



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Traumebevisst tilnærming i skolen

- en litteraturstudie

The trauma informed approach within the
school system

- a literature study

Kandidatnummer 129

GUPEL412 – Bacheloroppgaven, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder Kristin Knudsen

Innleveringsdato 3. juni 2019

Antall ord: 9657

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, § 10.*

Abstract

The topic of this bachelors' thesis is the trauma informed approach within the Norwegian school system. To answer the research question, "how can the knowledge on traumatized children benefit all pupils?", a qualitative literature study was used in order to summarize some of the established science and literature on traumatized children. The findings were discussed with relation to pedagogical theories and research, in addition to laws and regulations concerning Norwegian public schools.

The results of the study regarding traumatized children and a trauma informed approach found that it may already be included within the pedagogical terms of the school and teachers in form of class leadership and relational knowledge. The three pillars of a trauma informed approach: safety, connections and coping (Bath, 2015) may also benefit other pupils because of the aim of safer environment, safe relationships and emotion coping. A good learning environment could be advantageous for all pupils. The teacher's competence on trauma and the window of tolerance could also contribute to the pupil's better understanding of their own mental health. A trauma informed approach could be beneficial for teachers to meet the needs of pupils.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Problemstilling	5
1.2 Avgrensing	5
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2. Teori	7
2.1 Sosiokulturell teori	7
2.3 Klasseledelse	7
2.4 Betydningen av relasjoner i klasserommet.....	8
2.5 Faglig og sosial læring	9
2.4 Opplæringsloven (1998)	9
2.5 Overordnet del – verdier og prinsipper for læreplanverket.....	9
2.6 Pedagogisk kompetanse.....	11
3. Metode	13
3.1 Oppgavens utgangspunkt.....	13
3.2 En kvalitativ metode.....	13
3.3 Litteraturstudien	14
3.3.1 Fremgangsmåten i prosessen med å velge litteratur	15
3.4 Presentasjon av hovedutvalget	18
3.5 Etikk.....	19
4. Litteraturstudien	21
4.1 En traumeutsatt hjerne	21
4.2 Barn, elever og traumer	21
4.3 Forekomst.....	23
4.4 En risikofaktor opptrår sjelden alene	24
4.5 Toleransevindummodellen	25
4.6 Traumebevisst tilnærming	26
4.6.1 Trygghet	27
4.6.2 Relasjoner – tilknytninger.....	27
4.6.3 Følelsesregulering.....	27
5. Drøfting	29
5.1 Toleransevindummodellen og sosiokulturell læringsteori.....	29
5.2 Opplæringslovens formålparagraf, tilpasset opplæring og et trygt skolemiljø	29
5.3 Klasseledelse og de tre grunnpilarene	30
5.4 Hvorfor er dette relevant for lærerarbeidet?	31
6. Avslutning	33
7. Litteraturliste	35

1. Innledning

Noen måneder etter at jeg begynte på lærerstudiet i 2016 kunngjorde Vest Politidistrikt at de over lang tid hadde arbeidet for å kartlegge og sikte et pedofilt nettverk i Norge. I den såkalte Operasjon Dark Room hadde de på kunngjøringstidspunktet siktet rundt femti norske menn, og de fornærmede var barn i alderen 0-15 år (Otterlei, Engen, Akerbæk & Løset, 2016). I begynnelsen av januar i år kunne vi lese at ”BT har gransket over 200 overgrepssaker der barn på Vestlandet er ofre. Flere er ødelagt for livet.” (Røren & Lindberg, 2019).

Overgrepssakene har fulgt mediebildet langs hele studieløpet mitt, og jeg har vært opptatt av konsekvenser dette kan ha for barna i barnehage- og skolealder, og senere i livet. Flere barn i de norske klasserom i dag har vært, er, eller kommer til å bli utsatt for hendelser som traumatiserer dem, også av andre grunner enn seksuelle overgrep. Dette, og erfaringer i praksis, førte til at jeg fikk interesse for en traumebevisst tilnærming i møtet med mangfoldet av elever.

1.1 Problemstilling

Med denne bakgrunnen og interessen for lærerens rolle i elevenes liv ble temaet for oppgaven først ”utfordringer og muligheter i lærerens arbeid med traumatiserte elever”. Da metoden for å besvare en slik oppgave skulle vise seg å bli en utfordring, samtidig som jeg underveis fikk mer innsikt og kunnskap på feltet, ble tema og problemstilling endret.

Slik ble problemstillingen ”hvordan kan kunnskapen om arbeidet med traumatiserte barn komme flere elever til gode?” til. Metoden for oppgaven ble en feltundersøkende litteraturstudie, og på denne måten ble også horisonten utvidet til å undersøke noe som kan komme til gode for flere elever. Som lærer vil man daglig møte elever, som har med seg egne ryggsekker av erfaringer. Kunne kunnskapen om traumer gi andre elever noe også?

1.2 Avgrensning

Omfanget av kunnskap om traumer og behandling er stort. En lærers mandat ikke er å behandle sykdom, men heller legge til rette for faglig og sosial læring. Noe av kunnskapen faller bort som følger av dette. I oppgaven har jeg derfor valgt å analysere toleransevindummodellen, en modell som blant annet brukes med pedagogiske formål i traumepsykologien, samt hva en traumebevisst tilnærming er. Dette er begrep som kommer tilbake i artikler og litteratur om traumatiserte barn, forståelse av og tilnæringsmåter til dem.

I drøftingen blir det lagt vekt på hvordan dette kan brukes i skolen, særlig koblet opp mot klasseledelse, opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanverket (Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen, 2017).

I denne oppgaven omtaler jeg begrepet *barn*, og viser til barnekonvensjonen (Forente Nasjoner, 2018) som betegner barn som mennesker under 18 år. I tillegg er oppgaven basert på pedagogikk som er relevant for 5.-10. trinn i grunnskolen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Formålet med oppgaven ble slik å undersøke hvilke pedagogiske tiltak og måter man kan møte blant annet traumatiserte barn på som kan ha en terapeutisk effekt for den enkelte – som også kan ha en positiv innvirkning på de andre elevene og deres felles læringsmiljø. I lærerprofesjonens yrkesetiske plattform (Utdanningsforbundet, u.å.) står det blant annet at ” Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning”.

Etter denne innledningen blir teorien for oppgaven presentert. I teorikapittelet fremstilles kompetanse på klasseledelse, gode relasjoner og viktigheten av pedagogisk kompetanse, i tillegg til opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanverket (forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen, 2017). Deretter presenteres metoden og fremgangsmåten som ble brukt for å innhente litteratur til å besvare problemstillingen i kapittel tre. I kapittel fire er det en redegjørelse av funn og kunnskap fra litteraturstudien om traumatiserte barn, med vekt på toleransevindumodellen og traumebevisst tilnærming. Dette drøftes i kapittel fem, opp mot teorien beskrevet i kapittel to. Til slutt oppsummeres og avsluttes oppgaven i en konklusjon med svar på problemstillingen.

2. Teori

2.1 Sosiokulturell teori

I den sosiokulturelle teorien foreslås det at læring skjer i relasjon med andre mennesker, og at kunnskap på denne måten skapes i et enkelt individ. ”Vekten legges på læring som deltakelse, språk og kommunikasjon og samspill i sosiale praksiser. Kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst” (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 44). Eleven kan slik utvikle seg selv sammen med ”andre mer kunnskapsrike personer” (Bråten, 2011, s. 48).

Som teoretiker var Lev Vygotskij opptatt av sosiokulturell læringsteori og at læring skjer i det sosiale fellesskap. I teorien om den nærmeste utviklingssonen vil det i følge Vygotskij være det en grense for hvor langt en elev kan utvikle seg alene, og i samhandling med andre kan eleven nå et høyere kunnskapsnivå enn det den ville i utgangspunktet.

Den nærmeste utviklingssonen er diskrepansen eller avstanden mellom elevens aktuelle mentale alder og de ferdigheter i problemløsning han eller hun kan nå ved hjelp fra andre. Oppgaver som en elev ikke kan løse alene, men som han eller hun kan løse ved hjelp fra lærer eller medelever, aktiverer mentale funksjoner som allerede er under utvikling, og ikke bare de som har modnet. (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 153)

2.3 Klasseledelse

Lærerens rolle som klasseleder er mangfoldig, og kjennetegnes av både konkrete pedagogiske tiltak og et langsiktig og kontinuerlig arbeid. Dette på både individ og fellesskapsnivå.

Erfaring viser at effektiv og god klasseledelse er preget av god og systematisk undervisningsplanlegging, kollektiv formidling i starten av timen, entydige faglige mål som formidles til elevene, tydelige tilbakemeldinger, positiv tilbakemelding på effektive læringsaktiviteter, avslutning av timen samt oppsummering og repetisjon av innhold og læring. (Befring & Moen 2011, s. 132)

Som klasseleder blir man kontinuerlig observert av elevene, som også lærer av lærerens lederstil. Dette gjelder også lærerens relasjon og atferd mot elevenes medelever og seg selv (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s. 13). Læreren bør ikke være autoritær i sin væremåte, men heller autoritativ ved at han eller hun ”(...) er tydelig og har kontroll, samtidig som han eller hun er støttende og empatisk og anerkjenner eleven som aktør i læringsarbeidet i klasserommet” (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Klasseledelse har betydning for elevenes læring og utvikling. Et godt læringsmiljø kan gi mange positive følger for elevene. Befring og Moen (2011, s. 132) viser til ”bedre helse og trivsel, økt læringsutbytte, bedre gjennomføring og mindre prestasjonsforskjeller knyttet til kjønn, språklige minoriteter og sosial bakgrunn” som positive konsekvenser av godt læringsmiljø. Dette er noe læreren hele tiden bør arbeide for, og samtidig kan bidra til ved god klasseledelse.

I tillegg må læreren arbeide for gode relasjoner mellom elevene og seg selv og et godt læringsmiljø. ”Sosial og emosjonell læring i skolen har ifølge Elias og Schwab (2004) nær sammenheng med god klasseledelse og gode lærer–elev-relasjoner” (Nordahl, et al., 2016 s. 21). Videre utdyper de hvordan læreren i relasjon med eleven kan utvikle elevens regulering og motivasjon, ”gjennom samspillet med klassen vil læreren kunne fremme elevens bevissthet og kapasitet når det gjelder å regulere egne følelser og atferd, samt øke deres motivasjon for å utøve en ansvarlig og prososial atferd.”

2.4 Betydningen av relasjoner i klasserommet

Læreren kan få en positiv rolle i elevers liv og deres utvikling med en god relasjon mellom lærer og elev. “Forskning viser at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gode relasjoner kan påvirke elevenes samspill og sosiale kompetanse (Bergin & Bergin, 2009 referert i Nordahl et al., 2016, s. 8). Tillit er også av betydning for gode relasjoner, og kan gjøre at elever og foresatte åpner seg for læreren. (Befring & Moen, 2011, s. 126).

Lærer-elev-relasjonen kan være sårbar, men av stor nytte for den enkelte elev og klassemiljøet som helhet. Lærere med relasjonskompetanse kan fange opp utfordringer og muligheter som eleven har, og kan legge til rette for dette. Som lærer er man i en maktposisjon i forhold til elevene, og det er viktig at den enkelte elevs behov blir anerkjent. ”En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Positive relasjoner mellom lærere og elever har mange fordeler, og kanskje i større grad for de mest sårbare elevene.

O’Connor og McCartney (2007) fant at elever som er emosjonelt utrygge når de begynner på skolen, men som inngår i en nær og positiv relasjon til læreren, fungerer langt bedre emosjonelt, sosialt og faglig enn elever som utvikler en utrygg relasjon

også til læreren. (Nordahl et al., 2016, s. 8)

2.5 Faglig og sosial læring

I skolen skjer både faglig og sosial læring. Ifølge Nordahl et al. (2016, s. 9) er dette to arenaer elevene skal mestre. De skal lære både av og sammen med sine medelever og ansatte i skolen, og den sosiale arenaen som foregår i fellesskap med medelever. I tillegg kommer den faglige læringen, men i følge Nordahl et al. skjer den faglige og sosiale læringen samtidig.

2.4 Opplæringsloven (1998)

Opplæringsloven er sentral i all offentlig grunnopplæring i Norge. Dette inkluderer grunnskolen og videregående skole, samt. lærebedrifter. I opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1) heter det blant annet at ”elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” og at ”skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast”.

Utdragene fra formålsparagrafen understreker skolens viktige oppgave for den enkelte elev og skolen skal sørge for og legge til rette for elevenes livsmestring, også for tiden *etter* grunnopplæringen.

Tilpasset opplæring og skolemiljø er også sentralt. I §1-3 om tilpasset opplæring står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)”, samt at ”alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” i §9A-2. Skolenes ansvar er altså stort. Læreren skal legge til rette for tilpasset opplæring, et godt klasse- og skolemiljø som er helse-, læring- og trivselsfremmende, samtidig som elevene skal rustes til livet i fremtiden. Opplæringslovens verdigrunnlag utdypes videre i overordnet del av læreplanverket.

2.5 Overordnet del – verdier og prinsipper for læreplanverket

I forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen (2017, §1) står det at ”opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal vere i samsvar med læreplanverkdelen Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, vedtatt 1. september 2017.”

I overordnet del av læreplanverket som er et dokument i forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen (2017) utdypes opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling

og danning og prinsipper for skolens praksis. I denne oppgaven er den relevant fordi ”den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen” (s. 2). På bakgrunn av dette dokumentets sentrale posisjon i de kommende læreplanene, skulle gjerne hele vært sitert, men oppgaven setter sine begrensninger og kun utdrag fra dokumentet blir derfor fremstilt.

Overordnet del av læreplanverket er delt i tre kapittel. I kapittel en, opplæringens verdigrunnlag, belyses opplæringslovens formålsparagraf. Blant annet kan fastslåingen av at ”elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møtet med fellesskapet” (s. 5) trekkes frem. Lærerens profesjonelle skjønn skal være av en slik kvalitet at den enkelte får de beste forutsetninger i skolen. Elevmangfoldet skal skolen ta hensyn til. I et utviklingsperspektiv er dette også sentralt ”tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg” (s. 6).

I kapittel to, prinsipper for læring utvikling og danning, trekkes blant annet sosial læring og utvikling frem som tema i skolen. I tillegg løftes det nye og tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring frem. ”Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen” (s. 10). Angående folkehelse og livsmestring står det at det temaene ”skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende” (s. 13).

I kapittel tre, prinsipper for skolens praksis, står det at læringsmiljøet skal være inkluderende, tilpasset det enkelte individs forutsetninger. ”Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft.” (s. 15-16). I underkapittelet om lærerens profesjonsfellesskap understrekes det lærerens funksjon som rollemodell og veileder:

en lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen (...) Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det

innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. (s. 18)

2.6 Pedagogisk kompetanse

Haug (2011, s. 27) erkjenner at ”den aller største utfordringen på de høyeste klassetrinnene er å sørge for at elevene gjennomfører skolegangen med et positivt utbytte både faglig og personlig”. Slik påpeker han at gode faglige og sosiale utbytter fra skolen er en utfordring når det gjelder de eldste elevene. For å få bukt med dette skriver han videre at ”(...) lærerne må ta bruk i avansert pedagogisk kompetanse og være nær elevene gjennom hele opplæringen.”

Et eksempel på pedagogisk kompetanse er relasjonskompetanse. Utdanningsdirektoratet (2016) understreker nødvendigheten av å ha god relasjonskompetanse i arbeidet med elever: ”Lærerens og ledelsens relasjonskompetanse er avgjørende for både elevenes læring, god vurderingspraksis og utvikling av læringsmiljøet”. Ved gode relasjoner kan læringsmiljøet forbedres, oppleves trygt og gjøre at elever kan kjenne seg sett og forstått. I tillegg kommer det frem at ”(...)gode relasjoner er smittende. Det er bedre relasjoner mellom elevene og mindre mobbing og krenkelser i klasser hvor lærerne har gode relasjoner til elevene.” Dette understreker betydningen av relasjoner i klasserommet, både mellom kollegiet, elever og mellom lærer-elev.

Et annet eksempel på pedagogisk kompetanse er evne til mentalisering, og å kunne stille spørsmål som leder til mentalisering hos elever. Mentalisering er evnen til å tolke og gi mening til andres og egne handlinger og uttrykk (Kvelling, 2011, s. 166). Med god mentaliseringsevne kan man utvikle en forståelse for at andres handlinger skjer med utgangspunkt i deres realitet.

Nordahl et al. (2016, s. 10) eksemplifiserer viktigheten av mentalisering:

Den temperamentsfulle gutten som ofte slåss og er i konflikter på skolen, kan skjule mye ensomhet og sosial usikkerhet. For noen gutter kan det være slik at utagering bare er et symptom på sosial isolasjon. For å finne ut om en elev er ensom, må man snakke med eleven selv.

Med dette i bakhodet er det viktig å stille spørsmål med elevers atferd, og undersøke og snakke sammen med eleven(e) det gjelder. Slik kan man legge til rette for en tryggere skolehverdag.

At læreren har pedagogisk kompetanse og innsikt er nødvendig for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring for den enkelte elev. I tillegg til blant annet kunnskapen om fag og fagdidaktikk, vil mentalisering og hvordan man som lærer kan påvirke individers liv både positivt og negativt, være sentralt i arbeidet som lærer. Man må kunne stille spørsmål om hvorfor elevene oppfører seg og handler på visse måter for å kunne utvikle egen forståelse og støtte dem videre på best mulig måte. Det er også viktig at læreren utvikler sin pedagogiske praksis, og hele tiden søker å holde seg oppdatert og å lære av erfaringer han eller hun gjør i skolen. Dette for å best mulig kunne legge til rette for både faglig og sosial læring for elevene.

Lærerens sosiale maktposisjon i klasserommet beskrives slik av Utdanningsforbundet (2016): ”En elev som læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for, vil ha en tendens til å bli verdsatt av medelever”. Dette er viktig å være klar over, fordi det kan også helle andre veien: ” En elev som læreren ignorerer eller gir mye negativ oppmerksomhet, kan lett bli uinteressant og lite sosialt attraktiv for medelever. Det kan se ut til at disse elevene også lettere blir utsatt for krenkelser fra medelever”. Mentaliseringsevne for å forstå og arbeide mot egne uvaner er derfor viktig.

3. Metode

Som nevnt innledningsvis ble det behov for å endre metode og problemstilling underveis i skriveprosessen. Endringen kom til å prege gjennomføringen av datainnsamlingen, struktur på oppgaven og litteratur som brukes i studien og drøfting. Metoden for oppgaven ble en gjennomgang av allerede eksisterende faglitteratur drøftet i sammenheng med styringsdokument og pedagogisk kompetanse. Videre vil jeg beskrive metodens utgangspunkt, gjennomførelse og drøfte oppgavens pålitelighet og troverdighet.

3.1 Oppgavens utgangspunkt

Med den første problemstillingen ”hvilke utfordringer og muligheter har læreren i arbeidet med traumatiserte elever?” skulle oppgaven være en kvalitativ intervjustudie med formål i å avdekke og sammenligne utfordringene og mulighetene lærerne møter på i dette arbeidet. Prosjektplan, intervjuguider og informasjonsskriv ble godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD), og etter et opphold med praksis og studie i utlandet kunne datainnsamlingen begynne. Både lærere med pedagogisk bakgrunn og spesialpedagoger ble kontaktet med formål i å innhente data om deres erfaringer for å besvare problemstillingen.

Å rekruttere informanter skulle vise seg å bli en utfordring, eller for min del; ikke mulig. Dette var også på grunn av den gitte tidsrammen en bacheloroppgave begrenser seg til. I tillegg til at jeg ikke hadde hatt mulighet til å kontakte informanter før praksis i utlandet, fordi NSDs godkjenning tok lenger tid enn antatt. Søknaden skulle jeg sendt tidlig i januar. Etter hjemkomst og erfaringen med rekrutteringsutfordringen ble jeg i samråd med veileder enig i å endre både problemstilling og metode. Dette var mulig fordi jeg hadde, i forbindelse med utvikling av et teorikapittel til den foregående problemstillingen, innhentet mange litterære kilder i form av artikler og faglitteratur om traumatiserte barn, samt valgt en kvalitativ metode.

3.2 En kvalitativ metode

I forskningsprosjekt kan man benytte en kvalitativ metode, en kvantitativ metode eller en kombinasjon av begge deler. Kvantitative metoder kjennetegnes gjerne av struktur og at dataen som samles kan kvantifiseres, eller tallfestes. En kvalitativ metode kjennetegnes av fleksibilitet, dybdekunnskap og ”at vi utvikler en forståelse av de fenomenene vi studerer” (Thaagard, 2018, s. 15-19).

3.3 Litteraturstudien

Ved endring av problemstilling ble litteraturstudie valgt som en formålstjenlig metode. ”I analyse av tekster blir det i tillegg til kilder benyttet teori som er relevant for problemområdet og som fungerer som et analyseverktøy sammen med kildene. Kildene og teorien blir til sammen bygget opp i en helhet” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). I litteraturstudien har jeg studert flere artikler og fagbøker, lover og forskningsrapporter med formål i å få økt kunnskap om temaet og i å kunne besvare problemstillingen, ”hvordan kan kunnskapen om arbeidet med traumatiserte barn komme flere elever til gode?”

Thaagard (2018, s. 119) skriver at ”studier av relevant faglitteratur kan betraktes som et feltarbeid på internett eller i biblioteket”. For å holde oversikt over relevant litteratur og sitat valgte jeg tidlig å lage et dokument, som per dags dato er på over åtti sider og utgjør 20 000 ord. Med en slik oversikt over skriftlig etablert kunnskap om traumatiserte barn fant jeg flere overordnede tema og begrep som ble repetert, og som etter min og flere av forfatternes vurdering kunne få en pedagogisk tilnærming og funksjon i skolen. Dette presenteres i neste kapittel, og vil senere drøftes. Jeg har ikke vurdert det som nødvendig å legge ved dette dokumentet, både på grunn av dets omfang, men også fordi relevante funn, resultater og sitat presenteres så objektivt som mulig i neste kapittel.

Utvalget er preget av at det i utgangspunktet ikke skulle være en litteraturstudie: det er mangfoldig og består av mange ulike kilder. Det meste av litteraturen valgt ut med formål i å undersøke hvilken teori og kunnskap det fantes på temaet traume og barn, og de er slik valgt med et subjektivt overlegg og et ønske om å undersøke pedagogiske virkemiddel i traumepsykologien. I overordnet del av læreplanverket (I forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen, 2017, s. 17) vises det til det daglige arbeidet med elever, og at man som lærer kan søke råd, støtte og veiledning hos andre yrkesgrupper. Det står ”lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger.” Utvalget kjennetegnet av å være artikler og fagbøker skrevet av forskere, psykologer, sykepleiere, pedagoger og andre eksperter på sitt fagfelt.

Med dette som utgangspunkt og at forskningen og faglitteraturen er anerkjent, kan litteraturutvalgets validitet argumenteres for. Med teorien i bakhånd og etablert faglitteratur som data, kan funnene bli være en representasjon av virkeligheten og på denne måten

pålitelig. Likevel blir det her fremstilt erfaringer og empiri fra arbeidet med mennesker, og da må det anerkjennes at ethvert individ er unikt og det som fungerer for ett individ, eller en gruppe, fungerer ikke nødvendigvis for andre. Dette er særdeles viktig å ha i bakhodet i pedagogiske sammenhenger slik at man som lærer hele tiden vurderer om pedagogiske tiltak er funksjonelle.

Thaagard (2018, s. 181) skriver ”vi knytter reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data”. I denne metoddelen har jeg forsøkt å redegjort hvilke metodevalg som ble tatt, hvorfor og hvordan. Dette for å styrke oppgavens pålitelighet (reliabilitet). Jeg har ansett det som viktig å være så detaljert som mulig på grunn av bakgrunnen for oppgaven og endring av metode. Som skrevet over, vil støttetiltak som fungerer for ett menneske, ikke nødvendigvis fungere for et annet. Dette er viktig å være bevisst på, både når det kommer til forskning og til det faktiske arbeidet med barn. I drøftingen og avslutningen av oppgaven kommer jeg frem til hvilke tiltak som potensielt kan fungere for andre elever i skolen, basert på funnene litteraturstudien. Litteraturen som har blitt studert kan støtte opp om at traumekompetansen kan komme til gode for noen flere elever enn kun de traumatiserte. I drøftingen argumenterer jeg for oppgavens funn og overførbarhet til andre situasjoner (elever). Om overførbarhet skriver Thaagard, (2018, s. 182) at ”overførbarhet er knyttet til den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner.”

Videre vil jeg gjøre rede for selve fremgangsmåten og det endelige litteraturutvalget. Dette for å styrke oppgavens pålitelighet og troverdighet, særlig fordi endringen av problemstilling og metode særlig krever at metoden er transparent, og at fremgangsmåten har blitt reflektert over.

3.3.1 Fremgangsmåten i prosessen med å velge litteratur

I forbindelse med innhenting av data brukte jeg søkemotoren Oria. ”Søketjenesten Oria er en felles portal til det samlede materialet som finnes ved norske fag- og forskningsbibliotek, supplert med en mengde elektronisk materiale fra åpne kilder.” (BIBSYS, 2013). Ved bruk av denne søkemotoren kunne jeg få et overblikk over dokument, litteratur og fagartikler som var skrevet om emnet. Jeg brukte blant annet søkeord som:

Traume

Traumebevisst omsorg

Traume barn

Trauma	Trauma-informed care	Toleransevindu
Traumebevisst	Traumebevisst tilnærming	Trauma-informed

Ved bruk av både norske og engelske søkeord ville jeg få tilgang på mer litteratur. Dette kunne være overveldende. Ved søk på ”children trauma” i Oria 16. mai 2019 kommer det opp 362 439 treff. Det er klart at ved et så stort omfang på treff måtte søket innsnevres og litteratur velges ut. Oria tilbyr enkelt beskrivelser eller abstrakt av både korte så vel som lange tekster i forbindelse med søk av tekster. Ofte ble litteratur valgt ut fra tittel og abstrakt, samt en vurdering av dets relevans, validitet og reliabilitet underveis. Kriteriene var at det skulle handle om barn, traumer, og barn og traumer både innenfor og utenfor behandlingsinstitusjonene, samt at forfattere skulle ha relevant utdanning og bakgrunn til å kunne meddele en slik kunnskap. Fordi omfanget kunne være massivt, undersøkte jeg kun de første 1-2 søketreffsidene. Dette kan ha ført til at jeg mistet viktig og aktuell forskningslitteratur.

Noen av kildene som blir brukt er ikke fra et søkeresultat i Oria. I utviklingstraume-psykologien finnes det flere kjente verk i form av fagbøker og fagartikler, som også er referert til i flere av de andre artiklene og fagbøkene som har blitt brukt. De ble plukket ut på grunn av deres relevans for besvarelse av oppgaven, også etter endring av problemstillingen. Dette gjelder Siegel (2012), Nordanger & Braarud (2017) og Bath (2008a, 2008b og 2015).

Andre kilder ble ikke fanget opp på Oria, men heller funnet ved besøk på Biblioteket på Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen, Kronstad. På biblioteket undersøkte jeg bøker som var i hyllene under kategoriene:

Psykologi	Pedagogikk	Undervisningsmetoder
Utviklingspsykologi	Spesialpedagogikk	Sosiale problemer og tjenester, helsevesen og helsepolitikk
Barnepsykologi	Skole og spesialpedagogikk	
Barn og ungdom	Lærere og undervisning	
Sosial samhandling		

I tillegg brukte jeg relevant litteratur fra emner i pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen, 5.-10. trinn ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen til

teoridelen. Dette inkluderer også opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanverket. Noen kilder fra Utdanningsdirektoratet ble også inkludert.

Denne fremgangsmåten er preget av at jeg hadde et ønske om å få et ordentlig dypdykk i temaet i forbindelse med de kvalitative intervjuene. Jeg hadde et behov for å lære mer, med formål i økt bakgrunnskunnskap og forståelse. Den kildekritiske tilnærmingen var likevel tilstede. Både forfattere, data og deres litteratur er nøye vurdert ut i fra forfatterens bakgrunn, eventuell datas generaliserbarhet, og om tema og fakta som fremstilles i faglitteratur også kommer frem i annen litteratur og slik sett er vurdert som troverdig av andre fagpersoner.

3.4 Presentasjon av hovedutvalget

I litteraturanalsen har jeg presentert utvalgte temaområder innenfor traumefeltet i arbeidet med barn. Her kommer en kort sammenfatning over de fire kildene i litteraturanalsen i større grad baserer seg på:

D. J. Siegel formidler nevrobiologisk kunnskap om hvordan menneskelige relasjoner påvirker hjernens utvikling i boken *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are* (2012). Siegel er, i følge boken selv, en anerkjent forfatter og barnepsykiater. Nå er han klinisk professor for psykiatri hos the School of Medicine of the University of California, Los Angeles (Siegel, 2012, avsnitt 76). På grunn av verkets mangel på tilgjengelighet på biblioteket valgte jeg å benytte meg av Kindleversjonen. Siegel blir referert til i blant annet Bath (2008b, 2015), Nordanger og Braarud (2017). Andersen (2014) refererer også til Siegels bok, men da til 1. utgave, som ble publisert i 1999.

Dag Øystein Nordanger og Hanne Cecilie Braarud er psykologer, forskere og forfattere av *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (2017). Jeg ble gjort oppmerksom på denne boken på en skole der den var tatt i bruk. I følge bokens omslagsside er den ”en grunnbok som beskriver en ny forståelse av hvordan traumer i oppveksten kommer til uttrykk, og hvordan utsatte barn og unge best kan hjelpes”.

Howard I. Bath (noen ganger kun Howard Bath) har skrevet tre artikler publisert i tidsskriftet *Reclaiming Children and Youth*. De handler alle om traumebevisst omsorg. To av artiklene (2008a og 2015) refereres også til i Nordanger og Braaruds verk (2017). Begge artiklene publisert i 2008 refereres til av Andersen (2014). I følge tidsskriftsartikkelen i 2015 (s.10) var Bath den første kommisjonæren for barn i nordlige Australia, og han er konsulent over hele verden på bakgrunn av hans erfaring med barn og unge.

Inger Lise Andersen er redaktør i den redigerte boken *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (2014). Hun har forfattet kapittelet ”traumebevisst tilnærming” som denne oppgaven refererer til, og i kapittelet blir tilnærmingen beskrevet i detalj med fokus på begrepets bakgrunn, tre pilarer og toleransevinduet. Andersen er klinisk sosionom og seniorrådgiver ved RVTS Sør.

3.5 Etikk

I den dokument- og litteraturanalyse er det kildeetiske hensyn som angår forskningsresultat og forskerens arbeid. Thaagard (2018, s. 21) skriver ” Ethiske retningslinjer for forskningsvirksomhet krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid.” Selv om det er min tolkning av forskernes arbeid som benyttes i denne oppgaven, skal den være nær forskerens forståelse for fenomenet. Det er derfor viktig å presisere at mine fremstillinger og utvalg vil være farget av mine erfaringer, og kanskje særlig fra et pedagogisk ståsted. Jeg har likevel forsøkt å gjengi litteraturen på en riktig, objektiv og virkelighetsnær måte, også ved bruk av direkte sitat. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 88) utdyper dette ”(...) vil en analyse av faglige dokumenter i all hovedsak ha som formål å gi en så objektiv beskrivelse som mulig av hovedtrekkene i tekstens innhold”.

Flere av dokumentene som brukes kommer fra andre fagretninger, slik som medisin og psykologi. Det er uetisk å plagiere andre forskeres arbeid (Den nasjonale forskningskomité som referert i Thaagard, 2018 s. 21). For å unngå plagiering vil derfor korrekt henvisning og sitering i henhold til APA 6th’ referansestil brukes aktivt i denne oppgaven.

4. Litteraturstudien

4.1 En traumeutsatt hjerne

Siegel (2012 s. 16-18) og Nordanger og Braarud (2017, s. 54-56) deler hjernen i tre deler: den øvre, sentrale og nedre del (struktur). Den nedre delen av hjernen, også kalt hjernestammen, formidler funksjoner som er nødvendig for å overleve til resten av kroppen. Dette er funksjoner som hjerterytme og respirasjon. Hjernen utvikler seg nedenfra og opp, og i den sentrale delen av hjernen er det limbiske system som formidler følelser, motivasjon og alarmreaksjoner. I det limbiske system er amygdala, og amygdala kan kalles for ”hjernens alarmsentral” (Blindheim, 2012, referert i Nordanger & Braarud, 2017, s. 59). I den øvre strukturen av hjernen, neokorteks, foregår mer kompleks informasjonsprosessering som tanke og argumentasjon.

Et barn og hjernens utvikling er fra første stund avhengig av nærvær og trygghet i relasjon med en eller flere omsorgspersoner. I følge Andersen er spedbarnet naturlig søkende mot sin omsorgsperson (Andersen, 2014, s. 60). Dersom barnet eksempelvis opplever å bli neglisjert eller utsatt for frykt kan det føre til normale reaksjoner som stress, utskillelse av adrenalin og økt respirasjon. Ved vedvarende frykt utskilles også stresshormonet kortisol. Stresshormon som adrenalin og kortisol har svært gode og nødvendige funksjoner i reelle fryktsituasjoner. (Nordanger & Braarud, 2017, s. 37, 58-62). ”Utskillelse av stresshormoner over tid kan påføre deler av hjernen skader som blant annet kan påvirke læreevnen” (Meldinger, 2010, s. 141).

Kroppens responsystem på eventuelle farer gjør et individ med årvåken og klar til kamp, flukt eller frys. Disse reaksjonene er ofte uunnværlige for at mennesket skal overleve fare. ”Ubehagelige hendelser lagres i en del av hjernen som heter amygdala, som til dels er utenfor bevissthet – også for voksne” (Hagen og Christensen, 2010, s. 79). Når ubehagelige opplevelser oppstår, kan en voksen støtte regulere barnet på en slik måte at barnet kan oppleve at situasjonen er håndterbar til tross for at det er en påkjenning.

4.2 Barn, elever og traumer

Et traume kan defineres som en fysisk eller psykisk skade eller belastning som skyldes ytre påvirkning. Bækkelund (2018) definerer psykologisk traume som ”en type hendelse som kan føre til psykiske skader som plager den berørte i ettertid. Et traume kan altså oppstå i en eller

flere situasjoner som oppleves som belastende for individet. Det kan være enkeltstående hendelser, av type 1-traume (Fandrem, 2016), slik som én husbrann, ett seksuelt overgrep, en voldshendelse eller at individet selv eller foresatte blir utsatt for skade. Noen barn blir påvirket av enkelthendelser, og selv om de bare skjer en gang, kan de likevel føre til atferdsmessige og biologiske påminnelser om traumet i etterkant (van der Kolk, 2005, s. 402).

Noen opplever gjentagende og/eller vedvarende traumatiske opplevelser. Dette kalles også type 2-traume (Fandrem, 2016), og kan eksempelvis være mobbing, gjentatte seksuelle overgrep og/eller vold, krig, flukt eller at foresatte er ute av stand til å ta vare på seg selv og barnet de har omsorg for. I slike gjentagende tilfeller kan konsekvensen av belastningen bli større i tilfeller der omsorgsperson er utilgjengelig (Nordanger & Braarud, 2017, s. 24). Barna kan utvikle relasjons- og utviklingstraumer. Slike traumer kategoriserer Bath (2008a, s. 17) som komplekse traumer.

Komplekse traumer kan oppstå når et barn utsettes for gjentatte traumatiserende hendelser, ofte av mellommenneskelig karakter (van der Kolk, 2005, s. 402). Nordanger og Braarud (2017, s. 25) skriver at utviklingstraumer ”handler om et sammensatt belastningsforhold, hvor slike belastninger opptrer i kombinasjon med at barnet ikke får støtte til å regulere affekt.”

Konsekvenser av å oppleve traumer i ung alder kan være mange og sammensatt, enten eleven har opplevd et enkeltstående traume eller gjentagende traumer. På skolen kan dette vise seg igjen i konsentrasjonsvansker, uro, aggresjon og negative atferdsmønstre, svekket hukommelse, mangel på emosjonell forståelse, utrygg tilknytning, utfordringer med emosjonsregulering, hyperaktivering og/eller hypoaktivering (Raundalen & Schultz, 2010, s. 119-121; Meldinger, 2010, s. 141; Nordanger & Braarud, 2017, s. 80-82, 88-90).

Øverland (2017) skriver at barnet kan vise mange ulike tegn om de har opplevd, eller opplever, traumer:

Barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt eller vold viser ofte indikasjoner på at noe er galt. De kan være triste, lei, stille, bleke, sinte, aggressive, ha vondt i hodet eller magen, kan være uflidd, begynne å tisse på seg, ha forsinket utvikling, etc.

Dette er indikasjoner en lærer må være oppmerksom på i sitt arbeid med elever både for elevenes vel, men også med tanke på deres utvikling.

4.3 Forekomst

En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv (Thoresen og Hjelmdal, 2014, s. 58-60) viser til at flere av respondentene hadde opplevd mindre alvorlig, og alvorlig, fysisk vold fra foresatte før fylte 18 år. ”Litt over en av fire kvinner og en av tre menn hadde hatt slike erfaringer” og ”en av tjue respondenter (5 %) rapporterte at de minst én gang hadde blitt utsatt for alvorlig vold fra sine foresatte”. Videre oppgir en større andel at de ble utsatt for psykologisk vold mens de enda var barn. Ved første voldshendelse oppgir 90.6% av respondentene at det skjedde før de var 13 år gamle. I en utgreiing av prosjektet som den nasjonale forekomststudien er en del av, oppgis det at studiene er representative for befolkningen (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, u.å.), men i forekomststudien til Thoresen og Hjelmdal (2014) erkjennes det at utvalget ”avviker altså litt fra befolkningen mellom 18-75 år som helhet. Der færre menn, for få både blant de yngste og de eldste, og enkelte fylker og regioner er underrepresentert” (s. 52) Dette må tas i betraktning ved tolkning og bruk av dataene.

Ungdata er en undersøkelse som elever i ungdomsskolen- og videregående skole i hele Norge svarer på. I følge Bakken (2018, s. 1-2) er undersøkelsen nasjonalt representativ. I denne undersøkelsen for fjoråret (2018) viste det seg at:

- ”Generelt er depresjons- og angstsymptomer de vanligste plagene blant ungdom” (s. 80)
- ”Andelen som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene er høy. Mest utbredt er typiske stressymptomer” (s. 81)
- Fra 10. trinn og fram til slutten av videregående, har i overkant av hver fjerde jente et høyt nivå av depressive symptomer” (s. 81)
- ”På ungdomstrinnet blir så mange som seks prosent utsatt for slike negative handlinger [mobbing] en eller flere ganger i uka, og ytterligere to prosent minst hver 14. dag” (s. 113)
- ”På ungdomstrinnet har 15 prosent av guttene og 7 prosent av jentene blitt utsatt for trusler om vold” (s. 117)
- ”Likevel er det så mange som 11 prosent av guttene og 6 prosent av jentene på ungdomstrinnet som har blitt skadet eller såret på grunn av vold” (s. 117)

I tillegg til dette må det tas i betraktning at ”de aller fleste ungdommer trives og er godt fornøyd med foreldrene sine, med vennene sine, med skolen de går på, og med lokalmiljøet der de bor” (Bakken, 2018, s. 2)

Slike undersøkelser kan bekrefte at det finnes barn, unge og voksne der ute med utfordrende opplevelser som kan prege deres hverdag i dag. For noen kan det være at erfaringene de har med seg blir en belastning. Noen hendelser, slik som trusler om vold, mobbing og vold kan ha en traumatiserende effekt. Det regionale ressursentret om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging Sørs (RVTS Sør) kompetanseweb, TraumeBevisst.no, opererer med at ”25% av barn, unge og voksne utsettes eller har i løpet av oppveksten vært utsatt for belastende opplevelser som vold, overgrep, omsorgssvikt, understimulering, neglekt eller katastrofer.” (RVTS Sør, 2018)

4.4 En risikofaktor opptrår sjelden alene

Det kan se ut til at nesten alle barn skal gjennom store og små hindringer i løpet av oppveksten. Slike hindringer kan være å begynne i barnehagen eller på skolen, å få nye venner og lekekamerater eller å gå på butikken alene for første gang. For de fleste går det fint, og med god støtte fra foresatte eller andre omsorgspersoner som heier på dem, kan de bli trygge i troen på seg selv og at de kan mestre.

Ikke alle barn får en slik støtte fra sine omsorgspersoner. Mange barn, til og med fra før de blir født, kan være utsatt for ulike risikofaktorer som kan ha en virkning på deres liv. Helsedirektoratet (2018, s. 10) definerer risikofaktorer som ”(...) enhver egenskap eller eksponering som leder til økt sannsynlighet for en negativ utvikling i form av sykdom, skade, mangelfull mestring etc.” Det er flere risikofaktorer som blant annet kan øke sjansen for at et barn kan bli utsatt for traumer. Videre oppgir Helsedirektoratet i sin rapport (2018, s. 111) ulike risikofaktorer som: manglende regulering, manglende tilknytning og grunnleggende omsorg fra omsorgsperson, funksjonshemming/helseproblemer, manglende eller ustabile hverdagsrutiner, foreldre med rusavhengighet, foreldre som utøver vold, foreldre med psykisk sykdom og ustabile oppvekstmiljø.

Mange barn tåler en eller to risikofaktorer i oppveksten. Dette avhenger av påkjenning og at en risikofaktor sjelden kommer alene. På grunn av dette vil økt grad av risiko kunne føre til større påkjenninger for barnet (Rutter, 1999 som referert i Hagen og Christensen, 2010, s. 66). Dette gjelder særlig for barn som vokser opp i familier med rusmisbruk eller alvorlige psykiske lidelser, og disse barna ”er i særlig risiko for utviklingstraumatisering” (Nordanger & Braarud, 2017, s. 34). I slike tilfeller vil det være nødvendig med ekstra beskyttelse for barna. Tiltak som støtter barn i oppveksten kan hjelpe dem med selvregulering- og beskyttelse:

De fleste unge utsettes også for ulike former for risiko i oppvekstmiljøet. Dette dreier seg ikke om risiko som kan ha positiv betydning for å utvikle selvstendighet, men risikofaktorer som kan innebære store utfordringer og medføre store skadevirkninger. Her vil det både være behov for en ytre beskyttelse og for pedagogiske tilnærminger som kan styrke de unges forutsetninger for å beskytte seg selv (indre beskyttelse). Det siste innebærer personlig motstandskraft. Dette betyr at forebygging er essensielt i alt ungdomsarbeid, og ikke minst gjelder det for skolen (...). (Befring & Moen, 2011, s. 146)

4.5 Toleransevindumodellen

Siegels toleransevindumodell (2012, s. 281-284) blir brukt for å demonstrere og eksemplifisere menneskets sinnstilstand i en optimal sone, en hyperaktiveringssone og en hypoaktiveringssone. Den brukes blant annet i traumepsykologien (Nordanger & Braarud, 2017; Andersen, 2014, s. 63) og begrepene hyperaktivering, toleransevindu og hypoaktivering eksemplifiserer et individs aktiveringsnivå fra høyt til lavt.

Toleransevinduet viser en *sone* eller et *spenn* som representerer optimal aktivering – ikke for høyt og ikke for lavt. Det er i denne sonen vi, barn som voksne, har en optimal oppmerksomhet mot andre mennesker og situasjonen vi er i. Dette er altså den mest optimale læringstilstanden. (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38)

Det er viktig at den som skal regulere elevene forsøker å forholde seg i sitt eget toleransevindu, slik at barnet kan reguleres tilbake til den optimale læringstilstanden (toleransevinduet) (Bath, 2015; van der Kolk, 2005). Utenfor toleransevinduet kan et individs sinnstilstand ødelegge for normal funksjon (Siegel, 2012, s. 282).

For hver gang en slik regulering som skrevet over skjer, kan toleransevinduet til eleven utvides. Noen elever vil ha et smalt toleransevindu. I disse tilfellene skal det lite til for at de kommer over toleransegrensen sin og hyperakvieres, eller under toleransegrensen og hypoaktiveres. Dette kan være typisk for for eksempel traumatiserte barn, men det kan også avhenge av dagsformen til den enkelte (Siegel, 2012, s. 282-284). I tillegg kan mennesker med eksempelvis ADHD, bipolar lidelse befinne seg i en tilstand preget av hyper- eller hypoaktivitet. Nordanger og Braarud (2017, s. 122-123) viser til at de ulike aktiveringssonene og måten slik aktivering viser seg på kan gi symptom på andre diagnoser som ADHD, bipolar lidelse og depresjon.

I en hyperaktivert tilstand, har eleven ”forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus” og er

klar til å mobilisere. Typisk for en elev (eller menneske) i en slik tilstand kan være at han eller hun er urolig, impulsiv, aggressiv og/eller utagerer. Det motsatte skjer i en hypoaktivert tilstand. En elev i en slik tilstand kan kunne kjenne på tristhet, tomhet og/eller bli immobilisert (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38, 81, 86).

Toleransevindummodellen kan på denne måten gi et bilde og en forståelse av hvorfor noen individer lett ”kastes ut” i hyperaktivering, mens andre ikke responderer helt i samme kaliber. Toleransevindummodellen blir også brukt i barnesamtaler med barn som har foresatte med traumer for å forklare deres foresattes sinnstilstand (Bergem, 2018, s. 170-171). Slik sett kan den også brukes som en forklaringsmodell i skolen. Det er også nødvendig å nevne at i følge Siegel (2012, s. 282) kan trygge rammer og sosiale situasjoner øke et barns toleranse for ubehag.

4.6 Traumebevisst tilnærming

En traumebevisst tilnærming er en tilnærming som brukes i arbeidet med traumatiserte barn. Det er en måte å møte barn på, med en bevissthet om at deres atferd kan være et resultat av tidligere hendelser. Begrepet er en samlebetegnelse (Andersen, 2014, s. 54-55).

Barn som har vært utsatt for relasjonstraumer pleier å trigge reaksjoner hos voksne som igjen trigger barnas følelse av utrygghet. Det er uheldig om barnets reaksjoner blir speilet (eksempelvis hvis barnet er rasende, og den voksne blir sint på barnet for irrasjonell atferd). I en traumebevisst tilnærming er det viktig at den voksne forholder seg innenfor sitt toleransevindu for å kunne vise omsorg, tillit og forsøke å regulere barnet. For å kunne gjøre dette er det viktig at de voksne har en forståelse av traume. Målet er at barnet *er* trygt og føler seg trygt (Bath, 2015, s.7).

Howard Bath (2015) foreslår at traumatiserte barns helbredelse i stor grad foregår utenfor behandlingsinstitusjonene. Det er dette som menes med ”healing in the other 23 hours” (Trieschman, Whittaker & Brendtro, 1969 referert i Bath, 2015). Han legger frem at alle andre som arbeider med barn er i en posisjon til å støtte deres utvikling slik at de skal komme seg etter et traume. Han legger frem tre grunnpillarer i traumebevisst omsorg som er relevant for alle som arbeider med traumatiserte barn: trygghet, relasjoner og følelsesregulering.

4.6.1 Trygghet

Som første grunnpilar er trygghet et elementært behov for alle mennesker. Traumatiserte barn kan oppleve at de er utrygge selv når andre barn oppgir at de er trygge. Barnet må selv føle at det er trygt, for det kan ikke voksne avgjøre på vegne av barnet. Andersen (2014, s. 59) skriver at ”utrygghet er tett forbundet med tap av kontroll”. Bath (2008a, s. 19) utdyper videre at trygghetsbegrepet er mangfoldig, og har mange elementer som må vurderes av omsorgspersoner i tillegg til de åpenbare behovene for fysisk og følelsesmessig sikkerhet. Tiltak som kan etablere trygghet er kontinuitet, pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og transparens. Trygghet er avhengig av den andre grunnpilaren: relasjoner.

4.6.2 Relasjoner – tilknytninger

Positive relasjoner kan bli undergravd av traumer, men de er nødvendig for sunn menneskelig utvikling (Bath, 2008a, s. 19). Tidligere ble det lagt frem at et barn og hjernens utvikling er fra første stund avhengig av nærvær og trygghet i relasjon med en eller flere omsorgspersoner (Nordanger & Braarud, 2018, s. 37). Mennesker utvikler deres selvregulering i relasjon med andre (Bath, 2008b, s. 44). Dette gjelder også selv om barnet ikke har hatt særlig utviklingsstøtte i løpet av sin tidlige barndom. Traumatiserte barn kan vise mangler på blant annet emosjonsregulering. Ved å arbeide for å skape gode relasjoner med disse elevene kan lærere få mulighet til å bidra i samregulering med den traumatiserte.

4.6.3 Følelsesregulering

Relasjoner bygges på tillit, og tillit skaper også trygghet. Følelser og affekter kan reguleres ved hjelp av voksne. Ved å bruke læreren som modell og støtte kan eleven i samregulering lære seg hvordan han eller hun kan regulere seg selv til å få hjelp og støtte – også av voksenpersoner, som tidligere ble regnet med fare. Bath (2008b, s. 45) skriver at samregulering kan skje på mange ulike måter, men at det gjerne involverer varme, et beroligende toneleie, anerkjennende kommunikasjon, støttende lytting og en invitasjon til reflekterende problemløsning. Dette kan bidra til at barnet kan lære å sette ord på følelsene sine. Samtidig erkjenner han at samregulering alene ikke er nok, og at det er behov for at ungdommer lærer hvordan de kan tatt kontroll over deres egne følelser og impulser. Samregulering er det første steget mot selvregulering.

I den traumebevisste tilnærmingen kan omsorg kan være nøkkelen for å støtte de traumatiserte barnas utvikling. Mangel på omsorg kan være at de har mer behov for

regulering enn andre elever. Bath (2008a, s. 121) understreker at alle som arbeider med traumatiserte barn og har ansvar for dem er essensielle støttespillere i deres helbreding.

5. Drøfting

I arbeidet som lærer vil man møte et mangfold av elever. For å kunne legge til rette for prinsippet om tilpasset opplæring til alle elever, må elevene møtes med ulike pedagogiske tilnærminger i fellesskap. Videre vil jeg, med bakgrunn i teorien presentert i kapittel 2, drøfte hvordan kunnskapen om traumatiserte barn presentert i litteraturanalysen (kapittel 4) kan komme flere enn de traumatiserte barna til gode.

5.1 Toleransevindumodellen og sosiokulturell læringsteori

Toleransevindumodellen foreslår at alle individer har et toleransevindu som er optimalt for læring. Noen vil ha et bredt toleransevindu og det skal mer til for at de havner i ubalanse, mens andre elever har et smalere. Typisk for noen traumatiserte barn er at deres toleransevindu er smalt, og de kan lettere befinne seg i en hyperaktivert eller hypoaktivert tilstand. En interessant observasjon er at en lærer, fortrinnsvis med god relasjon til barnet, kan hjelpe det tilbake til toleransevinduet sitt. For hver gang dette skjer kan toleransevinduet utvides. Dette kan relateres til Vygotskijs sosiokulturelle teori om den nærmeste utviklingssonen: om en elev får støtte til oppgaver som han eller hun ikke klarer å løse alene, kan eleven nå et høyere kompetansenivå, eller i dette tilfellet utvide sitt toleransevindu.

Om en elev skulle befinne seg i en hypoaktivert tilstand, altså en tilstand som eksempelvis kan kjennetegnes av tristhet og immobilisering, kan en lærer bruke en traumebevisst kompetanse til å hjelpe eleven ut av denne tilstanden og inn i sitt toleransevindu. På denne måten kan elever i samhandling og -regulering med læreren få en mulighet til å lære selvregulering. Samregulering er som nevnt tidligere det første steget til selvregulering.

5.2 Opplæringslovens formålsparagraf, tilpasset opplæring og et trygt skolemiljø

I teorikapittelet ble deler av formålsparagrafen lagt frem. Oppgaven til skolen er stor, og det skal blant annet legges til rette for at elevene utvikler seg slik at de skal kunne mestre livene sine. Elever som gang på gang møtes med negative tilbakemeldinger og respons fra læreren og andre voksne, kan stå i fare for å ikke lære noe annet enn at de selv er udugelige. De gis ikke redskaper og støtte til å kunne leve, lære, mestre og utvikle. De lærer at de ikke hører til. Læreren må arbeide mot slike holdninger, og med seg selv om en slik situasjon skulle oppstå. Kunnskap om hva som gjør at noen elever utagerer, slik som toleransevindumodellen og traumepsykologien tydelig viser, kan i slike tilfeller være av nytte. Det kan gi økt forståelse

og toleranse både for den enkelte lærer og den enkelte elev. Ikke minst, kan det gi kunnskap og muligheter til å støtte elever som utfordrer – enten utagering eller innesluttethet som utfordrer.

Som vi ser av den nye overordnede delen av læreplanen som vist til i teorikapittelet, skal alle elever skal nå lære mer om folkehelse og livsmestring i skolen. Da er det behov for at lærerne og skolen også anerkjenner og har kompetanse på fagområdene innenfor dette, som elevene også bør kunne noe om. Igjen, vil lærerens kunnskap om traumer og psykisk helse kunne være av relevans for dette tverrfaglige temaet. Å kunne snakke om traumer, seksuelle overgrep, seksualitet, vanskelig følelser, gode følelser, vold og psyke med elever på et nivå som er tilpasset dem, kan føre til at de får et begrepsapparat og muligheten til å ordlegge seg om noe de selv har opplevd. Videre kan se for oss at dersom elevene utvikler en større forståelse for psykisk helse og uhelse, er dette noe som kan komme venner og familie til gode gjennom nyvunnet forståelse og aksept. Kanskje har eleven lært at noen voksne kan hjelpe ved en slik situasjon.

Dersom læreren viser forståelse og aksept for elevenes vanskelige følelser, kan det føre til en potensiell økt aksept for at livet noen ganger er vanskelig. Noen unge kjenner seg alene om å ha det vanskelig. Som vist til tidligere kan en lærer som viser tillit og toleranse i møte med elevene oppnå åpenhet fra både foresatte og elever (Befring & Moen, 2011, s. 126). Dette kan gjøre både faglig og sosial tilrettelegging lettere og mer tilpasset, fordi læreren kan få tilgang på informasjon han eller hun ikke hadde tidligere. Gode relasjoner legger også til rette for et bedre læringsmiljø, som kan oppleves trygt. Skolemiljøet skal, som redegjort for tidligere, være både trygt og helsefremmende.

5.3 Klasseledelse og de tre grunnpilarene

Godt læringsmiljø er også kjennetegnet av god klasseledelse. I den traumebevisste tilnærmingens tre grunnpilarer, er det fokus på følt trygghet og trygge rammer, relasjonsbygging og regulering. Som skrevet tidligere kan trygge rammer i et traumeperspektiv skapes ved kontinuitet, pålitelighet, ærlighet og gode relasjoner. Det at barnet kjenner til hva som forventes og har en opplevelse av kontroll og trygghet kan være slike tiltak. Noe av det samme kjennetegner en god klasseledelse. En god klasseleder er en

tydelig, trygg og støttende rollemodell, som viser omsorg for den enkelte og klassen som helhet.

Klasseledelse må i de fleste tilfeller arbeides med kontinuerlig. Som skrevet i teorikapittelet kjennetegnes god klasseledelse av både konkrete pedagogiske tiltak og et langsiktig og kontinuerlig arbeid. I slike tilfeller kan vi tenke oss at elevene vet hva som skal skje og hva som forventes av dem, og de får både tydelige og positive tilbakemeldinger. Et godt klassemiljø har mange fordeler for elevene og for læreren. Befring og Moen (2011, s. 132) viste blant annet til økt læringsutbytte som konsekvens av godt læringsmiljø. En lærer med de tre traumebevisste grunnpilarene som kompetanse kan ha økt fokus på nettopp trygghet, relasjoner og følelsesregulering i klasserommet. De tre grunnpilarene kan derfor antageligvis føre til gode relasjoner med og mellom elevene, og økt trygghet som er en betingelse for et godt klassemiljø.

5.4 Hvorfor er dette relevant for lærerarbeidet?

En traumebevisst tilnærming kan være av betydning og treffende for flere elever fordi man som lærer ikke alltid kan kjenne igjen hvem som er, eller har vært, traumatiserte. Som beskrevet tidligere kan situasjonen bli enda mer vanskelig for en sårbar elev om atferden deres blir møtt på feil måte. Deres behov blir da ikke sett, og de kan møtes med straff fremfor omsorg, når det er omsorg de har behov for.

I underkapittelet om forekomst ble det lagt frem at RVTS Sør (2018) skriver at 25% av barn, unge og voksne utsettes eller har vært utsatt for belastende opplevelser i oppveksten. Det kommer ikke frem hvor RVTS Sør har fått dette antallet fra, men hvis det legges til grunn, vil det i en klasse på 28 elever kunne være opptil syv elever med belastende erfaringer. Thoresen og Hjelmdal (2014) sine funn i forekomststudien samsvarer i noen grad med RVTS Sørs påstand. Antallet som kommer frem i studien er oppsiktsvekkende, og tyder på at det kan være flere elever ute i de norske klasserom som har opplevd og kan oppleve potensielt belastende og traumatiserende erfaringer.

Bakkens rapport fra Ungdataundersøkelsen i 2018 viste at det var en betydelig andel jenter fra tiende klasse og opp som hadde depressive symptomer, samt at flere elever blir utsatt for mobbing og vold, samt trusler om vold. Vi kan anta at noen av disse elevene vil ha behov for

en traumebevisst omsorg, og en lærer som *ser* dem. Mentalisering er som skrevet tidligere et viktig redskap- og en evne læreren bør inneha. Det er nødvendig at elevene i skolen klargjøres for fremtiden, slik at de kan få sine egne verktøy for å kunne mestre livets opp- og nedturer. Det nye temaet folkehelse og livsmestring kan bli sentralt. Lærerens kompetanse på psykisk helse- og uhelse kan for noen elever bli nøkkelen til deres egen mestring av livets utfordringer.

Det kan også tenkes at lærerens kunnskap om toleransevindumodellen kan komme til gode for flere elever. Det er i toleransevinduet at sinnstilstanden til en person er optimal for læring. Læreren kan derfor arbeide for å utvide alle elevenes toleransevindu i situasjoner som tillater det, og støtte dem når de har behov for det. Dette kan også være forberedende for livet etter skolen. Det er heller ikke bare traumatiserte barn som kan ha reguleringsvansker. Som skrevet tidligere, mener Bath (2008b, s. 45) at alle tilstander som påvirker hjernens reguleringsystem kan føre til atferder som kan eskalere inn i en tilstand av raseri eller depresjon og fortvilelse. Han skriver at dette blant annet inkluderer personer som har ADHD og/eller autismespekterforstyrrelser. Altså, elever man sannsynligvis vil møte på i skolen.

6. Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kunnskapen om arbeidet med traumatiserte barn kan komme flere elever til gode. For å kunne besvare problemstillingen ble det foretatt en litteraturstudie av etablert faglitteratur. Dette ble så drøftet opp mot teori og utdrag fra styringsdokument i kapittel to.

I litteraturanalysen fikk jeg økt forståelse for at den traumebevisste tilnærmingen og pedagogikken vi har lært på studiet har noe til felles. Hovedfokuset på de tre pilarene: trygghet, relasjoner og emosjonsregulering i den traumebevisste tilnærmingen, er også likt fokuset det har vært på utvikling og viktigheten av en god klasseledelse, relasjonskompetansen og at vi i arbeidet som lærere skal støtte elever både faglig og sosialt i skolen. Vi skal sikre tilpasset opplæring ved bruk av ulike pedagogiske grep og fremgangsmåter. Trygghet for alle elever er sentralt i skolen.

Kunnskapen om toleransevinduet, og kompetansen om hyperaktivering og hypoaktivering, kan være særlig nyttig i arbeidet med traumatiserte barn. Situasjonen til barnet kan bli vanskeligere om det møtes med sinne eller skuffelse, fremfor den omsorgen de kan ha behov for. I tillegg kan en slik kompetanse også komme til gode for andre elever, særlig de elevene som har andre tilstander som påvirker hjernens reguleringssystem. Dette kan også gjelde elever som av ulike årsaker har et smalt toleransevindu. Kompetansen om at læreren aktivt kan bidra i samregulering med elevene for å øke deres toleransevindu, og dermed også utvide deres optimale læringstilstand, er viktig både for faglig og sosial læring uavhengig av elevens bakgrunn. I tillegg kan viten om at barna ikke kan noe for en eventuell avvikende atferd, være med på å skape økt forståelse og toleranse blant lærerne. Læreren kan ved bruk av traumebevisst tilnærming få muligheten til å legge til rette for et trygt og rolig miljø som kan være helse- og læringsfremmende for flere elever, uten å tre inn i rollen som behandler.

Som skrevet tidligere fant jeg at traumebevisst tilnærmings tre grunnpilarer også beskrev noen av elementene i klasseledelse, relasjonsarbeid og støtte. Traumebevisst tilnærming kan legge til rette for nettopp økt fokus på trygge rammer og kontinuitet, viktigheten av relasjoner og sosial/emosjonell støtte. Alle elever kan tjene på å være deltakere i et godt læringsmiljø som bærer med seg en rekke positive konsekvenser, blant annet når det kommer til læringsutbytte og gode relasjoner elevene i mellom. Ved at læreren er autoritativ, altså en tydelig,

omsorgsfull leder kan læreren vise at han eller hun er en stabil og trygg voksenperson elevene kan stole på. Dersom elever og foresatte har tillit til læreren, har det vist seg at de opplever at de kan åpne seg og fortelle til læreren. Da kan læreren få tilgang på verdifull informasjon, som kan bidra i tilpasset faglig og sosial opplæring.

Det er som regel viktig for de fleste elever å oppleve at de blir sett og hørt. Med en traumebevisst tilnærming kan læreren ta i bruk tiltak som anerkjennende kommunikasjon og være en støttende lytter dersom elevene har noe de ønsker å fortelle. Dette gir muligheter for læreren å være tilstede i elevenes liv. Å vise interesse, lytte, være tilstede og anerkjenne elevenes store gleder og utfordringer kan komme flere elever enn kun de traumatiserte til gode. Det kan legge til rette for tillit mellom læreren og eleven, og være blant grunnlaget for en god relasjon.

I lærerens arbeid er det nødvendig å følge opplæringslovens paragrafer for å sikre at elevene får en tilfredsstillende opplæring. Paragrafen om tilpasset opplæring gjelder som hovedregel for elevene i fellesskapet – altså i klasserommet. I mange tilfeller er klassene nærmere 30 i antall elever. Da kan det være en utfordring å se og å møte alle elevenes behov.

Kompetanse på å gjenkjenne traumatiserte barn er nødvendig. I noen tilfeller kan det være livsviktig å kjenne igjen symptom på traumer. Men det er ikke alltid at barna viser typiske symptom. Kanskje viser de bare sinne, en bunnløs sorg, eller er litt stille annenhver fredag og ekstra kontaktsøkende påfølgende mandag. Plutselig er det en av årets nyutdannede lærere som har en elev som har slike utfordringer. Da kunne kompetanse om traumebevisst tilnærming potensielt vært støttende for både lærer og elev.

Å snakke med elever, reflektere sammen, og gi dem begrepsapparat til å selv kunne snakke følelser kan være av god nytte for forståelse av egen og andres psykiske helse. Traumebevisst omsorg legger til rette for dette. Når folkehelse og livsmestring skal inn på planen fra neste skoleår, kan toleransevindumodellen tas i bruk for å vise elevene hva som skjer når de og andre blir triste eller sinte. Ved å bruke traumebevisst omsorg i det daglige arbeidet som lærer, tror jeg at flere elever kan få mulighet til oppleve en type støtte som også kan legge til rette for selvregulering og mestring i fremtiden. Elevene kan få økt toleranse for og kunnskap om emosjonelle ulikheter. Ikke minst kan de andre elevene lære av læreren når han møter en rasende elev med toleranse, respekt og omsorg.

7. Litteraturliste

- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Søftestad & I. L. Andersen (red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/18). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bath, H. I. (2008a). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17 (3), s. 17-21. Hentet fra <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cxl/backup/prod/cxl/gklugiewicz/media/507188fa-30b7-8fd4-aa5f-ca6bb629a442.pdf>
- Bath, H. I. (2008b). Calming together: The pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), s. 44-46. Hentet fra <https://www.thehopechest.co/Co-regulation%20and%20self-control.pdf>
- Bath, H. I. (2015). The three pillars of TraumaWise care: Healing in the other 23 Hours1. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), s. 5-11. Hentet fra https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Oslo: Gyldendal.
- BIBSYS. (2013, 9. september). Ny søketjeneste for studenter og forskere. Hentet 12. mai 2019 fra <https://www.bibsys.no/oria-ny-soketjeneste-for-studenter-og-forskere/>
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik

(red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 43-62).

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bækkelund, H. (2018, 5. desember). Hva er traumer og traumebehandling?

Hentet 2. juni 2019 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/hva-er-traumer-og-traumebehandling>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Oslo: Abstrakt forlag.

Fandrem, H. (2016, 19. januar). Traumer og posttraumatisk stressyndrom hos flyktninger.

Hentet 18. april fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/inkludering/barn-med-flyktningbakgrunn/traumer-og-posttraumatisk-stressyndrom-hos-flyktninger-article115854-21503.html>

FN-sambandet. (2018, 9. januar). Barnekonvensjonen. Hentet 31. mai 2019 fra

<https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>

Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen. (2017). Forskrift om utfylling av dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (FOR-2017-09-01-1332). Hentet 19. april 2019 fra

<https://lovdata.no/forskrift/2017-09-01-1332>

Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo:

Gyldendal.

Hagen, K.A & Christensen B. (2010). Atferdsproblemer hos ungdom: utvikling, risikofaktorer og behandling. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare Unge. Nye perspektiver og tilnærming*. s. 59-74. Oslo: Gyldendal.

Haug, P. (2011). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 19-40).

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Helsedirektoratet. (2018). Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge (IS-2696). Oslo: Helsedirektoratet
- Kvello, Ø. (2011). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen, 5-10* (s. 163-190). Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meldinger, A. (2010). Når barn er informanter: kognitive faktorer og gode strategier. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare Unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 139-152) Oslo: Gyldendal.
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (u.å.)
Omfangsundersøkelsen om vold i nære relasjoner – Trygghet, vold og livskvalitet i Norge. Hentet 2. mai 2019 fra <https://www.nkvts.no/prosjekt/epidemiologi-omfangsundersokelsen-om-vold-i-naere-relasjoner-trygghet-vold-og-livskvalitet-i-norge/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016, 18. mars) Relasjoner mellom elever. Hentet 21. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet 31.01.19 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otterlei, S.S., Engen, R.V., Akerbæk, E. og Løset, O. (2016, 21. november). Dette vet vi om ”Operasjon Dark Room”. NRK. Hentet 30.01.19 fra <https://www.nrk.no/hordaland/dette-vet-vi-om-operasjon-dark-room -1.13237865>

- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2010) Oppfølgingsgrupper for enslige mindreårige flyktninger. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare Unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (s.118-138). Oslo: Gyldendal.
- RVTS Sør (2018). Velkommen til RVTS Sør sin kompetanseweb TraumeBevisst. Hentet 4. april 2019 fra <https://www.traumebevisst.no/>
- Røren, I., og Lindberg, P. (2019, 11. januar). Faren er dømt for minst 160 overgrep mot denne jenten. Hun er så skadet at hun har vært innelåst på sykehus i Bergen i nesten fire år. *BT*. Hentet 30. januar 2019 fra <https://www.bt.no/btmagasinet/i/Ql4qp8/Faren-er-domt-for-minst-160-overgrep-mot-denne-jenten-Hun-er-sa-skadet-at-hun-har-vart-innelast-pa-sykehus-i-Bergen-i-nesten-fire-ar>
- Siegel, D. J. (2012) *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are* [Kindle] (2. utg) New York: The Guildford Press. Hentet fra <https://amazon.co.uk>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv* (NKVTS Rapport 1/14). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet 02. mai 2019 <https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsløpsperspektiv/>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 10. september). Støtte elevene sosialt og faglig. Hentet 29. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen.

Hentet 22. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsforbundet. (2016, 30. mars). Elevenes sosiale kompetanse – hva kan du som lærer gjøre? Hentet 19. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/struktur-og-regler/>

Utdanningsforbundet. (u. å.). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 31. mai 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

van der Kolk, B.,A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), s. 401-408.
Hentet fra <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.3928/00485713-20050501-06>

Øverland, K. (2017, 13. juni). Omsorgssvikt, vold, seksuelt misbruk og krenkelser er skadelig for barn. Hentet 22. april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/psykisk-helse-og-utfordringer-i-skolen/omsorgssvikt-vold-seksuelt-misbruk-og-krenkelser-er-skadelig-for-barn-article116078-25606.html>