgåva er at eg ynskjer å auke min kompetanse innanfor eit emne som i større eller mindre grad har vore sentralt i min utdanning. Eg ynskjer å vere rusta for å kunne møte/handtere og legge til rette for elevar som har opplevd traumatiske hendingar. Vonar du som arbeider i skuleverket vil dele av dine erfaringar.

Eg skal skrive ei bachelor-oppgåve i faget pedagogikk og elevkunnskap. Oppgåva har eit omfang på 8 000 – 10 000 ord.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet avdeling Kronstad er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneberer det for deg å delta?

For deg inneberer det eit intervju/dialog. Omfanget av intervjuet er sett til 20 – 30 minutt, og i intervjuet er eg interessert i dine refleksjonar og tankar rundt tema traume, tilrettelegging, samarbeid, fokus i skule-Noreg, og din yrkesbakgrunn.

Intervjuet blir tatt opp med lyd-opptak, for seinare å bli transkribert. Her blir det lagt vekt på svar. Korleis ein svarar, ansiktsuttrykk eller liknande blir ikkje tatt med i transkriberinga.

Oppgåva skal ikkje handle om enkelt-hendingar eller handteringar. Informantar blir difor utfordra på å reflektere og tenke meir generelt rundt korleis ein tilrettelegge for barn som har opplevd traumatiske hendingar.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negativ konsekvens for deg om du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker dine opplysningar

Eg vil bruke opplysningar om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgang til opplysningar vil berre vere student Jonas Ure Hylland og prosjektansvarleg/rettleiar Ketil Langørgen.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til personopplysningane, vil eg erstatte kontaktopplysningar og namn med ein kode som blir lagra på ei eige namneliste åtskilt frå øvrig data.
- Det er Jonas Ure Hylland (student) som skal samle inn, bearbeide, lagre data og transkribere.

Deltakar vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen. Notat og bacheloroppgåve vil bli anonymisert. I oppgåva vil informantar bli skriven som; informant A, ... B, ... C og det vil ikkje bli brukt kjønn i oppgåva som ho/han som kan vere ein identifiseringsmarkør. Av informasjon som er relevant er utdanning og eventuell anna yrkesbakgrunn, men dette vil behandlast slik at informasjonen ikkje skal kunne tilbakeførast til deg.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast, seinast 03. juni 2019. Opptak frå intervju vil slettast så snart det er transkribert, men seinast 1. mai 2019.

Dine rettar

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,

- Å få retta personopplysningar om deg,
- Få sletta personopplysningar om deg,
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar

Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studiet, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Ketil Langørgen. E-post: ***** eller telefon: +47 ** ** ** **
- For kontakt med student i prosjektet, Jonas Ure Hylland. E-post: ***** eller telefon: +47 ** ** ** **
- Vårt personvernombod: personvernombud@hvl.no.
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Student

Vedlegg 4:**SAMTYKKEERKLÆRING**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Læraren sin tilrettelegging av skulekvardagen til born som har opplevd traumatiske hendingar», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar kan behandlast fram til prosjektet er avslutta, seinast 31. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)