



## Traumer og mestring

En kvalitativ undersøkelse av tre lærere og en spesialpedagogs forståelse  
av traumeutsatte elever og mestring i skolen

**Sara Cathrine Lillefjære**

**Veileder**

Heidi Omdal

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved  
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.  
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de  
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse lærere på barnetrinnet og en spesialpedagogs forståelse av traumer og hvordan de legger til rette for mestring hos traumeutsatte barn. Hensikten er å belyse og skape kunnskap omkring traumer og traumesymptomer hos barn samt hva som er viktig for de å mestre.

Studien har en kvalitativ tilnærming, der kvalitativt forskningsintervju blir brukt som metode. Utvalget består av tre lærere som jobber på barnetrinnet i to forskjellige skoler og en spesialpedagog som jobber i en klinikk. To av lærerne hadde vært gjennom et traumekurs. Metoden ble valgt på bakgrunn av at jeg ønsket å gå i dybden på hvordan informantene forstår traumer og hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker traumeutsattes elevers mestring. Ettersom det var et ønske om å få informantenes beskrivelser og egne erfaringer om disse temaene, i dette tilfellet traumer og mestring, er studien preget av en fenomenologisk tilnærming som forskningsdesign. Datamaterialet ble bearbeidet ved meningskoding og meningsfortetning.

Analysen viser at lærerne ikke føler det er nok teoretisk kunnskap om traumer for lærere i skolen. Funnene tyder likevel på at informantene har en god forståelse for traumer og hva slags etterreaksjoner det kan føre til. Det var et fellestrekk blant lærerne at de uttrykte et savn av kompetanse og kurs på teamet. Det viste seg også at tiltak og metoder de anvendte i praksis kan samsvare med noen terapeutiske tilnærminger i skolen. I alle intervjuene kom det også frem at lærer-elev-relasjonen var sentral for å påvirke og for å kunne motivere traumeutsatte elevers mestring. Det kunne virke som at det var mye praksiserfaring som kom fram ved intervjuene, da alle informantene hadde lang erfaring med arbeid i skolen. Spesialpedagogen hadde mer teoretisk og praktisk kunnskap på området.

Funnene fra denne studien indikerer at det ligger noen utfordringer som skolene kan jobbe videre med. Det virker tilsynelatende som at lærerne hadde god kunnskap om temaene, men mer teoretisk kompetanse om traumer var nødvendig da dette ble uttrykt. Funnene fra analysen gir utgangspunkt for drøfting knyttet til relevant teori.

## **Førord**

Denne masteroppgaven er et resultat av to utfordrende, givende og spennende år ved masterstudiet for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Interessen for å skrive om sammenhengen mellom traumer og mestring skjedde etter boklanseringen til Siri Søftestad og Inger Lise Andersen høsten 2014 for boken seksuelle overgrep mot barn, traumebevisst tilnærming (Søftestad & Andersen, 2014). Dette var et spennende og viktig tema som jeg ville jobbe videre med. Motivasjonen min ble drevet frem av et ønske om å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger jobber med traumer og mestring.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg fått et innblikk i hvordan lærere på barnetrinnet og en spesialpedagog forstår traumer og mestring. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et av de temaene som opptar meg mest, sårbare barn. Jeg har opparbeidet meg kunnskap om et tema som var noe ukjent for meg, som jeg opplever som svært nyttig for mitt videre arbeid med barn. Jeg håper at andre kan ha nytte av denne kunnskapen fra resultatene av denne studien.

Tusen takk til min veileder Heidi Omdal for konstruktive og positive tilbakemeldinger, du har støttet og hjulpet meg gjennom hele prosessen.

Jeg vil takke mine bestevenner Marte og Linn, for at vi har delt disse årene og denne prosessen sammen. Tusen takk til min gode venn og nabo Charlotte som har lest korrektur av oppgaven.

Til slutt vil jeg takke mamma og pappa som har trøstet og motivert meg og en takk til min kjære Espen som alltid har troen på meg når den forsvinner hos meg.

Kristiansand 15.05.2015

Sara Cathrine Lillefjære

# Innholdsfortegnelse

**Forside**

**Sammendrag**

**Forord**

<b>1.0 Innledning</b>	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b>	4
2.1 Traumer	4
2.2 Traumesymptomer	5
2.2.1 Konsentrasjonsvansker	6
2.2.2 Utagerende atferd	7
2.2.3 Innagerende atferd	8
2.3 Traumebevisst tilnærming	8
2.3.1 Traumebevisst omsorg	9
2.3.2 Trygghet, relasjon og affektregulering	10
2.3.3 Samregulering	11
2.3.4 Traumebevisst arbeid i skolen	12
2.4 Relasjoner	14
2.4.1 Emosjonelle vansker	14
2.4.2 Lærerens rolle	15
2.4.3 Sip-modellen	16
2.4.4 Relasjonens betydning	18
2.4.5 Banking time	18
2.5 Mestring	19
2.5.1 Mestring i skolen	20
2.5.2 Stress	21
2.5.3 Mestringsstrategier	22
2.5.4 Mestringstro	23
<b>3.0 Metodisk tilnærming</b>	25
3.1 Forskningsmetode	25
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	25
3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk	26
3.1.3 Semistrukturert livsverdensintervju	26
3.2 Innhenting av data	27
3.2.1 Utvalg	27
3.2.2 Intervjuguide	28
3.2.3 Prøveintervju	29
3.2.4 Gjennomføring av intervju	29

3.2.5	Transkribering	30
3.2.6	Analyse	30
3.3	Etiske overveielser	32
3.3.1	Informert samtykke	32
3.3.2	Konfidensialitet	33
3.3.3	Forskerens rolle	34
3.4	Validitet og reliabilitet	34
3.4.1	Validitet	34
3.4.2	Reliabilitet	35
<b>4.0</b>	<b>Funn og drøfting</b>	<b>37</b>
4.1	Innledning	37
4.2	Traumeforståelse	38
4.2.1	Ønske om mer kunnskap	39
4.3	Traumesymptomer	40
4.3.1	Atferd	40
4.3.2	Konsentrasjonsvansker	42
4.3.3	Traumatisert lek og estetiske uttrykk	43
4.4	Lærerens rolle	44
4.4.1	Relasjon	44
4.4.2	Samregulering	46
4.5	Forebyggende tiltak	47
4.5.1	Tidlig innsats	48
4.5.2	Skjerming av barnet	49
4.6	Mestring	50
4.6.1	Mestring sosialt	52
4.6.2	Mestring av følelser	53
4.6.3	Hindring av mestring	55
4.7	Oppsummering av funn og drøfting	58
<b>5.0</b>	<b>Avsluttende refleksjoner</b>	<b>60</b>
5.1	Begrensinger	61
5.2	Implikasjoner	62

## **Referanseliste**

### **Vedleggsliste**

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide lærer med traumekurs

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer uten kurs

Vedlegg 5: Intervjuguide spesialpedagog

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema

Denne studien handler om hvordan tre lærere og en spesialpedagog forstår traumer, traumesymptomer, samt hvordan de legger til rette for mestring og motivasjon for traumeutsatte. I tillegg er det sentralt å utforske hvorfor mestring er relevant i informantenes arbeid med traumatiserte elever. I følge Helgeland (2008) viser forskning at opp til 17-18 prosent av barnegruppen 0-18 år kontinuerlig eller tidvis blir utsatt for store eller moderate belastninger. I en klasse på 25 elever kan en regne med at det er i gjennomsnitt to til tre barn som tidvis opplever belastninger, som senere kan føre til alvorlige problemer sosialt og emosjonelt. Mennesker som jobber med barn har et ansvar for å fange opp signaler når de har mistanke om at de enten mishandles, er utsatt for omsorgssvikt eller har det vanskelig. Skoler har ansvar for å hjelpe elever ikke bare med elevenes læringssituasjon, men med deres psykiske og sosiale vansker også (Helgeland, 2008). Skolen er pålagt for aktivt og systematisk fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998 § 9a-3).

Ifølge Raundalen & Schultz (2006) har begrepet traume blitt et ord for alt som er fryktelig og forferdelig og fått en endret betydning etter at det har blitt allemannseie. Denne studien tar for seg den vitenskapelige anvendelsen av begrepet. Et traume er noe så overveldende, ukontrollerbare hendelser som fører til en bestemt psykisk påkjenning for det barnet som utsettes for hendelsen. Vanligvis skjer disse episodene akutt, men noen hendelser repeteres i samme form, uten at barnet kan forhindre dem (Raundalen & Schultz, 2006). Etterreaksjoner og symptomene er mange og varierte, men hva er det lærere og spesialpedagoger observerer når de føler at noe er galt? Noen av de vanligste etterreaksjonene blant barn kan være konsentrasjonsvansker, sinne, tilbaketrekning, gjenspeiling av hendelsen og vansker i relasjoner (Dyregrov, 2004).

I henhold til Dyregrov (2004) Er det svært viktig at lærere fanger opp symptomer på traumer hos elever tidligst mulig, for å kunne jobbe med tiltak og forebygging. Skolen er en viktig arena for sosial, personlig og faglig utvikling. Det er derfor sentralt at skolen oppleves som trygg, slik at skolen kan oppleves som en positiv mestringsarena. Dessverre tyder flere undersøkelser på at lærere kraftig undervurderer barnas problemer. Kanskje kan økt kunnskap

om traumers langsiktige påvirkning på motivasjon og skoleprestasjoner være med på å skape et omsorgsklima som varer over tid (Dyregrov, 2004).

I henhold til Dyregrov (2004) finnes det mange definisjoner på hva mestring kan være, ofte er det atferd eller strategier en person bruker for å møte utfordringer og for å tilpasse seg omgivelsenes krav. Mestring i denne studien tar for seg å mestre å være i relasjoner og mestring av følelser for traumeutsatte barn. I denne studien handler det om hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker traumeutsatte elevers mestring i skolen, og hva de tror er det viktigste en traumeutsatt elev bør mestre.

## **1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling**

Denne studien har hatt som overordnede formål å undersøke hvordan tre lærere og en spesialpedagog forstår traumer og hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker mestring i skolen. Videre har studien tatt sikte på å undersøke hvordan de legger til rette for mestring, og hva informantene mener er det viktigste de mestrer. Raundalen og Schultz (2006) peker også på hvor viktig det er at skolepersonell har kunnskap om traumer, da det er pedagoger som møter barna hver dag, hver uke i mange år.

Denne kvalitative studien har undersøkt følgende problemstilling:

***Hvordan forstår lærere traumer hos elever, og hvordan påvirker lærer-elev-relasjonen traumeutsatte elevers mestring i skolen?***

På bakgrunn av studiens problemstilling har jeg valgt å utdype traumer, og symptomene barn kan ha som etterreaksjoner. Jeg har skrevet om generelle traumesymptomer, med hovedfokus på symptomer som konsentrasjonsvansker, vansker i relasjoner og følelsesregulering. Det blir også skissert tiltak, som knyttes sammen med relevant teori. Formålet med tiltakene er å forebygge eller forhindre at traumatiserte barn utvikler vanskene som konsekvens av hendelsene. Foreldre, lærere og omsorgsarbeidere er alle i posisjon for å hjelpe barnet med bearbeidelse. Lærerne skal ikke fungere som terapeuter i denne sammenhengen, men det er påstander som kommer fra forskning og klinisk litteratur, som tyder på at helbredelse fra traumer kan skje i ikke-kliniske settinger (Bath, 2008a).



### **1.3 Oppgavens oppbygning**

**Teoretisk rammeverk**, i denne delen presenteres de teoretiske perspektivene som er valgt i studien. Rammeverket er satt sammen av teoretiske tilnærminger til traumesymptomer, traumebevisst tilnærming, relasjonens betydning samt mestring.

**Metodisk tilnærming**, her blir kvalitativ metode redegjort med en fenomenologisk tilnærming til analyse. Innhenting av data, etiske overveielser, validitet og reliabilitet blir også presentert.

**Funn og drøfting**, her presenteres forskningens funn og drøftes opp mot relevant teori. Her ser en hvordan informantene forstår traumer og mestring og hvordan lærer-elev-relasjonen kan påvirke mestring. Hva som kan være tegn på traumesymptomer og hva som ligger til grunn for at mestring kan skje, er også i dette kapitlet. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

**Avslutning**, presenteres i siste kapittel i denne studien. Dette kapitlet gir kort noen avsluttende refleksjoner over masteroppgavens hensikt, og svar på studiens problemstilling. Oppgavens begrensninger og implikasjoner blir presentert til slutt.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil den teoretiske referanserammen bli presentert. I første del vil forståelsen av traumer, traumesymptomer og en traumebevisst tilnærming bli redegjort for. Videre blir betydningen av relasjoner og mestring presentert.

### 2.1 Traumer

Et psykisk traume blir definert av Andersen (2014) som:

”Når mennesker opplever hendelser som er så overveldende, skremmende, intense og uforståelige at det ikke er mulig å ta inntrykkende inn over seg og romme dem på en vanlig måte, kan det oppstå et psykisk traume” (Andersen, 2014 s.54).

Det finnes ulike typer traumer og de blir ofte delt inn i to kategorier. Dersom en alvorlig hendelse kun skjer én gang, for eksempel voldtekt eller bilulykke, kalles det et enkelt traume. Skjer det flere ganger, over en periode, kalles dette for komplekse traumer (Andersen, 2014). Terr (1991) beskriver enkelttraume for type I og komplekse traumer for type II, og barn som lider av type I, varierer i visse måter fra barn som lider av type II traumer. Alle barndomstraumer stammer fra utsiden ingen traumer dannes innenfor barnets eget sinn. Traumer begynner med hendelser utenfor barnet og når hendelsen finner sted, skjer flere interne endringer i barnet. Disse endringene varer, og er aktive i flere år, ofte til skade for det unge offeret (Terr, 1991).

I følge Dyregrov (2004) er traume noe sterkt gripende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en psykisk påkjenning for det barnet som utsettes for hendelsen. Det fører ofte til at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. Meningen barnet legger i hendelsen, barnets utviklingsnivå og historie er forhold som har betydning for i hvilken grad en situasjon er traumatisk for barnet. En situasjon kan ikke sies å være traumatisk eller ikke for et barn, barnets tolkning av situasjonen og andre forhold er med på å avgjøre hvor traumatiserende den er (Dyregrov, 2004).

Barnet trenger ikke nødvendigvis være offeret i en alvorlig hendelse for å bli traumatisert. Å se alvorlige hendelser som andres død eller alvorlige skader, kan også føre til traumatiske ettervirkninger. Ikke minst kan det være traumatisk for barn å være vitne til vold mot

foreldrene, eller høre en trussel som gjelder barnets familie eller venner (Dyregrov, 2004). Killén (2008) skriver at et traume er et følelsesmessig sjokk som skaper en varig skade på individets psykologiske utvikling. Barndomstraumer kan ha en omfattende innflytelse på barnets følelsesmessige, atferdsmessige, kognitive, sosiale og fysiske funksjon.

## **2.2 Traumesymptomer**

I følge Helgeland (2008) har lærere ofte tidlig en følelse av at noe er galt for enkelte elever. De skiller seg ut blant de andre barna. Lærerne bekymrer seg, men hva har de egentlig lagt merke til?

Når barn opplever noe traumatisk, vil de vanligvis reagere med en del etterreaksjoner. Noen av de vanlige etterreaksjonene blant barn kan være frykt, konsentrasjonsvansker, sinne, tilbaketrekning, tristhet, lek og ”gjenspeiling” av hendelsen, samt vansker i sosial kontakt (Dyregrov, 2004). Det kan også være undertrykkelse av tanker, søvnproblemer, panikk og irritabilitet (Terr, 1991). Etter eksponering av traumatiserende hendelser, er det noen mennesker som utvikler symptomer på posttraumatisk stresslidelse. Disse symptomene omfatter ufrivillig gjenopplevelser av terror og hjelpeløshet, ofte via mareritt og glimt av det som har skjedd. Et fokus på å unngå situasjoner som kan minne barnet om traumet, kan være ved hyperaktivitet, årvåkenhet og problemer med konsentrasjon. Barn som lider av komplekse traumer kan også oppfylle de diagnostiske kriteriene for ulike lidelser utover posttraumatisk stresslidelse. En rekke utviklingsområder kan påvirkes blant annet tilknytningsproblemer, følelsesregulering, dissosiasjon, atferdskontroll og seksuelle impulser (Bath, 2008a).

De barna som lider av en traumatisk enkelthendelse viser seg å ha andre symptomer enn de som har opplevd komplekse traumer. De har ofte fullt detaljerte minner og glemmer ikke hendelsen. Enkeltraumer synes ikke å produsere massive fornektelser eller personlighetsproblemer. Mens barn som har komplekse traumer kan være usikre i sine beskyldninger om overgripere og være usikre om detaljene av minnene sine (Terr, 1991).

Den skremmende opplevelsen kan være utilgjengelig for minnet og komme tilbake i form av for eksempel mareritt. Ifølge Grøholt, Sommerschild og Garløv (1989) viser forskning at hendelsen kan bli glemt fordi lagring og bearbeiding av minner i stor grad skjer i den basale delen av hjernen. Traumatiserte barn har skade på denne delen av hjernen på grunn av de sterke inntrykkene disse barna har vært utsatt for (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 1989).

Gitt at eksponering for komplekse traumer vanligvis skjer i en tidlig alder, og eksponeringen er vedvarende, er det en tendens til at utviklingskonsekvensene er mer gjennomgripende. Stressresponsen i hjernen til disse barna ser ut til å bli permanent endret, fordi de fokuserer på behovet for å bevare sikkerheten i stedet for å ta interesse i mange vekstfremmende interesser og aktiviteter som trygge barn synes er innbydende og stimulerende (Bath, 2008a). Massive forsøk på å beskytte psyken og for å bevare selvet blir satt i gang. Fornektelse, undertrykkelse, dissosiasjon, selvhypnose og aggresjon vendt mot seg selv, fører ofte til dyptgripende karakterendringer i barnet. De kan glemme store deler av barndommen. Følelsene som er påvirket av komplekse traumer kan blant annet være fravær av følelse, en følelse av raseri og alvorlig tristhet (Terr, 1991).

Barn kan ha tendenser til å tenke på gamle grusomme opplevelser i fritiden, når de kjeder seg i klesstimene, rett før de sovner, og når de slapper av. De som har opplevd enkelttraume og komplekse traumer er vanligvis helt uvitende om at atferden og fysiske responser repeterer noe fra tankene eller nød-responsene (Terr, 1991). Selv de som var spedbarn eller småbarn i tiden ved hendelsene og dermed var ute av stand til å hente verbale minner av traumene, kan ha tendenser til å leke ut eller tegne de gamle erfaringene. Dette er en måte som fremkaller hva de opprinnelig opplevde. Lek og atferds rekonstruksjoner er hyppige hendelser av både enkelt traumer og komplekse traumer (Terr, 1991).

Barn uttaler sjeldent om problemer de har. De kan være redde og ha det vondt, men mange finner seg i situasjonen de er i, og prøver å skjule det som er vanskelig. Alle barn ønsker å være normale (Helgeland, 2008). Barn med vansker prøver tappert å se normale ut på skolen eller på lekeplassen (Terr, 1991). De har ofte en veldig god sensitivitet for hva som kulturelt sett er tillatt og ikke. Mishandling og overgrep mot barn er tabubelagt i vårt samfunn og barn vil beskytte foreldrene sine. Det kan være forbundet med skam å røpe at mamma eller pappa drikker, at pappa slår mamma, eller at en selv har blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep (Helgeland, 2008). Det er en mulighet for at de forteller historien deres en eller to ganger, men nekte for dem senere. Dette er en stor forskjell fra barn som har enkelttraume. Barn med enkelttraume forteller gjerne historien sin (Terr, 1991).

### **2.2.1 Konsentrasjonsvansker**

Det kan være lettere å oppdage at traumer fører til konsentrasjonsvansker hos barn i skolealder, da de kan ha vansker for å konsentrere seg om hjemmelekser og arbeid i skolen.

Dette kan ofte være en konsekvens av uoppfordret tanker og minner som kommer inn i bevisstheten, spesielt når de skal gjøre oppgaver som krever konsentrasjon. Sinne kan også ses på som en konsekvens av traumatiske hendelser. Sinne kan rette seg mot de som anses som ansvarlige for det som skjedde, mot barnas nærmeste, det kan også gå utover barnet selv fordi de klandrer seg selv for det som skjedde (Dyregrov, 2004). Traumatiserte barn kan se voksne som en potensiell kilde til trussel snarere enn kilder til trøst og støtte. I skolen blir slike barn ofte beskrevet som om de er på vakt, fordi de stadig må gjennomsoke miljøet for mulige farekilder (Bath, 2008a). Med konsentrasjonsproblemer er det ikke til å unngå at mange av disse elevene har ulike former for og grader av atferdsproblemer og læringsproblemer (Killén, 2008).

Om barnet bruker mye mental energi på å håndtere ting som minner om hendelsen og på å passe på at det ikke skal skje igjen, så kan de bruke så mye mental energi at de blir trette og irritable (Dyregrov, 2004).

### **2.2.2 Utagerende atferd**

Noen av elevene som lærere bekymrer seg over, er stille og passive, andre bråker, er ukonsentrerte og skaper ofte like mye irritasjon som bekymring. Skolehverdagen for en lærer kan være svært slitsom med ansvar for opptil 30 elever, for så å skulle sette seg inn i enkeltelevers sosiale situasjon og hjemmesituasjon kan være krevende (Helgeland, 2008).

Utagerende atferd kan ofte bli beskrevet som disiplinproblemer, mangel på selvkontroll og mangel på empati. Det kan ofte gi utfall i aggressive handlinger og løgner (Lund, 2004). Raseri, inkludert sinne mot seg selv er et slående funn i de som har komplekse traumer (Terr, 1991). Denne overlevelsesstrategien er lett å få øye på, den kan være karakterisert ved sterk uro og lærere vet når de har et slikt barn i sin klasse. Det kan bidra til å ødelegge læringssituasjonen og leken til de andre elevene (Killén, 2008).

I følge Idsoe og Idsoe (2012) kan det ligge emosjonelle vansker bak en utagerende atferd. Eleven kan være spesielt sensitiv dersom en har med traumatisering i barndommen å gjøre. Det er viktig å være klar over den usikkerheten disse elevene kan ha i forhold til voksenpersoner på grunn av en ødelagt tilknytningshistorie basert på vold, overgrep eller andre traumer. Å bygge en god relasjon mellom lærer og elev er viktig her. Det er avgjørende at man har bygget opp tillit til disse elevene over tid, og at eleven forstår at læreren vil dem

vel. Hvis ikke, kan lærerens håndtering bli nytteløs overfor eleven. Eleven kan da reagere med aggressivt forsvar mot en voksen som oppleves som farlig og truende. Det kan være tungt for en lærer å bli avvist på denne måten. Det er da viktig for læreren å huske at bak de aggressive uttrykkene og avvisningene gjemmer det seg et barn som flere ganger har vært redd og skremt. Disse barna er skadet, noe som fører til at en lærer må være ekstra tålmodig. Barn som viser farlig aggressiv atferd roper kanskje om hjelp (Idsoe & Idsoe, 2012).

### **2.2.3 Innagerende atferd**

Innagerende atferd kan kjennetegnes ved nervøs eller hemmet atferd. De innagerende barna kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst og de kan bekymre seg mye i forhold til nye situasjoner. De kan se triste ut og viser sjelden glede og spontanitet. Atferden til disse elevene er preget av passivitet, og barna er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll (Lund, 2004). I henhold til Dyregrov (2004) kan tilbaketrekning og tristhet være etterreaksjoner etter en traumatisk opplevelse.

Det kan være ulike årsaker til at barn viser innagerende atferd. Det kan være grunner som at elevene er deprimerte, at de er inne i en tøff periode, mobbing, mistriivsel, usikkerhet eller at de er sjenerte. Det brukes forskjellige begreper knyttet til innagerende atferd i skolen, de ”stille” elevene, introvert atferd og innadvendt er noen av begrepene. Det en må være bevisst på er at gruppen er sammensatt av personer med ulike tanker, behov og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd (Lund, 2004).

### **2.3 Traumebevisst tilnærming**

Begrepet traumebevisst tilnærming er en sammenfatning av forskjellig teorier og modeller som er hentet fra flere fag- og forskningstradisjoner. I denne tilnærmingen ligger det en forståelse av at barndomskrenkelser kan skape vansker i en periode men også at vanskene for noen kan vare livet ut. Den traumebevisste tilnærmingen bygger på en erkjennelse av at det i mange av livets normale situasjoner, spesielt når personer er sårbare, kan oppstå følelser som minner dem om krenkelser de har opplevd. Reaksjoner på lyd, en lukt, et bilde, en dialekt, en farge, kan minne dem om krenkelsene. Disse sansene kalles ”triggere” (Andersen, 2014).

Hendelser et traumatisert barn har opplevd kan bli tatt opp eller omtalt i undervisningen. Det kan utsagn om å miste noen, om voldtekt, alkohol, skilsmisse eller seksualitet (Dyregrov, 2004). Det er viktig å forstå hva som skjer når minner trigges for å kunne møte barnets

reaksjoner. For andre kan disse reaksjonene være vanskelig å forstå. Når gamle ubearbeidede krenkelser blir trigget, vil farealarmen gå og barnets forsvarsverk trer i kraft. Barnet kan oppleve det som om krenkelsene skjer der og da (Andersen, 2014).

En traumebevisst tilnærming betyr at ulike instanser forstår disse mekanismene, og behandler hvert enkelt barn som et selvstendig individ, med det formål om å inkludere, verdsette og gi barnet best mulig utviklingsmuligheter. Det innebærer også at en hele tiden må forstå barnets handlinger og atferd i lys av det de har opplevd. For at barn skal føle seg trygge og føle at de blir ivaretatt, er de avhengig av oppmerksomme voksne som ser dem, og deres behov. De voksne bør være forståelsesfulle for å møte barnet når de senere i livet opplever situasjoner som minner om krenkelsene, og som utløser reaksjoner som om de er i fare. Barnet vil ta i bruk forsvarsstrategier som i situasjonen ikke er nødvendig, men som hjernen er programmert til å aktivere når den oppfatter fare (Andersen, 2014). I en traumebevisst tilnærming vil man også se og forstå barnets atferd, uansett hvor ødeleggende den kan se ut, så kan dette ha en selvregulerende effektivitet for barnet. Smerten og den indre uroen kan være så sterk at alt som kan svekke uroen blir tatt i bruk. Det kan for eksempel være rusmisbruk, selvskading, aggresjon og vold, spiseforstyrrelser samt tilbaketrekning. Dette må ikke forstås som et planlagt valg barnet tar, men som en handling for å dempe indre smerte (Andersen, 2014).

### **2.3.1 Traumebevisst omsorg**

I følge Andersen (2014) er ”traumebevisst omsorg” sentralt i traumebevisst tilnærming. Begrepet tydeliggjør at hjelpere ikke skal ha fokus på barnets traumer, men at man er bevisst på at barnet er traumatisert, og hvilke konsekvenser det kan ha gitt. I noen sammenhenger der en møter utsatte barn, handler det om å være bevisst på at traumatiserte barn trenger en omsorg som tar hensyn til dette. Denne omsorgen trenger ikke bare å bli gitt fra dem som har den daglige omsorgen for barnet, men er i høy grad også anvendelig for alle som møter krenkede barn i sitt arbeid eller private liv. Den type omsorg vil ikke skade noen. Hvis det skulle vise seg at barnet ikke er traumatisert, vil denne tilnærmingen likevel bidra positivt til barnets utvikling. Det innebærer for eksempel at alle barn i en klasse kan bli møtt med samme tilnærming, uten at enkelte barn tar skade av det. Med en regelstyrt og konsekvenspedagogisk tilnærming i skolen er det på en annen side fare for at en negativ utvikling øker i takt med at barnet blir straffet for handlinger som skjer når de er utenfor toleransevinduet sitt. Barnet blir da ikke møtt på sine vansker, og de kan føle at de blir straffet for noe de ikke har kontroll over. Lærere kan i slike tilfeller bidra til at traumatiserte barn ikke blir møtt på måter som

fremmer deres utvikling (Andersen, 2014). Et toleransevindu er noe alle har, der ulike intensiteter av emosjonell opphisselse kan behandles uten å forstyrre. Noen mennesker føler seg komfortable med høy grad av intensitet. Det tillater dem til å tenke, oppføre seg og de føler en balanse og effektivitet. For andre kan følelser som sinne og tristhet, eller andre følelser være forstyrrende hvis de er aktive, til og med i milde grader. Omfanget på toleransevinduet innenfor et individ kan variere avhengig av sinnstilstanden på et gitt tidspunkt, en bestemt følelse og i den sosiale konteksten som følelsene blir dannet (Siegel, 1999).

Omsorg er et begrep som brukes i flere sammenhenger, både privat og offentlig, men som ofte ikke er definert. Vanlig god omsorg er noe alle mennesker trenger, men det er ofte ikke nok for å møte behovene som traumatiserte mennesker har. Enkelte barn vil i tillegg trenge behandling, men uten en traumebevisst omsorg i hverdagen, blir enhver behandling vanskelig (Andersen, 2014). Det er noen konsistente påstander som kommer fra forskning og klinisk litteratur som tyder på at mye av helbredelse fra traumer kan skje i ikke-kliniske settinger. Foreldre, lærere, trenere, omsorgsarbeidere er alle i posisjon til å hjelpe et barn med bearbeidingen (Bath, 2008a).

### **2.3.2 Trygghet, relasjon og affektregulering**

Behandlingen av barn som er utsatt for komplekse traumer kan være komplisert og langvarig. Det ser ut til å være en betydelig enighet om de viktigste forutsetningene for bearbeiding – de kritiske faktorene eller terapeutiske pilarer som må være på plass for at behandling skal skje. Selv om det er debatt om antall kritiske faktorer, er det tre som er felles for de fleste tilnærminger. Man behøver ikke være en terapeut for å løse disse tre viktige elementene for bearbeiding. De tre pilarene i traumebevisst omsorg er utvikling av trygghet, relasjon og affektregulering, disse er grunnleggende i traumebevisst omsorg (Bath, 2008a).

Barn som har opplevd komplekse traumer føler ofte en grunnleggende utrygghet. Disse barna utvikler en gjennomgripende mistillit til voksne og finner en rekke strategier som holder voksne på avstand. Det første viktige i arbeid med traumatiserte barn er å skape en trygg stemning for dem. All bearbeiding må begynne med å lage en atmosfære av trygghet. Dette kan ta tid, men dette viktige elementet bør være på plass. Oppfatningen av trygghet består av pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet. Disse er alle egenskaper en omsorgsperson bør ha knyttet til etableringen av trygge miljøer for barn (Bath, 2008a).



Trygghet i seg selv er avhengig av utviklingen av den andre pilaren i traumebevisst omsorg, gode relasjoner mellom traumatiserte barn og omsorgsfulle voksne. Positive relasjoner er nødvendig for sunn menneskelig utvikling, men traumer undergraver disse livgivende relasjonene. Selv om viktigheten av positive relasjoner lenge har vært anerkjent, er det nå god vitenskapelig bevis fra klinisk praksis at dette er kritiske elementer i helbredelse og vekst. Dette gjenspeiler resultater av forskning på motstandskraft, som igjen peker på positive relasjoner med omsorgsfulle voksne (Bath, 2008a). Gode relasjoner innebærer at en kan føle tilhørighet, samtidig som vi opplever at vi bestemmer over oss selv. Hvis omsorgspersonen til barnet er ustabil, følelsesmessig fraværende eller utgjør en trussel, vil barnet likevel søke tilknytning til personen. Da vil barnet bli utsatt for en dobbel negativeffekt: et overstimulert stress- og responssystem og et underutviklet reguleringssystem. Det kan oppstå ulike typer tilknytningsskader som barnet tar med seg videre i senere relasjoner. Dette stiller store krav til hjelperen som må prøve å legge til rette for at den som skal hjelpes kan oppleve at relasjonen er ufarlig, og at hjelperen vil dem godt (Andersen, 2014).

Den mest gripende konsekvensen av komplekse traumer er feilregulering av følelser og impulser. Det har også blitt observert at evnen til å håndtere følelser, altså selvregulering er en av de mest fundamentale beskyttelsesfaktorer for sunn utvikling. Når dette er tilfelle står det til grunn at et hovedfokus i arbeid med traumatiserte barn, må være å lære og støtte dem med nye effektive måter å håndtere sine impulser og følelser på. Det er ulike tilnærminger til læring av selvregulerende ferdigheter. For eksempel så har noen traumatiserte barn ikke hatt fordelene av foreldrefigurer som har lært dem hvordan de skal roe seg ned. Disse barna trenger voksne som er villige til å samregulere med dem når følelsene deres løper løpsk (Bath, 2008b).

### **2.3.3 Samregulering**

Samregulering er en praktisk modell for å hjelpe mennesker til å lære å mestre følelsene her og nå, og til å utvikle vedvarende selvkontroll. Samregulering kan ha mange former, men den har kjennetegn som ekte omsorg, beroligende stemme, anerkjennelse av barnets fortvilelse, støttende ro og invitasjon til refleksjon over en eventuell problemløsning. En rolig trygg og sensitiv voksen kan hjelpe barnet å roe ned de sterke følelsene ved å se barnet, møte følelsene og vise gjennom kroppsspråket, ord og stemmeleie at situasjonen er til å tåle. Gjentatte sykluser av emosjonell uro, etterfulgt av betryggende intervensjon fra omsorgsgiver skaper en

base for utvikling av tillit og trygghet. I praksis kan man ofte se lærere, miljøarbeidere, foreldre og fosterforeldre som prøver å ta kontroll gjennom å bruke makt for å styre atferden til sårbare unge med kommandoer, trusler og straff. De feilbedømmer situasjonen og forstår ikke at barnet er utenfor sitt toleransevindue (Andersen, 2014).

Samregulering er ofte det som trengs for at barnet kan roe ned den sterke aktiveringen og få tilbake en opplevelse av kontroll (Andersen, 2014). Noen voksne tror at det er deres plikt å ”korrigere” atferden til små barn ved å legge til konsekvenser. Voksne kan også begynne å ”speile” den sinte atferden til barnet og bli fanget opp i følelser i det øyeblikket. Slike interaksjoner vil frembringe motstand og harme. Den voksne bør fokusere på følelsene som driver atferden i stedet for selve atferden. Dette kan for eksempel være å fokusere på sinne til barnet, enn å fokusere på banningen til barnet. Barnet har vansker med å styre følelsene og trenger en beroligende og lindrende tilstedeværelse i stedet for sinne og trusler med konsekvenser. Gjentatte sykluser av følelsesmessig opprøring etterfulgt av å kunne slappe av etter omsorgspersonens beroligende intervensjon, gir grunnlag for å utvikle en følelse av tillit og trygghet. I tid vil barnet tilegne forventning om en beroligende respons som gir et grunnlag for å lære selvregulering. I en bredere forstand kan mønstre av selvregulering som man utvikler, komme til å definere den enkelte. Hvordan vi opplever verden, hvordan vi relaterer oss til andre og finner mening i livet er avhengig av hvordan vi regulerer følelsene våre (Bath, 2008b).

Mange barn med komplekse traumer har vansker med å regulere følelsene og impulser. Frustrasjon eskalerer til raseri og skuffelser går ned i depresjon og fortvilelse. Traumer er ikke den eneste årsaken til slik atferd, det kan også være barn med ADHD eller noe innenfor autismspekteret (Bath, 2008b).

#### **2.3.4 Traumebevisst arbeid i skolen**

Ifølge Dyregrov (2004) er det flere undersøkelser etter traumatiske hendelser som nevner problemer i skolen som en vanlig etterreaksjon. Problemer som uro, oppmerksomhetsvansker og atferdsproblemer. Hendelsene påvirker barns fremtidstro, og mange mister troen på en god fremtid for seg selv. Om man er trist kan dette dempe tempoet på tenkning slik at skole- og leksearbeid går senere enn normalt. I tillegg kan påtrengende minner som følger av traumesituasjonen som spontant dukker opp i tankene, forstyrre konsentrasjonsevnen og svekke læringskapasiteten. Dette kan skape utfordringer i klasserommet (Norheim, 2014).

Begrepet traumebevisst tilnærming kan hjelpe lærere til å forstå bedre og gjenkjenne utprøvende atferd i klasserommet. Komplekse traumer kan begrense hjernens kapasitet til å lære og tenke. Traumatiserte barn opplever i utgangspunktet verden som farlig og kan ha vansker med å stole på noen (Norheim, 2014). Den konstante oppmerksomheten som opptrer i nervesystemet for å fange opp nye faresignaler, vil kunne gjøre barnet mer distraheret fordi det hele tiden er på vakt. Når tankene påvirkes av undertrykkende mekanismer, kan det påvirke spontanitet, hemme kreativitet og snevre inn den tankemessige kapasiteten. Noen barn tar over de voksnes oppgaver i hjemmet, slik at de får mindre tid og energi til lekser og skolearbeid. Hjemmet vil som regel være den viktigste støtten for barn som opplever noe traumatisk. Hjemmet kan også være det stedet der barnet påføres traumer, eller foreldrene kan være ute av stand til å gi barna den støtten de trenger. Uansett årsaker kan en svekket læringsevne ha konsekvenser for barn i skolesituasjon. Spesielt utsatte er de barna som har begynt på skolen og skal lære og lese, skrive og regne. Derfor blir personell fra skole viktige som støtteressurser i slike situasjoner (Dyregrov, 2004).

Å leve i relasjoner som er preget av trusler, kaos og uforutsigbarhet, kan forstyrre læring fordi stress-systemet er aktivert over tid. Barnets utvikling, deres helse og læringsprosesser påvirker hverandre gjensidig. Fremgang er avhengig av at skolemiljøet legger til rette for det barnet trenger som for eksempel kos, hjelp og oppmuntring til lek. Lærere som bruker fleksibilitet og sensitivitet i relasjon til elevene, kan ha lettere for å oppdage elevens svakheter, og kan lære dem læringsstrategier (Norheim, 2014).

Ifølge Nordheim (2014) Er den traumebevisste tilnærmingen en utprøvd og anerkjent praksis. Læring er avhengig av både tro på mestring og selvregulering. Å styrke evnen til å tro på egne ressurser er en av de viktigste helbredende faktorene etter traumatiske erfaringer. Alvorlig traumatiserte elever kan ha vansker med sosiale interaksjoner og dermed isolere seg. Det er i trygge relasjoner en utvikler trygghet og regulering av stress-respons. Traumebevisst tilnærming kan hevdes å være en pedagogisk tilnærming. Dette er fordi voksne som er rundt elevene blir mer sensitive for årsakene til barnets symptomer, og tilnærmingen gir de voksne gode verktøy til å møte barnas behov (Nordheim, 2014). Det er nødvendig med en forståelse for hvordan traumatiske hendelser påvirker et barn over tid, hvordan de tenker og føler i ukene og månedene som følger etter den første tiden da alle er oppmerksomme og støttende. Det kreves sensitive og kunnskapsrike voksne som ser når det er behov for oppfølging, og

som ikke ser det som et tap at noen trenger hjelp utover det de selv kan tilby (Dyregrov, 2004). Flere lærere bør endre synet på eleven. Noe av det som gjør lærere slitne eller oppgitte, er at de kun ser den negative atferden. Hvis de kan forstå den atferden traumatiserte barn viser, er for smerteuttrykk, og ikke ønsket atferd, blir det lettere å være tolerant og invitere barna inn i trygge relasjoner (Norheim, 2014).

Når voksne er til stede følelsesmessig og beskytter barn i eller etter truende opplevelser, blir barnets stressnivå fortere roet ned, og barnet utvikler høyere toleranse overfor ”triggere”. Systematisk bruk av kroppsaktivitet og kreative uttrykk vil bidra til å styrke følelsesreguleringen. Lek og aktiviteter som styrker sosiale ferdigheter, kan styrke samspillrelasjoner, øke trivselen og dermed indirekte bidra til å bedre læring. Lek er en viktig aktivitet som gir mange repetisjoner og variasjoner, helt forskjellig fra de andre strukturerte aktivitetene, som det er flest av i skolen. Lek er frivillig, og foregår når du er helt avslappet og opplever lite stress (Norheim, 2014).

Opplevelsen av at verden er farlig kan føre til en følelse av kaos. Klasserom og undervisning som er preget av tydelige rammer, kan bidra til å gjøre elever tryggere. Forutsigbarhet og kontinuitet medvirker også til større stabilitet når ”triggere” utløser stress hos barn. Klasseledelse er avhengig av lærerens trygghet og evne til å være fleksibel i undervisningen til å tilpasse elevens nivå, og evne til å være i relasjon for å kunne støtte elever som trenger det (Norheim, 2014).

## **2.4 Relasjoner**

### **2.4.1 Emosjonelle vansker**

I henhold til Idsoe og Idsoe (2012) er det et stort antall barn i skolene med store mentale helseproblemer som ikke får den hjelpen de trenger. Det er ofte en sammenheng mellom mental helse og skoleprestasjoner, og det er en sannsynlighet for at forholdene påvirker læringsmulighetene til disse elevene. Barn som ikke får hjelp for sine psykiske vansker, kan bli en utfordring for skolen, ved at de står i fare for ikke å prestere i samsvar med sitt potensial. Lærerne i skolen møter daglig en gruppe elever med emosjonelle vansker som kan være så store at de forstyrrer læringsmulighetene (Idsoe & Idsoe, 2012).

Begrepet emosjonelle vansker har en sammenheng med psykiske vansker. Symptomene barn viser kan gå utover læring, trivsel, og det å være sammen med andre. Det er også en del barn

med emosjonelle vansker som kan ha vansker med atferdsvansker som for eksempel utagerende atferd, aggresjon og regelbrudd. Emosjonelle vansker er i en del tilfeller utløst av belastede livshendelser som for eksempel mobbing, være vitne til/utsatt for familievold eller overgrep. Barn og unge som har slike vansker trenger voksne som forstår dem (Idsoe & Idsoe, 2012).

#### **2.4.2 Lærers rolle**

Skolen har stor betydning for unges identitetsutvikling og selvfølelse (Amundsen, 2014). Ifølge Mead (2005) er selvet noe som utvikler seg, det er ikke tilstede ved fødselen, men det blir til som en del av den sosiale opplevelse og aktivitetsprosess. Selvet utvikler seg hos et individ som et resultat av individets forhold til denne prosessen i sin helhet og til alle de andre individene som er med i denne prosessen. Et individs opplevelse av seg selv skjer ikke direkte, men indirekte. Dette kan enten være som en avspeiling av de spesielle perspektiver, som knytter seg til enkeltmedlemmer av personens sosiale gruppe, eller som en avspeiling av et generalisert perspektiv knyttet til hele grupper personen hører til (Mead, 2005). Det kan derfor være sentralt at lærere har god relasjonskompetanse når de møter elever med sosiale og emosjonelle vansker. Det er viktig at lærerne viser at de bryr seg om at alle i elevgruppen skal trives og ha det godt. Lærerne må også kunne vise at de har evne til å handle dersom elever forteller om vanskelige oppvekst-vilkår (Amundsen, 2014).

Elever med emosjonelle vansker føler seg ofte utrygge. Det er da avgjørende at klasse- og skolemiljøet er så trygt som mulig. Dette kan gjøres ved å ha god struktur og faste regler, basert på støtte og varme. Ved å ha et slikt klassemiljø, oppleves hverdagen som trygg og sikker. Når de emosjonelle vanskene har sammenheng med traumer og andre typer belastninger er det viktig for elevene å oppleve imøtekommenhet fra lærer. Som voksen må en ikke vise redsel eller motvilje for å komme inn på det vonde eleven(e) har vært gjennom. Barna har behov for å bli hørt og forstått. Pedagogen må være der for dem og lytte til hva de har å si. Læreren kan fortelle dem at de forstår at de har hatt vonde opplevelser og at de vil gjøre det de kan for å yte sin hjelp til at situasjonen kan forandre seg. På den måten kan eleven(e) erfare at noen er der for dem, at noen bryr seg og dette kan bety mye for dem (Idsoe & Idsoe, 2012).

Læreren må forstå hvordan emosjonelle vansker kan påvirke læring og oppførsel. Det kan vises ved problemer med å ta i mot beskjeder, overreagering, og misforståelser. Noen av

vanskene som oftest forekommer kan være en redusert evne til å behandle informasjon, vansker med å skille farlige situasjoner fra ufarlige, vansker med å utvikle relasjoner med tillit til lærere og jevnaldrende, og utfordringer med å regulere følelser på en god måte (Idsoe & Idsoe, 2012).

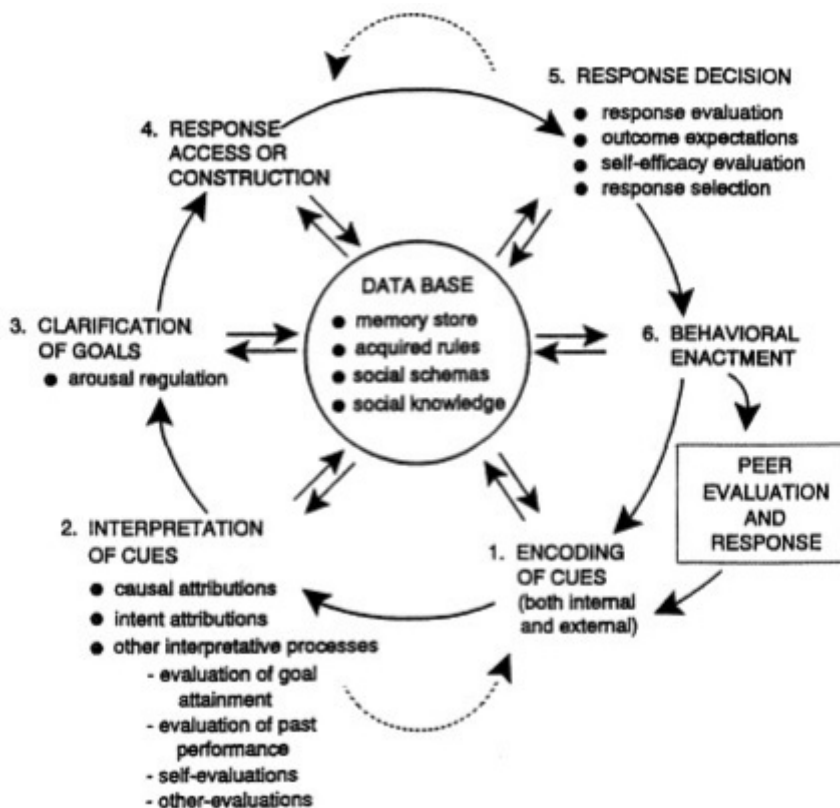
Lærere bør ha selektivt forebyggende funksjoner for elever. Lærere har en unik posisjon i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt. De ser barna hver dag og ser dem i samspill med andre barn, foreldre og andre voksne. Det er sentralt at barnet får oppleve et voksent menneske som ikke svikter, et menneske som tar ansvar, ser barnet og trøster det når det er behov, og som kan sette grenser på en omsorgsfull måte (Killèn 2008). Barn som er i sårbare situasjoner er ofte avhengig av voksnes tilstedeværelse og voksnes veiledning, målet med en slik veiledning er å unngå at prosessen som skal lede til at bearbeiding stopper opp, og forebygge at tilbaketrekning blir løsningen for barnet (Raundalen & Schultz, 2006).

I forhold til selektivt forebyggende arbeid er lærere viktige personer. Barn som håndterer omsorgssvikt best, er de som har en trygg tilknytning til en eller flere personer utenfor familien, dette er personer de føler seg respektert og akseptert av. Flere lærere burde kunne fylle en slik rolle. Enkelte barn sees bare når de har en vanskelig atferd, og for barn som kanskje er stille og ikke blir sett, er det viktig å bli sett (Killèn, 2008).

Hvis barnet mister sin trygghetsfølelse, blir det vanskelig å utforske verden gjennom lek noe som kan stå i veien for utvikling av et godt selvbilde og motivasjon. De kan forvente at skolemiljøet er et truende sted og kan hele tiden være på utkikk etter faresignaler. Dette kan forstyrre deres evne til å prestere eller oppføre seg på en positiv måte (Idsoe & Idsoe, 2012).

### **2.4.3 Sip-modellen**

På bakgrunn av lærerens rolle er SIP-modellen sentral å vise til, da den handler om forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosiale tilpasning. Barn mottar signaler fra andre, og behandler informasjonene her og nå. De avkoder, tolker, skaper sosiale mål, konstruerer handlingsalternativer og velger ut responser. Informasjonsbearbeidingen blir påvirket av erfaringer som har skjedd tidligere og minner som er lagret i barnets hukommelse. Sentralt i SIP-modellen er at påvirkningen er gjensidig. Opplevelser her og nå kan sette i gang tidligere erfaringer, noe som kan påvirke handlinger som skjer her og nå (Roland, 2014).



A reformulated social information-processing model of children's social adjustment (Crick & Dodge, 1994).

Noen barn klarer seg godt i den sosiale tilpassingsprosessen. Andre barn kan ha vansker med å få til samarbeid og opprette vennskap. Noen kan for eksempel bli utestengt fordi de er aggressive, mens andre blir utstøtt fordi de er passive. Et perspektiv med SIP-modellen er å forstå disse mekanismene, slik at barn med denne typen vansker kan få hjelp tidlig. Modellen handler om de komplekse prosessene og faktorene som inngår i den sosiale tilpassingen. Modellen som er vist, er sammensatt av to hoveddeler. Databasen som er den innerste sirkelen og informasjonsprosessene – den ytre sirkelen. Databasen inneholder det som er lagret i hukommelsen vår, som minner, verdier eller tankemønstre. Informasjonsprosessene deles i fem trinn. Disse trinnene skjer her og nå, idet personen nærmer seg det sjette trinnet, som er handlingen etter responsen. Hvis tidligere erfaringer er negative, kan dette styre barnet mot reaksjoner som er preget av aggresjon (Roland, 2014). Dette kan være en god modell når det gjelder å forstå de avanserte prosessene som ligger til grunn for barnets sosiale tilpassing. Det er en nyttig modell å ha i bakhodet for det pedagogiske arbeidet i skole og i barnehage. Å forstå modellen som helhet vil øke bevisstheten hos voksne i deres generelle kommunikasjon

med barn. En slik bevisstgjøring vil kunne gi kommunikasjonsprosessen bedre kvalitet (Roland, 2014).

#### **2.4.4 Relasjonens betydning**

Barnets møte med sine primære omsorgsgivere er barnets første møte med verden og omgivelsene. Relasjonen barnet utvikler med foreldrene blir en indre mal for hvordan relasjoner er. Den tidlige tilknytningen blir modellen for barnets evne til å forme og holde fast relasjoner. Et barn som har vokst opp i et hjem med for eksempel familievold kan utvikle feilaktig oppfatning for hva de kan forvente av mennesker de møter senere, som for eksempel i barnehage, skole og nabolag. De har kanskje lært seg at man aldri kan stole på noen, da de er vant med en voksen som er kjærlig og støttende og i et annet øyeblikk er farlig og skremmende (Idsoe & Idsoe, 2012).

Den tidlige og fortsettende traumatiseringen som barnet møter i et hjem med familievold, kan påvirke hjernens utvikling og struktur. Det kan dermed ha innflytelse på flere funksjoner hos barnet som for eksempel forsinkelse i motorisk, språklig, sosial og kognitiv utvikling. De tydeligste problemene er å danne relasjoner, utbrudd og sinne samt problemer med skolearbeidet. Traumene som skaper problemer med emosjonsreguleringen gir ofte svingninger i reaktiv aggresjon (Idsoe & Idsoe, 2012). Reaktiv aggressivitet blir definert som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger. Sinne, fryktresponser og angrep er viktige kjennetegn ved denne aggresjonsformen (Roland, 2011).

Reaktiv aggresjon kan ha sitt grunnlag fra tidlige negative hendelser som er relatert til sinne, angst og hyperaktivitet. Her inngår sterke traumatiske opplevelser som vold, overgrep, mangel på varme relasjoner over tid og tilknytningsproblemer (Idsoe & Idsoe, 2012). Varmen og støtten fra en oppmuntrende lærer vil være sentralt for elever med emosjonelle vansker. Det vil bidra til å bedre situasjonen til eleven ved å stimulere til mer positive vurderinger av seg selv og sine mestringmuligheter. Gjennom å bygge gode relasjoner til elever vil støtten ivaretas på en god måte (Idsoe & Idsoe, 2012).

#### **2.4.5 Banking time**

Banking time er en metode som kan brukes for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Metoden har sine røtter i arbeid med relasjonen mellom foreldre og barn. Metoden handler



om å sette av tid til eleven i en lek eller aktivitet valgt av barnet. Begrepet banking time kommer av metaforen i navnet, ved å spare opp positive erfaringer. Slik at relasjonen mellom lærer og elev kan motstå konflikt, spenning og uenighet. Målet er å skape et positivt samspill mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Banking time handler om at læreren hver dag skal bruke 5-15 minutter alene med eleven. Tiden bør være konsekvent og forutsigbar. Banking time skal aldri brukes som belønning eller straff og det er viktig at avtalen blir holdt uansett hendelser. Barnet får selv bestemme hva tiden skal brukes til og læreren følger og deltar. Læreren bør være så nøytral og objektiv som mulig og bør ikke fokusere på elevens ferdigheter. Barnet bør få lov til å velge og lede aktiviteten. Læreren kan formidle ulike beskjeder til eleven under banking time som for eksempel ”jeg er her for deg” eller ”jeg kan hjelpe deg når du trenger eller spør meg”. På denne måten kan banking time hjelpe elever og lærere med å definere deres relasjon, noe som gjør det enklere for barnet å bruke og spørre læreren i undervisning. Det er ofte behov for banking time når relasjonen mellom lærer og elev må endres, for å introdusere nye interaksjoner og følelser til en relasjon. Utfordringer i forhold til metoden kan være å få satt av tid til å gjennomføre det (Pianta, 1999).

## **2.5 Mestring**

I henhold til Dyregrov (2004) finnes det mange definisjoner på hva mestring er, men generelt er det atferd eller strategier en person bruker for å møte utfordringer og for å tilpasse seg omgivelsenes krav. En kan rangere mestring fra fremmende til hemmende, hvor hemmende mestring er det som over tid øker mulighetene for negative konsekvenser for barnets utvikling. Begrepet mestring blir ofte brukt om forhold som fremmer håndtering eller tilpasning til en situasjon, men begrepet er komplisert å forstå eller bestemme. For det som kan være bra for et barn på kort sikt kan være skadelig på lang sikt. Evnen til å for eksempel holde smerten på avstand kan være skadelig på lang sikt, fordi det minimerer sjansene for bearbeiding, men bra på kort sikt. Derfor kan for tidlig eller for sen bruk av mestringsmetoder, påvirke hvor bra eller dårlig det vil gå med et barn etter et traume (Dyregrov, 2004). Å oppleve mestring er et grunnleggende element i jobben med å bygge et positivt selvbilde, bedre barnets hverdag og bidra til et sunt sosialt miljø (Bekkehus 2008).

Mestringsatferd kan påvirkes av temperamentforskjeller i positiv eller negativ retning, blant annet ved å bestemme hvilke situasjoner barn ser som stressfylte. Barn som kan ha utagerende

atferd med et vanskelig temperament, som utagering og svingende temperament synes å ha større vansker etter stressfylte hendelser, enn de med et mildere humør. På mange måter er de reaksjonene et forsøk på å mestre det som har hendt (Dyregrov, 2004).

For barn som lever i voldelige eller farlige omgivelser vil frykt og angst i mellomtiden fortsette å være viktige reaksjonsmønstre som er sunne reaksjoner på usunne omgivelser. En følelse av skyld har også en mestringskomponent fordi det følger en ransaking av egen tanke for å se om det er noe en kan lære fra det som har skjedd (Dyregrov, 2004). Tidligere erfaringer med å ta i bruk forsvarsmekanismer som fight (sloss), Flight (flykte), freeze (stivne) eller submit (overgivelse), bidrar sterkt til at handlingsrepertoaret i vanskelige situasjoner senere i livet blir begrenset. Hvis barnet har erfaring med at det nytter å sloss eller flykte når det er i fare, vil de ofte gjøre dette senere i livet også. Barn som har erfart at det ikke fantes noe løsning eller redning for dem i farlige situasjoner kan overgi seg og stivne når minner blir trigget senere i livet (Andersen, 2014).

### **2.5.1 Mestring i skolen**

I følge Amundsen (2014) er det viktig i skolen å legge til rette for at elever med sosiale og emosjonelle vansker opplever mestring både sosialt og faglig. Begrepet mestring blir brukt i større grad i norsk skole, og opplevelsen av å mestre noe, å være dyktig i noe, er en viktig del av arbeidet med å bygge opp selvtillit og motivasjon blant elevene (Bekkhus, 2008).

Mestringsopplevelser hjelper til styrket tro på egne evner og ressurser, noe som kan føre til økt motivasjon for læring. Påtrengende tanker og minner tvinger barn til å konfrontere det som har skjedd, dette øker sjansene for at hendelsene blir uttrykt i tale, tegninger og lek, det har derfor en mestringskomponent. De samme hendelsene kan føre til forskjellige reaksjoner avhengig av barnets motstandskraft. Barn som har utviklet språk kan sammen med lek være fylt av spørsmål og tanker. Etter en traumatisk opplevelse kan barnet ofte gjenta elementer i leken nesten mekanisk, som en repetisjon uten tegn til bearbeiding av hendelsen. Det er ingen utvikling i leken. Da er det viktig at en legger forholdene til rette for at barnet kommer videre i sin bearbeiding ved å legge til rette for å bringe inn nye vinkler i leken. Dette kan gjøres ved samtaler og konkrete handlinger (Dyregrov, 2004; Bugge, 2008).

Drivkraften i all læring er motivasjon og nysgjerrighet, tro på egne ressurser og evner. Da vil elevene driste seg på oppgaver han eller hun tidligere ikke var sikker på å mestre. Hvis eleven

skal få tro på sin egen mestringsevne bør eleven ha erfaring med gode mestringsopplevelser fra før. Et godt utgangspunkt for læring er hvis en elev har opplevd mestring både sosialt og faglig. På samme måte vil en elev ha dårlig utgangspunkt i læringsutbytte når gapet mellom forventninger og egen mestringsevne er for stort. Mestring er ikke bare knyttet opp mot evne til læring, men også til psykisk helse. Ved å legge til rette for gode mestringsopplevelser legges det derfor også til rette for en positiv identitetsutvikling. Å mestre fører ikke bare til økt selvtillit, men også til en opplevelse av å ha kontroll, noe som igjen kan knyttes opp mot opplevelsen av trygghet (Amundsen, 2014).

### **2.5.2 Stress**

Evnen til å mestre og tilpasse seg ulike former for stress er en sentral del av vår utvikling. I løpet av livet vil de fleste av oss møte på utfordringer som er vanskelige. Noen møter større byrder enn andre, og hvordan vi mestrer og tilpasser oss, er forskjellig fra person til person (Bekkehus, 2008). I henhold til Lazarus (2006) dreier mestring seg om den måten en styrer stressende livshendelser på og mestring er en integrert del av den følelsesmessige aktiveringsprosess. Vurderingen av betydningen av flere hendelser, vil innebære en evaluering av hva en kan gjøre med det som har skjedd. Denne vurderingen vil være avgjørende om en reagerer med for eksempel angst eller sinne. Begrepene stress, følelse og mestring er knyttet sammen (Lazarus, 2006). Der det er stress er det også følelser, en kan kalle dem stressfølelser. Stressfølelser er for eksempel sinne, angst, frykt, skyld og skam fordi de har sitt opphav fra stressende, skadelige, truende eller utfordrende omstendigheter. Der det er positive følelser vil det ofte også være stress. Selv om man er lykkelig over noe som har skjedd, kan man frykte det som har fremkalt lykkefølelsen forsvinner. Følelsene har en stor betydning for vår psykologiske og fysiske trivsel samt vår sosiale funksjon (Lazarus, 2009).

I følge Lazarus (2006) kan stress og mestring sies å forholde seg gjensidig til hverandre. Når mestringen ikke er effektiv vil stressnivået være høyt, og når mestringen er effektiv vil stressnivået ofte være lavt. God mestring betyr som regel også at en presser seg selv hardt, noe som kan føre til et større potensiale for stress, selv om man er god til å håndtere den. I alle forhold er mestring et avgjørende aspekt av stress og følelsesreaksjoner. Hvis vi ikke er spesielt oppmerksomme på hvordan mestring fungerer, vil vi heller ikke kunne forstå den stadige kampen for å tilpasse seg kronisk stress og stress som følge av forandringer i tilværelsen (Lazarus, 2006).

I et klasserom der fokuset er å sammenligne karakterer og prestasjoner kan det være svært uheldig for elever med emosjonelle vansker. Dette kalles for et prestasjonsorientert motivasjonsklima og det vil gi dem en følelse av manglende kontroll. Et mestringsorientert motivasjonsklima derimot er bedre for disse elevene. Et slikt miljø er fokusert på hvordan elevene kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de kan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger (Idsoe & Idsoe, 2012).

### **2.5.3 Mestringsstrategier**

I henhold til Bekkhus (2008) bygger mestring på den biologiske, kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingen hos individet. En mestringsstrategi er en type atferd som en velger å bruke når en håndterer hverdagslig stress eller vanskelige livshendelser. Mestringsstrategiene som brukes kan forstås som bestemt av ressursene i individet eller som påtvunget av situasjonelle krav. Lazarus (2006) hevder at mestring har to hovedfunksjoner, problemfokuserert og emosjonsfokuserert mestring. Forskjellen mellom de er to ulike handlinger å fjerne kilden til stress på. Problemfokuserende mestringsfunksjon er handlinger personen utfører for å endre den problematiske relasjonen mellom person og miljø. Emosjonsfokuserert mestring er rettet mot regulering av de følelser som knytter seg til en stressende situasjon. En prøver for eksempel å unngå å tenke på trusselen eller å vurdere den på nytt (Lazarus, 2006).

Resiliens er et begrep som handler om å fungere normalt under unormale forhold. Ved å se på hva grunnen er for at enkelte klarer seg på tross av belastninger, får en kunnskap om hva som skal til for å hjelpe andre barn som ikke har klart seg like bra. Resiliens, som også kalles motstandskraft handler ikke om en egenskap hos barnet, men om et samspill mellom barnet og miljøet. En må se motstandskraften i sammenheng med de individuelle faktorene og faktorer i barnets omgivelser eller faktorer i samfunnet (Bekkhus, 2008).

Hvis et barn har foreldre med utrygge indre arbeidsmodeller og svake foreldrefunksjoner kan dette ha omfattende konsekvenser. Men om et barn har en annen voksen som kan komme barnet nær og kan overføre en trygg arbeidsmodell, kan dette åpne opp for den prosessen som utvikler motstandskraft. Forebyggende arbeid for grupper av risikobarn bør starte tidlig i barnets liv. Å møte og mestre motgang er nært knyttet til det å kunne noe. Antonovskys tre elementer – å forstå situasjonen, å ha tro på å finne løsninger, finne mening i å forsøke på det er først og fremst utviklet for voksne, men perspektivene er også gyldige for barn (Sommerschild, 1998).

Barn som bevarer kompetanse under vedvarende trusler, som viser god utvikling til tross for høy risiko, og som gjenoppretter god funksjon etter traumer er forskjellige innfallsporter til forståelse av motstandsdyktighet (Gjærum, 1998).

Mental mestring er evnen til å tåle å leve under det optimale nivået, altså tåle å tape, tåle og lide. Det er mestring som motstandskraft, eller som en toleransemestring som en generell jegerstyrke heller enn en spesiell ferdighet (Magnussen, 1998).

Positive mestringsstrategier kan stimuleres gjennom omsorg, støtte og konstruktive utfordringer. Da har pedagogen drevet fornuftig pedagogikk på en måte som gir en terapeutisk effekt. Betydningen av å ha en person nær og fortrolig synes å ha en beskyttende effekt for barnet. Trygge stabile emosjonelle tilknytninger gir grobunn for motstandskraft. Barnets mestringsevne varierer med graden av, typen av og tidspunktet for påkjenningene og at dette perspektivet dekkes bedre av ordet motstandskraft (Idsoe & Idsoe, 2012; Sommerschild, 1998). Å ha kunnskap om mestringsstrategier som gjør en klar for å møte utfordringer på en positiv måte vil være svært nyttig for barn som er utsatt. Hvis barn får hjelp av andre til å forstå sin situasjon, kan dette bidra til at de kan utvikle positive mestringsstrategier (Bekkehus, 2008).

#### **2.5.4 Mestringstro**

Ifølge Bandura (1997) er evnen til selv-motivasjon og målrettet handling rotfestet i kognitiv aktivitet. I kognitiv motivasjon motiverer mennesker seg selv og styrer sine handlinger gjennom øvelsen. De former en tro om hva de kan gjøre, de forutser positive og negative utfall av ulike oppgaver, og de setter mål for seg selv (Bandura, 1997). Mestringstro handler om barnets egen oppfattelse av sin kraft og mulighet til å gjennomføre handlingen som er valgt som respons. Mestringstroen handler egentlig ikke om selve handlingen, men henviser til barnets psykologiske overbevisning om at det er i stand til å gjennomføre handlingen med ønsket resultat. Er mestringstroen høy, vil det være større sannsynlighet for at barnet vil gjennomføre responshandlingen (Roland, 2014).

Menneskers egen mestringstro kan være utviklet av fire hovedformer for innflytelse. Den mest effektive måten å skape en sterk følelse av mestringstro er gjennom mestringsopplevelser. Suksess bygger tro på ens personlige mestringstro. Å mislykkes undergraver det, spesielt hvis det oppstår mislykkethet før en følelse av mestringstro er godt etablert. Å utvikle en mestringstro gjennom mestringsopplevelser innebærer å anskaffe

kognitive, atferdsmessige og selvregulerende verktøy for å gjennomføre hensiktsmessige handlinger for å administrere en stadig skiftende livssituasjon (Bandura, 1995). En følelse av mestringstro krever erfaring i å overvinne hindringer gjennom iherdig innsats. Noen problemer og tilbakeslag i menneskelig streben viser at suksess ofte krever en vedvarende innsats. Etter at mennesker er overbevist om at de har det som trengs for å lykkes, holder de ut i motgang. Ved å holde ut gjennom tøffe tider kommer de sterkere ut av motgang. Den andre innflytelsesrike måten å skape og styrke mestringstroen er gjennom erfaringer som gis av sosiale modeller. Å se folk som lykkes ved utholdende innsats og som ligner på en selv, hever observatørens tro om at de også besitter evnene til å mestre de samme aktivitetene (Bandura, 1995). Sosial overtalelse er en tredje måte å styrke menneskers tro på at de har det som trengs for å lykkes. Mennesker som har blitt overtalt verbalt av andre at de har evner til å mestre gitte aktiviteter, er sannsynlig å ha større innsats og opprettholde det, enn hvis de har tvil om seg selv og dveler ved personlige mangler når det oppstår problemer. Den fjerde måten å endre mestringstro på er å redusere stress og negative følelsesmessige tilbøyeligheter, og korrigere feiltolkninger av kroppslige tilstander (Bandura, 1995).

## **3.0 Metodisk tilnærming**

### **3.1 Forskningsmetode**

Samfunnsvitenskapelig forskning har til hensikt å etablere kunnskap om hvordan virkeligheten i verden ser ut, og da må en gå metodisk til verks. Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Veiden, 2006). Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan en skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkelighet og om hvordan informasjonen analyseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Samfunnsvitenskapelig forskning deles ofte inn som kvantitativ eller kvalitativ etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som anvendes. Kvalitativ forskning har ofte andre mål enn kvantitativ forskning, de innhenter og bruker forskjellige data. Dette er noe som kan skille de to metodene. I kvalitativ forskning jobber man ofte med skriftlige eller muntlige kilder, som gir forskeren tolkninger i form av ord. Kvantitative metoder innebærer arbeid med data i form av tall som kan analyseres statistisk. Skillet kan enkelt forklares ved at det brukes ulike verktøy til ulike formål (Nyeng, 2012). Jeg vil nå presisere kvalitativ forskningsintervju, da dette er metoden som er valgt for studien.

#### **3.1.1 Kvalitativt forskningsmetode**

For å kunne svare best mulig på studiens problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, da denne metoden egner seg godt for å kunne gå i dybden og få tilgang til lærernes og spesialpedagogens kunnskaper og erfaringer.

Det som kjennetegner kvalitative metoder er at en prøver å få så mye informasjon om noen personer. Disse personene refereres som informanter, lærer og spesialpedagog gjennom oppgaven (Johannessen et al., 2010). Det kvalitative forskningsintervju er en forskningsmetode som gir tilgang til informantens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. Formålet med forskningsintervjuet er å forstå verden sett fra intervjupersonens side, ut fra personens eget perspektiv. Å prøve å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer er et mål. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i språk. Kvantifisering er ikke et mål. Intervjuet sikter mot beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2012).

### **3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

Innen kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av intervjupersonen, ut fra den forståelse at den ekte virkeligheten er den mennesker oppfatter. Forskerens hovedoppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2012). Tilnærmingen er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, samt forståelsen av et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Hermeneutikken legger vekt på betydningen av å fortolke og undersøke mer dyptliggende meningsinnhold i folks handlinger, enn de som først virker innlysende. Et fenomen kan tolkes på mer enn en måte, og det finnes ikke en egentlig sannhet (Thaagard, 2013).

Denne studien er inspirert av en fenomenologisk tilnærming. En slik tilnærming innebærer her at jeg søker etter kunnskap om lærernes og spesialpedagogens erfaringer og forståelse av traume, traumesymptomer og hvordan lærer-elev-relasjonen påvirker mestring, for å kunne svare på problemstillingen:

***Hvordan forstår lærere traumer hos elever, og hvordan påvirker lærer-elev-relasjonen traumeutsatte elevers mestring i skolen?***

### **3.1.3 Semistrukturert livsverdensintervju**

Grunnen til at semistrukturert livsverdensintervju ble valgt som forskningsintervju var fordi dette var den mest hensiktsmessige måten å få kommet inn i dybden på noen få intervjupersoners opplevelser og erfaringer, i møte med traumatiserte barn og mestring i skolen. Jeg følte at denne metoden ville føre til at jeg fikk mer personlige og ærlige svar enn om jeg hadde samlet inn opplysninger fra mange informanter ved å ha et spørreskjema. Ved bruk av semistrukturert intervju har en også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som føles naturlig i en intervjusituasjon i tillegg til spørsmålene i intervjuguiden. Dette bidro til mer utfyllende svar og refleksjoner.

Et semistrukturert livsverdensintervju brukes ofte når temaer fra hverdagen skal forklares ut fra informantenes egne perspektiver. Et semistrukturert livsverdensintervju er et forskningsintervju der målet er å hente inn beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og spesielt fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Intervjuet ligger tett



opp til en samtale i hverdagen, men et profesjonelt formål. Det er ikke en åpen samtale, men utføres med en intervjuguide som inneholder bestemte temaer og forslag til spørsmål. Intervjuene blir ofte transkribert, den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen datamaterialet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2012).

## **3.2 Innhenting av data**

### **3.2.1 Utvalg**

Kvalitative studier bygger ofte på strategisk utvalg. Dette vil si at det blir valgt ut deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som har betydning i forhold til problemstillingen, og studiens teoretiske perspektiver. Denne studien har tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg. Når en bruker kvalitative metoder, er formålet å komme så nær innpå personer i den målgruppen en er interessert i å vite noe om. En kan stille spørsmål om hvor mange intervjuer det er mulig å gjennomføre. Hvis en har begrenset tid, noe som ofte er tilfelle i studentprosjekter, må en kanskje begrense seg til 10 eller færre intervjuer (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2010). En kan ta høyde for et metningspunkt, det vil si at det ikke lenger er noe poeng å intervju flere, fordi flere intervjuer ikke tilfører mye nytt (Kvale & Brinkmann, 2012). Det tar ikke denne studien hensyn til da dette er en masteroppgave som går over et semester.

På grunn av omfanget av oppgaven og praktiske årsaker var det mest hensiktsmessig å få tak i informanter i nærområdet. I denne studien var det sentralt for meg å få kontakt med lærere og en spesialpedagog som jobber med barn på barneskolen. To av lærerne hadde vært igjennom et traumekurs, dette var ikke et krav jeg hadde til informantene. Bakgrunnen for å ha med en spesialpedagog i undersøkelsen er fordi de ofte jobber med lærere og kan påvirke hva lærere gjør samt tiltak som blir satt i gang. Jeg hadde ikke store krav til informantene bortsett fra at de hadde erfaring med elever fra barnetrinnet. Grunnen til at andre krav ikke ble satt skyldes problemstillingen som tar sikte på å kartlegge hvordan informantene forstår traumer og mestring samt hvilke erfaringer informantene har om temaene. Studien tar derfor ikke høyde for ansiennitet, alder eller kjønn.

Jeg fikk tips av en bekjent som har jobbet på et ressurscenter, om en skole som hadde hatt et traumekurs for alle ansatte på skolen. Jeg fikk kontaktinformasjonen til rektoren og sendte mail i november 2014. I mailen ga jeg opplysninger om meg selv og formålet med studien. Jeg ga også informasjon om at undersøkelsen tok utgangspunkt i lærere på barnetrinnet, og at

det var disse lærerne jeg ønsket kontakt med. Rektoren var svært positiv til samarbeidet. Opprinnelig ønsket jeg to lærere fra denne skolen, men jeg møtte på en liten utfordring da rektoren hadde hatt flere studenter på besøk som ønsket intervju, og trakk seg derfor fra avtalen vår. Da hadde jeg allerede avtalt et intervju med en lærer der, dermed fikk jeg beholde den avtalen. Læreren ga meg kontaktopplysninger til en annen lærer ved skolen etter utført intervju. Denne læreren var klasseforstander og ønsket å stille opp til et intervju. Jeg kontakten sosiallæreren og fikk avtalt enda et intervju. Dette ga rektoren samtykke til.

Jeg ønsket også kontakt med to lærere som ikke hadde vært igjennom traumekurs, og sendte derfor mail ut til andre skoler. Da fikk jeg kontakt med to lærere uten traumekurs. Her møtte jeg på en ny utfordring da en av lærerne trakk seg i siste liten, og endte dermed opp med kun en lærer uten kurs som informant. Jeg var allerede sent ute i semesteret, og valgte derfor ikke å finne en ny informant. Jeg kontaktet også en avdeling som jobber med barns psykiske helse for å intervju en spesialpedagog. Der var det stor interesse og flere meldte seg frivillig.

Når jeg fikk kontaktinformasjon til alle informantene sendte jeg dem en mail med utfyllende informasjon om meg selv mitt formål med studien samt informert samtykke. Det var også via mail jeg avtalte tid og sted for hvor intervjuene skulle ta plass. Dette fikk informantene bestemme, da de stilte opp til intervju og brukte tiden av sin travle hverdag på meg.

### **3.2.2 Intervjuguide**

En intervjuguide er en liste over bestemte temaer og åpne spørsmål en ønsker å gå gjennom med intervjuobjektet. Et viktig poeng med kvalitative intervjuer er å undersøke de temaene en ønsker å få informasjon om. Det er sentralt å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å tenke over temaene en spør om (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Intervjuguiden i denne studien inneholdt overskrifter som traumeforståelse, tiltak, tidlig innsats og mestring. Den var semistrukturert, og spontane oppfølgingsspørsmål dukket opp ut i fra svarene jeg fikk. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av teori om traumer, traumebevisst omsorg og mestring for å sikre at problemstillingen ble belyst. Fokuset i intervjuguiden var å få lærernes og spesialpedagogens forståelse og erfaringer rundt traumatiserte elever og mestring i skolen. Det ble utarbeidet tre ulike intervjuguides. En for lærerne med kurs, en til spesialpedagogen og en til læreren uten kurs (se vedlegg 3, 4, og 5).

Ifølge Thagaard (2013) er det en fordel å begynne intervjuet med spørsmål som kan hjelpe med å berolige personer som føler seg usikre. Det kan være spørsmål om daglige temaer som det er enkelt for informanten å svare på. Dette tok jeg hensyn til og startet intervjuene med småprat, spørsmål om utdanning og bakgrunn. Hensikten med å stille nøytrale dagligdagse spørsmål var for å skape en tillitsfull atmosfære i begynnelsen av intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden handlet om å få informantenes forståelse og erfaringer rundt begrepet traumer og traumesymptomer, samt hva slags tiltak som blir satt i gang og hvordan en kan forhindre langvarige skader. Avslutningsvis handlet intervjuguiden om tilrettelegging for mestring og spørsmålet om det var noe de selv ville tilføye. Dette gjorde jeg for å sikre at intervjupersonene fikk sagt alt de ville si.

### **3.2.3 Prøveintervju**

I henhold til Dalen (2004) bør en alltid ha ett eller to prøveintervju i kvalitativ intervjustudie for å prøve ut intervjuguiden og øve seg på som intervjuer. Jeg utførte et prøveintervju sammen med en bekjent av meg som er utdannet førskolelærer. Jeg valgte å ha et prøveintervju for å forberede meg til de avtalte intervjuene. Dette var for å sikre at spørsmålene var klare og tydelige, og for å øve meg på formuleringene, og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk tilbakemelding om at spørsmålene var godt formulert, men jeg måtte løsrive meg mer fra intervjuguiden, og jeg kunne følge opp med flere oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuet ga meg en indikasjon på hvor lang tid jeg brukte. Intervjuet varte i ca 20 min. Tidsbruk var noe jeg var kjent med kunne variere fra person til person, og prøveintervjuet ga meg en indikasjon på tidsbruken.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført hver for seg i en periode på fem uker i februar og mars. Det var sentralt for meg at informantene selv bestemte dato, tidspunkt og sted for intervjuene, da det var jeg som brukte tiden deres i en travel hverdag. Intervjuene fant sted på arbeidsplassen deres og på UiA i et grupperom. Jeg møtte opp forberedt i god tid til hvert intervju og jeg hadde med meg informasjonen informantene skulle ha. Ved starten av hvert intervju fikk informantene muligheten til å lese det informerte samtykket.

Det var viktig for meg å ha intervjuene forskjellige dager. Grunnen til dette var for å kunne reflektere gjennom hele intervjuet etterpå, sortere inntrykk og for å se om jeg fant ut av det jeg ønsket. Før intervjuene startet fortalte jeg litt om meg selv og utdannelsen min. Jeg ga

informasjon om taushetsplikten min og spurte om å få lov til å bruke lydopptaker. Dette sa alle informantene ja til. Under intervjuene stilte jeg flere oppfølgings spørsmål, noe som ga mer informasjon og tydeligere svar. Intervjuene varte mellom 20-35 minutter. Noen av informantene hadde forskjellige arbeidsplasser, ulik arbeidserfaring og varierende alder, noe som kan bidra til ulike refleksjoner og tilbakemelding. Etter intervjuet småpratet jeg litt med informantene og viste tydelig min takknemmelighet.

### **3.2.5 Transkribering**

Første del i kvalitative analyser er transkribering av intervjuer, dette kalles rådata. Det er det en sitter igjen med etter et gjennomført intervju. Den mest fullstendige formen for registrering finner en når en bruker lydopptaker under intervjuene. Slike hjelpemidler fører til at en kan få med alt som blir sagt i et intervju. Transkribering vil si å skrive ned intervjuet en har på en lydfil eller bildeopptak, slik at man sitter igjen med en tekst av hele intervjuet. Å skrive ned alt som blir sagt i et intervju er en stor jobb. Men det er en klar og god analyse av kvalitative data og er nødvendig for denne formen for dokumentasjon (Johannessen et al., 2010; Jacobsen, 2003).

Transkriberingen skjedde raskt etter utført intervju, når det fortsatt var ferskt i minne. Alle intervjuene ble transkribert fra dialekt, til bokmål. Dette er for å gjøre teksten lettere å lese.

### **3.2.6 Analyse**

Studien har vært preget av en fenomenologisk tilnærming, som har tatt utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og som søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i menneskers erfaringer (Thagaard, 2013). Som kvalitativ metode betyr en fenomenologisk tilnærming å beskrive mennesker, deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2010). Min forforståelse har vært preget av teorien som ble skrevet innledningsvis, og en kan anta at min forforståelse har vært med på å forme de tolkningene jeg har.

Dataen som er samlet inn, må analyseres og tolkes. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst. Datagrunnlaget i denne studien er rådata fra fire intervju som ble transkribert om til skreven tekst. Teksten må også analyseres og tolkes, fordi forskerens forforståelse og teorier er viktige utgangspunkt for dataanalysen (Johannessen et al., 2010). Kvalitativ analyse

omsetter data til funn (Patton, 2002). Å analysere betyr å dele noe opp i biter der målet er å avdekke et budskap og finne et mønster i datamaterialet. Å tolke betyr å sette noe sammen i en større sammenheng. Når forskeren tolker data, ser hun på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det hun undersøker. Det er vanlig å ta utgangspunkt i teori på det området en forsker på, og se funnene i lys av relevant teori. Forskeren forsøker å forstå og forklare funnene fra analysen (Johannessen et al., 2010).

Kvalitativ analyse starter med en innsamling av rådata, som i denne forskningen er transkriberinger av intervjuer. Dataene må struktureres, noe som alltid har som følger en oppdeling av helheten i et sett enkeltelementer (Jacobsen, 2003). Utfordringen med kvalitativ analyse ligger i å finne betydning i store mengder med data. Dette innebærer å redusere mengden av rå data, sile detaljer fra betydning, identifisere mønstre og bygge et rammeverk for å kommunisere essensen av hva dataene avslører (Patton, 2002). Jeg valgte å analysere fire transkriberinger manuelt. Da fjerner forskeren mest mulig informasjon som ikke er relevant, og fortetter den informasjonen som er sentral. Det skjer en meningsfortetting, ved at forskeren korter ned på informantens uttalelser og forkorter lange setninger til kortere setninger (Johannessen et al., 2010).

Meningskoding vil ifølge Kvale og Brinkmann (2012) si at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med tanke på å kunne senere identifisere en uttalelse. Målet er å danne kategorier basert på ulike tema, som gir komplette beskrivelser av de opplevelser og handlinger som undersøkes. Dataene sammenlignes for så å finne forskjeller og likheter, noe som kan føre til utvelgelse av ny data, som knyttes til teorier.

Jeg begynte analyseprosessen med å lese hver enkelt transkribering flere ganger, for å få et overblikk og en full forståelse av hvert intervju. Da jeg leste igjennom var det flere temaer som ble beskrevet av informantene, da skrev jeg ned hovedfunnene mine og laget kategorier og underkategorier. Lærer og elev relasjonen kom tydelig frem under analysearbeidet og ble derfor en del av problemstillingen. Jeg skrev ut transkriberingene og begynte å kategorisere tekstene med ulike farger. Det var en farge til hver hovedkategori. For eksempel alt som var relevant i forhold til kategorien ”traumeforståelse” ble markert med blått. I arbeidet med meningsfortettingen fjernet jeg det jeg syntes var uvesentlig ved hvert intervju. Av og til kunne informantene glemme hva de ble spurt om og fortalte mye utover hva spørsmålet handlet om. Jeg forkortet noen lange setninger, slik at jeg satt igjen med det jeg opplevde som

relevant informasjon. Jeg brukte intervjuguiden som utgangspunkt for kategoriseringen og underkategoriene ble til underveis mens jeg leste transkriberingene. Hovedkategoriene ble traumeforståelse, traumesymptomer, lærerens rolle, forebyggende tiltak og mestring.

### **3.3 Etiske overveielser**

Etiske problemer i kvalitativ forskning ved bruk av intervju oppstår spesielt på grunn av de sammensatte forholdene som er knyttet til å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale & Brinkmann, 2012). Etiske dilemmaer har en viktig plass innenfor kvalitative metoder. For studier der det er direkte kontakt mellom forsker og de personene forskeren intervjuer, er det utformet spesielle etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne (Thagaard, 2013). Forskningen må reguleres av etiske normer og verdier, også der det er uenighet om hvilke etiske normer som gjelder (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 1999). Etiske problemstillinger påvirker hele prosessen i intervjuforskning og man må ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelse til slutt (Kvale & Brinkmann, 2012).

#### **3.3.1 Informert samtykke**

Krav om samtykke blir definert av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som:

” Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder for forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem” (NESH, 1999, s.13).

Når en begynner et forskningsprosjekt er det en grunnregel om å ha deltakerens informerte samtykke. Samtykket skal være en frivillig og uttrykkelig fra den opplysningene gjelder, om at informanten godtar behandlingen av opplysninger om seg selv. At samtykket er informert betyr at informantene som deltar skal ha nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2010).

Gjennom det informerte samtykket ga jeg informasjon om min bakgrunn, hensikten med prosjektet og oppgavens problemstilling. Det ble forklart hvordan intervjuet ville foregå, og at

det ville bli tatt opp på lydopptak ved samtykke, for å sikre informasjonen. Dette ble gjort for at det skulle bli enklere for meg å få med alt som ble sagt, slik at jeg kunne transkribere intervjuet. I samtykket var det viktig for meg å informere om at intervjuet var frivillig og intervjupersonene kunne trekke seg når som helst i prosessen. Det var også lagt vekt på anonymisering og at all datamateriale og personopplysninger ville bli slettet innen juli 2015. Dette fikk informantene tilsendt på e-post, og det ble tatt med skriftlig til hvert intervju slik at de kunne lese gjennom og skrive under (vedlegg 2).

Hvis en skal samle inn personopplysninger, må en vurdere om disse er meldepliktige. Personopplysninger er opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte å sende inn informasjonsskrivet og intervjuguiden til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD), og det viste seg at forskningen var meldepliktig (vedlegg 1).

### **3.3.2 Konfidensialitet**

Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Forskeren må forhindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner som blir intervjuet. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene i prosjektet når resultatene i prosjektet presenteres. Informantenes navn og andre identifiserbare opplysninger må ikke befinne seg på forskerens datamaskin (Thagaard, 2013). Muligheten til å identifisere enkeltpersoner har som følger at en kan se hva en bestemt person har svart på et spørsmål, eller hva de har gjort i en spesiell situasjon. Ifølge Jacobsen (2003) er faren større jo mindre utvalg en jobber med. Dette kan være et problem i kvalitative tilnærminger, der en som regel jobber med et lite antall informanter.

For å sikre anonymitet og konfidensialitet er navnene til mine informanter verken på datamaskinen min, lydopptakene eller transkriberingene. Det var et bevisst valg å utelate navn i studien. Navnene forekommer kun i det informerte samtykket de skrev under på. Det informerte samtykket låste jeg inne i et skap på universitetet i Agder. Lydopptakene og transkripsjonene ble informantene referert til med nummer, fra 1-5. Lydopptak, transkripsjonene og samtykket vil bli makulert innen juli 2015. I selve oppgaven blir verken nummer eller annen identifikasjon brukt. Jeg har også valgt å ikke utdype informantenes bakgrunn, utdanning, alder, arbeidsplass og kjønn. Utvalget i denne studien er liten, derfor er

det ekstra viktig å ivareta konfidensialiteten. I henhold til forskningsetiske retningslinjer har konfidensialiteten til deltakerne blitt tatt vare på etter beste evne (Nesh, 1999).

### **3.3.3 Forskerens rolle**

Alle mennesker møter verden med forforståelse, med kunnskaper og erfaringer om virkeligheten, som vi ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Forskerens forforståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene tolkes. Forskeren samler deretter inn data fra informanter som har erfaring med det fenomenet som studeres. Mennesker møter en tekst eller andre mennesker med et sett holdninger og meninger. Dette er forutsetninger vi tar med oss inn i møte med verden, en forforståelse som utgjør hva slags mening vi finner i teksten eller handlingen (Johannessen et al., 2010).

Min rolle som forsker i denne studien har vært spennende og til tider krevende. Jeg hadde lest en del teori om traumer og mestring før intervjuene for å utarbeide intervjuguiden, men hadde ikke så mye erfaring med disse temaene fra før. Likevel har jeg fått en forforståelse for temaene. Jeg har prøvd å legge forforståelsen min i bakgrunnen, og stille meg åpen for informantenes kunnskaper og erfaringer. For å skape tillit hos informantene begynte jeg intervjuene med å fortelle litt om meg selv, for så å spørre informantene om dem. Under intervjuene prøvde jeg å være lyttende, ved å følge opp informantens svar med oppfølgings spørsmål, og unngikk ledende spørsmål.

## **3.4 Validitet og reliabilitet**

### **3.4.1 Validitet**

Et sentralt spørsmål i forskning er hvor godt eller relevant data representerer fenomenet en forsker på. Validitet handler om gyldighet av de tolkningene som forskeren kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert. En kan skille mellom forskjellige typer validitet, intern validitet (troverdighet) og ekstern validitet (overførbarhet) (Johannessen et al., 2010). Intern validitet handler om man måler det en tror en måler, og om det er en sammenheng mellom det som undersøkes og de dataene som er samlet inn. (Jacobsen, 2003; Johannessen et al., 2010). I en studie som denne vil intern validitet representere om forskeren har fått tilgang til det hun tror hun har. Jeg tror jeg har fått tilgang til informantenes kunnskaper og erfaringer om teamene under intervjuene, men har ingen garanti for dette. Jeg har forsøkt å ta vare på den interne validiteten, ved å ikke la informantene lese intervjuguiden.



Dette var for å få så spontane og ærlige svar som mulig, uten at de har forberedt seg og lest seg opp på hva de tror er riktige svar.

Ekstern validitet (overførbarhet) går ut på om resultater fra et avgrenset område, er gyldige også i andre sammenhenger. Den sier noe om i hvilken grad et funn kan generaliseres til å gjelde i andre sammenhenger (Jacobsen, 2003). Det handler om generaliserbarhet, eller overførbarhet til andre settinger enn de som er undersøkt (Nyeng, 2012). Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene fra studien er pålitelige og om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Et spørsmål som ofte blir stilt om studier som bruker intervju er om funnene er generaliserbare. En vanlig kritikk mot intervjuforskning er at det ofte er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Bringmann, 2012).

En kvalitativ undersøkelse som denne studien har ikke som mål å generalisere. Målet med denne studien er å forstå temaene som studeres. Resultatene av studien bygger på personlige svar som viser til hver enkelt informants forståelse, meninger og erfaringer, noe som kan være forskjellig fra de en intervjuer. Denne studien har for få informanter til at den kan generaliseres. En kan derfor ikke trekke en slutning om at studiens resultater vil kunne gjelde for alle. I henhold til Jacobsen (2003) så har kvalitative studier sin styrke i intern validitet og svakhet i ekstern validitet.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Et sentralt spørsmål i all forskning er datas pålitelighet, eller på forskningsspråket reliabilitet. Reliabilitet knyttet seg til nøyaktigheten av studiens data, hvilke data som brukes, måten det blir samlet inn på og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2010). Med pålitelighet mener en at undersøkelsen må være til å stole på (Jacobsen, 2003). Reliabilitet kan knyttes til at forskeren forklarer hvordan data utvikles. Det innebærer blant annet at forskeren skiller mellom den typen informasjon en har fått under innsamling av data, og egne vurderinger av denne informasjonen. Reliabilitet bygger også på at forskeren redegjør for relasjoner til informantene og hvilken betydning erfaringer i feltet har for de dataene forskeren får (Thagaard, 2013).

Det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på. En måte å teste reliabiliteten på er flere forskere undersøker samme fenomen og kommer fram til samme resultat, ved bruk av samme måleinstrumenter. Hvis forskerne kommer fram til samme resultat, er reliabiliteten høy (Johannessen et al., 2010).

For å styrke reliabiliteten i denne studien har jeg forsøkt å gi beskrivelser av hvilke fremgangsmåter jeg har brukt og hvordan datagrunnlaget har blitt behandlet. Jeg har brukt lydopptaker i alle intervjuene for å få med alt som ble sagt og for at ingen informasjon skal gå tapt. I funn og drøftingsdelen av oppgaven viser jeg til en del direkte sitater, ikke bare oppsummeringer som jeg har laget ut ifra min tolkning. Jeg viser også til relevant teori. Det er en mulighet for at jeg ikke har valgt ut de beste sitatene til å representere de ulike kategoriene.

## 4.0 Funn og drøfting

### 4.1 Innledning

Denne kvalitative studien har hatt som hensikt å svare på følgende problemstilling:

*Hvordan forstår lærere traumer hos elever, og hvordan påvirker lærer-elev-relasjonen traumeutsatte elevers mestring i skolen?*

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte datagrunnlaget opp mot relevant teori. Jeg har valgt å legge fram drøfting og hovedfunn i samme del av oppgaven for å unngå at det blir for mye gjentakelse. Framstillingen av resultatene er sortert etter temaene fra analyseprosessen. Resultatene blir vist ved hjelp av direkte sitater som er informantens egne erfaringer og opplevelser. Sitatene fremkommer i kursiv for å fremheve hva som ble direkte sagt av informantene. De har også blitt skrevet om fra dialekt til bokmål for å gjøre teksten lettere å lese. Meningsinnholdet er fortsatt det samme. I enkelte sitater vil det komme parentes med punktum (...), dette har jeg brukt for å vise at noe er utelatt fra sitatet. Sitatene som er valgt ut er for å understreke, vise til meninger eller poeng. Overskriftene som blir presentert er resultater fra analysearbeidet. Rekkefølgen av kategoriene har i utgangspunktet ikke stor betydning, og må ses i sammenheng med hverandre. Disse hovedkategoriene og underkategoriene ble identifisert i analyseprosessen, og vil bli gjennomgått i dette kapittelet:

Tabell 1: kategorier

Traumeforståelse	Traumesymptomer	Lærerens rolle	Forebyggende tiltak	Mestring
Ønske om mer kunnskap	Atferd	Relasjon	Tidlig innsats	Mestring sosialt
	Konsentrasjonsvansker	Samregulering	Skjerming av barnet	Mestring av følelser
	Traumatisert lek og estetiske uttrykk			Hindring av mestring

## 4.2 Traumeforståelse

Spørsmålet om hva lærerne følte et traume handlet om, ble utformet på bakgrunn av å få kunnskap til hvordan informantene forstod begrepet og hva slags tanker og refleksjoner de hadde rundt det. Traumer blir forklart på ulike måter av teoretikere og forskere, likevel er det mye av de samme symptomene og årsakene som blir beskrevet.

Alle informantene hadde tanker og en forståelse om hva de følte traumbegrepet handlet om. Spesialpedagogen var den eneste som mente at begrepet var misbrukt og på vei ut. Informanten sa likevel at det var langvarige livsbelastninger, og at det handler om hva skaden gjør i etterkant. Videre ble det påpekt av læreren uten kurs at et traume var:

*Noe som er vanskelig å håndtere, noe som nesten har blitt en skade på en måte, psykisk kanskje? Det tenker jeg er traume. Fordi de har opplevd noe som er vanskelig. Veldig vondt.*

Og læreren med kurs:

*Åh traumer kan handle om mye tenker jeg, jeg tenker at det kan handle om alt i fra en situasjon sånn som en enkelttraume som Utøya for eksempel, eller traumer som er med barn som vokser opp i et hjem med mye vold, over tid da. Og at det er verre, enn den enkelthendelsen, selv om det er grusomt da så er den over tid. Ja..*

Alle informantene beskriver traume som en hendelse som skjer utenfor barnet. Ifølge Terr (1991) stammer barndomstraumer fra utsiden, ingen traumer dannes innenfor barnets sinn. Traumer begynner med hendelser utenfor barnet, og når hendelsen finner sted skjer det indre endringer hos barnet. Disse endringene er aktive i flere år og ofte til skade for offeret (Terr, 1991). Videre ble det påpekt av en annen informant at traumer er vonde følelser og opplevelser som tar mye plass og tid for et barn. Alle svarene jeg fikk angående hva informantene følte at traumbegrepet handlet om stemmer overens med teori om hva et traume er. Selv om to av informantene hadde deltatt i et traumekurs, utgjorde ikke svarene deres noe stor forskjell fra læreren som ikke har hatt kurs. Bortsett fra at den ene læreren viste en forståelse for enkelt traumer og komplekse traumer, informanten nevnte til og med at personen ikke husket stort fra kurset. Jeg fikk et inntrykk av at lærerne ikke hadde noe problem med å svare på spørsmålet og alle kom med viktige og sentrale forståelser. Læreren

uten kurs uttrykte en teoretisk usikkerhet før intervjuet i forhold til temaet. Likevel hadde informantene en god forståelse. Informantene har flere års praksis med jobb fra skolen, og svarene kunne virke som om de kom fra erfaringer fra elever med traumer. Svarene til informantene gav meg inntrykk av at alle kjente til hva et traume innebærer.

Jeg tolker informantenes erfaringer med hvordan Andersen (2014) definerer traumer, som er hendelser som er så overveldende og skremmende at det er umulig å ta inntrykkene over seg, og romme dem. Andersen (2014) forklarer også begrepene enkelttraume som en enkelthendelse og komplekse traumer som skjer gjentatte ganger over tid, som den ene informanten utdyper. Killén (2008) beskriver traume som et følelsesmessig sjokk og noe som skaper en skade på individets utvikling, som den ene informanten nevner. Det blir også beskrevet av to informanter at mobbing er å oppleve noe traumatisk, og at det traumatiske ikke bare skjer hjemme, men på skolen også.

#### **4.2.1 Ønske om mer kunnskap**

De tre lærerne som ble intervjuet kommenterte at det var mangel på tema om traume i utdanningen og de skulle gjerne hatt mer kurs og etterutdanning om dette. Som nevnt tidligere virket som for meg at det lå mye erfaringsbasert kunnskap bak svarene til informantene. Savnet om mer kunnskap var likevel stort blant lærerne, selv lærerne med kurs. Dette er svaret til læreren uten kurs på spørsmålet om hva som savnes av kunnskap og informasjon om traumer:

*Åh jeg savner veldig mye kunnskap der. Og jeg savner veldig mye kurs, jeg savner mange ehm informasjon om de ulike traumene og hva hvordan vi skal håndtere de elevene som har det. Jeg savner fagpersonell i skolen som kan hjelpe oss å være tilstede som vi kan spørre om praktiske spørsmål. Jeg skulle ønske det kunne være en sånn bank. Det savner jeg.*

For å øke kompetansen på traumer hos lærere kunne det vært hensiktsmessig og fått inn mer teori og forskning på dette i lærerutdanningen, for å aktualisere hva som kan oppleves som traumatiserende og hva konsekvensene blir. Informantene ga uttrykk for et behov om mer kompetanse om ulike traumer og håndtering av elever som er utsatt. Skolen skal ha nødvendig og riktig kompetanse i arbeidet sitt. De er pålagt å ha et system som gir personalet mulighet til

nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen (Opplæringsloven, 1998 § 10-8).

Den eneste som ikke savnet mer kunnskap om traumer var spesialpedagogen. Det er dette informanten jobber med så det var ikke overraskende at informanten får mye ny kunnskap om dette tema. Det spesialpedagogen syntes var vanskeligst var å følge med i tiden, fordi begrepene alltid fikk en ny verdi. Lærerne med kurs nevner at de fortsatt savner mer kunnskap på området:

*Altså nå hadde vi dette kurset, og jeg har jobbet en del i forhold til elever med ADHD egentlig. Ikke så veldig mye traumer, men jeg har jo vært borti det. Så tenker jeg at ja en bør vite mer om forskjellene i forhold til de ulike tingene, jeg tror kunnskapen i forhold til traumer er litt diffus. Og at en tenker ofte hyperaktivitet andre diagnoser med barn som sliter eller ikke ja.. at en har lett for å sette på dem et annet stempel enn å på en måte finne ut av hva dette egentlig dreier seg om.*

Det var ikke så stor forskjell fra lærerne med kurs og informanten uten kurs som jeg på forhånd hadde sett for meg. Det største skillet var mellom lærerne og spesialpedagogen. Forskjellen er likevel ikke så stort når jeg går over på svarene til informantene om traumesymptomer. Der tar alle opp viktige symptomer og etterreaksjoner de har observert hos elever. Utsagnene til informantene ga meg et inntrykk av at informantene kjente til hva et traume innebærer. Det beskrives videre sentrale symptomer, som kan komme som etterreaksjoner, selv om de følte en mangel på mer kunnskap.

## **4.3 Traumesymptomer**

### **4.3.1 Atferd**

Lærere har ofte tidlig en følelse av at noe er galt for noen elever. De skiller seg på en måte ut blant de andre barna (Helgeland, 2008). Hva er det informantene observerer når de føler at noe er galt for et barn? Når barn opplever noe traumatisk, vil de ofte reagere med en del etterreaksjoner. Noen av de vanligste etterreaksjonene kan være konsentrasjonsvansker, sinne, tilbaketrekning og vansker i relasjoner (Dyregrov, 2004).

Barndomstraumer har en stor innflytelse på barnets følelsesmessige, atferdsmessige, kognitive og sosiale funksjon (Killèn, 2008). I intervjuene kommenterer informantene hvilke

symptomer de har observert hos elever med traumer. Informantene beskrev gjennomgående at det først og fremst var en annerledes atferd hos eleven, som de så som et symptom. En slik forklaring av etterreaksjoner, kan forstås ved at elever med traumer er enklere og legger merke til når de viser en unormal oppførsel. Informanten uten kurs nevner at det ikke er traumene som oppdages, men først og fremst rare spørsmål. Det kan være små rare historier som ikke passer sammen. Det er ofte en oppførsel som får læreren til å stille spørsmål om atferden til eleven. Videre vil konsentrasjon og traumatisert lek og estetiske uttrykk bli utdypet som symptomer på traumeutsatte elever.

*Altså, en ser jo litt på atferd, hvordan atferden er sammen med andre elever, (...)  
Hvordan eh ja, det er jo veldig forskjellig, en tenker at når en har atferd som på en måte biter seg litt fast så må en på en måte finne ut av hva det kommer av da (...)*

*Det kan være at de blir ekstra stille, eller at de blir aggressive. Eller at de blir redde hvis jeg blir sint eller irritert, eller at de skvetter litt eller.. Eller det kan være de blir ekstra sårbare, at de vil være veldig nært veldig mye, eller akkurat det motsatte at de fjerner seg. Det kan være de tar lett til tårene, at de blir lett sinte på andre elever, eller at de trekker seg unna og blir veldig stille (...)*

Kunnskap om etterreaksjoner og symptomer traumatiserte barn kan vise, er avgjørende for at lærerne skal kunne ta tak i og hjelpe elever som har det vanskelig. Elevene som blir beskrevet i det siste sitatet synes å ha vansker med atferden som vansker med følelsesreguleringen. Disse symptomene informantene beskriver kan en se på som innagerende og utagerende som igjen knyttes med vansker med regulering av følelsene. Atferden som blir beskrevet kan ses i sammenheng med at det bidrar til elevenes læringsmuligheter blir hemmet, fordi de har så mye annet å tenke på og dette kan ta fokuset vekk fra læring. Det er derfor sentralt at disse elevene blir oppdaget tidlig og det blir satt inn tiltak, når de viser innagerende eller utagerende atferd. Til tross for at alle lærerne uttrykte mangel på kompetanse om traumer, kommer det tydelig fram i svarene at de har opparbeidet seg kunnskaper om symptomer gjennom sin praksis og flere års arbeid i skolen.

Raseri og sinne er et slående funn blant de som har komplekse traumer (Terr, 1991). Den er lett å få øye på, og lærerne vet når de har en slik elev i sin klasse (Killén, 2008). Alle informantene har observert en annerledes atferd blant elevene som har hatt traumer. Vansker i

relasjoner, passive, aggressive elever og vansker med følelsesregulering er symptomer som er nevnt. Forsvarsmekanismene fight og flight blir også beskrevet av spesialpedagogen, der det handler om evnen til å regulere seg, tankehjernen skrur seg av og man går inn i flyktmodus eller begynner å kjempe. Dette knyttes opp til det Andersen (2014) skriver er handlinger som å sloss eller flykte når barnet føler det er i fare. Dette er forsvarsmekanismer som bidrar til at handlingsrepertoaret i krevende situasjoner senere i livet blir begrenset (Andersen, 2014). Jeg fikk et inntrykk av at informantene observerte elevenes atferd og at de ser en sammenheng mellom å være utsatt for traumer og svekket skoleprestasjoner, på grunn av atferden disse elevene viser.

#### **4.3.2 Konsentrasjonsvansker**

Konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet er vanlige etterreaksjoner og symptomer blant elever som er traumeutsatt. Traumer kan ofte føre til konsentrasjonsvansker, og dette kan oppdages tidlig hos barn i skolealder, spesielt når elevene skal gjøre oppgaver som krever konsentrasjon (Dyregrov, 2004). Traumatiske hendelser kan også føre til en opplevelse av utrygghet og vansker med å stole på voksne samt en indre uro som kan forstyrre muligheten for læring. I tillegg kan påtrengende minner fra traumesituasjonen som spontant dukker opp i tankene være med på å forstyrre konsentrasjonsevnen og svekke læringskapasiteten (Norheim, 2014). Konsentrasjonsvansker er en av flere symptomer lærerne nevner når de får spørsmål om hva de tror kan være vanskeligst for en elev med traumer.

*Det å forholde seg til andre, ja og vanskelig det å skulle følge med, å være på plass.*

*Det å klare å holde fokus kanskje, det at det er så fullt i hodet av andre ting at det er vanskelig å følge med på alt som skjer i en klasse (...).*

Jeg tolker svarene som at eleven har vansker med konsentrasjonen. En annen informant påpeker også at det kan være vanskelig for barn å håndtere et traume sammen med andre elever og håndtere læring i forhold til det, fordi traume står i veien for læringen.

Konsentrasjonsvansker kan også knyttes til andre diagnoser. Lærerne viser en forståelse om at vansker med konsentrasjonen også kan være symptomer og etterreaksjoner på traumer, samt at dette er noe de tar tak i. Dette tolker jeg igjen som erfaringsbasert kunnskap på området.



Når traumeutsatte elever har problemer med konsentrasjonen kan dette være for å unngå ting som minner barnet om traumet (Bath, 2008a). Barn kan komme til å tenke på gamle grusomme opplevelser i fritiden eller i klassetimen (Terr 1991). Dette ser jeg i sammenheng med at barnet har konsentrasjonsvansker. Barnet velger å gjøre andre ting enn å sitte rolig på plassen sin, for å unngå at minner skal dukke opp. Med slike vansker og påtrengende minner er det ikke til å unngå at mange av disse elevene har ulike grader av atferdsproblemer og læringsproblemer (Killén, 2008).

#### **4.3.3 Traumatisert lek og estetiske uttrykk**

Annerledes lek og repetitive handlinger var også et symptom som ble beskrevet. Seksuelle impulser er noe Bath (2008a) nevner i sin artikkel. Dette kan også være en form for gjenspeiling av hendelsen via lek (Dyregrov, 2004). Spesialpedagogen nevner i arbeidet med traumeutsatte barn observerer barn en-til-en i et lekerom, grunnen til dette er for å utforske leke-evne til barnet. I lekerommet følger de med om barnet utforsker, om de tar spesialpedagogen med i leken eller om de er veldig inn i seg selv. Dette kan gi noen pekepinner på hvordan barnet er og hva det kan ha opplevd. En annen informant nevner elever som ikke vil ut i friminuttene og har vansker for å være i relasjoner med andre barn, noe som jeg velger å knytte til et av symptomene Dyregrov (2004) beskriver, som er tilbaketrekning. Lek og atferds rekonstruksjoner er vanlige hendelser av både enkelt og komplekse traumer. Barna er vanligvis helt uvitende om at atferden og fysiske responser gjentar noe fra tankene (Terr, 1991).

Voldsomme tegninger hadde også blitt observert av en annen informant. Tegninger kan være påtrengende tanker og minner som tvinger barn til å konfrontere det som hendte (Bugge, 2008). Tegninger kan være gamle erfaringer. Dette kan være uttrykk av hendelsene hvis de fant sted da de var spedbarn eller småbarn da de var ute av stand til å hente verbale minner av traumene (Terr, 1991). Etter en traumatisk opplevelse kan barn ofte gjenta elementer i leken som en repetisjon, det er ingen utvikling i leken (Dyregrov, 2004). Disse symptomene blir tydelig beskrevet av spesialpedagogen:

*(...) det vekker noe i meg når jeg ser barn med veldig repetitive handlinger, handlinger de gjentar som er på en måte veldig destruktive i forhold til de selv, og i samspill med andre. Men trenger ikke nødvendigvis være et traume, eller ikke da. Men hvis jeg ser veldig påfallende atferd, barn som kanskje har litt seksualisert lek. Så det*

*er noen ting som vekker mer tanker enn andre, eller hypoteser enn andre handlinger da. Ofte veldig destruktiv lek altså fysisk lek uten at de på en måte virker så veldig angrende. Ja. Så det blir voldsom lek på en måte da, eller en litt merkverdig måte å ta kontakt med andre eller, det kan handle om så mangt! (...) kanskje de er understimulert, eller kanskje de ikke kan leke (...).*

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at lærerne hadde erfaringer med traumeutsatte elever med traumer og spesialpedagogen hadde teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Informantene ga uttrykk for kompetanse og erfaring i forhold til hvordan de så symptomer på traumer hos elever. Det viste seg at flere av lærerne hadde observert ulike, men svært relevante traumesymptomer som de hadde stilt spørsmål ved. Men utgangspunkt i hva informantene har beskrevet knytter jeg symptomene som blir nevnt opp til både Dyregrov (2004), Søftestad (2014) og Terr (1991) de viser alle til disse symptomene og etterreaksjonene som ble nevnt av informantene.

Kompetansen på traume er tydelig nærværende hos lærerne og spesialpedagogen, og de viser kjennskap til symptomer, enten om den er fra erfaringer fra klasserommet, eller teoretisk. Uansett årsaker kan en svekket læringsevne ha konsekvenser for barn i skolen. Spesielt utsatte er de barna som har begynt på skolen og skal lære og lese, skrive og regne. Derfor blir personell fra skole viktige støtteressurser i slike situasjoner (Dyregrov, 2004).

## **4.4 Lærerens rolle**

### **4.4.1 Relasjon**

Gjennom denne studien viste det seg at lærerne og spesialpedagogen som har hatt erfaring med traumeutsatte barn opplevde at disse elevene også hadde vansker i relasjoner med voksne og jevnaldrende. Det var derfor naturlig å lage en egen kategori om lærerens rolle og en underkategori om relasjoner. Det viste seg at alle lærerne påpekte hvor viktig det var med gode relasjoner. En god relasjon kan virke forebyggende og hjelpe med å roe barnet ned. Dette knyttes opp mot Pianta (1999) med å investere i relasjonen lærer-elev, der målet er å skape et positivt samspill mellom de. Det kan også ses i sammenheng med Bath (2008a) der relasjon er en av de viktigste grunnpilarene i traumebevisst omsorg, og positive relasjoner er nødvendig for sunn menneskelig utvikling. Her blir svarene til to av informantene presentert på spørsmålet om hva de har erfart er en god måte å møte traumeutsatte elever på. Første sitatet er fra læreren med kurs, den andre er fra spesialpedagogen:

*Jeg tenker at de må vite at de voksne, eller jeg som voksen er der for de, en må opprette gode relasjoner, og det kan jo være et problem, med de som har traumer, men samtidig må en aldri gi opp altså en må alltid være der, en må alltid ha en ekstra hånd på de, en må se de, en må prøve og kanskje sette ord på hva en forstår, sette ord på hva en ikke forstår også vil ting komme etter hvert. At de kan si noe om det eller at ja, en må møte de og en må være en trygghet og en støtte for de. Rett og slett.*

*(...) Jeg tenker jo veldig på dette med nære voksne ikke for store uoversiktelige situasjoner på en måte vite hva som skjer. Så man ikke får det der blinkende lyset, eller den blinkende lampa som plutselig går på igjen. Ikke for mye uforutsigbarhet ikke for mye bråk, ja.*

Lærerne og spesialpedagogen påpeker hvor viktig det er å ha en god relasjon og en nær voksen. Læreren uten kurs fremhever hvor viktig det er å være medmenneske, være varm, vise at en bryr seg og at de blir møtt riktig. Det å få til gjensidig tillit, og at de skal føle trygghet og støtte. Dette er i tråd med det Idsoe og Idsoe (2012) skriver om hvor viktig det er å bygge en god relasjon mellom lærer og elev spesielt hvis man har en elev med traumatisert barndom. Elevene kan ha ødelagt tilknytningshistorie som er basert på vold, overgrep eller andre traumer. Det er derfor sentralt at de vet at læreren vil dem vel, hvis ikke vil håndteringen bli nytteløst overfor eleven (Idsoe & Idsoe, 2012). En må heller ikke være terapeut for å løse de viktige elementene for bearbeiding som er, trygghet, relasjon og affektregulering (Bath, 2008a). Enkelte barn vil også trenge behandling, men uten en traumebevisst omsorg i hverdagen blir enhver behandling vanskelig (Andersen, 2014). Lærere er i posisjon for å hjelpe et barn med bearbeidingen. Det er konsistente påstander fra forskning og klinisk litteratur, som tyder på at helbredelse fra traumer kan skje i ikke-kliniske settinger (Bath, 2008a). Informantene har en mulighet til å bidra med disse grunnpilarene i sitt daglige arbeid med elevene. Relasjonsarbeidet blant informantene kom tydelig fram og de påpekte hvor viktig det var med en god lærer-elev-relasjon både for bearbeidelse, motivasjon og mestring.

#### 4.4.2 Samregulering

Selve begrepet ”samregulering” blir ikke nevnt av noen av informantene, men jeg tolker likevel spesialpedagogens svar om hvordan en god relasjon kan hjelpe til å få roet ned barnet og regulere de sterke følelsene. Samregulering er det å kunne roe barnet ned, uten å korrigere atferden etterpå. Det handler om å ha en voksen tilstede som er beroligende (Bath, 2008b). Det siste sitatet er fra læreren uten kurs, og informanten er klar over hvor vanskelig det kan være å møte eleven riktig. Svarene kommer fra spørsmålet om hva de har erfart er en god måte å møte traumeutsatte elever på, og om de hadde noen spesielle fremgangsmåter. Det første sitatet er fra spesialpedagogen og det andre er fra læreren uten kurs.

*(...) Og det sier noe om med et stort behov for å få hjelp til å regulere seg da. Der har skolen en kjempeviktig jobb å gjøre.(...) Dette med å heller jobbe med ja det følelsesmessige aspektet og roe ned ikke sant, ramme inn, og heller veilede i forkant være heller i forkant, enn å straffe og korrigere atferd i etterkant da, der tenker jeg skolen har mye å jobbe med for å si det sånn.*

*(...) Det kan hende eleven får tilsnakk, og jeg klarer ikke møte han riktig i det hele tatt. Jeg møter han garantert feil. (...) For jeg kan ikke hjelpe den ene når jeg er alene med*  
25.

Samregulering er ofte det som trengs for at eleven skal kunne klare å roe ned den sterke aktiveringen (Andersen, 2014). Det blir også nevnt av alle informantene hvis tilstandene til eleven er ille, blir det satt en voksen til å være med den ene eleven hele dagen. Likevel kan det være at atferden til barnet ikke blir bedre, og at atferden eskaleres. Mange barn som har komplekse traumer har vansker med å regulere følelser og impulser (Bath, 2008b). Det er ikke nødvendigvis så mye som skal til, ofte bare noen små endringer for å få til en forbedring i atferden. I dette sitatet forteller spesialpedagogen om en hendelse fra en opplevelse en kollega hadde hatt:

*(...) Atferden bare eskalerte og han slet kjempe mye! Læreren møtte ikke hans atferd, altså kontaktlæreren med bare ignorere negativ atferd, og dette var nok et sterkt traumatisert barn. Men så gikk denne pedagogen inn og gjorde ett lite fingergrep ikke sant, og satt ansvaret på læreren til å si, du skal se han, du skal alltid gå først bort og bekrefte han før du bekrefter de andre elevene. Du skal si at du ser han du skal si at*

*han jobber bra, og du skal være mye mer på han først av alle andre. Du skal slutte å ignorere han, ikke sant! (...) det roet gutten ned. Jeg tror det handler om at for den gutten så var den læreren en veldig viktig person i livet hans.*

Når emosjonelle vansker har en sammenheng med traumer og andre typer belastninger er det sentralt for elever å oppleve imøtekommenhet fra lærer. Elevene har behov for å bli sett, hørt og forstått. Læreren må være der for de og lytte til hva de har å si (Idsoe & Idsoe, 2012). I sitatet til spesialpedagogen ser en hvor viktig lærer-elev-relasjonen er. For noen elever kan læreren være den viktigste voksne personen de har. Det handler om å møte barnet på en god måte, som en lærer uten kurs sa, ”jeg må være medmenneske”, vise omsorg. Jeg knytter dette opp til det Andersen (2014) skriver om å ha en traumebevisst tilnærming. Det handler om å behandle hvert barn som et selvstendig individ, med et formål om å inkludere, verdsette og å gi barnet best mulig utviklingsmuligheter. Noen lærere har ansvar alene for 25 elever og har ikke muligheten til det når de skal undervise alle elevene. Andre skoler har bedre tiltak og mer ressurser. Neste hovedkategori er forebyggende tiltak med underkategorier som tidlig innsats og skjerming av barnet.

#### **4.5 Forebyggende tiltak**

Forebyggende tiltak kan være forskjellig fra skole til skole. På den ene skolen der lærerne hadde hatt traumekurs var det mer fokus på tiltak og forebygging enn hos læreren som ikke hadde hatt kurs. Tiltak som å skjerme eleven er beskrevet av alle informantene. Dette blir gjort ved å ha en voksen som er med eleven hele dagen, eller tiltak ved å ha forebyggende arbeid tidlig i de første trinnene. Et annet tiltak som også blir beskrevet er å dele en stor klasse inn i mindre grupper, slik at lærerne får mer tid med hver elev. Av og til må skolene tilkalle andre hjelpeinstanser som må inn og gjøre noen endringer. Lærere bør ha forebyggende funksjoner for barn. De har en mulighet i arbeidet med elever som er utsatt for en form for svikt å forebygge og helbrede. Lærerne ser barna hver dag i samspill med andre barn og voksne. Det er viktig at barnet opplever en voksen som tar ansvar, trøster det og kan sette grenser (Raundalen & Schultz, 2006). Spesielt viktig er det hvis barnet ikke har noen som gjør dette på i eget hjem.

#### 4.5.1 Tidlig innsats

Skolen som hadde kurs for alle sine ansatte hadde forebyggende tiltak som ble satt i gang allerede på småbarnstrinnet. Dette var den ene lærerens svar på hvordan man kan forhindre langvarige skader.

*Sånn som vi har gjort det her i år så har vi to klasser på 26 hver, men vi deler de i tre grupper i alle basisfagene (...) Da har jeg god tid til å ta meg av de som er her, jeg har miljøarbeider med meg som vi jobber tett sammen, og da har jeg mulighet til å på en måte trygge de det første året og muligens oppover da.*

Tiltaket denne læreren har ved å dele opp klassen i tre, gir de voksne i klassen bedre tid med hver enkelt elev. Det gir de en større mulighet for å se og møte barna, og styrke relasjonen til elevene. Dette kan vise seg å være problematisk for en lærer som er alene i et klasserom med opptil 25 elever.

Lærere er viktige personer i forebyggende arbeid. Ifølge Killèn (2008) er barn som overlever omsorgssvikt best, de som har en trygg tilknytning til en eller flere personer utenfor familien, dette er personer de føler seg akseptert og respektert av. Med dette tiltaket denne skolen har gjort er det enklere for lærere, sammen med miljøarbeideren og ta seg tid til hver enkelt elev og se de. De får mer tid med elevene, og muligheten for å gi de en trygg og god start. Dette er også i tråd med en traumebevisst tilnærming, ved at barn som skal føle seg trygge, og føle at de blir ivaretatt. Eleven er også avhengig av oppmerksomme voksne som ser dem og deres behov (Andersen, 2014). Det kan også knyttes med det Pianta (1999) hevder om å sette av tid og være med barnet, for å styrke relasjonen mellom lærer og elev, der målet er å skape et positivt samspill mellom de. Læreren som deler klassene i tre får bedre tid med hver elev, og muligheten til å styrke relasjonen. Hvis et barn lever i relasjoner preget av trusler og kaos kan dette forstyrre læringen fordi stress-systemet er aktivert over tid. Elevens utvikling, deres helse og læringsprosesser påvirker hverandre gjensidig, og fremgang er avhengig av at skolemiljøet legger til rette for barnet som trenger for eksempel kos, hjelp og oppmuntring til lek. Lærere som bruker fleksibilitet og sensitivitet i relasjon til elevene, blir gode på å oppdage elevers svakheter (Norheim, 2014). En annen lærer beskriver hva slags metoder som blir brukt i det daglige for en traumatisert elev, dette svaret synes jeg også var relevant i denne sammenhengen:

*Hvis jeg er alene i klasserommet, så har jeg ikke mange metoder å bruke. For da skal jeg se 25, og hvis det da er et traume, og hvis det er innagerende barn så kan det lett bli usynlig. Da ser jeg ikke den. Kanskje den ikke føler seg sett i det hele tatt. For da har ikke jeg tid til den eleven. Er det en utagerende elev, så er det klart da må jeg skjerme den eller de andre. Så da kan det hende den eleven får tilsnakk, og jeg klarer ikke møte han riktig i det hele tatt (...).*

Hvis barnet mister sin trygghetsfølelse, blir det vanskelig å utforske verden gjennom lek, og dette kan være i veien for utvikling av motivasjon. Dette kan forstyrre barnets evne til å prestere eller oppføre seg på en positiv måte (Idsoe & Idsoe, 2012). Enkelte barn ses bare når de har en vanskelig atferd, for barn som ikke blir sett er det viktig å bli sett (Killén, 2008). Med en regelstyrt og konsekvenspedagogisk tilnærming i skolen er det fare for at en negativ utvikling øker i takt med at barnet blir straffet for handlinger som skjer når de er utenfor toleransevinduet sitt. Barnet blir ikke møtt på sine vansker, og de kan føle seg straffet for noe de ikke har kontroll over (Andersen, 2014).

Læreren uten kurs nevnte likevel at det er viktig med tidlig innsats, at det var viktigere å forebygge enn å reparere. Og at det er avgjørende at det blir oppdaget tidlig, hvis ikke kan det bli for sent å reparere. De har også et ressursteam ved skolen, der de kan diskutere tiltak. Læreren har også tre-fire andre lærere og snakke med om det skulle gjelde en spesiell elev, som også kjenner barnet, slik at informanten ikke er alene om en elev. Dette viser også at det er gode relasjoner kollegene imellom på skolen som også er sentralt for å kunne samarbeide om en elev, og gi tilbakemeldinger og oppdateringer til hverandre. Sitatet viser konsekvensene av å ha en lærer i et klasserom med mange elever, og hvor sentralt det er med en eller flere voksne i et klasserom samtidig.

#### **4.5.2 Skjerming av barnet**

Da det ble spurt om hva som skjer i det daglige for en traumeutsatt elev, kom alle informantene inn på hvor viktig det var med en relasjon for å skjerme barnet. Alle påpekte at hvis atferden eskalerte så var det nødvendig med en ekstra voksen. Faste samtaler, ble også beskrevet.

*(...) Hvis det er nødvendig så kan det bli satt inn en ekstra voksen bare for å ha at den eleven har noen rundt seg og hvis ting blir veldig vanskelig at det alltid er en voksen som er der og kan ta vare på de, og skjerme de rett og slett, fra resten av klassen.*

*(...) Så tenker jeg veldig på relasjon, og jobbe nesten altså tenke en sånn forlengelse av en nær voksen barnet kanskje har der ute. Sånn at det er en trygg voksen i hvertfall, som i det hele tatt har en forutsetning for å roe ned situasjoner og om de skulle eskalere eller om ting blir vanskelig (...)*

Dette er igjen knyttet til traumesymptomer samt tiltak de setter inn etter observasjon av en annerledes atferd. Jeg tolker det informantene sier om hvor viktig det er å ha en voksen tilstede for å roe eleven ned om atferden eskalerer, som å hjelpe barnet med å mestre og styre følelsene. Det ble kommentert at det ofte var miljøarbeideren som var med eleven hele dagen. Utagerende atferd blir ofte beskrevet som disiplinproblemer og mangel på selvkontroll, dette kan ofte gi utslag i aggressive handlinger (Lund, 2004). Dette kan også bidra til å ødelegge læringssituasjonen for de andre elevene (Killèn, 2008). Varmen og støtten fra en oppmuntrende voksen vil være sentralt for elever med emosjonelle vansker. Det kan bidra til å forbedre situasjonen til eleven ved å stimulere til positive vurderinger av seg selv og mestringsmuligheter (Idsoe & Idsoe, 2012). Dette kan også knyttes til det å ha en voksen i nærheten som barnet har tillit til, for å kunne få hjelp med å regulere følelsene. Dette er en form for terapeutisk tilnærming, som kan bidra til helbredelse.

#### **4.6 Mestring**

Det finnes mange definisjoner på hva mestring er, men ofte er det atferd eller strategier en person bruker for å møte utfordringer (Dyregrov, 2004). Det informantene mente var det viktigste for en traumeutsatt elev å mestre var mestring av følelser og mestre det sosiale ved å være i relasjoner. Det var disse to faktorene til mestring informantene svarte gjennomgående. Det er viktig at skolen legger til rette for mestring både sosialt og faglig for de elevene som kan ha sosiale og emosjonelle vansker (Amundsen, 2014). Opplevelsen av å mestre noe, å være flink i noe, er en viktig del av arbeidet med å bygge opp selvtillit og motivasjon blant barna (Bekkehus, 2008).



Den gjentatte traumatiseringen som noen barn møter i hjemmet eller på skolen kan påvirke hjernens utvikling og struktur. Dette kan påvirke flere funksjoner hos barnet som forsinkelse i motorisk, språklig, sosial og kognitiv utvikling. De tydeligste problemene er å danne relasjoner, problemer med sinne og skolearbeid (Idsoe & Idsoe, 2012). Læring er avhengig av både tro på mestring og selvregulering. Å styrke evnen til å tro på egne ressurser er en av de viktigste helbredende faktorene etter traumatiske opplevelser (Nordeheim, 2014). For å kunne mestre følelser og være i relasjoner, ble informantene spurt om hvordan de gikk fram for å motivere elevene til å mestre. Mestringsopplevelser hjelper til styrket tro på egne evner og ressurser, noe som fører til økt motivasjon for læring (Dyregrov, 2004; Bugge, 2008).

*Jeg tror de voksne har en stor rolle i forhold til at de skal mestre (...) Jeg bruker mye meg selv! En må liksom være på plass hele tiden, en må ha gode relasjoner og en må være forberedt og en må på en måte møte de ja, jobbe litt praktisk en veksler på ulike ting.*

*Gi trygghet og tillit, men også respekt for at "hvis ikke du klarer det nå så kanskje vi kan prøve senere." Men og vise at jeg har tro på eleven, det er viktig. Tro på at han kan klare det. Det er viktig. Det tror jeg er det aller viktigste. Sånn at de kan klare å kjenne på den at "hun har tro på meg, og hun tror at jeg kan klare det, så kanskje jeg gjør det da". Det tror jeg er viktig.*

Det ble også kommentert av en lærer for å motivere elevene var å prøve og finne noe som eleven var interessert i som de kunne bygge videre på. Svarene peker begge i retning av hvor viktig det er med en god relasjon mellom lærer og elev for å klare å motivere elevene. Det å gi trygghet, tillit og respekt er sentralt i en god relasjon, ikke minst at læreren selv har en mestringstro på at eleven kan klare det. Har ikke eleven tillit til læreren kan det være vanskelig å tro på lærerens motiverende ord, samt troen på at eleven selv kan klare det. Dette er i tråd med menneskers egen oppfatning om egen mestringstro kan være utviklet av fire hovedformer for innflytelse (Bandura, 1995). Ved at læreren gir elevene sine positive mestringsopplevelser, vil være den mest effektive måten å skape en sterk mestringstro for eleven. Etter at mennesker er overbevist om at de har det som skal til for å lykkes holder de ut i motgang (Bandura, 1995). Dette ser jeg på som at lærerne har en gylden mulighet til å bidra med, ved å holde motivasjonen oppe og være positive til at eleven kan klare det. Og være

tålmodig, som den ene informanten sa om å gi eleven tid, prøve igjen senere om eleven ikke fikk det til der og da.

#### 4.6.1 Mestring sosialt

Varme og støtte fra en oppmuntrende lærer vil være sentralt for elever med emosjonelle vansker. Det vil gjøre situasjonen bedre for elever ved å stimulere til mer positive vurderinger av seg selv og sine mestringmuligheter (Idsoe & Idsoe 2012). Det å oppleve mestring er et grunnleggende element i jobben med å bygge et positivt selvbilde, bedre barnets hverdag og bidra til en sunt sosialt miljø (Bekkehus, 2008).

Betydningen av å ha en nær og fortrolig person synes å ha en beskyttende effekt for barnet. Trygge stabile emosjonelle tilknytninger gir ifølge Sommerschild (1998) grunnlag for motstandskraft. Sosial overtalelse kan være en måte å styrke menneskers tro på at de har det som trengs for å lykkes. Folk som har blitt overtalt verbalt at de har evner til å mestre spesifikke aktiviteter, har større sannsynlighet å ta i bruk større innstas og opprettholde det, enn hvis de har tvil om seg selv (Bandura, 1995). I intervjuene forteller deltakerne gjennomgående at det viktigste for traumeutsatte elever å mestre var følelser og mestre å være sammen med andre. Dette er to ting som er svært sentralt for traumeutsatte elever å mestre, da dette er vansker de kan ha som etterreaksjoner. Ved å mestre disse, og at læreren jobber bevisst med dette tidlig, kan en bidra med helbredelse. Dette er svar fra to av informantene om hva de mener er det viktigste for en traumeutsatt å mestre.

*Jeg tenker at for de så er det aller viktigste at de kan mestre å være sammen med de andre elevene. At de har en god relasjon og til de voksne. De kjenner at de kan få lov til å være de og at vi som voksne og de andre elevene bryr seg om de likevel.*

*(...)Vi har noe som heter Zippy. Zippy's venner som vi kjører på 2. Trinn her. Og det er på en måte det å mestre å være sosial. Det går mye på sosiale øvelser og der en gir elevene verktøy til å vite hva de skal gjøre hvis sånn og sånn skjer. Altså de øver seg gjennom veldig mye og det er veldig godt for oss voksne å være med på sånn at vi kan jobbe videre med det.*

Zippy's venner er et undervisningsprogram skoler kan bruke for 1-4. klasse. Programmet går ut på å utforske temaer knyttet til følelser, kommunikasjon og relasjoner med utgangspunkt i

hverdagsproblemer. Det legges vekt på å igangsette følelsesfokuserte og handlingsfokuserte mestringsstrategier, ved å snakke om følelser, si ifra hva man selv føler og lytte til andre. Dette gjøres ved lek, rollespill og samtaler. Målet med programmet er å mestre daglige problemer og støtte andre som har det vanskelig (Voksne for barn, [s.a.]). Lek og aktiviteter som styrker sosiale ferdigheter, kan styrke samspillrelasjoner, øke trivselen og bidra til bedre læring. Systematisk bruk av kroppsaktivitet og kreative uttrykk bidrar til å styrke følelsesreguleringen (Norheim, 2014).

Begge sitatene fra informantene kan også knyttes opp til de tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg. De tre grunnpilarene er trygghet, relasjon og affektregulering (Bath, 2008a) Zippy's venner har fokus på å mestre både følelser og det sosiale, noe som kan føre til en følelse av trygghet hos barna, ved å fremme relasjonen både til voksne og jevnaldrende. Barn som har opplevd komplekse traumer føler ofte en grunnleggende utrygghet. Disse barna utvikler en gjennomgripende mistillit til voksne og de kan finne flere strategier som holder voksne på avstand. Det første viktige arbeidet med traumatiserte barn, er å skape en trygg stemning for dem (Bath, 2008a). Dette er noe Zippy's venner kan bidra med. Det var også grunnen til at skolen satte dette tiltaket i gang, for å øve på å være i relasjoner med andre og for å gjøre de mer trygge. Dette tiltaket var alle barna i klassen med på. Det første utsagnet viser også til kunnskap om hvor betydningsfull relasjonen til en voksen er for et barn, men også relasjonen til andre barn.

Zippy's venner kan også ses på som forebyggende arbeid, og et tidlig tiltak da de begynner med dette allerede på 2. trinn. Dette er i tråd med det Sommerschild (1998) hevder, at forebyggende arbeid for risikobarn bør starte tidlig i barnets liv og at lek og aktiviteter som styrker sosiale ferdigheter, kan være med på å styrke samspillrelasjoner, øke trivselen og dermed bidra til bedre læring (Nordheim, 2014).

#### **4.6.2 Mestring av følelser**

Mestring av følelser var også noe informantene kom inn på som viktig å mestre det ble også nevnt at det var sentralt at barnet vet det finnes hjelp med å regulere følelser som kommer til uttrykk. Det er avgjørende at lærere vet at det i mange av livets normale situasjoner, og spesielt når barn er sårbare, at det kan oppstå følelser som minner dem om krenkelsene de har opplevd. Det er viktig å forstå hva som skjer når minner trigges for å kunne møte barnets

reaksjoner (Andersen, 2014). Dette er svarene til de to andre informantene om hva som var det viktigste for traumeutsatte elever å mestre:

*Det viktigste tror jeg er følelser. Først og fremst. At de får kontroll på sine følelser, og aksepterer seg selv. Det tror jeg er viktig. (...)*

*Jeg tror det er utrolig viktig at en vet, og at noen kan hjelpe med å regulere. Gjøre trygg, roe ned.*

Vansker med følelsesregulering er et av utviklingsområdene som kan påvirkes etter traumatisering (Bath 2008a). Følelsene som er påvirket etter traumer, kan være fravær av følelse, en følelse av raseri eller en iherdig tristhet (Terr, 1991). Utagerende atferd som for eksempel raseri kan ofte bli beskrevet som disiplinproblemer, mangel på selvkontroll og empati. Dette kan ofte gi utfall i aggressive handlinger. Barn kan også vise innagerende atferd, det kan være forskjellige grunner til dette som for eksempel at de er i en tøff periode, at de er deprimerte eller bare sjenerte (Lund, 2004). Det er viktig for en lærer å være bevisst over den usikkerheten disse elevene kan ha i forhold til voksenpersoner på grunn av en ødelagt tilknytningshistorie basert på for eksempel vold, overgrep eller andre traumer. Å bygge en god relasjon mellom lærer og elev er også viktig her. Det er avgjørende at lærer har bygget opp tillit med disse elevene over tid, og at eleven skjønner at læreren vil dem vel (Idsoe & Idsoe, 2012).

Samregulering er også sentralt i denne kategorien, da det er en praktisk modell for å hjelpe mennesker til å lære å mestre følelsene her og nå. Ekte omsorg, beroligende stemme, anerkjennelse av barnets fortvilelse og støttende ro er kjennetegn på samregulering. En rolig og trygg voksen kan hjelpe barnet med å roe ned de sterke følelsene ved å se barnet, møte følelsene og vise gjennom kroppsspråket samt rolige og gode ord om at situasjonen er til å tåle (Andersen, 2014).

Svarene fra informantene knyttet med teori viser hvor viktig lærer-elev relasjonen er for at traumatiserte elever skal kunne mestre både det sosiale og følelser. Begge temaene er viktige å mestre for å klare seg i løpet av en skolehverdag. Det viser også en forståelse for at traumatiserte barn har vansker med følelsesreguleringen og at det er sentralt å ha en voksen som kan hjelpe med reguleringen. Alle fire informantene var inne på å mestre det sosiale og

mestre følelser, ingen nevnte faglig mestring. Dette kan være fordi de ble spurt om hva som var det viktigste for en traumeutsatt å mestre og da må mestring av følelser og det sosiale være på plass før en kan begynne å mestre det faglige, for traumeutsatte. Fordi det faglige kan bli en utfordring hvis barnet har konsentrasjonsvansker og svekket læringskapasitet som igjen kan være en etterreaksjon av traumatisering.

#### **4.6.3 Hindring av mestring**

Under alle intervjuene ble det også stilt et spørsmål om hva de trodde kunne hindre en traumeutsatt elev i å mestre. Det ble kommentert gjennomgående at det var voksne og barn som kunne hindre barn i mestring, og om elever har lærere som ikke viser forståelse og som strever med sitt.

*At de har voksne rundt seg, som ikke ser de. Og som tenker at det kanskje bare er en umulig unge. (...) Og mangel på kommunikasjon mellom de voksne rundt. Og det med å ha en relasjon til de hjemme og. At de barna vet at de har en relasjon til de hjemme sånn at de prøver å spille på lag da. (...) De vil jo være lojale overfor sine voksne, både hjemme og på skolen egentlig. Desto verre de har det, desto mer lojale er de jo gjerne.*

Jeg knytter det siste sitatet til Helgeland (2008) og Terr (1991) da de beskriver at alle barn ønsker å være normale. Barn har ofte en følelse av hva som er kulturelt sett tillat og ikke, og barn vil beskytte sine foreldre. Det er forbundet med skam å røpe at foreldrene drikker, at det er vold i huset, eller at en selv har blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep (Helgeland, 2008). Spesialpedagogen kommenterte dette, få barn bruker språket umiddelbart, og sier ikke ifra om de har opplevd noe vanskelig. En kan se dette som en hindring når det er elever som ikke vil si ifra om de har det vondt eller hva de har opplevd. Da er det spesielt viktig å ha observante lærere som kan hjelpe eleven og si ifra til andre hjelpeinstanser om det er nødvendig for å ta tak i problemet så tidlig som mulig.

I følge Lazarus (2006) vil konsekvensen av å ikke mestre bidra til at stressnivået er høyt, hvis en ikke er oppmerksom på hvordan mestring fungerer, vil en heller ikke kunne forstå den stadige kampen for å tilpasse seg kronisk stress og stress som følge av forandringer i tilværelsen. Mestring har to hovedfunksjoner og det er problemfokusert og emosjonsfokusert mestring. Forskjellen mellom disse to er handlinger for å fjerne kilden til stress på dette er

innenfor (Lazarus, 2006). Problemet med hindringen av mestring for et barn kan resultere i høyt stressnivå. Der det er stress er det også følelser, en kan kalle dem stressfølelser. Stressfølelser kan være sinne, angst, frykt, skyld og skam fordi de kommer fra stressende, skadelige, truende eller utfordrende omstendigheter (Lazarus, 2009).

*Det tror jeg er avvisning. Og det motsatte at du ikke viser at du har tro på de. At du ikke gir de en sjans. Og at du ikke viser den ekstra omsorgen. Hvis du bare kjører den felles kollektive beskjeder og behandler alle under en kam, så tror jeg nok at en kan bli veldig fort glemt, den eleven. (...) Du må se den enkelte. Det er helt, helt nødvendig. Hvis ikke du gjør det så har du ikke sjans, det tror jeg ikke.*

I et klasserom der fokuset er å sammenligne karakterer og prestasjoner, kan det være svært uheldig for barn med vansker. Dette kalles for et prestasjonsorientert motivasjonsklima, og det vil gi dem en følelse av manglende kontroll (Idsoe & Idsoe, 2012). Dette er i tråd med det denne læreren svarer om hindring av mestring. Hvis en lærer kun gir kollektive beskjeder, drar alle under en kam og ikke ser den enkelte, kan dette hindre barnet i mestring. Et mestringsorientert motivasjonsklima er bedre for traumeutsatte elever. Et slikt miljø er fokusert på hvordan elevene kan videreutvikle kunnskaper og ferdigheter, og hvordan gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger (Idsoe & Idsoe, 2012).

Oppnåelse av suksess bygger en tro på ens personlige mestringstro. Hvis en mislykkes undergraves mestringstroen, spesielt hvis det oppstår mislykkethet før en følelse av mestringstro er godt etablert. I kognitiv motivasjon motiverer mennesker seg selv, de former en tro om hva de kan gjøre og forutser positive og negative utfall av forskjellige oppgaver (Bandura, 1995). En kan se hvor sentralt det er for lærere og motivere elevene sine med å støtte og gi anerkjennelse og gi dem mulighet for å ha mestringstro på seg selv. Og vise at lærerne også har en tro på dem.

Da alle informantene svarte at det var mulig å hindre barn i å mestre var det også interessant om mestring også kunne læres for traumeutsatte elever. Alle informantene påpekte muligheten for at mestring kunne læres. Informantene fortsatte å beskrive mestring gjennom det sosiale og følelser, og det var dette barn kunne lære seg og øve seg på med hjelp.

*(...) Lære gjennom det kroppslige. Så det å få kontroll på egne følelser, hvis en kan tenke det som læring da. Det kan jo læres. Og det er jo å mestre. Hjelp til å stoppe når en skal å. Så mange av disse barna med impulsiv atferd, mye atferd, ikke sant det er jo å hjelpe barna til å få en sånn kroppslig bevissthet om hva som skjer i egen kropp, og hvorfor skjer det som skjer nå.*

Emosjonsfokusert mestring er rettet mot regulering av de følelsene som knytter seg til en stressende situasjon, en prøver for eksempel å unngå å tenke på trusselen eller vurdere den på nytt (Lazarus, 2006). Dette er en mestringsstrategi, som er en type atferd som man velger å bruke når en skal håndtere hverdagslig stress eller vanskelige livshendelser (Bekkhus, 2008). Jeg knytter dette til sitatet over at man kan lære og få kontroll på følelsene, og at dette er ofte noe en trenger hjelp til. Måten spesialpedagogen gjorde dette på var ved å si ifra verbalt til barnet. Ved å gjøre de oppmerksomme på at de var rolige og det kunne føles godt, eller si ifra om at det var veldig mye energi. Det første sitatet er fra læreren med kurs:

*Mhm.. Jo det er øvelse, øvelse, øvelse der og tror jeg. En må ikke gi opp. Og det var jo som jeg sa med Zippy, en øver på øvelser som en vet er vanskelige, både felles i klassen og med små grupper og der en kjenner på andres følelser og der en kjenner hvordan en kan eller hjelpe hverandre til å finne løsninger på hvordan en skal takle ting.*

*Det kan lære ved å fortelle det, "se hva du klarte nå!" Gjøre de oppmerksomme på at de klarte det. Gi de tro på at de kan klare å komme over neste, og mestre noe mer. Gi de aksept på at de har klart det. "se hva du har klart" vise de det.*

Det siste sitatet er fra læreren uten kurs, og det knytter jeg til Bandura (1997) om å gi barna mestringstro. Mestringstro handler om barnets egen oppfattelse av sin kraft og mulighet til å gjennomføre en handling som er valgt som respons. Det handler ikke om selve handlingen, men viser til barnets egen overbevisning om at det er i stand til å gjennomføre det (Roland, 2014). Den beste måten å skape en sterk følelse av mestringstro er gjennom mestringsopplevelser (Bandura, 1995). Dette understreker det siste sitatet ved å vise til og si ifra verbalt til eleven at hun/han klarte det, og gjøre de oppmerksomme på at de klarte det. Å gjøre elevene oppmerksomme på at de har klart noe slik som denne læreren gjør, kan også

knyttet til sosial overtalelse. Denne formen for innflytelse på mestringstroen styrker menneskers tro på at de har det som trengs for å lykkes (Bandura, 1995).

En annen måte å skape og styrke mestringstroen hos noen er gjennom erfaringer som gis av andre. Å se andre folk som ligner en selv lykkes ved innsats, hever en tro om at de også kan mestre de samme aktivitetene. Dette kan være ved at en elev observerer de andre barna i klassen, ved for eksempel aktivitetene de gjør når de har Zippy's venner. Den siste måten å endre mestringstro på er å redusere stress og negative følelsesmessige tilbøyeligheter, og korrigere feiltolkninger av kroppslige tilstander (Bandura, 1995). Dette knyttes igjen til å ha en voksen tilstede som kan hjelpe til med følelsesreguleringen.

Det kan også knyttes til resiliens, som handler om å fungere normalt under unormale forhold. Resiliens som også betyr motstandskraft handler ikke om en egenskap barnet har, men om et samspill mellom barnet og miljøet. En må se motstandskraften i sammenheng med individuelle faktorer og faktorer i barnets omgivelser (Bekkhuis, 2008). Ved å øve seg og ved å ha trygge stabile tilknytninger gir utviklingsmuligheter for motstandskraft (Idsoe & Idsoe, 2012).

#### **4.7 Oppsummering av funn og drøfting**

Informantene viste en god forståelse av traumer og konsekvensene av det å oppleve noe traumatisk. Symptomer som kom frem i funnene var utagerende og innagerende atferd, konsentrasjonsvansker samt vansker i relasjoner. Varierende oppførsel i lek og estetiske uttrykk ble også nevnt i denne sammenhengen. Alle lærerne uttrykte et savn av mer kunnskap om de ulike traumene og hvordan en skal håndtere elevene som er utsatt. Som følge av funnene kan det se ut til at lærerne snakker ut ifra egne erfaringer gjort i klasserommet.

Forskjellen på forståelsen av traumer og mestring mellom lærerne var ikke stor. Det eneste som skilte seg ut var at lærerne med kurs nevnte flere forebyggende metoder og tiltak. Lærerne med kurs tar i bruk Zippy's venner, der elevene blant annet øver seg på det å være i relasjoner og snakke om følelser. I tillegg til dette delte de opp klassene i alle basis fagene med flere lærere for å få bedre tid til hver enkelt elev, dette var for å forebygge langvarige vansker. Samtlige av lærerne nevnte tiltak som gjelder å skjerme en elev. Ved skjerming er den voksne til stede hele dagen for den eleven det gjelder.



Lærer-elev-relasjonen var tydelig fremtredende under intervjuene. Informantene så viktigheten ved at en god relasjon påvirker elevenes motivasjon og mestring. Elevenes relasjoner til hverandre var også sentralt. Spesialpedagogen viser til en viktig hendelse som beskriver hva konsekvensene kan bli om læreren ignorerer en elev. Atferden til eleven eskalerte, da det ikke var en god relasjon mellom de. Dette eksempelet kan tydeliggjøre viktigheten med en god lærer-elev-relasjon. Det ble også beskrevet hvordan mestring kan hindres og læres for et barn.

Måten lærerne ga elevene mestringstro på var ved å si ifra verbalt til barnet. De motiverte elevene ved å vise støtte, og bevisstgjøre eleven på hva de har mestret. Utfordringer som ble knyttet opp i mot dette var å være alene i et klasserom med 25 elever og samtidig skulle se og følge opp enkeltelever. På grunn av dette kan muligheten for god oppfølging bli begrenset.

## 5.0 Avsluttende refleksjoner

Denne kvalitative studien har undersøkt følgende problemstilling:

*Hvordan forstår lærere traumer hos elever, og hvordan påvirker lærer-elev-relasjonen traumeutsatte elevers mestring i skolen?*

I henhold til problemstillingen har resultatene og bruk av relevant teori hatt som hensikt å belyse tre lærere og en spesialpedagogs forståelse av traumer, traumesymptomer og mestring. Lærers relasjon til elevene kom tydelig fram i analysen og ble dermed en del av problemstillingen. Studien redegjør for begrepet traumer. En god lærer-elev-relasjon kan påvirke traumeutsatte elevers mestring i skolen ved motivasjon, samt det å jobbe med mestring av følelser og mestre å være i relasjoner.

For å svare på studiens problemstilling var analysearbeidet av intervjuene sentralt. I analysearbeidet kom det frem at samtlige av lærerne uttrykte et savn for mer kunnskap og teori om traumer. Tross en følelse av mangel på kunnskap og teori ble det nevnt relevante temaer innenfor symptomer og mestring hos lærerne. Dette tyder på en god forståelse av de ulike emnene innenfor traumbegrepet. Funnene gir et bilde av hvordan lærerne og spesialpedagogen jobber i praksis.

Spesialpedagogen var den eneste som hadde en følelse av nok teoretisk kunnskap. Forskjellen på forståelsen til lærerne var ikke stor til tross for at to av dem hadde vært igjennom et traumekurs. Alle lærerne påpekte hvor viktig det var med en god relasjon til elevene sine, spesielt de traumeutsatte. Dette kunne bidra til både trygghet, mestring av følelser og mestring i det sosiale. Skolen som hadde hatt kurs for lærerne har et forebyggende program som heter Zippy's venner. Programmets mål var å få elevene til øve seg på å mestre det å snakke om følelser og være i relasjoner med andre. Alle elevene i 2. klasse deltok, dette skulle bidra til å trygge elevene de første årene på skolen.

Alle informantene påpekte hvor viktig det er med en god lærer-elev-relasjon for at eleven skal ha det trygt og for å få hjelp med følelsesregulering. Dette kan stemme overens med de tre grunnpilarene Bath (2008a) mener må være tilstede for at helbredelse skal skje. Disse pilarene er relasjon, affektregulering og trygghet. Dette var også med på å påvirke elevers mestring ved å gi dem en mestringstro og ved å motivere elevene verbalt. Dette kan vise hvordan en

god lærer-elev-relasjon påvirker traumeutsatte elevers mestring i skolen. Lærere skal ikke være terapeuter i klasserommet, men det viste seg at de hadde noen terapeutiske tilnærminger som kan bidra til helbredelse. Læreren uten kurs nevnte utfordringen med det å skulle være alene med 25 barn i et klasserom kan vise seg utfordrende i forhold til å få til en god lærer-elev-relasjonen.

Slik jeg opplevde informantenes utsagn så var det preget av mye omsorg for barna, men det var nødvendig med mer teoretisk kompetanse og tiltak. Det bør settes inn mer ressurser for å styrke kompetansen på dette i skolene. Skolene er pålagt å ha et system som gir personalet ved skolene nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen (Opplæringsloven, 1998 § 10-8).

## **5.1 Begrensninger**

Denne studien har gitt svar på noen spørsmål knyttet til pedagogers forståelse av traumer og mestring, samt deres arbeid i det daglige. Deltakerne i studien har noe ulik bakgrunn og varierende alder, men alle har lang erfaring i skolen og i arbeid med barn.

Studien har noen begrensninger som bør nevnes. Det relativt lite utvalget er en begrensning. Studien kan ikke generaliseres, for resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke overføres til andre intervjupersoner eller andre situasjoner grunnet for få informanter. Utvalget består av tre lærere og en spesialpedagog. Om utvalget av informanter var større kunne det bidratt til mer varierte svar og en større mengde med datamateriale. Videre kan utvalget påvirke resultatenes troverdighet ved at informantene var klar over hvilke tema de skulle intervjues om. På bakgrunn av dette kan informantene ha gitt beskrivelser i intervjuene med et formål om å gi et bedre inntrykk av arbeidsplassen og seg selv. En annen begrensning er at det ikke har blitt observert hva informantene gjør i praksis. Tidsrammen for levering av oppgaven er også en begrensning som bør tas i betraktning.

Det kunne vært spennende å se svarene til nyutdannet lærere da det hadde vært mulighet for mer varierte svar. Det kunne også vært interessant å få mer kunnskap om hvordan et traumeutsatt barn opplever lærer-elev-relasjonen og hva de synes er det viktigste å mestre.

I etterkant av en undersøkelse kommer det ofte refleksjoner om hva en kunne gjort annerledes. Jeg skulle jobbet mer effektivt for å få tak i flere informanter, og hatt i bakhodet at det av og til er noen informanter som trekker seg i siste liten.

## **5.2 Implikasjoner**

Masteroppgaven viser hvor viktig det er for traumeutsatte elever å bli møtt på en god måte. Det er viktig med lærere som har en forståelse for hva et traume innebærer og hvor sentral lærer-elev-relasjonen kan påvirke mestring av følelser og det sosiale. Bli ikke elevene møtt og tatt vare på kan dette ha konsekvenser både med konsentrasjonsvansker, læringsproblemer, samt et høy stressnivå (Killèn, 2008; Lazarus, 2006).

Studiens styrke er den relevante teorien som drøftes sammen med datagrunnlaget. Studien gir innsikt og bidrag til hvordan pedagoger som jobber med traumeutsatte barn, skal motivere elevene og hva slags mestring som er relevant å ha fokus på. Dette vises med tiltak og metoder som blir gjort ved mestringstro og mestringsopplevelser. Informantene blir identifisert i forhold til om de har deltatt på et traumekurs eller ikke, og som en spesialpedagog. Dette er en styrke ved studien, da dette gjør det enklere å oppdage forskjeller og likheter i funn. Undersøkelsen viser at lærere ønsker flere muligheter til å øke kompetansen for traumer og håndtering av traumeutsatte. Det beskrives også hvor viktig relasjonsbygging er mellom lærer og elever.

Det finnes flere definisjoner på hva mestring er. I denne oppgaven har betydningen av mestring hatt fokus på mestring av følelser og det sosiale. Dette vises også i teorikapitlet om hvor viktig akkurat dette er for traumeutsatte elever å mestre. Selv om informantene hadde ulike arbeidsplasser, viser de til de samme elementene for mestring.

Fokuset i studien var på informantenes forståelse av elevers traumer og mestring. For å styrke oppgavens troverdighet har jeg hele tiden forsøkt å dokumentere og beskrive valg som er gjort under prosessen i metode, intervjuprosessen og analyse. På grunnlag av dette, mener jeg min studie er svært sentralt for det pedagogiske og det spesialpedagogiske feltet. Funnene setter lys på en viktig problematikk i skoler, og viser til kunnskap som er ønsket blant lærere.

## Referanseliste

Amundsen, M., L. (2014). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I Høihilder, E. K., Lingås, L.G. (Red.), *Pedagogikk 8.-13.trinn. Profesjonsutdanning av lærere*. (s. 171-189). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I Søftestad, S. Andersen I, L. (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst tilnærming*. (s. 54-66). Oslo: Universitetsforlag.

Bath, H. (2008a). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 17(3), 17-21.

Bath, H. (2008b). Calming together. The pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 16(4), 44-46.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I Bandura, A. (Red). *Self-efficacy in changing societies*. (S. 1-45). Melbourne: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. USA: W. H. Freeman and Company.

Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I Helgeland, I. M. (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 147-149). Oslo: Kommuneforlaget.

Bugge, R. G. (2008). *Når Krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-78.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dyregrov, A. (2004). *Barn og Traumer : En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Bokforlaget.

Gjærum, B. (1998). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I Gjærum, B. Grøholt, B. Sommerschild, H. (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 64-94). Tano Aschehoug.

Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (1989). *Lærebok i barnepsykiatri*. Universitetsforlaget.

Helgeland, I.M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I Helgeland, I. M. (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 13-23). Oslo: Kommuneforlaget.

Idsoe, E. C. & Idsoe, T. (2012). *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* : Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Jacobsen, D. I. (2003). *Forforståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Killén, K. (2008). Omsorgssvikt overfor barn. Hvordan viser det seg? Hvilke signaler gir barna? I Helgeland, I. M. (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (73-99). Oslo: Kommuneforlaget.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lazarus, R. S (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S (2009). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Magnussen, F. (1998). Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva? I Gjørum, B. Grøholt, B. Sommerschild, H. (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 340-355). Tano Aschehoug.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- NESH. (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen. utfordringer og muligheter. I Søftestad, S., Andersen I. L. (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst tilnærming*. (s. 176-186). Oslo: Universitetsforlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet: 7.4.2015. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*: American Psychological Association.
- Raundalen, M., Schultz, J., H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Grafo Trykkeri.

Roland, P. (2014). Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd. I Skeie, E (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen*. (s. 49-77). Være sammen AS & Idehospitalet AS.

Siegel, D. (1999). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: The guildford press.

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B. Grøholt, B.

Sommerschild, H (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s.22-60). Tano Aschehoug.

Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An outline and overview. *The American Journal of Psychiatry*, 148, 10-19.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Voksne for barn. [s.a.]. Zippys venner. Hentet 5.5.2015. Fra [http://www.vfb.no/no/zippys\\_venner/](http://www.vfb.no/no/zippys_venner/)





Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## Vedlegg 1

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Heidi Omdal  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 26.01.2015

Vår ref: 41472 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41472	<i>Traumatiserte barn og mestring i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heidi Omdal</i>
<i>Student</i>	<i>Sara Cathrine Lillefjære</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sara Cathrine Lillefjære saracathrine90@hotmail.com

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD. SVF. Universitetet i Tromsø. 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41472

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at det fra intervju med lærere ikke samles inn og registreres opplysninger om identifiserbare barn/elever, og minner her om taushetsplikten til læreren.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 2

### Informert samtykke

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg er for tiden mastergradsstudent i pedagogikk ved universitetet i Agder og skal i den forbindelse skrive en avsluttende masteroppgave. For å besvare mine forskningsspørsmål ønsker jeg å opprette kontakt med fire lærere og en spesialpedagog, som jeg skal intervju om traumatiserte elever og mestring i skolen. Intervjuene vil bli utført enkeltvis.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

#### **Hvordan kan lærere identifisere symptomer på traumer hos elever? Hvordan legger de til rette for mestring i skolen?**

Formålet med denne studien er todelt. Gjennom prosjektet ønskes en bedre forståelse av hvordan lærere identifiserer symptomer på traumer, videre tar studien for seg hvilket tiltak og metoder som blir brukt for å fremme mestring hos traumatiserte elever.

Studien benytter et semistrukturert intervju, det vil si at man bruker en intervjuguide som utgangspunkt. Intervjuene vil bli spilt inn på lydopptaker, dette er for å sikre at all informasjon blir tatt med.

Som intervjuer har man taushetsplikt og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle som deltar i prosjektet samt deres informasjon vil bli anonymisert. Det er kun intervjuer og veileder som har tilgang til personopplysningene. Alt datamateriale og lydopptak vil bli slettet innen juli 2015.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2015.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet umiddelbart.

Dersom det skulle oppstå spørsmål til studien ta kontakt med Sara Cathrine Lillefjære, 91305396 eller du kan sende mail til [saracl10@student.uia.no](mailto:saracl10@student.uia.no).

Min veileder ved universitetet kan også kontaktes på mail om nødvendig:  
[heidi.ondal@uia.no](mailto:heidi.ondal@uia.no).

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og ønsker å delta.

---

(signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3**

### **Intervjuguide lærer med kurs**

#### **Lærer med traumekurs**

Problemstillingen er todelt derfor vil det først stilles spørsmål om traumeforståelse og tiltak deretter om tidlig innsats og mestring.

#### **Informantens bakgrunn**

- Kan du si litt om din utdanning og bakgrunn?
- Ansiennitet

#### **Traumeforståelse**

- Hva føler du traumer handler om?
- Hvilke symptomer ser du etter hos elever som har traumer? Hvordan tolker du tegnene?
- Hvordan oppdager du elever med traumer?
- Hva har du erfart er en god måte å møte traumeutsatte barn på?
- Hva er vanskeligst for elever med traumer? Hva virker stressende?
- Kan du fortelle litt om traumekurset og hva som var nyttig med det?
- Hva er du som lærer mer oppmerksom på etter kurset om traumer?
- Hva savner du av kunnskap og informasjon om dette?

#### **Tiltak**

- Hva skjer i det daglige for eleven?
- Blir eleven skjermet?
- Hva slags metoder/fremgangsmåter bruker du?
- Hvordan er samarbeidet ditt med foresatte?
- Hva slags tiltak blir gjort for eleven?

#### **Tidlig innsats**

- Hvordan kan man forhindre langvarige vansker?
- Hvordan jobber du med disse elevene?

- Hva tror du konsekvensene kan være hvis en traumatisert elev blir oppdaget for sent?

### **Mestring**

- Hva føler du mestring for traumatiserte elever handler om?
- Hva tror du er det viktigste at traumatiserte elever mestrer? Følelser? Stress?
- Når vet du at en traumatisert elev har mestret noe?
- Kan mestring læres for traumeutsatte elever? Hvordan?
- Hvordan går du frem som lærer for å motivere?
- Hva kan hindre traumatiserte elever i å mestre?

Er det noe mer du ønsker å si, eller legge til?

## **Vedlegg 4**

### **Intervjuguide lærer uten kurs**

#### **Lærer uten traumekurs**

Problemstillingen er todelt derfor vil det først stilles spørsmål om traumeforståelse og tiltak deretter om tidlig innsats og mestring.

#### **Informantens bakgrunn**

- Kan du si litt om din utdanning og bakgrunn?
- Ansiennitet

#### **Traumeforståelse**

- Hva føler du traumer handler om?
- Hvilke symptomer ser du etter hos elever som har traumer? Hvordan tolker du tegnene?
- Hvordan oppdager du elever med traumer?
- Hva har du erfart er en god måte å møte traumeutsatte barn på?
- Hva er vanskeligst for elever med traumer? Hva virker stressende?
- Hva savner du av kunnskap og informasjon om dette?

#### **Tiltak**

- Hva skjer i det daglige for eleven?
- Blir eleven skjermet?
- Hva slags metoder/fremgangsmåter bruker du?
- Hvordan er samarbeidet ditt med foresatte?

#### **Tidlig innsats**

- Hvordan kan man forhindre langvarige vansker?
- Hvordan jobber du med disse elevene?
- Hva tror du konsekvensene kan være hvis en traumatisert elev blir oppdaget for sent?

## **Mestring**

- Hva føler du mestring for traumatiserte elever handler om?
- Hva tror du er det viktigste at traumatiserte elever mestrer? Følelser? Stress?
- Når vet du at en traumatisert elev har mestret noe?
- Kan mestring læres for traumeutsatte elever? Hvordan?
- Hvordan går du frem som lærer for å motivere?
- Hva kan hindre traumatiserte elever i å mestre?

Er det noe mer du ønsker å si, eller legge til?



## **Vedlegg 5**

### **Intervjuguide Spesialpedagog**

#### **Spesialpedagog**

Problemstillingen er todelt derfor vil det først stilles spørsmål om traumeforståelse og tiltak deretter om tidlig innsats og mestring.

#### **Informantens bakgrunn**

- Kan du si litt om din utdanning og bakgrunn?
- Ansiennitet

#### **Traumeforståelse**

- Hva føler du traumer handler om?
- Hvilke symptomer ser du etter hos elever som har traumer? Hvordan tolker du tegnene?
- Hvordan oppdager du elever med traumer?
- Hva har du erfart er en god måte å møte traumeutsatte barn på?
- Hva er vanskeligst for elever med traumer? Hva virker stressende?
- Hva savner du av kunnskap og informasjon om dette?

#### **Tiltak**

- Hva skjer i det daglige for eleven?
- Blir eleven skjermet?
- Hva slags metoder/fremgangsmåter bruker du?
- Hvordan er samarbeidet ditt med foresatte?

#### **Tidlig innsats**

- Hvordan kan man forhindre langvarige vansker?
- Hvordan jobber du med disse elevene?
- Hva tror du konsekvensene kan være hvis en traumatisert elev blir oppdaget for sent?

## **Mestring**

- Hva føler du mestring for traumatiserte elever handler om?
- Hva tror du er det viktigste at traumatiserte elever mestrer? Følelser? Stress?
- Når vet du at en traumatisert elev har mestret noe?
- Kan mestring læres for traumeutsatte elever? Hvordan?
- Hvordan går du frem som lærer for å motivere?
- Hva kan hindre traumatiserte elever i å mestre?

Er det noe mer du ønsker å si, eller legge til?