

## Traumebevisst tilnærming i skolen

Forståelse og handlingskompetanse i møte med elever med lærings- og atferdsproblematikk

THERESE ANDERSEN

VEILEDER

May Olaug Horverak

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Master

## Abstract

The school accommodates a wide variety of children with individual experience and different backgrounds, that lead to different starting points for learning and development. Several studies, including the ACE study (Adverse childhood experiences), show that children who have been exposed to childhood trauma have an increased risk to develop difficulties that can affect their academic potential and functioning in school.

The aim of this study is to understand how knowledge and competence about trauma and the developing brain can strengthen teachers' understanding and approach to children's needs and behavior. To illustrate this, the research question is: How do teachers experience that knowledge about trauma-informed approaches has affected their understanding of, and practice in relation to, children with learning and behavioral difficulties?

Through qualitative interviews, four teachers from two schools located in two different municipalities, share their experiences concerning knowledge of and interactions with Trauma-informed Care. Both schools have had a 'Trauma-informed Care' course with the entire school's staff, while one school has also had extensive guidance.

Key findings are related to the teacher's increased knowledge and competence. The informants point out that knowledge about the development and functioning of the brain has influenced their view of children and they try to see the children for who they are, and not what they do. The informants explain that trauma-informed approaches have given them an expanded repertoire of actions when facing challenging behavior, which the informants claim has made them safer and more stable as teachers.

Having a trauma-informed approach is important and gives the teacher many opportunities. Terms that the informants use to describe the meaning of trauma-informed approach include: "alpha and omega", "decisive", "very useful" and "crucial". The informants describe "time" as their biggest challenge, but also their biggest opportunity. The informants point out that working trauma-informed is very time-consuming in the beginning, but in the long run they experienced that it was very timesaving. Another important finding is that there was a big difference in the descriptions related to practice, between the teachers that received only a course and the teachers that received a course with following guidance.

## Sammendrag

Skolen rommer et vidt mangfold av barn med svært ulik erfaringsbakgrunn. Dette fører til ulike forutsetninger for både læring og utvikling. Flere studier, blant annet ACE-studien (Adverse childhood experiences), viser at barn som har vært utsatt for barndomstraumer har økt risiko for en rekke vansker som hemmer mulighet for god fungering i skolen.

Denne studien handler om traumebevisst tilnærming i skolen, hvor lærere deler sine opplevelser av hvordan kunnskap om tilnærmingen har påvirket deres tenkning og praksis. For å belyse dette har jeg formulert problemstillingen slik: «Hvordan opplever lærere at kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket deres forståelse av, og praksis i forhold til, elever med lærings- og atferdsproblematikk?»

Datamaterialet ble innhentet gjennom intervjuer med 4 lærere på barneskolen fordelt på to skoler i to ulike kommuner. Begge skolene har hatt kursing/opplæring i traumeforståelse og traumebevisst tilnærming til hele skolens personalgruppe, mens den ene skolen i tillegg har hatt omfattende veiledning.

Sentrale funn er knyttet til lærerens økte kunnskap og kompetanse. Informantene påpeker at kunnskap om hjernens utvikling og fungering har påvirket deres syn på barn, og at de streber etter å se elevene for hvem de er, og ikke hva de gjør. Informantene forklarer at traumebevisst tilnærming har gitt dem et utvidet handlingsrepertoar i møte med utfordrende atferd, noe informantene hevder har gjort dem tryggere og stødigere i lærerrollen.

Traumebevisst tilnærming er noe alle informantene ser på som særdeles viktig. Begreper som informantene bruker for å beskrive betydningen av traumebevisst tilnærming er blant annet: «alfa og omega», «utslagsgivende», «kjempenyttig» og «avgjørende». Informantene beskriver «tid» som deres største utfordring, og viser til at det å arbeide traumebevisst er svært tidkrevende i starten, men på sikt er det meget tidsbesparende, noe som kom overraskende på informantene. Et annet tydelig funn, var hvor stor forskjell det er i beskrivelsene knyttet til praksis mellom lærerne fra skolen som mottok kurs, og lærerne fra skolen som mottok kurs med påfølgende veiledning.

# Forord

En lang og lærerik periode er ved veis ende. Reisen har vært spennende og utfordrende på samme tid.

Først vil jeg takke min fantastiske veileder, May Olaug Horverak, som har vært veldig tilgjengelig og har gitt grundige tilbakemeldinger underveis. Takk for gode samtaler, diskusjoner og positivitet gjennom hele prosessen.

Videre vil jeg takke informantene som hver og en delte raust av sine erfaringer og opplevelser i møte med barn som strever. Deres bidrag gjorde studien spennende og meningsfull for meg.

Jeg vil takke Siri Søftestad for nyttige samtaler i studiens tidlige faser, og ikke minst klokskap, gode diskusjoner og oppmuntringer underveis.

En stor takk til medstudent Inger Sofie Klokkehammer Jørgensen som har gjort hele denne prosessen både hyggeligere og mer givende med sine oppmuntrende og humoristiske bidrag.

Jeg vil også takke hele familien min som har bidratt med barnepass, middager, korrekturlesing og heftige diskusjoner.

Sist, men ikke minst vil jeg takke guttene mine, Ulrik og Tobias, som tålmodig har ventet på en mamma som tidvis har hatt altfor lite tid til dere. Nå er det deres tur. Jeg gleder meg!

Universitetet i Agder, 16. mai 2022

Therese Andersen

# Innholdsfortegnelse

Abstract .....	2
Sammendrag .....	3
Forord .....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
Figurliste.....	7
1.0 Innledning.....	8
1.2 Problemstilling .....	9
2.0 Teoretisk grunnlag.....	11
2.1. Traumer .....	11
2.1.1 Traumeforståelse .....	11
2.2 Sentrale metaforer .....	12
2.2.1 Den tredelte hjernen .....	12
2.2.2 Toleransevinduet .....	14
2.2.3 Håndmodellen .....	17
2.2.4 Alarmsentralen .....	18
2.3 Traumebevisst tilnærming.....	19
2.3.1 Trygghet .....	20
2.3.2 Relasjon.....	20
2.3.3 Følelsesregulering og mestring .....	21
3.0 Metode.....	23
3.1 Kvalitativ metode .....	23
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming.....	23
3.1.2 Intervju .....	24
3.1.3 Utvalg og rekrutteringsprosess.....	24
3.1.4 Gjennomføring av intervjuene .....	25
3.2 Bearbeidelse av datamateriale .....	25
3.2.1 Analyse av datamateriale .....	26
3.3 Personvern, etiske hensyn og vurderinger.....	26
3.3.1 Pålitelighet og gyldighet.....	27
4.0 Resultater og funn .....	29
4.1 Ny kunnskap gir nye innsikter .....	29
4.1.1 Traumeforståelse .....	29

4.1.2 Mentalisering.....	30
4.1.3 Tidsperspektivet .....	31
4.2 Elevenes trygghet .....	32
4.2.1 Tilstedeværelse.....	32
4.2.2 Medvirkning .....	33
4.2.3 Forventninger og struktur som trygghetsbyggende faktor .....	34
4.2.4 Ærlighet.....	34
4.3 Relasjonsbygging .....	34
4.3.1 Interesse.....	35
4.3.2 Omsorg.....	35
4.4 Trygg i lærerrollen .....	36
4.4.1 Økt kompetanse.....	36
4.4.2 Økt kompetanse gjennom veiledning og oppfølging .....	37
4.4.3 Økt kompetanse om toleransevinduet .....	38
4.4.4 Metaforbruk.....	39
4.5 utfordringer.....	40
4.5.1 Tidsklemma.....	40
4.5.2 Mindre fokus på følelsesregulering.....	40
4.5.3 Dilemma knyttet til oppmerksomhet til enkeltelev versus klassen .....	41
4.5.4 Behov for veiledning og oppfølging .....	42
4.5.5 Samarbeid.....	43
5.0 Drøfting av funn .....	44
5.1 Nye perspektiv på barns atferd.....	44
5.2 Traumebevisst tilnærming i praksis .....	46
5.2.1 Mentalisering.....	46
5.2.2 Elevens opplevde trygghet styrker relasjonen.....	47
5.2.3 Tryggere i lærerrollen.....	50
5.3 utfordringer.....	52
5.3.1 Kurs versus kurs med påfølgende veiledning .....	53
5.3.2 Tidsperspektivet .....	54
5.4 Studiens begrensninger .....	55
6.0 Konklusjon .....	57
6.1 Implikasjoner for praksis.....	58
6.2 Videre forskning.....	58
Litteraturliste .....	59

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	63
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....	68
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	70
Vedlegg 4: Bruk av tekst fra PED-533, masterskisse (Selvplagiat).....	74
Vedlegg 5: Utdrag fra analyseskjema .....	75

## Figurliste

Figur 1. "Den tredelte hjernen" .....	14
Figur 2. Toleransevinduet .....	15
Figur 3. Vagusnervens relasjon til toleransevinduet.. ..	16
Figur 4. Håndmodellen.....	18

## 1.0 Innledning

I løpet av mine fem år på lærerutdanningen har elevers psykiske helse blitt et stadig mer sentralt tema. Det har blant annet blitt fremhevet som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Stortingsmelding 11 (2011) har samfunnet forventninger til at lærere er kapable til å håndtere disse utfordringene. Det er et paradoks at kunnskap om traumer, og kompetanse på hvordan lærere kan møte og hjelpe traumatiserte elever ikke er en del av lærerutdanningens satsingsområder.

Det elevmangfoldet lærere møter i klasserommet vil være farget av elevers individuelle livsopplevelser og erfaringer. Det er i slike sårbare møter at praktisering av traumebevisst tilnærming kan styrke både læreren og eleven (Norheim, 2014, s. 176-178). Opplevelser og erfaringer som elevene tar med seg inn i klasserommet preger deres hverdag, og dermed også klassemiljøet på ulikt vis. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere utvikler, som følge av utdanning og etter hvert erfaring, en «verktøykasse» til bruk i møte med dette mangfoldet. Manglende opplæring i traumeforståelse og traumebevisst tilnærming kan føre til at elevers behov ikke tilstrekkelig blir møtt av læreren. Den «verktøykassen» læreren har tilgjengelig etter grunnutdanningen inneholder ikke viktige verktøy, eksempelvis reguleringsteknikker, som traumatiserte barn har behov for at læreren besitter.

Forskning viser blant annet at traumer kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling (Bath, 2008a; 2008b; Perry, 2006), samt at lærere opplever manglende kompetanse i arbeid med traumatiserte elever (Alisic, 2012; Reinke et al., 2011). Traumebevisst tilnærming er en forståelsesramme som gir lærere økt kunnskap om traumer og dens påvirkning, samt at den styrker læreres handlingsalternativer og kompetanse gjennom anvendelse i praksis (Andersen & Søftestad, 2014; Bath, 2008a; Bath, 2008b; Nordanger & Braarud, 2020, van der Kolk, 2020; Perry, 2006; 2009; Perry & Szalavitz, 2021).

Søftestad (2018, s. 35) viser til fire hovedkategorier av krenkelser; omsorgssvikt, fysisk vold, psykisk vold og seksuelle overgrep. ACE-studien viser også til at barn som opplever krenkelse i en av disse kategoriene har 87% forhøyet risiko for å utsettes for andre typer krenkelser/traumer (polyviktisering) (Felitti, et al., 1998). I tillegg er det slik at barn med ulike typer diagnoser eller funksjonsvansker er ekstra utsatt for krenkelser og overgrep (Eggen, Fjeld, Malmo & Zachariassen, 2014). Traumatiserte elever kan oppleve særlig utfordringer knyttet til konsentrasjonsvansker, tilknytnings- og relasjonsvansker, samt manglende tillit til at andre mennesker (Nordanger & Braarud, 2020, s. 86). På bakgrunn av



høye omfangstall av barndomskrenkelser, vil lærere møte traumatiserte elever på skolen, særlig blant dem som mottar spesialpedagogiske tiltak (Bufdir, 2020).

Kjente forskere og klinikere som Perry (2006), van der Kolk (2020), Bath (2015) og Siegel (1999; 2012) peker på at traumatiserte barn opplever manglende kontroll i livet og streber etter å opparbeide seg en eller annet form for kontroll, for å oppnå økt trygghet. Disse forsøkene kan oppleves som uønsket eller utfordrende atferd for blant annet lærere. Hart (2009) peker på at lærere automatisk vil speile den uønskede atferden, og i mange tilfeller bruke kontrollerende og straffende reaksjoner for å opprettholde orden. Traumatiserte elever kan som følge av slike handlinger bli retraumatisert (Felitti et al., 1998). Anglin (2002, s. 55) peker på at den voksnes oppgave er å lindre primærtraumet, uten å påføre mer skade som kan føre til sekundære traumer.

Kjernen i traumebevisst tilnærming er å styrke den voksne i møte med barn og se barnet for hvem det er, og hva det har opplevd. (Bath, 2015, s. 5) Fokuset flyttes fra hva barnet gjør til hva som kan ligge til grunn for at barnet gjør som det gjør, altså å strebe etter å forstå barnets reaksjoner og handlingsmønstre. Forskning på traumebevisst tilnærming har hovedsakelig vært rettet mot spesialenheter, omsorgssentre eller lignende, for eksempel Steinkopfs doktoravhandling (2021) «Being the Instrument of Change. Staff Experiences in Developing Trauma-informed Practice in a Norwegian Child Welfare Residential Care Unit», og Bergheim & Ohnstad (2018) «Fra praksis til teori – tilbake til praksis». Resultatene i begge undersøkelsene viser at den voksne opplever seg tryggere i møte med traumer og forstår barn og unges handlinger i et nytt lys etter mottatt opplæring.

Begge de nevnte forskningsbidrag er hentet fra miljøer med stor voksentetthet og daglig arbeid med tematikken, noe som ikke er tilfelle i normalskolen. Dette viser også forskning knyttet til forutsetninger for implementering har mye å si for endringer i praksis (Joyce & Showers, 2002). I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke om lærere i normalskolen opplever den traumebevisste tilnærmingen som en styrke, og retter fokuset mot hvordan lærere opplever og erfarer denne tilnærmingen i skolen, samt hvordan dette eventuelt styrker dem i møte med elevers traumeerfaringer og utfordrende atferd generelt. Jeg er spesielt interessert i hvorvidt og eventuelt hvordan lærerne opplever at kompetanse i traumebevisst tilnærming styrker deres handlingsrepertoar i møte med utfordrende atferd.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av de betraktningene nevnt over har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan opplever lærere at kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket deres forståelse av og praksis i forhold til elever med lærings- og atferdsproblematikk?»

I arbeidet med å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fire barneskolelærere som har mottatt kurs eller kurs med påfølgende veiledning om traumebevisst tilnærming. Informantene har gjennom kvalitative intervjuer delt sine opplevelser og erfaringer i forhold til hvordan de opplever traumebevisst tilnærming i praksis.

## 2.0 Teoretisk grunnlag

Det teoretiske rammeverket for studien baserer seg på relevant teori knyttet til traumer og traumebevisst tilnærming. Det finnes lite forskning og teori som knytter traumer og traumebevisst tilnærming inn i normalskolen, samtidig fremmes det at de arenaene som barna oppholder seg mest på har en gylden mulighet til å hjelpe disse barna (Bath, 2008b). Det teoretiske rammeverket er strukturert slik at jeg først forklarer hva traumeforståelsen bygger på, før jeg definerer og forklarer sentrale begrep og forståelsesmodeller. Her vil anerkjente metaforer presenteres, blant annet «den tredelte hjernen», «toleransevinduet» og «håndmodellen», i tillegg til en selvutviklet metafor som søker å fremstille hvorfor kunnskap om samspillet i den tredelte hjernen er så sentralt i møte med traumer. Sist presenteres «traumebevisst tilnærming» som bygger på nyere traumeforståelse, og er konkret rettet mot hvordan vi kan se og møte traumatiserte barn i tråd med de behovene de har.

### 2.1. Traumer

Begrepet «traume» betyr sår eller skade og benyttes ved både fysiologiske og psykologiske traumer (Malt, 2020). Van der Kolk (2020, s. 9) sier: «traumer er per definisjon, verken til å bære eller holde ut», noe som tydelig indikerer at det kan skape store utfordringer som barnet kan trenge hjelp til. Ingen hendelser er traumer, men når barn opplever hendelser som er så store og overveldende at det overstiger integreringskapasiteten deres, kan traumer oppstå (Andersen, 2014, s. 57; Bath, 2008b, s. 17). Traumer endrer hvordan mennesker oppfatter og bearbeider informasjon på, både i forhold til hva og hvordan vi tenker, men også selve evnen til å tenke (van der Kolk, 2020, s. 29).

Det er vanlig å skille mellom enkle og komplekse traumer (også kalt traume I og traume II). Enkle traumer (traume I) er ikke lettere å leve med enn komplekse traumer, men betegnelsen viser til en enkelt hendelse. Det kan for eksempel være en bilulykke, et overgrep, død i nære relasjoner eller en naturkatastrofe (Bath, 2008b, s. 17). Van der Kolk (2005 i Bath, 2015) definerer komplekse traumer (traume II) som opplevelsen av gjentatte, kroniske og utviklingsskadende hendelser, oftest fra en av de nærmeste omsorgspersonene tidlig i livet. Andre begreper som benyttes om komplekse traumer er relasjonstraumer eller utviklingstraumer.

#### 2.1.1 Traumeforståelse

Nyere traumeforståelse bygger blant annet på store fremskritt innenfor nevrobiologisk forskning, som er sentralt for å forstå hvordan både miljø og traumatisk stress påvirker

hjernens utvikling og fungering (Nordanger & Braarud, 2020, s. 24). Det snakkes ikke lengre bare om hendelser som barn blir påført, men også om hva de blir fratatt, som for eksempel trygghet, forutsigbarhet og god omsorg (Perry, 2009, s. 243; Nordanger & Braarud, 2020, s. 30). Det er derfor nødvendig å ikke bare prøve å «reparere» skadene, men også å fokusere på hvordan voksne som arbeider med barna, kan «kompensere» for barnas tapte erfaringer (Nordanger & Braarud, 2020, s. 24).

Traumeforståelsen tydeliggjør for voksne som arbeider med barn, at barn ofte har kunnskap om hva som er lurt å gjøre i ulike situasjoner, men at det er noe som hindrer dem i å utføre det (Perry, 2009; Bath, 2015; Greene, 2011). Noe kommer i veien for at de kan gjøre det som forventes av dem. Da blir det uklokt å tenke at man må påpeke feilen overfor barnet. Man må heller være nysgjerrig på hva som var barnets intensjon, og hva som kom i veien for å utføre handlingen i tråd med intensjonen (Bath, 2008a; Bath, 2008b; Perry, 2009, Greene).

## 2.2 Sentrale metaforer

I en spesialpedagogisk setting er det ikke nødvendig å kunne definere begreper fra nevrobiologien, men det er viktig å sette seg inn i ulike prosesser som kan styrke lærere og spesialpedagoger i møte med traumeutsatte elever. For å «oversette» abstrakte og tekniske forbindelser i hjernen har flere forskere og klinikere tatt i bruk metaforer. Selv om mennesker har en iboende nysgjerrighet, har vi en tendens til å distansere oss fra det vi ikke kjenner eller forstår. For lærere kan det medføre sviktende innsikt når barnas faktiske atferd bryter med forventet atferd (Perry & Szalavitz, 2021; van der Kolk, 2020). Å få innsikt i enkle modeller og metaforer vil derfor kunne gjøre det lettere for lærere å møte disse elevene.

### 2.2.1 Den tredelte hjernen

For å vise hvordan traumer påvirker hjernen, brukes det ulike modeller, blant annet MacLeans «The Triune Brain» (Steinkopf, 2014, s. 73). I slike teorier anvendes det ofte noe ukjente termer sett fra et pedagogisk perspektiv. Jeg velger derfor mer hverdagsnære og pedagogisk-kjente begreper og termer og setter de teoretiske termene i parentes.

«Den tredelte hjernen» er en forenklet pedagogisk modell som viser hvordan hjernen er bygd opp, og hvilke funksjoner de ulike delene har (Steinkopf, 2014, s. 73). Modellen viser til den menneskelige utviklingen over millioner av år, der *sanseshjernen* er den første utgaven, så kom *følelseshjernen* og til slutt *tenkehjernen* (Perry, 2021, s. 40-42; Perry, 2009). Modellen beskriver hvordan hjernen er ordnet hierarkisk innenfra og ut, og nedenfra og opp (bottom-up), det vil si de mest primitive delene utvikles først og er lokalisert innerst og nederst, mens

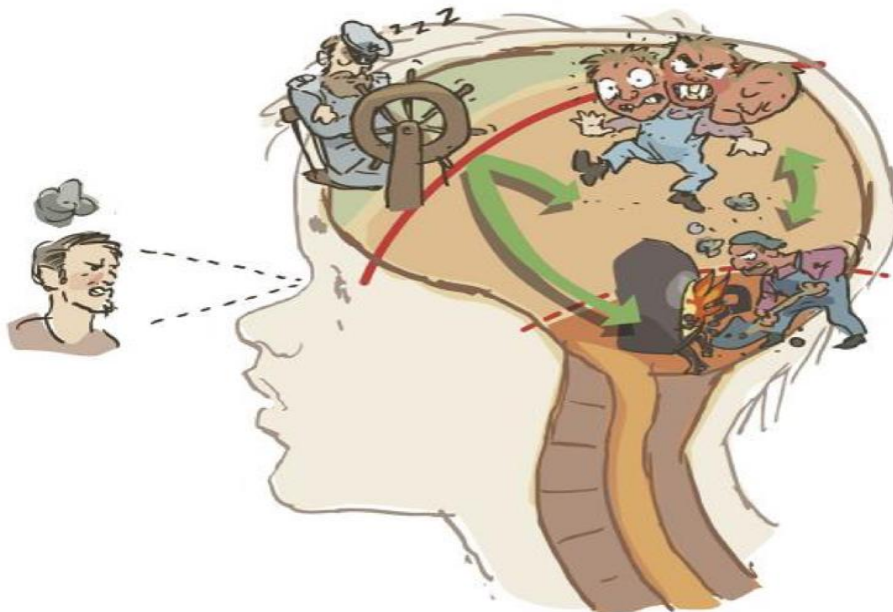
den mest avanserte hjernedelen (tenkehjernen) er lokalisert øverst og ytterst. Hjernen utvikler seg imidlertid gjennom hele livet, selv om de enkelte delene har sine sterke utviklingsperioder (Perry, 2009).

Den første og mest primitive delen av hjernen kalles for sansehjernen (reptilhjernen). Sansehjernen regulerer flere av kroppens behov, som for eksempel kroppstemperatur, hjerterate, respirasjon, næringsopptak og blodtrykk. Sansehjernen utvikles i fosterlivet og tidlig spedbarnsalder (van der Kolk, 2020, s. 64). Den andre hjernedelen kalles følelseshjernen, (det limbiske system). Denne utvikler seg særlig de første tre-fire leveårene. Følelseshjernen har mange ulike funksjoner, og den håndterer blant annet hukommelse og emosjonelle responser som styrer atferd (frykt, hat, kjærlighet og glede). Følelseshjernen har «autopilotprogrammer» som aktiveres når sansehjernen ser behov for det (Steinkopf, 2014, s. 72; Perry, 2006). Den tredje hjernedelen kalles for tenkehjernen (særlig prefrontal cortex), og regulerer de mest komplekse funksjonene, som for eksempel språk, tale, abstrakt tenkning, planlegging og bevisste valg (Perry, 2006; 2009; Nordanger & Braarud, 2020). Tenkehjernen er den øverste og ytterste hjernedelen, og er ikke ferdig utviklet før i siste del av tyveårene (Nordanger & Braarud, 2020; van der Kolk, 2020; Perry, 2009). Tenkehjernen er den mest avanserte hjernedelen vi mennesker har, og dens evne til å tenke og reflektere bidrar til at vi skiller oss fra andre levende vesener (Perry, 2006; Steinkopf, 2014).

Hjernen utvikler seg både trinnvis og hurtig, noe som gjør at de yngste barna er svært utsatt for vansker etter traumatiske opplevelser (Perry, 2009; Perry & Szalavitz, 2021). Samtidig er hjernen både plastisk og påvirkbar gjennom hele livet (Perry, 2009, s. 245), noe som gjør at også tidlig traumatiserte barn kan oppnå en positiv utvikling ved rett hjelp og omsorg. Videre påpeker Perry (2009) at jo tidligere skaden ble påført, desto lengre tid tar det å «reparere» skaden, samt å fylle på med det som barnet ble fratatt.

For å trekke «den tredelte hjernen» inn i en pedagogisk sammenheng, brukes det ofte en dampskipmetafor med en fyrbøter, maskinist og kaptein for å vise hvordan hjernen fungerer og hvorfor barn og voksne benytter seg av de handlingsmønstrene de gjør (Steinkopf, 2014). Dampskipsmetaforen blir brukt for å normalisere uforståelige symptomer, samt danne et felles

språk som både voksne og barn kan relatere til (figur 1).



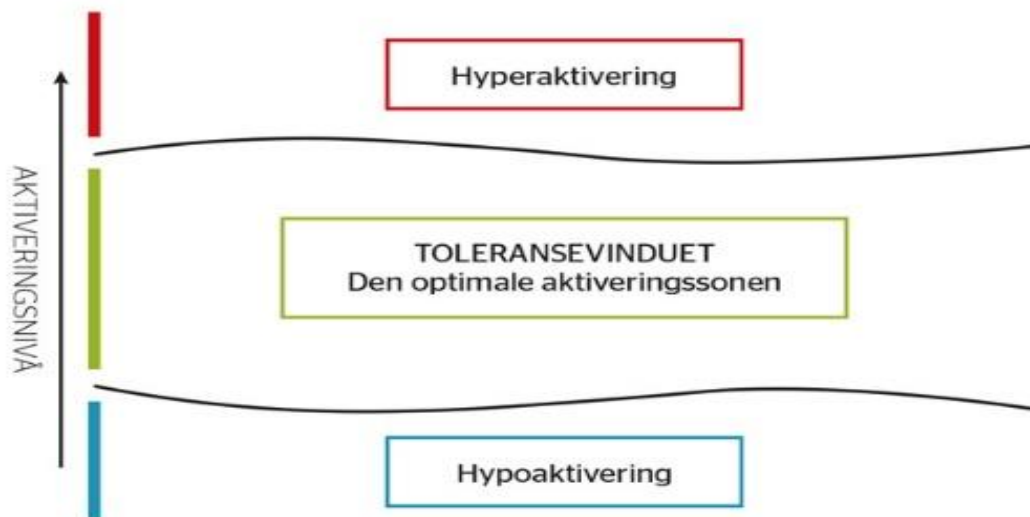
Figur 1. "Den tredelte hjernen" (Andersen & Søftestad, 2014. Gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

«Den tredelte hjernen» deles inn i fyrbøter, maskinist og kaptein (Steinkopf, 2014).

«Fyrbøteren» (saneishjernen) har ansvar for hvor mye eller hvor lite «kull» (aktivering) som er nødvendig for å opprettholde et passe aktiveringsnivå til enhver tid. «Maskinisten» (føleleshjernen) passer på at alt fungerer som det skal. Dersom hjertet dunker raskere, vil maskinen gå raskere, kanskje for raskt. «Kapteinens» rolle er å navigere skipet i riktig retning (Nordanger & Braarud, 2020; Steinkopf, 2014). Kapteinen representerer fornuft og hjelper til med å forstå hendelsene som skjer (tenkehjernen), men den har ikke oversikt over hva som skjer i fyrrommet (saneishjernen) eller i maskinrommet (føleleshjernen). Kapteinen styrer skuta, men når det blir for mye stress i fyrrommet eller i maskinrommet forlater kapteinen skuta. Da er det maskinisten og fyrbøteren som styrer skuta, men de mangler både oversikt og dømmekraft (Steinkopf, 2014, s. 74). «Fyrbøteren» og «maskinisten» er veldig raske, men ikke særlig fornuftige, mens «kapteinen» som er den fornuftige, er langsom og forsiktig. Når «kapteinen» først har forlatt skipet kan det ta lang tid før «kapteinen» returnerer og kobler seg på.

### 2.2.2 Toleransevinduet

Toleransevinduet er en pedagogisk modell som viser hvor godt vi tåler våre egne følelser i den situasjonen vi befinner oss i (Siegel, 1999). Metaforen er et vindu, og når stressaktiveringen øker blir vinduet smalt, og vi tåler følelsene dårlig, mens når vinduet er videre/åpnere har vi større kapasitet til å tåle følelsene (se figur 2).

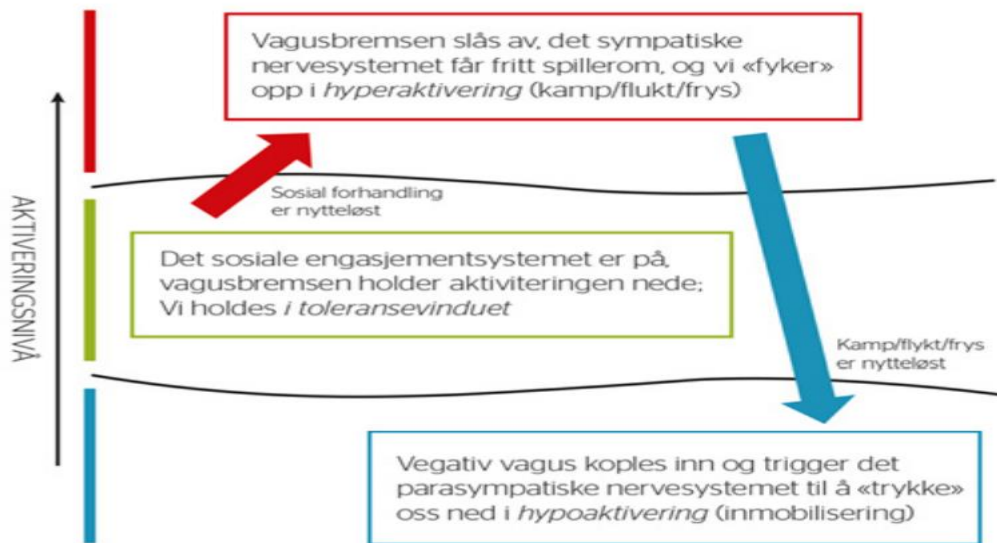


Figur 2. Toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2020, tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006. Gjengitt med tillatelse fra forfatterne).

Når vi er passe aktivert er vi i en tilstand der vi kan være i dialog, og ta til oss læring. Mange kaller denne tilstanden for «optimal læringssone» (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2020; Andersen, 2014, s. 63; Eide-Midtsand, 2017). Dersom vi imidlertid blir for høyt stressaktivert vil vi gå opp over toleransevinduet vårt (hyperaktivering), og komme i en modus hvor vi har så mye stress at tenkehjernen ikke er tilgjengelig. Vi går i «fight» eller «flight», blir aktivert i et system som gir mye energi, og kan få symptomer som uro, irritabilitet, reaktivitet og utagering. Vi kan også bli svært høyt stressaktivert i et system som gir lav energi (hypoaktivert). Vi går i «submission» (overgivelse/underkastelse). Da går mange av kroppens funksjoner over i dvalemodus, og symptomene kan være mangel på energi, fjernhet og nummenhet. Vi blir ute av stand til å gjøre ting vi normalt behersker, og vi makter ikke å ta inn ny læring. Da befinner vi oss under toleransevinduet. Som omsorgsperson eller som lærer skal du hjelpe barnet å holde seg i toleransevinduet, eller hjelpe til med å få barnet tilbake til toleransevinduet når de har havnet på utsiden. Målet er å bidra til at barnet mestrer vanskelige følelser, og dermed får utvidet sitt toleransevindu (Eide-Midtsand, 2017).

### 2.2.2.1 Porges polyvagale teori

En rekke forskere hevder at Porges polyvagale teori overlapper med toleransevindumodellen (se figur 3).



Figur 3. Vagusnervens relasjon til toleransevinduet. (Eide-Midtsand, 2017 Tilpasset etter Nordanger & Braarud, 2014; Ogden, Minton & Pain, 2006. Gjengitt med tillatelse fra forfatter).

Eide-Midtsand (2017) hevder at Porges teori regnes som banebrytende, både fordi den forklarer hvordan det autonome nervesystemet påvirkes av omgang med andre mennesker, og hvordan dette nervesystemet igjen regulerer grunnleggende overlevelsesreaksjoner når vi opplever oss truet. Eide-Midtsand påpeker at denne teorien kan utvide og styrke læreres forståelse av både atferden og de symptomene traumatiserte elever viser.

Vagusbremsen styrer stressaktivering, og passer på at vi har riktig grad av aktivering til enhver tid. Dersom vi er i fare sier den polyvagale teorien at vi har tre «forsvarsmurer». Disse er hierarkisk ordnet, og det er vagusbremsen som avgjør når en forsvarmur ikke er til nytte, og dermed aktiverer neste forsvarmur (Porges, 2009). Når mennesker havner i en potensielt truende situasjon, prøver vi først å unnsnippe ved hjelp av «sosiale forhandlinger» (den første forsvarmuren). Hvis det ikke hjelper aktiveres «fysisk mobilisering» ved at vagusbremsen slipper opp og utløser en reaksjon som tilsvarer «hyperaktivering» i toleransevinduet. I tilfeller hvor ikke fysisk mobilisering har effekt vil den tredje forsvarmuren kobles. Den sørger for at skadeomfanget minimeres ved å senke aktiveringen til laveste nivå, noe som tilsvarer «hypoaktivering» i toleransevinduet.

Skipsmetaforen som beskrevet i delkapittel 2.2.1 brukes blant annet av RVTS (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging). Den kan for noen virke diffus. Skipsmetaforen fungerer bra for å forklare hvordan hjernen er bygd opp og hvilke oppgaver de ulike delene har, men da det er ukjent for mange barn hvordan et dampskip



fungerer må dette forklares eksplisitt. I forsøk på å forklare hjernens plastisitet, samt hvorfor det er viktig å kompensere for hva traumeutsatte barn blir fratatt, har jeg utviklet en metafor inspirert av Perry & Szalavitz (2021), og Porges & Prengel (2011) som begge trekker frem den doble negative effekten traumepåvirkning har, nemlig et overaktivert alarmsystem, og et underutviklet reguleringsystem. De beskriver den høye aktiveringen som «gasspedalen som har hengt seg opp», og manglende reguleringsferdigheter som «bremsene som ikke fungerer». Min metafor er en bilmotor, som tilfeldigvis også består av tre hoveddeler: et topplokk, en motorblokk og en oljepanne. Hver del består av mange komponenter som må samarbeide for at motoren skal fungere. Når motoren fungerer høres en «rytmiske lyd» når man starter motoren. I tilfeller hvor motoren ikke lager den rytmiske lyden, er det nødvendig å vite hvordan motoren er skrudd sammen for å kunne lokalisere feilen. Kanskje må motoren skrus fra hverandre for å finne problemet, og eventuelt skifte ut den defekte delen, for så skru den sammen igjen. På samme måte er det nødvendig å kjenne til hjernens oppbygning og utvikling, slik at man kan bidra til å hjelpe utviklingstraumatiserte barn ved å se på hva barnet mangler og deretter kompensere for dette. Menneskehjernen er ikke mulig å erstatte på samme måte som en defekt motordel, men hjernens plastisitet gjør det mulig å finne/lage nye positive «veier eller koblinger» i hjernen, som kan hjelpe individer å leve med de traumatiske opplevelsene samt gi nye erfaringer som bidrar til vekst og utvikling. Selv om hjernens enkeltdeler har individuell kapasitet, er det ikke ett enkeltsystem som har fullt ansvar for den rytmiske lyden du faktisk hører, men samspeillet mellom dem.

### 2.2.3 Håndmodellen

Håndmodellen er en forenklet metafor på den tredelte hjernen som ble introdusert av Siegel (2012). Nordanger & Braarud (2020) beskriver (i figur 4) under hvordan man på barnevennlig vis kan forklare den tredelte hjernen ved hjelp av en hånd.



Figur 4. Håndmodellen. (Nordanger & Braarud, 2020. Gjengitt med tillatelse fra forfattere).

#### 2.2.4 Alarmsentralen

Amygdala er lokalisert i følelshjernen, og kalles ofte for hjernens alarmsentral. Amygdala avgjør hvilke deler av hjernen vi har tilgjengelig i situasjoner som oppleves farlig for oss (van der Kolk, 2020; Perry, 2009). Etter at fare er oppdaget, vil amygdala sjekke ut med «tenkehjernen»: er dette farlig? og videre med minnebanken/hukommelsessenteret vårt: hva slags erfaringer har jeg med dette fra tidligere? Dersom en av disse responderer med at «denne situasjonen er farlig», slås tenkehjernen av, slik at vi kan handle instinktivt (Nordanger & Braarud, 2020). Dette skjer fordi tenkehjernen bruker for lang tid på avgjørelser som krever lynraske handlinger, som for eksempel når vi opplever å være i livsfare (Perry & Szalavitz, 2021; Perry, 2006). Da må vi handle instinktivt. Om tenkehjernen vil slås av eller ikke, avhenger av en rekke ting. I tillegg til hvor stor faren objektivt sett er, er våre tidligere erfaringer med skumle hendelser i livet viktige aspekt her.

Ved tilfeller der trusler vedvarer kan det oppstå kroniske og nesten permanente endringer i hjernen. Slike hjerneendringer som følge av konstant terrorisering, spesielt tidlig i livet, kan føre til atferdsendringer (Bath, 2008b, s. 18). Hjernens plastisitet viser til at hjernen er bruksavhengig på samme måte som en muskel; når flere hjernesystemer som for eksempel alarmsystemet «trenes», endrer de seg og risikoen for at funksjoner blir endret, øker (Perry & Szalavitz, 2021, s. 82-83; Perry, 2009, s. 243). Samtidig vil tenkehjernen som vanligvis kontrollerer og modulerer stress, bli mindre og svakere desto mindre den brukes. Det oppstår en dobbel negativ effekt der barn og unge får et overstimulert alarmsystem

(stressresponsnettverk) og et understimulert reguleringsystem (Nordanger & Braarud, 2020; van der Kolk, 2020; Perry, 2009).

Tilbake til bilmetaforen: Når en person utsettes for kronisk frykt og stress, vil det være det samme som å svekke bremsekraften på en bil, samtidig som du setter inn en kraftigere motor (Perry & Szalavitz, 2021). Sikkerhetsmekanismene som skal hindre «maskinen» i å miste fullstendig kontroll, endres. På samme måte som ved lav aktivering i amygdala, vil ikke større motor og svekkede bremsere ha betydning på flat mark, men når bilen befinner seg i ulendt terreng vil farten øke samtidig som bremsekraften vil svikte. Det samme skjer i hjernen når aktiveringen blir så høy at tenkehjernen (bremsekraften) kobler ut, og hjernen kun har primitive funksjoner igjen til å håndtere de utfordringene som kommer. Noe som også Eide-Midtsand (2017) viser til i sitat fra Porges & Prengel: «Vi har en opplevelse av at feltet lenge har vært mest opptatt av «gasspedalen som har hengt seg opp», i form av å søke å kontrollere hyperaktivitet og krevende atferd, og mindre opptatt av «bremsen som ikke virker» (Porges & Prengel, 2011, i Eide-Midtsand, 2017). Jeg forstår det slik at de hevder at det har vært for lite fokus på manglende reguleringsferdigheter, og for stort fokus på symptombehandling. Sagt med andre ord: Et for stort fokus på å peke på «feilen», enn på å utvikle verktøy som kan regulere atferden.

### 2.3 Traumebevisst tilnærming

Traumebevisst tilnærming eller traumebevisst omsorg som det også blir kalt, er en forståelsesramme som kan styrke den voksne i møte med barn (Bath, 2008b, s. 17). Howard Bath (2008b) introduserte i artikkelen «Three pillars of trauma-informed care» tre kjerneelementer, som han fremhever at fagfolk som ikke er terapeuter, kan ha fokus på i arbeidet med traumatiserte barn. Disse elementene kaller han pilarer, og de handler om trygghet, relasjonsbygging, følelsesregulering og tilrettelegging for mestring. I senere tid har han endret den siste pilaren fra følelsesregulering, til «coping», som har blitt oversatt til «mestring».

Traumebevisst tilnærming vektlegger å forstå barnas ulike atferdsuttrykk (Bath, 2015, s. 5). Det finnes flere modeller tilgjengelig for terapeuter som arbeider med traumatiserte barn, men svært få modeller for dem som arbeider med barn i de resterende 23 timene (Trieschman, Whittaker & Brendtro, 1969 i Bath, 2015). Traumebevisst tilnærming ble utformet på bakgrunn av en erkjennelse av at den beste hjelpen til disse barna skal gis der barna oppholder seg mest; hjemme, i barnehagen eller på skolen, og ikke i terapirommet (Bath, 2008b).

Bath (2008b, s. 17) hevder at terapi ikke er tilstrekkelig for å hjelpe disse barna. Han mener det er omsorgen i hverdagen som avgjør om den ene timen terapi får en utviklingsfremmende effekt. Han påpeker videre at det derfor er viktig at lærere og andre voksne som arbeider med barn har kunnskap om den traumebevisste tilnærmingen. Flere forskere og klinikere mener at traumebevisst tilnærming er en universell tilnærming som fremmer barns psykiske helse (Von Dohlen, et al., 2019, s. 14; Bath, 2008; Andersen, 2014; Nordanger & Braarud, 2020; Perry, 2009; Perry & Szalavitz, 2021).

### 2.3.1 Trygghet

Trygghet blir sett på som ankeret i vår eksistens, og barn som blir utsatt for traumatiske hendelser vil stå i fare for å utvikle en grunnleggende utrygghet (Greenwald, 2005; Andersen, 2014). Verden blir da utrygg og livet blir fort uforutsigbart, og barnet vil da trenge mer påfyll av trygghet for å kunne kompensere for dette (Andersen, 2014, s. 59). Bath (2015, s. 7) hevder at det å føle trygghet har flere sider ved seg, som må løftes tydelig frem. I tillegg til trygghet som alle barn trenger i form av rammer struktur og forutsigbarhet, trenger traumatiserte barn trygghet på flere områder. Han deler trygghetspilaren inn i fire underkategorier for å presisere dette: fysisk trygghet, relasjonell trygghet, følelsesmessig trygghet og kulturell trygghet.

Fysisk trygghet innebærer at barnet føler seg trygg på at det ikke utsettes for kronisk stress og traumatiske hendelser, samt at områdene barnet ferdes på er fysisk trygge (Bath, 2008b).

Relasjonell trygghet innebærer at barnet føler trygghet i nære relasjoner, samt at relasjonene er forutsigbare og pålitelige. Følelsesmessig trygghet handler om barnets reaksjonsmønstre, og innebærer at barnet opplever seg akseptert og forstått, samt at den voksne imøtekommer barnets følelsesmessige behov. For at barn skal oppleve følelsesmessig trygghet må den voksne hjelpe barnet å regulere de vonde følelsene. Hos traumeutsatte barn kan disse være endret på bakgrunn av at barnet opplever indre kaos av følelser (Bath, 2015). Kulturell trygghet innebærer at barnet opplever tilhørighet, samt å bli forstått i en kulturell kontekst, selv om barnet kanskje skiller seg ut. Den voksnes hovedoppgave for at barnet skal føle kulturell trygghet er å fremheve barnets positive sider (Bath, 2008b; 2015)

### 2.3.2 Relasjon

Den andre pilaren handler om å etablere eller reetablere relasjoner. Det innebærer å skape følelsesmessige og trygge relasjoner til personer rundt seg. Ved å skape gode relasjoner kan barn utvikle resiliens og takle utfordringer de møter senere i livet (Bath, 2015, s. 7).

For at barn skal ha en sunn utvikling og vekst, er relasjoner nødvendig (Bath, 2008b, s. 19). Barn som opplever komplekse traumer påført av nære omsorgspersoner mangler ofte en trygg og stabil grunnmur når det kommer til relasjoner. Barna har tidligere opplevd at omsorgspersoner ikke har kommet til unnsetning når fare truer, eller at omsorgspersonene selv har påført de traumatiserende hendelsene (Bath, 2015, s. 7). Dette er noe som vil påvirke relasjoner i senere tid, da vi mennesker tolker det vi opplever i lys av det vi tidligere har erfart. Resultatet kan bli utrygghet og usikkerhet i relasjoner; «er det godhet eller ondskap i vente?». «People carry scripts of early attachment which serve as blueprints for later relationships, behavior and communication» (Siegel, 2012 i Bath, 2015, s. 7). Den voksnes oppgave er å endre barnas negative erfaringer i relasjoner ved å skape gode og trygge relasjoner. Jo flere gode relasjoner barna har, desto større sannsynlighet er det for at barna kan lære seg å leve med traumene sine. «Relationships are the agents of change» (Perry & Szalavitz, 2006 i Bath, 2015, s.8)

«Mennesker må være trygge på hverandre, ha tillit til at våre opplevelser, perspektiver og følelser blir tatt på alvor av den andre. Dette innebærer at vi kan føle tilhørighet, samtidig som vi opplever at vi bestemmer over oss selv» (Andersen, 2014 s. 59). For mange traumatiserte barn er erfaringene det motsatte. De kan ha blitt krenket fysisk og følelsesmessig, er ikke tatt på alvor, og tilhørigheten har hatt en altfor høy pris. I tillegg har de ikke hatt muligheten til å bestemme over seg selv. Dette skaper utrygghet i forhold til andre mennesker, og vanskeliggjør trygge og sunne relasjoner.

### 2.3.3 Følelsesregulering og mestring

Den siste pilaren kalte Bath (2015) for følelsesregulering og har i senere tid endret det til «mestring». Den handler om å håndtere både ytre utfordringer og indre følelser og impulser, altså hvor godt en tåler egne følelser (Bath, 2008a, s. 45; Bath, 2008b, s. 20). Først trenger barn hjelp til regulering, fordi de ikke selv har denne evnen når de er nyfødt. Det innebærer å stabilisere barnets følelser ved å tone seg inn på barnets følelses- og atferdsmessige behov ved å trygge barnet med for eksempel kroppskontakt, bysse, stryke, snakke rolig til barnet, skifte bleie eller å gi mat (Nordanger & Braarud, 2014). Omsorgspersonen hjelper da til med såkalt andreregulering, som innebærer at barnet reguleres ved hjelp av den voksne. Etter hvert utvikler barnet noe reguleringsferdigheter selv, og det er tilstrekkelig at den voksne regulerer sammen med barnet. Først når dette har fått tilstrekkelig feste hos barnet kan vi ha forventninger til at barnet kan regulere sine egne følelser uten reguleringshjelp fra andre (Van der Kolk, 1996, i Bath, 2008b).

Følelsesregulering handler om hvordan voksne kan hjelpe barn å forstå, tåle og regulere følelsene sine (Bath, 2008a, s. 44-46). Følelser signaliserer fire behov som må bli møtt for at de kan integreres. En følelse må bli sett, satt ord på, bekreftet/validert og et behov må bli dekt (Stiegler, Sindig & Greenberg, 2018). Dette kan være utfordrende i en hektisk skolehverdag.

Ifølge Hart (2009) er menneskehjernen utstyrt med speilnevroner som påvirker menneskemøter. Når for eksempel lærere møter barn som har svært utfordrende atferd, blir barnets følelsesuttrykk automatisk speilet. Traumebevisst tilnærming kan hjelpe læreren og andre omsorgspersoner i slike møter, der den voksne må være observant og reflekterende på egne følelsesuttrykk og hvordan disse tolkes av barna.

Mange barn sliter med et begrenset følelsesregister, det kan føre til at barna ikke klarer å vise eller forklare hva de egentlig føler (Bath, 2015, s. 9). For eksempel hvis et barn bare kan kjenne forskjell på sinne eller glede, vil det kunne føre til at barnet uttrykker sinne for alt som ikke er bra. Barn utvikler repertoar på følelser på samme måte som de utvikler repertoar på ulike kategorier som for eksempel dyr. Først setter alle barn verdens dyr i samme «kategori». Etter hvert vil barn lage flere kategorier som for eksempel «hester», og dyr som ligner på hester; som esel og sebra vil havne i denne kategorien. Slik fortsetter det til alle dyr har en egen kategori. Det samme gjelder barn og følelser, der du har sinne i en kategori og glede i en annen kategori. Barn med et begrenset følelsesregister, som bare har disse to kategoriene, vil kunne samle følelser som trist, oppgitt, redd eller skamfull i «sinnekategorien». De trenger da hjelp til å identifisere følelsene, og å skape nye kategorier.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet redegjøres først for valg av metode og tilnærming, og for de valg som er gjort for å belyse problemstillingen best mulig. Jeg har valgt kvalitativ metode, da jeg ville få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til hvordan ny kunnskap kom til anvendelse i praksis. Videre beskrives hvordan jeg har gått frem i studien for å innhente og bearbeide datamaterialet, samt betraktninger rundt etiske hensyn og vurderinger.

### 3.1 Kvalitativ metode

Tradisjonelt skilles det mellom to hovedtilnærminger til metode; kvantitativ og kvalitativ (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Kvantitativ metode kjennetegnes ved blant annet målbarhet og generalisering av datamaterialet. Kvalitativ metode vektlegger dybdeforståelse og forskeren trer inn i det fenomenet som forskes på (Thagaard, 2013). Både kvantitativ og kvalitativ metode kan anvendes i forskning på sosiale fenomener, men for å kunne få utfyllende svar problemstillingen «Hvordan opplever lærere at kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket deres forståelse av, og praksis i forhold til, elever med lærings- og atferdsproblematikk», mener jeg at kvalitativ metode er mest hensiktsmessig å anvende. Fenomenet som undersøkes kan ikke måles eller kvantifiseres fordi det baserer seg på individuelle opplevelser og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018).

Innenfor kvalitativ metode er de vanligste innsamlingsmetodene observasjon og intervju. Informantenes egne opplevelser er ikke observerbare, og jeg mener derfor at intervju er den beste innsamlingsmetoden til dette masterprosjektet. Ved å benytte meg av kvalitative intervjuer kan jeg fremheve informantenes beskrivelser og ulike aspekter fra deres livsverden (Dalen, 2011). Intervju er også godt egnet for å fremheve personers opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42)

#### 3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

For å innhente datamateriale valgte jeg en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi handler om å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra denne forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Som problemstillingen viser til, ønsket jeg å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med traumebevisst tilnærming, samt hvordan kunnskaps- og kompetanseløftet oppleves og erfares av dem.

Ved å utforske likheter i informantenes beskrivelser, sier Thagaard (2013) at en kan få en generell forståelse av fenomenet som undersøkes. Gjennom å analysere informantenes

beskrivelser hver for seg, for så å sammenligne fellestrekkene, kan det gi en pekepinn på hvordan informantene opplever traumebevisst tilnærming som både kunnskaps- og kompetanseløft i møte med traumer og annen atferdsproblematikk.

### 3.1.2 Intervju

For å kunne fremheve informantenes beskrivelser på best mulig måte bestemte jeg meg for et semistrukturert intervjudesign (Tjora 2017, s.113). Andre alternativer jeg vurderte var både strukturert -og ustrukturert intervjudesign (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), men for at informantene skulle få muligheten til å fortelle fritt om temaet, samt bringe inn de elementene de synes er viktige, vil et semistrukturert intervju i større grad gi mulighet for dette. Et semistrukturert intervjudesign medførte at jeg valgte ut forhåndsbestemte hovedtemaer, med åpne oppfølgingsspørsmål som underpunkter (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjusamtalen var dialogpreget, med innslag av inngående spørsmål, for å signalisere ønske om rike beskrivelser. På denne måten kan kunnskap skapes i dialogen mellom forsker og informant. I et semistrukturert intervju vil ikke temaene som belyses i intervjusituasjonen stille krav til kronologi, slik det gjør i et strukturert intervju (Johannesen, et al., 2016). Informantens beskrivelser omhandler opplevelser og erfaringer med traumebevisst tilnærming i møte med traumeutsatte elever og annen utfordrende atferd.

Jeg har, som forsker i dette prosjektet, egne holdninger og meninger om traumebevisst tilnærming. Hadde jeg valgt strukturert intervju kunne jeg ha styrt intervjuet i den retningen jeg mener er best for å underbygge egne forutbestemte meninger, men ved et semistrukturert intervju reduseres denne feilkilden ved at hovedvekten ligger på informantenes fortellinger om sine opplevelser, noe jeg ikke kan påvirke (Befring, 2015, s. 117; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det var informantenes opplevelser og erfaringer jeg ønsket å belyse, og derfor konkluderte jeg med at semistrukturert intervju var best egnet for dette prosjektet.

### 3.1.3 Utvalg og rekrutteringsprosess

Traumebevisst tilnærming er en relativt ny tilnærming i skolen, og det var derfor nødvendig å sikre at informantene hadde tilstrekkelig erfaring til å kunne bidra med utdypende svar. For å sikre god validitet var det nødvendig å sette noen kriterier for deltakelse, samt bruke en strategisk utvelgelse av informanter (Tjora, 2017). Rekrutteringsprosessen var både utfordrende og tidkrevende. Jeg henvendte meg til RVT Sør og Barnefokus Sør da disse er de mest erfarne aktørene på Sørlandet når det kommer til kompetanse på traumebevisst tilnærming. Begge formidler kunnskap og kompetanse gjennom kurs, mens Barnefokus Sør i tillegg tilbyr veiledning. Gjennom disse fikk jeg informasjon om hvilke skoler og kommuner



som kunne være aktuelle, og fant da to informanter. Jeg slet med å finne de siste informantene og henvendte meg til veileder som videre hjalp meg å finne ytterligere to informanter. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1), samt intervjuguide på mail (Vedlegg 3). Opprinnelig ønsket jeg å bruke fem informanter, men på grunn av studiens tidsbegrensninger, samt at «omikron-varianten» av Covid 19 førte til lange isolasjons- og karanteneperioder, endte jeg opp med fire informanter. Utvalget består av en mann og tre damer som er fordelt på to skoler beliggende i to ulike kommuner. Informantene er i alderen 32-49 år, og arbeidserfaringen som lærer strekker seg fra 9-21 år. Alle informantene er utdannet som allmennlærer i bunn, men med ulik grad av videreutdannelser.

#### 3.1.4 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre alle intervjuene fysisk på deres arbeidsplass, men grunnet restriksjonene som følge av covid-19 ble to av intervjuene gjennomført digitalt. I intervjusituasjonen brukte jeg en diktafon for å sikre at informantenes beskrivelser kunne gjengis og at jeg i større grad kunne «være til stede». Jeg opplevde at det var enklere å være i dialog med de informantene jeg møtte fysisk. Jeg tenkte at tilstedeværelsen og settingen kunne gi økt trygghet for informantene, men også forsterke min egen forståelse gjennom å være vitne til deres kroppsspråk og følelsesuttrykk. Erfaringen ble noe annerledes, da det viste seg at de jeg intervjuet digitalt var dem som hadde mest erfaring med å jobbe konkret med traumebevisste holdninger, og dermed hadde de et større repertoar å beskrive ut ifra. Vi trengte færre ord for å samhandle, enn det jeg opplevde var nødvendig med dem jeg møtte fysisk. Samtidig tenker jeg at direkte fysiske møter med alle informantene hadde gitt et enda bedre bilde.

Før intervjuene startet hadde jeg i bakhodet at traumer lenge har vært tabubelagt og som Thagaard (2013) viser til så kan kvalitative intervjuer ofte omhandle en tematikk som berører informantene personlig. Jeg startet med å uttrykke stor takknemmelighet for deres deltakelse, noe som viste seg å være en god måte å starte en samtale på før intervjuene offisielt startet. Jeg opplevde at informantene senket skuldrene og raskt delte sine meninger og interesser for tematikken. Videre i intervjuene ønsket jeg at informantene skulle fortelle fritt om deres erfaringer og opplevelser, noe som gjorde at rekkefølgen på spørsmålene i stor grad ble styrt av informantene selv.

#### 3.2 Bearbeidelse av datamateriale

Jeg var bevisst på at det er tidkrevende å transkribere, så jeg startet med dette allerede etter første intervju. Dette valget sikret også at jeg hadde intervjuet, ordvalg og kroppsspråk friskt i

minne. Etter flere dager med transkribering hadde jeg over 70 sider med informantenes besvarelser, som skulle anvendes i analysearbeidet.

### 3.2.1 Analyse av datamateriale

Jeg valgte Giorgis analysemodell som han kaller «the descriptive phenomenological method» (Giorgi, 2009). Den består av en tre-trinns prosess:

1. lese for å få en oppfattelse av helheten
2. utvikling av meningsenheter
3. transformering av deltakernes uttalelser til fenomenologiske uttrykk

I første omgang leses hele intervjuet for å få et helhetsinntrykk. Ifølge Giorgi (2009, s. 128) er det første trinnet inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen ved at det poengteres at man ikke kan forstå delene uten å gå gjennom helheten. Det første trinnet danner grunnlag for neste trinn, som er å utvikle meningsenheter. I det andre trinnet brytes helheten ned til mindre meningsbærende enheter. Det tredje trinnet beskrives som analysemetodens hjerte. Det er det mest omfattende trinnet, der informantenes beskrivelser og erfaringer knyttes til relevant teori, og forvandles om til psykologisk fenomenologiske beskrivelser (Giorgi, 2009).

I første trinn valgte jeg å høre på lydopptakene mens jeg leste gjennom transkriberingen i papirformat. Jeg følte det ga meg et bedre utgangspunkt for å forstå helheten, fordi ved å høre stemmen til informantene var det lettere å sette seg inn i både ordene som ble sagt, men også følelsene og kroppsspråket knyttet til beskrivelsene.

For å finne meningsbærende enheter i informantenes beskrivelser markerte jeg alt som kunne være relevant for problemstillingen. Videre sammenlignet jeg alle informantenes meningsbærende enheter og lagde koder for alle disse. I første omgang hadde jeg tre sider med koder, men for hver gang jeg leste gjennom oppdaget jeg at flere koder kunne grupperes i en kategori. Til slutt endte jeg opp med fem kategorier; Traumeforståelse, elevenes trygghet, relasjonsarbeid, trygg i lærerrollen, samt utfordringer.

### 3.3 Personvern, etiske hensyn og vurderinger

Prosjektet inneholder personopplysninger til informantene, og i tråd med de etiske retningslinjene, søkte jeg om godkjenning for gjennomføring av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 2). Personopplysninger, samt informasjon om skolene ble anonymisert og behandlet konfidensielt. Gjennom hele planleggingsprosessen tok jeg flere etiske valg og vurderinger. Jeg har valgt et tema som i prosjektet indirekte berører sårbare

barn som ikke har fått tilstrekkelig med omsorg. Barn som har blitt fratatt sine rettigheter i form av seksuelle overgrep, fysisk vold, psykisk vold og/eller omsorgssvikt (Barne- og familiedepartementet, 1989) Jeg vurderte i første omgang hvordan prosjektet er gjennomførbart uten å direkte berøre elevene. Det viste seg å være utfordrende, men ved å fokusere på læreres opplevelser og erfaringer med traumebevisst tilnærming mener jeg elevene blir minst mulig påvirket.

Gjennom intervjuene deler informantene sine opplevelser og erfaringer i møte med traumatiserte elever og deres utfordrende atferd. Det vil si at en tredjepart, elevene, vil bli berørt av prosjektet (Nesh, 2018) og jeg er da ansvarlig for å verne elevene som kan bli omtalt. Dette ble også presisert i informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt (Vedlegg 1). I intervjuene deler informantene sine opplevelser og erfaringer i møte med elevers utfordrende atferd, noe som kan meddeles uten at jeg trenger inngående beskrivelser av enkeltelevne det handler om. Dette fratir meg selvfølgelig ikke ansvaret for at beskrivelsene ikke kan identifisere enkelteleven. Skolene informantene arbeider på er ikke oppgitt, for å ytterligere beskytte både lærere og enkeltelever mot identifisering. Sensitivt materiale, som lydopptak, notater og lignende, var det bare jeg som hadde tilgang til da alt materialet ble oppbevart i et låsbart rom. Når studien er avsluttet vil alle lydopptak og notater slettes/makuleres.

### 3.3.1 Pålitelighet og gyldighet

I all forskning må det tas høyde for ulike fordeler og ulemper. Fordelen med å undersøke informantenes opplevelser og erfaringer, er at jeg får mulighet til å gå i dybden og utforske fenomenet gjennom deres beskrivelser, men samtidig vil resultatet ikke være overførbart fordi kunnskapen er kontekstuell. Det vil si at resultatene vil preges av informantenes nåværende kunnskap om traumebevisst tilnærming, og hvordan dette påvirker deres forståelse av, og praksis i forhold til, elever med atferdsproblematikk. Videre preges resultatene av relasjonen mellom prosjektdeltaker og forsker, og til sist vil også selve konteksten rundt intervjuene også kunne påvirke resultatet.

Masterprosjektets pålitelighet viser til om funnene er generaliserbare (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er 4 informanter i dette prosjektet, noe som er et lite utvalg. Man kan sammenlikne dette prosjektet med liknende prosjekt, men likevel vil generaliseringen bli svak. Dersom man skulle gjennomført det samme prosjektet for å teste pålitelighet, vil man kunne komme til ulike svar uavhengig av hvem som er forsker og hvem informantene er. Dette fordi denne

studien har hatt fokus på opplevelser og erfaring basert på informantenes «her og nå» kunnskap, og fordi forsker og informant, samt fenomen og samfunn er i stadig bevegelse. Pålitelighet måles ikke i resultatenes generaliserbarhet, men mer i forskerens refleksjoner rundt hva som kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gjennom å beskrive detaljert hvordan jeg har lagt opp intervjusituasjonene, og hvordan jeg har arbeidet med studien, vil forskningens transparente krav oppfylles. Dette styrker studiens pålitelighet. Jeg gjennomførte alle fasene i forskingsprosessen selv, noe som har fordeler og ulemper. Det kan være en fordel fordi jeg ble godt kjent med materialet, og arbeidet med både transkribering og analysen gjorde meg mer bevisst på forhold jeg ikke hadde forutsett. På den andre siden kan akkurat det at jeg gjorde alt arbeidet selv være en svakhet fordi analysen vil være farget av mine tolkninger. Dette har jeg vært svært bevisst på i hele prosessen, og jeg har søkt å lete etter ulike tolkninger av det som har kommet frem, og ikke latt min kunnskap og forutinntatthet styre hvordan informantenes svar har blitt analysert og tolket. Dette har vært utfordrende og tidkrevende, særlig der hvor svarene kunne bryte med mine egne holdninger og preferanser.

## 4.0 Resultater og funn

For å besvare problemstillingen som søker etter læreres opplevelser og erfaringer i praksis, etter opplæring innenfor traumebevisst tilnærming, har jeg kommet frem til fem kategorier som vil bli presentert under. Hovedtemaene som er identifisert i analysen er: lærernes traumeforståelse, elevenes trygghet, relasjonsarbeid, økt trygghet i lærerrollen, samt utfordringer i praksis.

### 4.1 Ny kunnskap gir nye innsikter

«Jeg føler vi var opptatt av at eleven hadde det bra før også, men jeg føler vi er det på en annen måte nå. Vi tenker mer på hva som ligger bak og hva det egentlig betyr». - Informant 2

Alle informantene opplever at de har fått et styrket barnesyn etter kurs og/eller veiledning i traumebevisst tilnærming. De trekker videre frem tre sentrale aspekter: traumeforståelse, mentalisering og tidsperspektivet. Hovedfunnene er at alle informantene har fått en bedre forståelse av hele barnet, og hvordan traumer påvirker barns utvikling. Videre vektlegger informantene at de har et økt fokus på mentaliseringsteknikker, samt at traumebevisst tilnærming er tidsbesparende i lengden.

#### 4.1.1 Traumeforståelse

Informantene gir uttrykk for at de har fått økt bevissthet på traumers påvirkning på hjernen og hvordan dette igjen påvirker skolehverdagen. Informant 1 sier at traumatiserte elever kan ha de nødvendige ferdighetene til å oppnå et mål, men at et høyt aktiveringsnivå hindrer tilgang til denne ferdigheten: «Hvis de kan og vil, så får de det til, men det er jo ikke sikkert de kan». Videre forklarer han at en skjevutvikling kan oppstå slik at barnets kronologiske alder ikke samsvarer med barnets kognitive alder, og at han har blitt mer bevisst på å møte og tilrettelegge ut ifra elevens kognitive alder: «Du kan ha en elev på 10-12 år, som har det kognitive til en 5-6 åring på grunn av utviklinga eller utsatt utvikling».

Informant 2 uttrykker økt bevissthet rundt atferdens betydning. Det som tidligere ble sett på som et problem, blir nå sett på som et følelsesuttrykk for at noe ikke er som det skal.

Informant 3 forklarer at opplæringen har gjort henne mer bevisst på at det er traumatiserte elever på skolen, og at et traume er en individuell opplevelse som kan opptre ulikt fra elev til elev. Videre mener hun at det er urealistisk å forvente at elever med traumeerfaringer skal kunne sitte stille i en hel skoletime når de har så mye å tenke på, og ofte er høyt aktivert. Hun legger til at hennes rolle som voksen er å være tilrettelegger for at barna skal oppleve trygghet og våge å sette ord på sine opplevelser. Informant 4 forteller om hennes møte med en sterkt

traumatisert elev og hvordan det har påvirket hennes forståelse av traumer og dens påvirkning:

Nå har jeg jo lært da, at det kan jo være mye, og det kan være et helt spekter. Umiddelbart tenker jeg at de er utsatt for noe, om det er omsorgssvikt i en eller annen form eller at de har opplevd noe som har satt seg både i sinnet deres og følelsene deres, som gjør at de kan agere på en måte som ikke vi kan forstå med det første, at det er ikke sikkert at de husker det mentalt, men kroppen deres husker det jo.

Informanten beskriver her at hun nå ser mer «bak» atferden enn hun gjorde tidligere, da det er en grunn til at barnet gjør som det gjør og at dette ikke alltid er bevisst. Alle informantene trekker frem dette som nyttig kunnskap de har fått gjennom opplæringen. Særlig vektlegger informantene at de har fått økt forståelse for traumatiserte barn, gjennom kunnskap om hjernens utvikling, og hvordan traumer kan påvirke utviklingen. Gjennom dette har de fått en ny forståelse av hvordan de som voksne kan hjelpe disse barna.

#### 4.1.2 Mentalisering

Mentalisering er et tema som alle informantene beskriver som viktig i møte med elever, foresatte og kollegaer. Informant 2 forteller hvordan de bruker mentalisering inn i klasserommet ved hjelp av speiling. Hun forteller at de blant annet har brukt korte filmsnutter der de snakker om ansiktsuttrykk eller har brukt kroppsspråket for å vise spesifikke følelser.

To av informantene (1 og 4) som har arbeidet med en sterkt traumatisert elev, har hatt et stort fokus på mentalisering, både i forhold til seg selv og egne atferdsmønstre, men også i streben etter å virkelig forstå elevens livsverden, som tidligere var helt uforståelig for dem. Informant 1 viser til hvor viktig det har vært for han å kjenne seg selv og egne grenser for å klare å sette seg inn i elevens utfordringer. Han forklarer videre at han er blitt mer bevisst på kroppsspråk, stemmebruk og bevegelser: «at en ikke er for brå eller for høylytt, at en er bevisst på å smile, det har faktisk mye å bety og koster veldig lite». Videre vektlegger han å forstå elevenes opplevelser fremfor å finne et svar: «Hører man noe eller en elev reagerer på noe, så er det nødvendigvis ikke noe galt i det som den ene har sagt, men det er liksom opplevelsen av det. Det å forstå det, det er kjempeviktig!»

Informant 4 som daglig hadde kontakt med eleven forteller om usikkerhet i starten og et overveldende ansvar å skulle være en trygghet for en elev som var fullstendig utrygg. Hun forklarer hvordan mentaliseringsteknikker styrket henne i møte med eleven, der hun blant annet fulgte nøye med på elevens kroppsspråk for å avgjøre hvilke situasjoner de kunne

«pushe» og når de måtte ta det litt «easy». Noen ganger kunne de se på elevens kroppsspråk og holdning allerede før skolestart at dette var en dag hvor eleven ville trenge mye reguleringshjelp for å unngå utageringer. Selv om informant 4 opplevde det som særdeles viktig å sette seg inn i elevens opplevelser og følelser var det svært utfordrende. Noen ganger ble det uforståelig og annerledes. For eksempel hadde gutten stor kjærlighet til alle dyr, også innsekter. Det kunne være utfordrende å virkelig prøve å forstå ham når han følte seg knust samtidig som de andre elevene ikke synes det var «noen big deal å drepe ei flue». Det ble utfordrende fordi guttens forståelse av dette fraviker så sterkt fra andres opplevelse og forståelse av samme hendelse at det er vanskelig å virkelig kjenne det slik han gjør selv:

Det å sette seg inn i hans følelser og i det hele tatt kanskje kunne klare å forstå noen av utfordringene han hadde og hvordan det måtte være å bry seg så mye om de insektene som han faktisk gjorde.

Informanten utdyper at det er viktig å virkelig prøve å sette seg inn i elevens tankesett og følelser, noe som er selve kjernen i mentalisering. Hun peker på at det kunne være særlig vanskelig når elevens livsverden var for langt unna hennes egen. Hun forklarer at traumebevisst tilnærming har styrket henne i å forstå at det er veldig viktig i disse situasjonene at hun klarer å sette seg inn i hvordan det må være for eleven.

#### 4.1.3 Tidsperspektivet

Informantene gir tydelig uttrykk for at den traumebevisste tilnærmingen er tidsbesparende, noe som kom overraskende på dem. Informant 2 reflekterer over at tiden hun legger ned i starten gir bedre forutsetninger i lengden. Hun peker på at det tar tid å skape tillit og bygge relasjoner, og legger til at målet på sikt er at eleven er trygg nok til å si ifra eller be om hjelp. Informant 3 opplever den traumebevisste tilnærmingen som tidsbesparende og at den har gjort at hun opplever en økt forståelse av barn med ulike atferdsutfordringer, samt at hun opplever seg selv som tryggere og mer løsningsorientert i møte med elevene: «Det er lettere å forstå dem, å ha en forståelse for dem og ikke bare bli sinte på dem fordi de ikke sitter stille».

Informant 4 beskriver den traumebevisste tilnærmingen som «utslagsgivende» for hennes del og legger til at hennes verktøykasse nå inneholder ressurser som tidligere var utenfor hennes rekkevidde:

Jeg tenker det er så viktig [...] jeg har fått noen strategier for hva jeg kan gjøre i ulike situasjoner [...] hvis ikke jeg hadde hatt denne opplæringa eller kursinga i

traumebevisst omsorg, så hadde jeg jo kanskje ikke lyktes med denne her eleven heller.

Informanten fremhever at de nye strategiene har medført at hun raskere kan finne ut hva eleven trenger, og har nå opparbeidet seg et større handlingsrepertoar i møte med elevens behov. Dette hevder hun er tidsbesparende sammenliknet med måten hun arbeidet på tidligere.

## 4.2 Elevenes trygghet

Trygghet har lenge vært beskrevet som viktig for at elever skal trives på skolen, noe som også er kjernen i opplæringslovens § 9A-2: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Trygghet er sentralt i traumebevisst tilnærming, noe som også reflekteres i informantenes beskrivelser, da begrepet anvendes hele 74 ganger.

Informant 2 mener elever som har det trygt og godt har bedre forutsetninger for læring:

Vi er jo ansatt her for å undervise, men hvis du har fire elever som ikke har det noe greit i klassen så kan du nesten la være å undervise, for da er man liksom ikke klar [...] man må ha det tålig trygt og greit for å kunne få til det faglige.

Informant 1 trekker blant annet frem at selv en velutformet og nøye planlagt undervisning kan bli ugjennomførbar, og må endres, på bakgrunn av hendelser som oppstår: «Det er i disse endringene det menneskelige momentet at relasjonen er avgjørende, slik at eleven har tillit til at selv om endringer skjer så vet eleven at den voksne er der for å hjelpe».

Informant 4 sier at hun tenker at trygghet, forutsigbarhet og kontinuitet er veldig viktig, og at trygghet er det aller viktigste en som lærer kan gi disse barna. Hun peker på at det er særlig viktig at elevene opplever skolen som et trygt sted å være og at lærerne er der for å hjelpe og vil dem vel, selv om de ikke oppnår de faglige kravene som forventes.

Alle informantene fremhever at de har fått økt forståelse av hva trygghet for elevene betyr. De hevder at de tidligere har tenkt at det er trygt på skolen og i klasserommet, men at de i dag vet at dette oppleves individuelt. Det er objektivt sett sant at det er trygt, men subjektivt kan det oppleves helt annerledes særlig for elever som har traumeerfaringer. Informantene peker på at barnets opplevelse av trygghet er avhengig av lærerens evne og mulighet til tilstedeværelse.

### 4.2.1 Tilstedeværelse

Tilstedeværelse var den koden som var mest fremtredende i informantenes forklaringer knyttet til elevenes trygghet. Alle informantene fremhever hvor viktig det er å være til stede



både fysisk og psykisk, i situasjonen, og for de barna som strever. Informant 1 skiller mellom det å være til stede og det å *virkelig* være til stede: «Jeg skal ikke tenke på det som skal skje på fredag, eller nå må jeg få den eleven til å jobbe med matematikken fordi han skal ha halvårs prøve på torsdag, nå må jeg være her og nå». Han viser også til at tilstedeværelse er en trygghetsfaktor for elevene: «Det å være til stede har jeg sett har vært kjempeviktig, både for å forebygge, men også for å bistå når det virkelig eksploderer».

Informant 2 forteller at det er viktig at nettopp kontaktlæreren kommer i posisjon til å kunne etablere tillit for å bygge relasjon med traumatiserte elever. Hun forklarer at alternativet er å sende elevene ut hver gang det oppstår en situasjon. Selv om det kan være fristende noen ganger, løser ikke det problemet for eleven. Informant 4 beskriver den sterke relasjonen som utviklet seg mellom eleven og fagarbeideren som avgjørende for både eleven og for resten av klassen. Fagarbeiderens tilstedeværelse gav informanten økt trygghet, da hun kunne stole på at fagarbeideren til enhver tid var tilgjengelig og til stede i klasserommet. Videre forklarer hun at eleven gjentatte ganger uttrykte trygghet ved fagarbeiderens tilstedeværelse:

Han klarte å lese gutten på meters avstand, når han måtte nærme seg eller når han kunne trekke seg vekk [...] gutten uttalte «at det går greit så lenge fagarbeideren er der, han, jeg vet jo at han er der borte, jeg vet at han passer på».

Informant 3 forklarer at det kan være utfordrende med tilstedeværelse i praksis når eleven avviser gang på gang, selv om hun har fått kunnskap om hvor viktig tilstedeværelse er for barnas opplevde trygghet. Hun peker på at det er i *de* situasjonene med avvisning det er særlig viktig å være til stede. Det å være til stede er ikke ensbetydende med å være tett på. Noen ganger må den voksne vurdere *hvor* tett på barnet kan tåle at du er, og justere deg deretter. Disse avgjørelsene er lettere å ta når læreren har en god og trygg relasjon til eleven.

#### 4.2.2 Medvirkning

To av informantene har fått et større fokus på elevmedvirkning, og hvor viktig det er at eleven er en del av løsningen. Informant 1 forteller om fordelene med å involvere eleven i avgjørelser og at elever ofte har gode ideer på hvordan de kan få det bedre. Han viser til at elevmedvirkning kan styrke både tryggheten og relasjonen dem imellom, samt elevens eierskap og forståelse av konsekvenser av eventuelle brudd: «Det å faktisk ha en kommunikasjon som involverer eleven, styrker både tilliten og relasjonen».

Informant 2 viser også til en elev som opplevde utfordringer i overgangen «skole-hjem», der informantene involverte eleven i hvordan de kunne løse problemet. Hun forklarer hvordan

eleven uttrykte at det ville hjelpe hvis hun bare var med på busstoppet, hun skulle ikke gjøre noe eller prate med eleven, men bare være der: «Så sa jeg ‘Går det bra hvis jeg bare står der?’ ‘Ja, det gjør det’»

#### 4.2.3 Forventninger og struktur som trygghetsbyggende faktor

«Mange opplever skolen som et uforutsigbart sted å være, det er jo sånn sett 25 tikkende bomber rundt i klasserommet». - Informant 4

Som informant 4 nevner kan skolen både være et utrygt og uforutsigbart sted å være.

Informantene uttrykker at det både er nødvendig med trygge rammer og god struktur i et klasserom for at elevene finner sin plass. Tre av informantene (1, 2 og 4) snakker direkte om at det er viktig å ha forventninger og stille krav til alle elever, også de elevene som har traumeerfaringer. Informant 4 påpeker at det er viktig å kjenne elevenes muligheter og begrensninger for å stille realistiske krav som kan oppnås relativt raskt også for traumatiserte elever: «Man må liksom tørre å sette litt krav, også til de som har utfordringer [...] Krav som en visste de kunne greie å oppnå i løpet av kort tid».

Informant 1 forklarer at både krav og forventninger har en trygghetseffekt. Han viser til at det er viktig å være forutsigbar for å opprettholde tilliten til elevene «Hvis ‘Per’ bryter regelen (referer til klasseregler) og jeg ikke gjør noe med det den ene gangen også håndhever jeg det vanvittig neste gang, så blir jo ‘Per’ litt usikker på meg igjen da».

#### 4.2.4 Ærlighet

For at elever skal oppleve trygghet på skolen, er det viktig at de voksne rundt elevene er til å stole på. To av informantene (1 og 2) vektlegger ærlighet og informant 1 påpeker at lærere også er mennesker og kan gjøre menneskelige feil de også, men at det er viktig å innrømme feilen både for seg selv, men også eleven:

Hvis ikke så skinner det rett gjennom og da vil en miste en del av tilliten som man forhåpentligvis har opparbeidet seg etter mye trygging. Det å være åpen om ting, hvis man har dritt seg ut eller gjort en feil, det å si «beklager», det var ikke meningen.

### 4.3 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging en av de viktigste oppgavene en lærer har. For at elevene skal føle seg trygge og være mottakelige for læring er det nødvendig for elevene å vite at læreren liker dem og vil dem vel. På spørsmål om relasjonsbygging var det to ting som skilte seg ut: å interessere seg for elevenes hverdag og interesser, og at informantene opplever at de knytter sterkere bånd til elevene.

#### 4.3.1 Interesse

Når lærerne arbeider med relasjonsbygging, er det et viktig aspekt å interessere seg for elevene og deres fritidsinteresser. Informant 4 sier det er viktig å samtale med elevene om andre ting enn fagrelaterte temaer og spille på lag med dem. Informant 2 tror de små tingene hun gjør i hverdagen utgjør en stor forskjell, for eksempel ved å kjenne til elevenes familie, hvem som har søsken og hvem som henter dem. Hun mener dette kan bidra til at utrygge elever kan oppleve en trygghet i at hun kjenner dem og er tilgjengelig når eleven trenger en «å lene seg på og kommer hvis det er noe».

Informant 1 er opptatt av at relasjonen ikke må baseres på makt, og at balanse i relasjonen vil bidra til at det blir enklere å ta opp sårbare temaer. Videre mener han at elevens stemme er sentral for å bygge gode relasjoner:

Det å faktisk ha en sånn en relasjon eller tillit til hverandre og en kommunikasjon, at man faktisk involverer eleven synes jeg jo er kjempeviktig [...] Det å ha denne relasjonen til hverandre, å være ærlige, å ha en kommunikasjon og undre seg. Det er jo det som gjør at man blir godt kjent og kan stole på hverandre.

Informant 3 fokuserer på å bygge relasjon ved å vise elevene at hun husker dem, og at det gjør det lettere for elevene å åpne opp for å prate om ting som kan være vanskelige: «Jeg blir interessert i dem og prøver å oppsøke dem litt, jeg prøver å bli venn med dem [...] også merker du at dem tenker ‘årh, hun huska meg’, for det er viktig».

#### 4.3.2 Omsorg

Ettersom informantene anvender traumebevisst tilnærming opplever de at de knytter sterkere bånd til elevene. Informant 1 reflekterer over mange utfordrende situasjoner, men at han i etterkant innser hvor mye han bryr seg om elevene som strever: «Jeg smilte så bredt at det var nesten så jeg hadde ørevoks i munnvikene når jeg så han». Informant 2 viser til at elever som strever trenger en voksen som bryr seg om eleven og ikke den negative atferden, og at hun blir en talsperson for elevene: «Det er jo veldig ofte de ungene du blir gyselig glad i».

Informant 4 forteller om hvordan det er å se en sterkt traumatisert elev mestre utfordringer som tidligere var uoppnåelige: «Ja, blir man jo bare rørt langt inn i hjerterota». Informant 3 forteller hvordan traumebevisst tilnærming har styrket henne i møte med elever med høyt aktiveringsnivå og hvordan hun kan gi den omsorgen som tar hensyn til barnets fungering: «Hvis de blir veldig redde, kan jeg sette de på fanget og vugge dem, da merker jeg ofte at hjertet roer seg, og at de da kan sitte lenge».

## 4.4 Trygg i lærerrollen

Lærere i barneskolen møter på ulike utfordringer daglig, og mange av utfordringene er overkommelige. Når en lærer møter på utfordringer som overstiger deres kunnskapsnivå og/eller kapasitet kan det føre til utfordringer, både i møte med elever, men også for lærerens trivsel og velvære. Fremtredende i denne studien er at alle informantene opplever seg tryggere i sin rolle som lærer, som følge av kompetanseløft innenfor traumebevisst tilnærming.

### 4.4.1 Økt kompetanse

Informantene forklarer at det nettopp er det kompetanseløftet traumeforståelsen har gitt dem som har bidratt til at de kjenner seg styrket i møte med elever som strever. Kunnskapen påvirker hvordan de ser og møter barna og hvordan de reflekterer over egen rolle som lærer. Videre hevder de at den traumebevisste tilnærmingen utvider verktøykassen de trenger for å hjelpe elevene til å være mest mulig i toleransevinduet, slik at de kan være tilgjengelig for læring.

Informant 1 og 2 mener at traumebevisst tilnærming er universell, og noe de tar med seg til flere arenaer. Informant 2 forklarer hvordan det har styrket henne i møte med utfordringer: «Jeg føler at vi står stødigere på våre egne bein [...] jeg tror at man tørr å stille spørsmål som er litt vonde, eller som du ikke helt vet svaret på».

Informant 1 beskriver traumebevisst tilnærming som «kjempenyttig» og gir uttrykk for at han har tilegnet seg økt trygghet i møte med både barn og voksne. Videre oppgir han at han opplever seg selv som mer bevisst på traumer, og hvordan dette påvirker elevene individuelt: «Det er jo noen ting som enkelte barn har veldig sterke følelser for, som andre kan oppleve som en bagatell. Da er det viktig at ikke vi bagatelliserer det som noen opplever veldig sterkt/skummelt.»

Informant 3 forteller at kunnskap om «den tredelte hjernen», og hvordan «tenkehjernen» koples ut ved fare, har styrket hennes forståelse av barns atferd:

Jeg har blitt tryggere i arbeid med barn med traumer ettersom jeg har lært hvorfor de reagerer som de gjør, hva de sier og hva de gjør kroppslig. Jeg har også lært noe om hvordan jeg som en trygg voksen skal «håndtere» de [...] Hva jeg bør gjøre og ikke bør gjøre.

Samlet gir informantene uttrykk for at de gjennom kursing har fått mer innsikt og kunnskap som de kan anvende i møte med elever som strever. I datamaterialet fremkommer det et

tydelig skille på informantene som har mottatt langvarig konkret veiledning og informantene som kun har deltatt på kurs.

#### 4.4.2 Økt kompetanse gjennom veiledning og oppfølging

Informant 1 og 4 hadde mottatt både kurs og veiledning knyttet til en enkeltelev. Begge informantene reflekterte over hvor viktig det er å ha et langsiktig perspektiv på utvikling, både faglig og sosialt.

Informant 1 vektlegger å søke etter progresjon fremfor perfektjon. Han er blitt mer bevisst på hva elevene skal oppnå etter grunnskolen enn «hva resultatet blir på matteprøven i morgen». Han viser også til at utviklingen går i «bølgedaler»: «Så vil du få tilbakefall, så må vi begynne igjen. Så det er jo som to skritt fram og kanskje tre tilbake [...] Du kan gjøre feil selv om du i utgangspunktet gjør ‘alt’ riktig.»

Informant 4 forteller om utviklingen til en elev der hun hele tiden er bevisst på at dette er en langsiktig prosess, og at utviklingen etter hvert mer og mer ble synlig for henne og andre rundt eleven:

Etter hvert som sjette og syvende trinn kom, så kunne vi se at fagarbeideren kunne trekke seg lengre og lengre vekk og at den voldsomme atferden avtok noe [...] Så der følte vi jo kanskje at vi lyktes med noe, som var en langsiktig prosess, ikke sant [...] Det er jo ikke noe «quick-fix» som vi kan forvente skal skje på første møte. Det tar jo lang tid og man må være veldig tålmodig.

Videre trekker informantene (1 og 4) frem den tette oppfølgingen som avgjørende for arbeid med traumatiserte elever. Begge informantene hevder at den tette oppfølgingen tilfører noe som kurs eller webinar ikke kan tilby. De forklarer at Barnefokus Sør var inne og observerte alle parter og at de arbeidet både med før og etter evalueringer. Det bidro til at de ble trygge gjennom at veileder var til stede og så det samme som dem, og at beskrivelsene av gutten og konkrete hendelser ikke bare var ord som kom i fra dem:

Den opplæringa eller den bistanden, den var så konkret og tett på [...] Det å faktisk se, «Hva gjorde du nå?», «Hvordan tenkte du når du gjorde det?» eller «Det kan være lurt å gjøre sånn eller kanskje du kunne gjort sånn» [...] men det å få reflekterende spørsmål, og kanskje stilt litt kritisk for å oppnå en større læring. Det har vært kjempeviktig! [...] Det er jo gjerne det som skjer akkurat her og nå, hva kan vi ta med oss her og nå, det er egentlig det vi vil ha.

Informant 4 legger til at Barnefokus Sør var svært tilgjengelig og svarte på mail og telefon når hun ikke selv var til stede på skolen, og at akkurat det at hun kunne spørre om alt mulig bidro til at hun følte seg veldig trygg og ivaretatt. Hun beskriver veiledningen som «alfa og omega» og «helt utslagsgivende» for hennes utøvelse og håndtering av de ulike situasjonene som oppsto.

#### 4.4.3 Økt kompetanse om toleransevinduet

Som beskrevet i kapittel 2.2.3, er toleransevinduet en billedlig fremstilling av indre aktivering og mottakelighet for læring. Alle informantene har gjort seg refleksjoner rundt forståelsen av, og bruken av toleransevinduet som hjelpeverktøy i møte med elever som strever. Tre av informantene (1, 3 og 4) forteller at det er viktig å hjelpe elever tilbake i toleransevinduet sitt når aktiveringsnivået er for høyt. Videre påpeker de viktigheten av å følge opp hendelser når elevene er tilbake i toleransevinduet. Informant 1 beskriver det slik:

Altså ta opp disse situasjonene og lære av det i det som kalles for «fredstid», altså når de er mottakelige, og ikke når de er fulle av følelser eller fortsatt står i situasjonen. Det kan være eleven er mottakelig om ti minutter eller en time, neste dag eller neste uke, og vi må benytte oss av det rette tidspunktet.

Informant 4 gir uttrykk for en bevissthet om at toleransevinduet ikke er et statisk fenomen, men et øyeblikksbilde av elevens kapasitet for læring og at dette kan utvides. Hun søker derfor hele tiden etter hvor hun kan øke elevenes toleranse og tenker nøye gjennom hvor langt hun kan «pushe» eleven, både faglig og sosialt:

Hans toleransevindu var mye smalere enn alle andres, han var alltid ekstremt aktivert og det skulle ikke mye til for å vippe han av pinnen [...] Og vi jobbet jo hele tiden ut ifra det vi tenkte kunne være hans toleransevindu, og også hvordan vi kunne klare noen ganger å pushe han bittelitt ut av komfortsonen. Fagarbeideren, som var tett på eleven, så eleven for den han var. Han klarte å lese på meters avstand når han måtte nærme seg, og når han kunne trekke seg vekk.

Informant 2 forteller om økt bevissthet på eget toleransevindu, og særlig behovet for å trekke seg vekk når hun blir for høyt aktivert selv:

For ved et par anledninger så sa jeg «vet du noe, nå tror jeg du må være med, så må du bare sitte her litt hos assisterende rektor, så skal jeg komme tilbake å hente deg».

Eleven svarte «ja, men», så sa jeg «Nei, nå er det bare fordi jeg er redd for at jeg skal

si noe jeg kommer til å angre på, så hvis vi bare kan ha en bitteliten time-out, så ikke jeg gjør noe som blir dumt».

På spørsmål om hvordan hun ville håndtert en slik situasjon før kurset om traumebevisst tilnærming svarte hun at hun mest antakelig ville sagt eller gjort noe dumt.

#### 4.4.4 Metaforbruk

Alle informantene har anvendt metaforer i arbeidet med elevene. Noen ganger i møte med enkeltelever, mens tre av dem (1, 2 og 3) også har brukt det for å øke forståelsen hos medelever eller innad i kollegiet.

Informant 1 forteller at de i hovedsak bruker barnevennlige metaforer og har byttet ut grafen til toleransevinduet med et vannglass, der innholdet i glasset er et bilde på graden av aktivering.:

Når vi våkner opp har vi så mye vann (viser litt vann i glasset), mens for andre som blir vekket med et «bang!» så er det kanskje så mye vann (viser litt mer vann i glasset), så skjer det kanskje noe som gjør at glasset fylles ytterligere [...] alle disse tingene som jeg, du eller andre elever ikke reagerer så mye på, men så blir det kanskje veldig mye for enkelteleven som på forhånd nesten hadde fullt glass.

Informanten beskriver her at det visuelle med å fylle vannglasset, og særlig når det renner over, kan bidra til at elevene lettere kan forstå elever som har så mye stress i seg.

Informant 1 forteller også om en undervisningsøkt der elevene fikk oppleve hvordan det kan være for elever å følge undervisningen samtidig som de er høyt aktivert. Elevene fikk en oppblåst ballong de skulle sitte på mens de fulgte med i timen. Ballongen måtte ikke sprekke, og denne øvelsen ble et godt bilde på hvor vanskelig det må være å konsentrere seg og å følge med i timen når man egentlig er opptatt av noe som kan skje/ikke må skje. Det gav en større forståelse for hvorfor noen barn er mer urolige og følger mindre med enn andre.

Informant 4 opplevde motstand fra foresatte og fikk derfor ikke muligheten til å bruke vannglassmetaforen sammen med alle elevene, men hun brukte det daglig for å hjelpe eleven med å senke aktiveringen: «For han var det jo alltid fullt, så hvordan kunne vi tappe det bitte bittelitt, for hver situasjon eller for hver dag.»

Informant 2 har brukt RVTS Sør sin metafor på «den tredelte hjernen» sammen med elevene: «De har sett fyrbøteren som peiser på og vi har prata om det også at man kan bli så sint at man ikke får tenkt seg om, og da har «kapteinen forlatt skuta».

Informant 3 forklarer at metaforen om fyrbøteren, maskinisten og kapteinen ofte kan bli for abstrakt for de minste og har derfor anvendt «hånd-metaforen» (Nordanger & Braarud, 2020).

## 4.5 utfordringer

Traumebevisst tilnærming krever at lærere legger ned mye tid og arbeid for å gjennomføre den i praksis. Informantene fremhever tid som deres største utfordring. Andre utfordringer handler blant annet om manglende fokus på følelsesregulering samt utfordringer knyttet til valg mellom å dekke behovet til enkelteleven versus klassens behov. Videre opplever informant 2 og 3 utfordringer knyttet til manglende veiledning og oppfølging.

### 4.5.1 Tidsklemma

Lærerhverdagen er full av viktige hendelser og oppgaver. Alle informantene peker på «tid» som deres største utfordring. Informant 3 opplever utfordringer med både å ha tid til å møte elevenes behov, men også tid til å bearbeide ulike hendelser. Videre forteller hun om en elev som ofte trigges av noe i klasserommet, uten at hun får tak i hvem eller hva det er som trigger eleven. Dette fører til at eleven gjentatte ganger må ut av klasserommet for å senke aktiveringen. Videre forteller hun at når de kommer tilbake til klasserommet hender det at eleven trigges på nytt og de igjen må ut av klasserommet.

Informant 1 peker på at han har noe ledig tid i sin dagsplan, men at det ikke er sikkert dette sammenfaller med når elevene har behov for hjelp/samtale. Videre viser han til at de fikk økt samarbeidstid, men at det igjen gikk på bekostning av noe annet. Informant 2 viser også til vansker med å tidfeste elevenes behov i en travel hverdag:

Tid tror jeg at jeg ville sagt er den største utfordringen, for her trenger man tid. For å danne relasjoner og på en måte komme i posisjon til å kunne forstå og hjelpe [...] men det tar så mye tid føler jeg, å skulle få til de samtalenene og få til de avtalene.

Informant 4 møtte på ulike utfordringer i møte med både elev og foresatte og opplevde det som en skjevfordeling av hennes tid i forhold til de andre elevene:

Alt dreide seg om han [...] det har vært et krevende samarbeid med hjemmet og til tider har det slukt all min tid, samtidig som jeg skal følge opp resten av klassen som også har krav på like mye oppmerksomhet [...] det var utfordrende at all min tid og motivasjon gikk til den eleven og hjemmet, mens det ble lite igjen til resten av klassen.

### 4.5.2 Mindre fokus på følelsesregulering

Traumebevisst tilnærming består av tre pilarer, og alle informantene beskriver hvordan de har arbeidet med de to første (trygghet og relasjon). Informant 1 trekker frem hvor sterke og



vedvarende følelser kan være for noen og at vi ikke alltid kjenner til styrken i dette: «Det å ha en forståelse for at eleven eller gjerne foreldrene, de har mange følelser, og i mange tilfeller, en form for skam som er så dyptliggende og man kan nok ikke bruke nok tid eller møte de nok!»

Alle informantene enige om at følelser er viktige og at både lærere og elever bør snakke om følelser. Informant 2 og 3 legger til at den siste pilaren ofte uteblir. Informant 2 sier: «Vi har nok jobba mest med de to første og litt med følelsesregulering.» Informant 3 legger til at et sterkt faglig fokus kan være et hinder:

Vi har ikke hatt så mye om det, jeg føler vi er mer opptatt av det faglige [...] Jeg tror det handler litt om at enkelte er opptatt av alt man må gjennom i læreplanen og andre er opptatt av at man ikke kan lære fag hvis man ikke er trygg.

To av informantene (3 og 4) forteller hvordan de daglig arbeider med følelsesregulering. Informant 3 beskriver at hun ofte bruker elevenes interesser for å nå inn til elevene, og hun opplever at det gir elevene større trygghet til å fortelle hvordan de har det eller hva som kanskje ikke er så greit. Informant 4 peker på at det er viktig å være bevisst på elevenes aktiveringsnivå, samt henvende seg til tenkehjernen når den er påkoblet.

#### 4.5.3 Dilemma knyttet til oppmerksomhet til enkeltelev versus klassen

En annen utfordring som ble tydelig, var knyttet til prioritering av hvem de skulle hjelpe først; enkelteleven eller klassen. Alle informantene opplever dette som utfordrende, både fordi det er situasjonsbestemt, men som informant 1 påpeker, vil valget de tar få konsekvenser i den ene eller den andre enden: «Si hvis du hadde latt 'Per' fått fritt spillerom, så vil ikke det gå på relasjonen negativt der og da, men relasjonen til resten av klassen vil kunne bli utfordrende fordi du har mista litt troverdighet.»

Informant 2 viser til at det er viktig at de andre elevene forstår at hun ikke aksepterer den uønskede atferden. Informant 4 mener det er situasjonsbestemt, samtidig som hun fremhever samarbeidet med fagarbeideren som avgjørende, slik at alle parter ble ivaretatt:

Vi var heldige da, og alltid hadde fagarbeideren med, så løste det seg stort sett greit, for da var det de to også jeg og resten av klassen. Hadde det ikke vært for det, så ville jeg jo tro at klassen ofte hadde måtte funnet ut av det selv, også hadde vi måtte tatt oss av han.

Informant 3 opplever valget mellom hvem hun skal hjelpe først som utfordrende. Hun reflekterer over de ulike utfallene og sier at hun i enhver situasjon vil velge det hun kaller for «traumebarnet».

Både enkelteleven og klassen har behov for ro, og derfor er det nyttig å ta enkelteleven ut av klassen. Ingen lærer noe når eleven er der, og læreren blir irritert. Dette blir negativt for alle, og da er det bedre at jeg for eksempel kaster ball med den ene eleven, sånn at alle får det greit.

#### 4.5.4 Behov for veiledning og oppfølging

Som nevnt tidligere så har to av informantene mottatt kursing, mens de to andre i tillegg har hatt tett veiledning og oppfølging. De informantene som bare har mottatt kursing savner nettopp veiledning og den tette oppfølgingen. Informant 2 forklarer det slik: «Det jeg savner er noen oppfriskningsganger og kanskje litt mer case-jobbing på hvordan man kunne ha gjort det hvis man hadde havnet opp i sånn og sånn [...] det ville blitt holdt varmt hvis man gjorde det sånn».

Informant 3 er bevisst på viktigheten av temaet og savner den tette oppfølgingen og veiledningen:

Vi kunne hatt mye mer av det. Gjerne at de kunne observert og veiledet [...] Det er viktig for oss voksne å være obs på traumer, vi skulle ikke bare hatt et kurs, vi skulle egentlig vært utdannet i det alle sammen. Og visst hva man skulle gjøre [...] Vi skulle hatt *mye* mer om det, vi skulle nesten hatt et helt år med dette temaet i utdanninga.

En av informantene som ikke hadde hatt veiledning, forteller om en elev hun har hatt i klassen og utfordringene hun opplevde:

«Jeg hadde en elev for mange år siden, han bare satt og hylte, og det ble egentlig veldig vanskelig for alle de andre fordi det gikk jo ikke helt å få gjort noe, og når du nærmet deg så krøp han gjerne under pulten. Men, man kan ikke si man hadde «flaks» da, men da gikk det en liten uke, så var han i beredskapshjem. Men, det jeg mener med at jeg hadde litt sånn flaks var jo det at da ble jo ikke dette et større problem for de andre skjønte jo at han hadde det vondt, men det var jo vondt å sitte og høre på».

Avslutningsvis sier informanten at hun ikke har, eller ikke husker å ha hatt traumatiserte elever i hennes klasser.

#### 4.5.5 Samarbeid

Informantene var opptatt av samarbeid med andre, både internt og eksternt, og opplever at særlig foreldresamarbeid er mer sentralt enn tidligere. Alle informanter uttrykker hvor viktig det er å samarbeide innad på skolen med elever, foresatte, kollegaer og ledelsen, men når lærere får en traumatisert elev i sin klasse kan det også være nødvendig med hjelp utenfra for å kunne gi eleven den opplæringen han har krav på. Informant 4 forteller om viktigheten av å etablere tverretattlig samarbeid tidlig i arbeidet for å sikre traumatiserte elevers skolehverdag, samt kontaktlærers trygghet slik at arbeidsoppgavene ble gjennomførbare. Informant 3 er blitt mer bevisst på omfanget av utfordringer elever kan ha og savner flere yrkesgrupper innad i skolen. Informant 1 forklarer at han ofte samarbeider med både PPT og barnevernet og skryter av gode saksbehandlere, men han trekker frem Barnefokus Sør og den «pakka» med både kurs, veiledning og oppfølging. Han reflekterer over at han følte at han manglet kompetanse til å hjelpe eleven godt nok. «Det å få kompetansen inn så direkte, gjorde jo at alle som var involvert fikk en mye større forståelse av både eleven og utfordringene han hadde».

Alle informantene anser også foreldresamarbeid som en viktig faktor for å lykkes. Informant 4 viser at hun er særlig bevisst hvor viktig det er å ha et godt samarbeid med foresatte nettopp fordi hun vet hvor utfordrende et foreldresamarbeid kan være dersom det ikke fungerer optimalt. Hun forklarer at det var mye som ble usagt selv om «elevene visste jeg visste, men at jeg ikke kunne si det»:

Det var jo en sånn en kamp da, der vi hadde veldig lyst å vise klassen aktivering med det glasset, altså hvordan han hadde det inni seg, men vi fikk liksom aldri «go» for den [...] elevene ville ha forstått det på en helt annen måte hvis de hadde fått den, en ordentlig forklaring, så det var litt vanskelig synes jeg.

Informant 1 har et stort fokus på å opparbeide en felles forståelse for elevers utfordringer, både traumerelaterte og andre utfordringer. Han peker på at det er viktig å dele informasjon med alle involverte, ikke bare enkeltelevener med foresatte, men også de andre elevene i klassen med deres foresatte, samt kollegiet. Han viser til at de foresatte er særlig viktige i forhold til å få samtykke til å dele informasjonen. «Det å få en felles forståelse for hvor viktig det er at informasjonen om utfordringer eller positive sider med en elev eller en sak, kommer ut til så mange som mulig».

## 5.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet drøftes sentrale funn fra analysen opp mot studiens teoretiske rammeverk for å kunne svare på problemstillingen. I løpet av intervjuene har informantene delt deres opplevelser av hvordan traumebevisst tilnærming har styrket dem i møte med elever som strever. I drøftingskapittelet har jeg valgt å se på delkapitlene «tidsperspektivet» og «tidsklemma» i sammenheng. Dette fordi de henger tett sammen og det ene kan både være utfordringen, men også løsningen på det andre. Jeg velger å gjøre det samme når det kommer til «elevens trygghet» og «relasjonsbygging», da dette også henger tett sammen, og på mange måter er avhengig av hverandre.

### 5.1 Nye perspektiv på barns atferd

Traumeforståelse og traumebevisst tilnærming synliggjør kunnskap som tidligere var ukjent for mange lærere, noe som også reflekteres i informantenes beskrivelser. Informantene uttrykker at opplæringen i traumeforståelse har gjort dem bedre rustet til å forstå atferdens betydning og elevens trygghetsbehov, noe Bath (2008b; 2015) fremhever som viktig i møte med traumatiserte barn. Videre hevder informantene at denne kunnskapen har bidratt til at de har fått et endret barnesyn, ved at fokuset flyttes fra hva barnet gjør, til hvorfor barnet gjør som det gjør. Dette bidrar til at lærere kan hjelpe barna med sine utfordringer fremfor å irettesette barnas handlinger. Dette samsvarer med funn i studier av Steinkopf (2021) og (Bergheim & Ohnstad (2018). Denne endringen i tankesett hevder forskere innenfor både nevrobiologi og psykologi er svært viktig i møte med alle barn og i særdeleshet i møte med traumatiserte barn. (Bath, 2008a; Bath, 2008b; Perry, 2009). Nordanger (2017) kaller denne endringen for et paradigmeskifte i forståelsen av barn som strever. Nordanger (2021) viser til at opphavsmannen bak de tre pilarene i traumebevisst tilnærming, Howard Bath, har endret tittel på tilnærmingen og har flyttet fokuset fra traumer til utvikling. Nordanger (2021) har i senere tid også selv påpekt at innholdet i «traumebevisst tilnærming» er universelt og vil gagne alle elever. I den forbindelse introduserte han begrepet «utviklingsfremmende tilnærming», for å minne fagfolk og andre om at tilnærmingen egner seg i møte med alle barn, og ikke bare i møte med dem som er traumatisert.

Innholdet i de tre pilarene «trygghet», «relasjon» og «følelsesregulering/mestring», inneholder viktige elementer som barn trenger for å kunne utvikle seg i tråd med sitt potensiale (Bath, 2015). Slik sett vil tilnærmingen være nyttig i møte med alle barn, men traumatiserte barn vil kunne trenge ekstra store doser av dette, da de tidlig i livet kan ha opplevd for lite

grunnleggende trygghet, skadelige relasjoner, og manglende reguleringsstøtte slik at de ikke har fått utviklet gode nok selvreguleringsevner til å mestre sine egne følelser.

Et begrepskifte fra «traumebevisst tilnærming» til «utviklingsfremmende tilnærming» vil kunne ha fordeler og ulemper. Begreper som «traumeforståelse» og «traumebevisst tilnærming» begynner å få et visst fotfeste i skolen, noe som særlig aktualiseres gjennom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig har det vist seg å være utfordrende for lærere å forholde seg til at den traumebevisste tenkingen skal få så stort fokus i skolen. Han hevder at traumebegrepet indikerer et smalt nedslagsfelt, mens det i realiteten gagnar alle barn (Nordanger, 2021). En mer generell betegnelse kan være nyttig fordi den favner flere, og dermed kan tilnærmingen brukes uavhengig av om barn er traumatisert eller ikke. Dette fordi tilnærmingen ikke vil være feil for noen, men tvert imot utviklingsfremmende. På den andre siden kan det medføre at begrepet blir så generelt at fokuset forsvinner fra den tilnærmingen er aller viktigst for; nemlig de traumatiserte barna.

Informantene uttrykker at atferd som tidligere ble oppfattet som utfordrende, nå tolkes som et følelsesuttrykk som kan indikere hvordan eleven har det, altså elevens indre tilstand. De fremhever at traumer kan påvirke hjernens utvikling, og de opplever det særlig utfordrende når atferd og oppførsel ikke sammenfaller med forventninger ut ifra alderen. Det kan utfordre den voksne når det forventes at en 12-åring *er* som en 12-åring, men som faktisk kanskje må møtes som en 5-6 åring. Dette fremhever og presiserer Perry & Szalavitz (2021) og viser til at det er viktig å gi omsorg ut ifra barnets kognitive alder, og ikke ut ifra barnets kronologiske alder. Innsikt i traumeforståelse styrker læreren i å se barnets behov uavhengig av alder (Bath 2008; 2015; Andersen & Sjøftestad 2014; Nordanger & Braarud, 2020; van der Kolk, 2020). Traumeforståelsen synliggjør at høy aktivisering hindrer barns tilgang til egne ferdigheter og ressurser, slik at barn ikke klarer å gjøre det som forventes av dem (Perry, 2009; Bath, 2015; van der Kolk, 2020; Siegel, 1999;2012).

Sentrale forskere og klinikere fremhever at læreres håndtering under og etter barns traumatiske opplevelser i stor grad kan påvirke omfang og styrke i barns reaksjoner, både i negativ og positiv retning (Perry, 2009; Bath, 2015; van der Kolk, 2020; Nordanger & Braarud, 2020; Siegel, 2012). Det er derfor viktig at kompetanse på dette feltet øker i skolen. Lærere som ikke har kunnskap om traumers påvirkning på læring og utvikling, kan støte på utfordringer i møte med utfordrende atferd. Eksempelvis peker Hart (2009) på at lærere automatisk speiler elevens uønskede atferd i forsøk på å opprettholde orden i klasserommet.

En normal reaksjon på uønsket atferd vil kunne være å svare med samme mynt, eller ved å bruke kontrollerende og straffende responser. Utfallet kan være at eleven, som ikke har noen form for opplevd kontroll i sitt eget liv, nok en gang nektes kontroll. Dette kan i verste fall oppleves retraumatiserende, selv om det ikke har vært lærerens intensjon. For eksempel vil en elev som har blitt seksuelt misbrukt kunne retraumatiseres når læreren bruker fysisk makt i en situasjon med utagering. Handlingen, som var ment å være hjelpsom, minner om overgrepssituasjonen der barnet ikke har kontroll over egen kropp (Felitti, et al., 1998). Anglin (2002) peker på at den voksnes oppgave er å lindre primærtraumet uten å påføre mer skade ved å påføre ytterligere smerte.

Ofte vet ikke lærere konkret hva barn er utsatt for, og det kan da være vanskelig å vite hva barnet kan reagere på eller trigges av. I resultatdelen kommer det frem at barna selv ikke alltid var klar over egne reaksjoner eller hva som trigget dem. Det å da møte dem på en traumebevisst måte vil kunne oppleves god for barnet uavhengig av årsak til reaksjonen.

## 5.2 Traumebevisst tilnærming i praksis

Det å jobbe traumebevisst har ikke en mal eller en oppskrift som forklarer hva en skal gjøre i den konkrete situasjonen. Hver elev og hver lærer er unike, i tillegg er hver situasjon og hver relasjon spesifikk. Det betyr at man må opparbeide seg et handlingsrepertoar til bruk i fremtidige situasjoner. For mange lærere kan det kanskje være utfordrende å stole på at «veien blir til mens man går» i møte med barn med sterke atferdsuttrykk. Det hadde for enkelte vært langt lettere dersom man hadde hatt en konkret oppskrift å gå etter. En konsekvens av dette kan bli at det er for lite innhold i lærerens «verktøykasse» og dermed kan utfordrende atferd tolkes som mer utfordrende enn den hadde trengt å være, og at læreren ikke klarer å se atferden som et uttrykk for indre tilstander.

### 5.2.1 Mentalisering

Analysen i denne studien viser at traumeforståelsen gir lærerne økt kunnskap om barnehjernens utvikling, og hvordan traumer kan påvirke denne utviklingen. Traumebevisst tilnærming gir lærere ulike verktøy som anvendes for å hjelpe traumatiserte elever (Bath, 2008b). Informantene fremhever at mentalisering har styrket dem i møte med elever. En av informantene forklarer at mentaliseringsteknikker økte hennes forståelse av elevens opplevelser og følelser, og at det gjorde det lettere å forstå hvordan eleven opplevde skolehverdagen. Gjennom å observere elevens kroppsspråk og væremåte kunne hun lettere se hva eleven hadde kapasitet til å gjennomføre.

Evnen til å mentalisere andres opplevelser og følelser er særlig viktig fordi traumer er så komplekse og sammensatte. Dette kommer også tydelig frem i Steinkopfs doktoravhandling (2021) der hans informanter sier at de har økt fokus på selvbevissthet og aktivt anvender mentalisering for å forstå barna bedre. Flere av mine informanter opplever å ha fått økt forståelse for hvor utfordrende det må være å sitte stille, følge med, spise et måltid og vente på tur, når kroppen er i full beredskap. Det å virkelig forstå hvor krevende dette må være for eleven, har bidratt til mer toleranse i møte med uro og utfordrende atferd.

Mennesker har lettere for å se andres følelser og behov når disse samsvarer med noe vi kjenner fra før. Hvis behovene derimot ikke er relaterbare for oss kan det føre til at kun «symptomene» behandles, mens helhetsbildet forsvinner (Perry & Szalavitz, 2021; van der Kolk, 2020). I en skolesetting kan traumer virke abstrakte og diffuse fordi et traume kan vise seg i ulike størrelser og former, noe som igjen kan føre til at den voksne distanserer seg fra det ukjente. Akkurat dette var en av informantene svært bevisst på da elevens opplevelser og følelser ofte var urelaterbare og for fravikende fra hennes egne erfaringer og opplevelser. Dette gjorde at informanten måtte bruke mye tid på å prøve å sette seg inn i hvordan dette kunne være for eleven. En hendelse påvirker personer individuelt, basert på tidligere erfaringer (Bath, 2008; Siegel, 2012). En konsekvens av at læreren ikke klarer å mentalisere, vil kunne være at læreren forsøker å håndtere symptomene barnet viser. Det kan igjen føre til at barnet ikke opplever seg forstått og dermed ikke kommer til deg neste gang noe er vanskelig. Barna trenger å bli møtt på deres opplevelser uavhengig av hvor fiktivt eller urealistisk det er for den voksne, og det er i slike situasjoner det er viktig at den voksne klarer å mentalisere for at eleven skal oppleve seg ivaretatt og trygg.

### 5.2.2 Elevens opplevde trygghet styrker relasjonen

Trygghet og relasjon kan være vanskelig å skille fordi du kan ikke ha en god relasjon uten trygghet, eller oppleve trygghet uten en god relasjon (Bath, 2008b; 2015). Informantene snakker om disse to begrepene om hverandre. Derfor velger jeg å drøfte dem sammen.

Alle informantene trekker frem tilstedeværelse som svært sentralt i arbeidet med å sikre elevens trygghet på skolen. Når informantene la ned både tid og krefter for at elevene skulle oppleve trygghet, viste det seg at det arbeidet de la ned også styrket relasjonen. De ble overrasket over at båndene de knyttet til disse elevene ble så sterke, og i intervjusituasjonen viste både ordvalg og følelsesuttrykk at dette var ektefølt.

Selv om informantene ble utfordret fra alle kanter av elever som andre ikke «orket» å være med, eller ønsket å være med, opplevde informantene at de hjalp disse elevene til å blomstre likevel. Traumatiserte elever har ofte en iboende utrygghet som følge av krenkelsene de har blitt utsatt for (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2020). Dette kan føre til at elevene tester læreren i forhold til: «Hvor mye av meg tåler du, eller liker du?» eller «Når gir du opp?» Informantene fremhever at det er særlig viktig å vise elevene at du fremdeles står der, at du fremdeles liker eleven, selv om eleven aviser deg eller utagerer gang på gang. Informantene formidler at de inntok en omsorgsgivende rolle overfor elevene, noe som disse elevene sårt trengte. Ved å løfte barnas stemme frem og anerkjenner dem for den de er, fremfor hva de gjør, viser informantene innsikt i barnas behov. Gjennom informantenes forståelse og omsorg kompenserer de for noe av det barna har blitt fratatt eller ikke fått nok av. Trygghet er sentralt her, og to av informantene relaterer tydelig til dette når de beskriver utviklingen til en traumatisert elev og hvor store endringer de så når elevens trygghet kom i fokus.

Hjernen er plastisk, noe som betyr at hjernen er påvirkbar både i positiv og negativ retning. Gode omsorgsbetingelser vil påvirke positivt, og ha sterk helbredende kraft (Perry, 2009). I tilfeller hvor barn blir utsatt for vedvarende negative hendelser kan barnets evne til å oppfatte og bearbeide informasjon endres, samtidig kan det også påvirke deres evne til å tenke (van der Kolk, 2020; Perry & Szalavitz, 2021). Traumer forårsaker en dobbel negativ effekt, ved at barnet utvikler et hypersensitivt alarmsystem og et underutviklet reguleringsystem. Dette kan imidlertid «trenes» og endres, ved hjelp av god omsorg og positive repetitive opplevelser (van der Kolk, 2020; Perry & Szalavitz, 2021; Nordanger, 2020).

Traumebevisst tilnærming bygger på tre pilarer som fremmer raushet på områder som traumatiserte barn har fått for lite av eller blitt fratatt; trygghet, relasjon og følelsesregulering/mestring. For at den voksne skal kunne komme i posisjon til å hjelpe barna med følelsesregulering er det nødvendig at eleven opplever den voksne som trygg og at relasjonen mellom dem er sterk. Traumatiserte barn er fratatt dette. Når krenkelsene påføres av nære omsorgspersoner, som i utgangspunktet skal gi og være barnets største og viktigste trygghet, fører det til at det som tidligere var trygt og godt blir utrygt og uforutsigbart (Bath, 2015; Perry, 2006; Perry & Szalavitz, 2021).

Hjernens primæroppgave er å sikre individets overlevelse, og den vil til enhver tid skanne omgivelsene etter farer. For traumatiserte barn kan hjernens alarmsentral, amygdala, være hypersensitiv og trigge traumeminnet ved det minste tegn på fare, og derved presse frem vonde minner som sender barnet i full aktivering, selv i trygge omgivelser (Perry & Szalavitz,



2021). Fordi barn kan ha erfaringer med at gode voksne kan gjøre utenkelige ting, eller at den voksnes godhet medfølger forventninger om gjenytelser, trenger barna å oppleve gjentatte ganger at lærerens godhet kommer helt betingelsesløst og frivillig (Bath, 2008b). Barn kan, gjennom lærerens tilstedeværelse, forutsigbarhet og repetitive handlingsmønstre, oppleve relasjonen til læreren som trygg. Det er derfor viktig å fokusere på elevers opplevde trygghet, og å strebe etter hvordan hverdagen kan tilrettelegges slik at elevene er trygge nok til å senke skuldrene og være mottakelige for læring (Nordanger & Braarud, 2020; Siegel, 1999; 2012). Bath (2015) deler, som nevnt i kapittel 2.3.1, trygghetspilaren inn i fire underkategorier: Fysisk trygghet, relasjonell trygghet, følelsesmessig trygghet og kulturell trygghet for å vise hvor mye den pilaren faktisk favner. Han påpeker at lærere har stor innflytelse i alle disse kategoriene, noe som fremhever lærernes muligheter i møte med disse elevene.

Tilstedeværelse er særlig viktig for å dekke trygghetspilarens underkategorier, og mental tilstedeværelse vektlegger informantene som særlig viktig for utviklingen av gode og trygge relasjoner. For at elever skal kunne oppleve trygghet er det sentralt at lærere tar ansvar i møte med elevene og streber etter å lære elevens språk. Det er den voksnes ansvar å prøve å tolke barnas signaler, og ettersom barna blir tryggere på den voksne vil de kunne vise mer av seg selv og hva som eventuelt trigger dem. Når den voksne virkelig klarer å være til stede og etter hvert kjenner barnet, vil den voksne kunne oppleves hjelpsom og trygg for barnet. Dersom vi ønsker å få del i barns livsverden må vi lytte til det de sier. Barn har «100 språk» og den voksne må være nysgjerrig på hva barnet prøver å formidle i istedenfor å bruke voksne ord og uttrykk i møte med barn (Søftestad, 2014).

I møte med komplekse traumer kan lærere støte på en rekke utfordringer: Det som for læreren eller andre barn har en trøstende effekt, som for eksempel nærhet og berøring, kan ha motsatt effekt for barnet som følge av manglende eller feil stimulering tidlig i livet (Perry, 2006; 2009). Som nevnt tidligere viser både Perry & Szalavitz (2021) og van der Kolk (2020) til at mennesker har en tendens til å møte det som er relaterbart for dem fremfor det som er ukjent. Dersom læreren vennlig berører en elev, og den berøringen fremkaller minner fra traumatiske hendelser, vil den kunne fremprovosere avvisning eller utagering. Da kan barnet risikere at læreren distanserer seg, noe som igjen kan oppleves som et svik og enda en opplevelse av å ikke være tålbar eller elskbar (Perry & Szalavitz, 2021). I slike situasjoner kreves det at læreren anvender andre metoder enn berøring når man skal berolige barnet. En av informantene beskriver hvordan de hele tiden arbeidet for at eleven skulle føle trygghet og nærhet når de visste at berøring triggert eleven for mye. Da ble fagarbeiderens rolige og

forutsigbare tilstedeværelse svært viktig. De fokuserte på at den verbale og den nonverbale kommunikasjonen måtte samsvare. Fagarbeideren bidro til økt trygghet og en sterkere relasjon, noe som gjorde at han kom i posisjon til å hjelpe eleven. Ekthet og ærlighet er sentralt i alt relasjonsarbeid med elever, men for denne gruppen elever er det helt avgjørende for tryggheten (Bath, 2008b; 2015).

Resultatene i studien viser at det er viktig å komme i posisjon for å hjelpe elevene som strever. Noen ganger er det svært utfordrende å komme i en slik posisjon, og selv den mest erfarne lærer kan møte på utfordringer som overstiger egen kompetanse og kapasitet. En av skolene tok konsekvensen av dette, og ba om tett veiledning i forhold til en elev med utfordringer som de opplevde lå utenfor deres kompetanseområde. Når skolen ber om bistand, er det viktig at læreren selv deltar og ikke fraskriver seg ansvaret. Ved å ikke selv være en del av løsningen risikerer læreren å devaluere både eleven og seg selv. På den ene siden kan eleven tenke at «Jeg er for vanskelig/ødelagt/utfordrende til at du kan hjelpe meg», og «enda en voksen som ikke tåler meg». Hvis læreren derimot anerkjenner elevens utfordringer, og ber om å få trekke inn en annen voksen med mer kompetanse på akkurat dette til å bistå sammen med seg, så forteller læreren eleven at han/hun er viktig og fortjener den beste hjelpen, men at også læreren vil være en del av veien videre. Da fremstår læreren som en trygg voksen. Alle informantene fremhever at elevenes stemme er særdeles viktig, og de hevder at det å ha en kommunikasjon som involverer elevene har mange fordeler. Det styrker både tryggheten og relasjonen, og gir rom for at elevene selv ha mange gode ideer til hvordan de kan få det bedre. Videre fremheves informantenes ærlighet som trygghetsbyggende faktor. Selv om fordelene er mange, vil også fallgruvene være desto større hvis læreren blir uærlig. Elevmedvirkning er viktig i lærer-elev relasjonen, og styrkes bare dersom eleven tas på alvor. På den andre siden vil lærer-elev relasjonen svekkes dersom man ikke tar elevmedvirkning på alvor. En konsekvens av dette er at eleven kan miste tillit til læreren, samt at eleven kan oppleve seg som mindre viktig (Barneombudet, 2019). Elevmedvirkning kan bidra til blant annet trivsel og motivasjon for læring, men dersom elevmedvirkningen ikke tas i betraktning i avgjørelsene kan det få motsatt effekt og hindre trivsel og motivasjon for læring (Barneombudet, 2019).

### 5.2.3 Tryggere i lærerrollen

Intensjonen med traumebevisst tilnærming er å hjelpe lærere å forstå, og å utvide deres verktøykasse, slik at de har nødvendige ressurser/verktøy for å legge til rette for læring og trivsel (Bath, 2008a: 2008b). På spørsmål om hvordan traumebevisst tilnærming styrker

læreren i møte med traumatiserte elever, trekker alle informantene frem økt kunnskap og kompetanse som de viktigste faktorene for at de nå opplever seg tryggere i lærerrollen.

Informantene opplever at de står stødigere på egne bein og er bedre rustet til å håndtere utfordringer i skolehverdagen. En av informantene forklarer at kunnskap om traumebevisst tilnærming har styrket hennes forståelse av både elevers handlinger, men også hennes egne handlingsalternativer.

Informantene trekker frem at modellene og metaforene de har fått en innsikt i har vært til stor nytte. For å kunne formidle abstrakte systemer fra nevrobiologien og andre relevante fagfelt, anvendes forenklete pedagogiske modeller og metaforer (Steinkopf, 2014). Både «ballongundervisningen» og «vannglasset», er begge konkretiseringer av toleransevinduet.

«Toleransevinduet» viser mer teoretisk «hva» som skjer, mens «vannglasset» visualiserer for barn at aktiveringen kan bli for høy og at «det renner over». Eksemplet fra «ballongundervisningen» viser barn hvorfor man kan blir høyt aktivert, og hvor vanskelig det da kan være å konsentrere seg og å gjøre som man har fått beskjed om. Modellen av «toleransevinduet» og «Porges polyvagale teori» utfyller også hverandre, der begge gir en forklaring på hvorfor traumatiserte barn, og barn med mye indre uro, agerer på måter som bryter med forventet og akseptert atferd (Eide-Midtsand, 2017).

Modellene og metaforene ser ut til å styrke informantenes forståelse, men det kan stilles spørsmål ved om barn har tilstrekkelige forutsetninger til å forstå essensen i disse. I tillegg kan det tenkes at kunnskapsformidlingen til barn ofte utelater viktige detaljer som kunne styrket deres forståelse. I «dampbåtmetaforen» utelates ofte beskrivelser som for eksempel at kapteinposten er på toppen med utsikt over omgivelsene, at det finnes apparater som gir informasjon om vær, bølgelengde og om skjær som kapteinen navigerer seg rundt. Eller at fyrrommet og maskinrommet er under vann, uten sikt til å se hverken værforholdene eller omgivelsene rundt seg. En forutsetning for at barn og unge skal forstå hva som skjer «når kapteinen forlater skuta» og hvilke systemer som aktiveres og deaktiveres, er at nåtidens barn og ungdom faktisk vet hvordan en dampbåt fungerer. Dette er ikke allmennkunnskap.

Modellen av toleransevinduet viser hvor godt en person tåler egne følelser i øyeblikket basert på nåværende aktiveringsnivå (Siegel, 2012). En fordel med en slik metafor er at det er lettere for voksne og større barn å forstå hvordan stress påvirker aktiveringsnivået. I undervisningen på skolen kan for eksempel modellen av toleransevinduet føre til forenklinger og misoppfatninger ved at noen elever vil knytte det til følelser og plassere seg under toleransevinduet når de er lei seg og over toleransevinduet når de er sinte. Det kan derfor være

utfordrende å bruke modellen i møte med barn, og at den voksne som forklarer metaforen, må prøve å sikre at en bruker tilstrekkelig med eksempler og gode forklaringer slik at barna kan henge med og forså at modellen viser til aktivering og ikke til selve følelsesregisteret. Et barn som er traumatisert kan ha et smalt følelsesregister, for eksempel bare «glad» eller «sint». Dette kan føre til at alle følelser som ikke er å være glad, blir plassert i «sint» kategorien.

Til og med «vannglasset» og «undervisningen med ballong» som er forenklete fremstillinger av toleransevinduet (aktiveringsnivå), stiller krav til erfaringer og indre visualiseringer. Disse forenklete fremstillingene kan brukes ulikt, alt etter hva målsettingen med å bruke det er. Det å sitte på en oppblåst ballong, og være redd for at den skal sprekke, samtidig som du skal følge med på tavleundervisning er en konkret visualisering av hvordan barn som er høyt stressaktivert kan ha det på skolen. Det vil fort gå opp for de fleste barn at det er krevende å følge med på tavlen samtidig som barnet har noe annet veldig viktig å passe på. Hvis læreren i tillegg ønsker å få frem at det kan skje forferdelige ting dersom ballongen sprekker, kan det bli nødvendig å forklare dette tydelig for barna. Selv for barn som har gode oppvekstvilkår kan den type «ballongundervisning» bli for abstrakt slik at barna ikke forstår at når ballongen sprekker kommer for eksempel din mørkeste hemmelighet ut, og at frykten for at andre skal se eller vite om det blir for overveldende. Både frykten og smerten som traumatiserte barn sitter med i undervisningssituasjonen blir da for abstrakt. Eksempelvis kunne læreren sagt at ballongen er fylt med «stifter» eller andre skarpe gjenstander, og på den måten kan frykten for intens smerte sammenlignes/kobles med traumatiserte barns frykt og smerte. «Hvis ballongen sprekker får jeg vondt», samtidig som eleven ikke vet om de andre vil le eller trøste.

Drøftingen av bruken av modeller og metaforer kunne vært drøftet under pkt 5.3 Utfordringer, men jeg valgte å ta det med her da lærernes opplevde trygghet i lærerrollen økes når de virkelig forstår betydningen av metaforene, og kan dem godt nok til å kunne formidle dem til barn. Når de kan dem godt nok, kan de tilpasses den enkelte elev eller elevgruppe de skal formidles til, og læreren vil kunne kjenne seg friere til å gjøre disse tilpasningene. Det vil gi økt trygghet.

### 5.3 Utfordringer

En utfordring lærere møter på kan være at det å jobbe traumebevisst ikke har en mal eller en oppskrift som forklarer hva en skal gjøre i den konkrete situasjonen. Hver elev og hver lærer er unike, i tillegg er hver situasjon og hver relasjon spesifikk. Det betyr at man må opparbeide seg et handlingsrepertoar til bruk i fremtidige situasjoner. For mange lærere kan det kanskje være utfordrende å stole på at «veien blir til mens man går» i møte med barn med sterke

atferdsuttrykk. Det hadde for enkelte være langt lettere dersom man hadde hatt en konkret oppskrift å gå etter. En konsekvens av dette kan bli at det er for lite innhold i lærerens «verktøykasse» og dermed kan utfordrende atferd tolkes som mer utfordrende enn den hadde trengt å være, og at læreren ikke klarer å se atferden som et uttrykk for indre tilstander.

Informantene har i all hovedsak sett positive sider ved å anvende traumebevisst tilnærming, og de har vært relativt samstemte i hva de opplever utfordrende. Det ene handler om innholdet i opplæringen, og det er her litt forskjeller mellom skolene. Informantene fra den ene skolen savnet sterkt å få veiledning, noe som var godt ivaretatt på den andre skolen. De andre utfordringene, som alle var samstemte i, handler om at de opplever å ha for lite fokus på pilaren følelsesregulering samt at tidsbruk tematiseres ved bruk av den traumebevisste tilnærmingen.

### 5.3.1 Kurs versus kurs med påfølgende veiledning

Resultatene i studien viser relativt store forskjeller mellom skolen som ble kurset og skolen som hadde kurs med påfølgende veiledning. Dette samsvarer også med god implementeringspraksis (Joyce & Showers, 2002), som viser at kurs alene gir liten endring i praksis (5%), mens kurs med påfølgende og tett veiledning gir drastisk økning i endret praksis (95%). Dette interessante funnet gjenspeiles også i mine informanternes beskrivelser og forståelse av tematikken. Alle informantene gjengir for eksempel kunnskap om at tenkehjernen kobler ut når stressaktivering er for høy. Informantene som fikk kurs med påfølgende veiledning, svarer på måter som tyder på større innsikt i hvordan de kan arbeide for å hjelpe eleven tilbake i toleransevinduet sitt, samt hvordan de kan utvide elevens toleransevindu på sikt. En informant fra den skolen som kun har fått opplæring gjennom kurs forteller om en episode der hun fikk vondt av en elev som satt og hylte, og hvis hun nærmet seg eleven satte han seg under bordet. Videre fortalte hun at eleven flyttet i beredskapshjem etter kort tid. Beskrivelsene tyder på at gutten var høyt stressaktivert, og flytting i beredskapshjem indikerer at traumer kan ha forekommet. Senere i resonnementet forteller hun imidlertid at hun ikke husker å ha hatt traumatiserte barn i sine klasser. Når omfangsstudiene viser så høyt antall barn som utsettes for potensielt traumatiserende hendelser, vil det statistisk sett være traumatiserte elever i hver skoleklasse. Her var det i tillegg flere momenter, som barnets atferd, og barnets plassering i beredskapshjem, som tydet på at barnet kunne være traumatisert. Dette gir grunn til undring over om traumeforståelsen og den traumebevisste tilnærmingen er tilstrekkelig integrert i læreren.

Alle informantene fremhever at kurs og webinar kan bli for generelt, slik at det kan være utfordrende å anvende det i klasserommet. Informantene som kun har deltatt på kurs, gir uttrykk for å savne tett oppfølging og konkret veiledning. Informantene som har fått kurs med påfølgende veiledning beskriver veiledning og oppfølging som «alfa og omega» og «utslagsgivende» og trekker frem viktigheten av å planlegge i forkant og evaluere i etterkant for å oppnå best mulig resultat, noe som også samsvarer med funnene til Joyce & Showers (2002).

#### *5.3.1.1 Følelserregulering*

I løpet av intervjuene uttrykte informantene som kun hadde deltatt på kurs at de opplevde det var for lite fokus på følelserregulering. I analysearbeidet viste imidlertid helhetsbildet at informantene bidro med følelserregulering uten at de har nevnt det spesifikt. Informantene gir ikke uttrykk for at de arbeider med følelserregulering selv om de gjentatte ganger viser til hvordan de aktivt både ser og lytter til elevene, er ydmyk for elevenes opplevelser og viser forståelse gjennom både verbal og nonverbal kommunikasjon. Informantene som har hatt kurs med påfølgende veiledning forteller mer konkret om hvordan de bidrar til følelserregulering, for eksempel i beskrivelsen av hvordan fagarbeideren nærmet seg eleven, samregulerte guttens følelser, og var en trygghetsfaktor for både eleven, læreren og klassen for øvrig.

For å kunne komme i posisjon til å hjelpe barn med å regulere følelser, må både trygghet og relasjon ligge til grunn (Bath, 2008a). Bare det å lytte anses som grunnleggende i arbeidet med å hjelpe barn med å regulere følelsene (Bath, 2008b). En indikasjon på hvorfor noen informanter opplever de ikke fokuserer på følelserregulering kan være manglende forståelse eller usikkerhet på hva følelserregulering innebærer. En annen indikasjon kan være at informantene opplever at følelserregulering havner i skyggen av de andre pilarene (trygghet og relasjon), eller at ferdighetstrening på hvordan en elev kan reguleres ikke har vært en del av opplæringen. En konsekvens av dette kan være at informantene opplever usikkerhet i arbeidet med følelserregulering. Et viktig poeng som informantene selv trekker frem, er at læreres ulike holdninger til traumebevisst tilnærming kan føre til at noen har mer fokus på å komme gjennom læreplanen, og glemmer det viktigste som er å først bidra til trygghet slik at eleven kan nyttiggjøre seg undervisningen.

#### *5.3.2 Tidsperspektivet*

Resultatene viser at informantene opplever tid som en av deres største utfordringer, men samtidig gir alle uttrykk for at den traumebevisste tilnærmingen er tidsbesparende i møte med atferdsproblematikk. Informantene påpeker det store paradokset som ligger i at traumer og

håndtering av traumatiserte elever ikke har vært en del av deres utdanning eller kompetansefelt, men at det er noe samfunnet forventer at de er kapable til å håndtere (St. meld. 11, 2011). Lærerens ansvarsområder og arbeidsoppgaver utvides og endres stadig i forsøk på å utvikle seg i tråd med samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom dette ikke følges opp med nødvendig støtte og opplæring kan det føre til at læreres ansvarsområder ikke samsvarer med opplevd kompetanse og kapasitet. Det kan bety at lærere bruker unødvendig mye tid og ressurser på blant annet utfordrende atferd og atferdskorrigerings, og dermed har fokus på symptomer mer enn på årsak til atferden (St. meld. 11, 2011; Bath, 2008b). Informantene viser til at tiden de legger ned i starten er både tidkrevende og utfordrende, men at både kunnskap og kompetanse fører til tidsbesparelse og bedre læreforutsetninger på sikt.

Traumeforståelsen tilfører lærere kunnskap om barns utvikling og potensielle endringer etter traumatiske opplevelser, mens traumebevisst tilnærming gir lærere kompetanse på hva traumatiserte barn trenger og hvordan lærere kan legge til rette for utvikling og mestring (Bath, 2008b; Andersen, 2014, s. 54). Alle informantene uttrykker at dette viktige kompetanseløftet, overraskende nok, fører til mindre tidsbruk i lengden enn andre tilnærminger de tidligere har brukt overfor elever med utfordrende atferd. Informantene fremhever at traumebevisst tilnærming gagnar alle barn, noe som kan være en indikasjon på at traumebevisst tilnærming bør få større plass i lærerutdanningen og i skolens satsingsområder. Informantene trekker frem at dersom lærere arbeider traumebevisst, er det lettere å se at tiden de bruker på å bygge trygghet og relasjon er besparende i lengden, selv om det i en periode vil kunne trekke fokuset bort fra det faglige. «Tidsklemma» kan bli mindre og hverdagen noe mer rolig fordi tryggere elever er mer mottakelige for læring. Elever som ikke er mottakelige for læring vil også kreve lærerens oppmerksomhet på ulike vis, og det går med mye tid til «brannslukking». Dersom læreren makter å være mer i forkant, kan det forhindre at situasjoner eskalerer og kommer ut av kontroll.

#### 5.4 Studiens begrensninger

I en studie med fire informanter som forteller om individuelle opplevelser og erfaringer, vil funnene i liten grad være overførbare. Resultatet gjenspeiler enkeltindividers nåværende situasjon og forståelse, og må derfor forstås i lys av de ulike kontekstene. Likevel er det samsvar mellom denne studiens funn, teoretisk rammeverk og annen relevant forskning. Det at informantene deler deres «her og nå» kunnskap kan påvirke svarene de gir. Blant annet kan sentral informasjon bli glemt eller forskerens spørsmålsformulering ikke være konkret nok,

slik at informantene tolker spørsmålene ulikt. Videre har forskeren vært involvert i studiens ulike faser, noe som igjen kan påvirke tolkningen av datamaterialet. Grunnet forskerens tilstedeværelse er det umulig å være fullstendig objektiv med en fenomenologisk tilnærming.



## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å belyse læreres opplevelser med traumebevisst tilnærming som verktøy i møte med barn som strever. Gjennom fire kvalitative intervjuer har jeg fått et innblikk i hvordan disse lærerne opplever nytten av den kunnskapen de har fått del i. Videre har jeg presentert deres meninger og erfaringer, og drøftet dette opp mot studiens teoretiske rammeverk.

Et av de mest sentrale funnene i studien er at informantene etter opplæring opplever seg tryggere i utøvelsen av lærerrollen, og at ingen ville vært foruten hverken kunnskapen om traumeforståelse eller kompetansen som følge av traumebevisst tilnærming. Alle opplever dette som særdeles viktig for alle som arbeider med barn, og særlig for klasseledere.

Informantene viser til at de har fått en bedre forståelse av hvorfor noen elever agerer som de gjør, og at de nå i større grad streber etter å forstå og hjelpe fremfor å fokusere på den uønskede atferden. Dette samsvarer med kjernen i traumebevisst tilnærming, nemlig å styrke den voksne i møte med barn, og å se barn for hvem de er og hva de har opplevd, fremfor hva de gjør (Bath, 2015, s. 5) Informantene bruker mentaliseringsteknikker som bidrar til at de bedre kan forstå barnets opplevelse av situasjonen. Gjennom dette kan de bedre gi påfyll på de områdene som barna har størst behov.

Et annet funn er at alle informantene peker på «tid» som deres største mulighet, men også deres største utfordring. Dette funnet kom overraskende på informantene, spesielt hvordan det å bruke mer tid faktisk kan være tidsbesparende. Informantene påpeker at det tar tid å bygge gode relasjoner, og at elevene selv må oppleve læreren som trygg gjennom troverdige og forutsigbare handlinger. Når informantene bidrar til å styrke barnets trygghet, og bygger en god relasjon med barnet, erfarer de at det blir enklere å hjelpe barnet med følelsesregulering. Samlet sett bruker de derfor mindre tid på dette, enn de tidligere har gjort med andre tilnærminger. I informantenes forklaringer trekker de frem metaforer og modeller som styrker dem i å forstå hvorfor det er viktig å sette det faglige på vent av og til. En av informantene peker på at det som i starten kan virke som en bagatell kan utvikle seg til å bli store og tidkrevende utfordringer i senere tid, fordi elevens usikkerhet og utrygghet har fått grobunn. «Den tredelte hjernen» har bidratt til at informantene har lettere for å forstå at traumatiske opplevelser kan påvirke elevens utvikling. De viser til at det er viktig å møte elevens behov, og at de da må se til den kognitive alderen i situasjoner der denne ikke samsvarer med den kronologiske alderen.

## 6.1 Implikasjoner for praksis

I arbeidet med å løfte frem hvordan traumer påvirker barns hverdag, har jeg et håp om at «tabu-stempelet» fjernes. Jeg håper at lærere og andre voksne som arbeider med barn har åpne øyne, og våger å tro at selv i Norge skjer grove krenkelsers mot barn som kan endre deres muligheter til å nå sitt utviklingspotensial. Vi er sterkere sammen, og jeg håper inderlig at traumer kan snakkes åpent om, slik at barn som opplever traumatiske hendelser vet at det er trygt å dele selv de mørkeste hemmelighetene. Dette fordi læreren deres bryr seg om dem, og de opplever læreren som varm, trygg og hjelpsom.

## 6.2 Videre forskning

I studiens resultater kom det frem et interessant skille mellom de lærerne som hadde mottatt kurs og de lærerne som hadde mottatt kurs med påfølgende veiledning. Det ville vært interessant å undersøke dette videre. Samtidig ville det vært interessant å undersøke hvordan skoler arbeider traumebevisst knyttet til elever med komplekse traumer, men også med elever uten traumeerfaringer, og knytte det opp mot elevenes trivsel og læringsmiljø. Videre ville det vært interessant å undersøke om, og eventuelt hvordan, traumebevisst tilnærming kan påvirke fenomener som skolevegring, og hvordan det kan påvirke motivasjon og lærelyst.

Denne studien rapporterer på et begrenset antall enkeltintervjuer, men det ville vært interessant å bruke fokusgruppe intervjuer, eller studier som favner et større geografisk område, og sammenlignet deres erfaringer. I et av intervjuene ble en fagarbeider nevnt hele 21 ganger og hadde en viktig rolle for en enkeltelev. Det ville vært interessant å inkludere han i studien, men på bakgrunn av at et av kriteriene for å delta var at deltakerne skulle være lærere var han utelukket. Han satt på samme kunnskap om traumeforståelse og traumebevisst tilnærming, i tillegg til mer kjennskap til eleven etter å ha fulgt ham tett. Informanten gav uttrykk for at fagarbeiderens tilstedeværelse bidro til at hun kunne dele sin oppmerksomhet mellom eleven, de andre elevene og klassen som helhet. Dette hadde ikke vært mulig uten den tryggheten han representerte for gutten. Det ville derfor vært interessant å gjennomføre en liknende studie der også fagarbeidere kan dele sine opplevelser og erfaringer.

## Litteraturliste

- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51–59.  
<https://doi.org/10.1037/a0028590>
- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I I. L. Andersen (Red.). S. Sjøftestad (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Universitetsforlaget.
- Andersen, I. L. (Red.). & Sjøftestad, S. (Red.). (2014). *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Anglin, J. (2002). Pain, normality, and the struggle for congruence: reinterpreting residential care for children and youth. Howarth.
- Barne- og familiedepartementet. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 Ratifisert av Norge 8. januar 1991.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og ungdomsdirektoratet. (2020, 1. september). Barn utsatt for vold i familien.  
[https://www.bufdir.no/statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/vold\\_og\\_overgrep\\_mot\\_barn/barn\\_utsatt\\_for\\_vold\\_i\\_familien/](https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/barn_utsatt_for_vold_i_familien/)
- Barne- og ungdomsdirektoratet. (2020, 1. september). Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn\\_forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn_forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/)
- Barne- og ungdomsdirektoratet. (2020, 1. september). Seksuelle overgrep mot barn.  
[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/Vold\\_og\\_overgrep\\_mot\\_barn/Seksuelle\\_Overgrep\\_mot\\_barn/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Seksuelle_Overgrep_mot_barn/)
- Barneombudet <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Bath, H. (2008a). Calming together: The Pathway to Self-Control. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 16(4), s. 44-46.
- Bath, H. (2008b). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 17(3), s. 17-21.
- Bath, H. (2015) The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the other 23 hours. *Reclaiming Children and Youth Journal*, 23(4), s. 5-11.

- Bath, H. & Saita, J. (2018). *The three pillars of transforming care: Trauma and resilience in the other 23 hours*. UW Faculty of Education Publishing.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bergheim, B. & Ohnstad, A. (2018). Fra praksis til teori – tilbake til praksis. *Fontene forskning* 11(2), 31-43
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018, 4. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eggen, K., Fjeld, W., Malmo, S. & Zachariassen, P. (2014, mars). *Utviklingshemning og seksuelle overgrep: rettsvern, forebygging og oppfølging*. Oslo universitetssykehus.  
[https://bibliotek.buudir.no/BUF/101/Utviklingshemning\\_seksuelle\\_overgrep\\_nett.pdf?\\_gl=1\\*\\_1ao0pgr\\*\\_ga\\*MTI4OTY5MDYxNC4xNTgzNjYzNjMz\\*\\_ga\\_E0HBE1SMJD\\*MTY1MjY1MTAwNi4xOC4wLjE2NTI2NTEwMDYuMA..](https://bibliotek.buudir.no/BUF/101/Utviklingshemning_seksuelle_overgrep_nett.pdf?_gl=1*_1ao0pgr*_ga*MTI4OTY5MDYxNC4xNTgzNjYzNjMz*_ga_E0HBE1SMJD*MTY1MjY1MTAwNi4xOC4wLjE2NTI2NTEwMDYuMA..)
- Eide-Midsand, N., (2017, 5. oktober). Betydningen av å være trygg 1.  
 Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. 55 (10), s. 918-926
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M, Edwards, V., Koss, M.P., Marks, J.S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*. 14(4), s. 245-258.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor*. Cappelen Damm akademisk.
- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook: A guide for helping trauma-exposed children and adolescents*. The Haworth Press.
- Hart, S. (2009). *Hjerne, samørighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4., utg.)*. Abstrakt forlag AS.

- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. utg). Association for Supervision & Curriculum Deve (ASCD).
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Malt, U. (2020, 29. mai). Traume. Det store norske leksikon. <https://sml.snl.no/traume>
- Nordanger, D. Ø. (2017). Regulerende omsorg. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 55, nummer 10, 2017, side 904-905*.
- Nordanger, D. Ø. (2021, 29. september). Herregud, er alt traumer nå?! <https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, C. (2020, 4. opplag). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen: utfordringer og muligheter. I I. L. Andersen (Red.) & S. Sjøftestad (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 176-187). Universitetsforlaget.
- Perry, B. D. (2006) Applying principles of neurodevelopmental to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. In N. B. Webb (Red.), *Working with traumatized youth in child welfare* (s. 27-52). The Guilford Press.
- Perry, B. D. (2009). Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma* 14(4). DOI: 10.1080/15325020903004350

- Perry, B & Szalavitz, M. (2021). *Gutten som ble oppdratt som hund*. Flux forlag AS.
- Porges, S.W., (2017). *The Pocket Guide to The Polyvagal Theory. The Transformative Power of Feeling Safe*. New York: Norton & Company.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Siegel, D.J. (1999). *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. The Guilford Press.
- Siegel, D.J. (2012, 2. utg). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. The Guilford Press.
- St. Meld. 11 (2008-2009). Læreren. Det kongelige kunnskapsdepartementet. Rollen og utdanningen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Steinkopf, H. (2014). Hjernen bak det hele. I I. L. Andersen (Red.) & S. Søftestad (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (s. 68-83). Universitetsforlaget.
- Steinkopf, H. (2021). «Being the Instrument of Change». Staff Experience in Developing Trauma-informed Practice in a Norwegian Child Welfare Residential Care Unit. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser – det følelsene prøver å fortelle deg*. Gyldendal
- Søftestad, S. (2014). Traumebevissthet i samtaler mellom barn og voksne om seksuelle overgrep. I I. L. Andersen (Red.) & S. Søftestad (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (S. 132-146). Universitetsforlaget.
- Søftestad, S. (2018). *Grunnbok i arbeid med seksuelle overgrep mot barn*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Van der Kolk, B. (2020). *Kroppen holder regnskap*. Flux Forlag AS

Von Dohlen, H. B., Pinter, H. H., Winter, K. K., Ward, S., & Cody, C. (2019).  
Traumainformed practices in a laboratory middle school. *Middle School Journal*,  
50(4), ss. 6- 15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1650549>

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «*Traumebevisst tilnærming i skolen*»

Hei! Jeg er en student fra Universitetet i Agder, som tar master i Spesialpedagogikk. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere opplever kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket forståelsen av, og praksis i forhold til, elever med lærings- og atferdsproblematikk. For å kunne svare på dette ønsker jeg å komme i kontakt med lærere som arbeidet på en skole som har gjennomgått kursing og/eller veiledning i traumebevisst tilnærming og anvender dette i praksis. Dersom disse opplysningene passer for deg, er jeg veldig interessert i dine erfaringer og opplevelser.

### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke læreres fortellinger om sine erfaringer og opplevelser med elevers utfordrende atferd. Jeg skal intervjuere lærere som har fått opplæring og veiledning over tid i traumebevisst tilnærming og som har anvendt traumebevisst tilnærming i praksis. Jeg ønsker mer kunnskap om er hvorvidt og hvordan disse lærerne opplever at kompetanse i traumebevisst tilnærming styrker deres handlingsrepertoar i møte med elevers utfordrende atferd, med andre ord om «verktøykassen» har blitt utvidet.

For å svare på dette har jeg valgt problemstillingen:

*«Hvordan opplever lærere at kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket deres forståelse av, og praksis i forhold til, elever med lærings- og atferdsproblematikk?»*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for forskningsprosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av opplysninger fra RVT Sør og Barnefokus Sør, at du har gjennomgått kursing og/eller veiledning over tid i traumebevisst tilnærming. I henhold til forskningsprosjektets problemstilling, er jeg interessert i dine erfaringer og opplevelser du har gjort deg i møte med utfordrende atferd/traumeutsatte barn.

Jeg er interessert i å komme i kontakt med fire lærere som har mulighet til å stille til intervju.

Kriteriene for å delta er:

- Gjennomgått kursing og/eller veiledning i traumebevisst tilnærming og anvendt dette i praksis
- Arbeider med traumeutsatte elever/utfordrende atferd

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å innhente dataen på best mulig måte ønsker jeg å intervjuere deg. For å fremheve dine opplevelser og erfaringer vil intervjuet være semistrukturert, der intervjuet fremstår som en samtale der du forteller meg så fritt som mulig om dine opplevelser og erfaringer. Jeg vil understreke at intervjuet *ikke* er en vurdering av din kunnskap om traumebevisst tilnærming,



kurs/veiledning eller om hvordan du gjennomfører dette i praksis. Jeg er kun ute etter dine opplevelser og erfaringer du har gjort deg i møte med elevers utfordrende atferd.

Hvis du velger å delta innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare omtrent en time, intervjuet kommer til å gjennomføres i februar 2022. For å kunne huske alt som blir sagt og gjengi dine rike fortellinger, kommer jeg til å ta notater og lydopptak.

Sentrale spørsmål jeg kommer til å stille handler om dine opplevelser og erfaringer med traumebevisst tilnærming i møte med utfordrende atferd/barn med traumeerfaringer.

Intervjuet vil sentreres rundt tre hovedtema med fokus på dine opplevelser og erfaringer med:

- Utfordrende atferd/barn med traumeerfaringer
- traumebevisst tilnærming
- lærerrollen

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt arbeidssted, dersom du ikke ønsker å delta eller ved en senere anledning velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og eventuelt prosjektleder som vil ha tilgang på personopplysningene dine. For å sikre dine personopplysninger kommer jeg til å erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres adskilt fra øvrig data. Datamaterialet vil bli oppbevart i et låsbart rom, der kun jeg har nøkkel. Ingen identifiserbar data vil bli brukt i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger, notater og lydopptak makuleres/slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Therese Andersen, [thereseandersens@gmail.com](mailto:thereseandersens@gmail.com), tlf 92266526 (student)
- May Olaug Horverak, [May.Olaug.Horverak@birkenes.kommune.no](mailto:May.Olaug.Horverak@birkenes.kommune.no), tlf 99695081 (veileder)
- Personvernombudet er Johanne Warberg Lavold, [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May Olaug Horverark

Therese Andersen

(Forsker/veileder)

Student

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

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

- å delta på intervju
- lydopptak av intervju
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt
- at jeg kan avbryte intervjuet når som helst, uten konsekvenser

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

### **Vurdering**

#### **Referansenummer**

896945

#### **Prosjekttittel**

Traumebevisst tilnærming i skolen

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

May Olaug Horverak , May.Olaug.Horverak@birkenes.kommune.no, tlf: 99695081

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Therese Andersen, thereseandersens@gmail.com, tlf: 92266526

#### **Prosjektperiode**

04.01.2022 - 16.05.2022

## **Vurdering (1)**

### **06.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT** Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever. Det gjelder både bruk av navn men også beskrivelse av hendelser, situasjoner som kan medføre at elever identifiseres.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG** For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

Før intervjuet.

Informasjon til informanten:

- Om frivilligheten, du kan avbryte når måtte ønske, uten konsekvenser.
- Målsetting med intervjuet – dine opplevelser og erfaringer
- Etter at du har snakket fritt om tema vil jeg stille noen konkrete spørsmål, dersom du ikke allerede har kommet inn på det i din beskrivelse.
- Taushetsplikt og anonymitet
- Varighet
- Spør dersom noe er uklart
- Jeg kommer til å be deg utdype, for å være sikker på at jeg har forstått hva som blir sagt og for å få rike beskrivelser
- Dersom du ikke kan svare på et spørsmål er det helt innafor å svare «vet ikke».

- behandling av data
- hvordan informantene får tilbakemelding

Først litt om deg og din bakgrunn/erfaring:

- Utdanningsbakgrunn/arbeidserfaring
  - Fortell om din arbeidserfaring som lærer
  - Hvor lenge har du arbeidet her?
  - Var traumebevisst tilnærming integrert her da du begynte å arbeide her?
- Elever med traumeerfaringer, hva tenker du når du hører det?
  - Hvordan tenker du at traumatiske hendelser påvirker elevers utvikling og skolehverdag? Har du erfart dette i praksis?
    - Hvilke utfordringer og muligheter kan du møte i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene?

### **Hovedspørsmål:**

Jeg ønsker at du så fritt som mulig forteller om dine erfaringer med å møte elever som har lærings- og atferdsproblematikk, og videre hvordan kunnskap om traumebevisst tilnærming har påvirket din forståelse, og praksis i forhold til, disse elevene.

Tema som kan være interessante å få belyst/hjelpespørsmål:

Hvordan du opplever traumebevisst tilnærming i praksis?

- Hvordan dere har arbeidet med de tre pilarene
- Fordeler og ulemper
- Samarbeid elever, foreldre/foresatte, kollegaer og med ulike etater
- Kan du fortelle om en gang du fikk bruk for traumebevisst tilnærming i møte med en elev?
  - Hvis ja, hva gjorde du?
- Hva fikk skolen til å velge traumebevisst tilnærming?
  - Hvilke muligheter og utfordringer drøftet dere?

Hvordan kan kunnskap om traumebevisst tilnærming styrke læreren i møte med traumeutsatte elever/utfordrende atferd?

### **Relasjon**

- Hvordan har du arbeidet med relasjonsbygging med elevene her på skolen?
  - Hvilke erfaringer har du fra dette?
  - Hvilke utfordringer?
  - Hvilke erfaringer og opplevelser har du med relasjon i møte med barn med utfordrende atferd? Utdyp

### **Trygghet**

- Hvordan kan du som lærer bidra til at elever med traumeerfaringer/utfordrende atferd opplever trygghet?
  - Hva opplever du som viktigst? Utdyp
  - Hvordan kan du som lærer arbeide med en elev som ikke opplever trygghet selv etter lang tid og mange forsøk? Hva vektlegger du i slike tilfeller? Utdyp

### **Følelsesregulering/samregulering**

- Følelser signaliserer fire behov som må bli møtt før følelser kan integreres. (se, anerkjenne, validere, møte behov) Har dere arbeidet med dette på skolen? Eventuelt hva og hvordan?
- Toleransevinduet er en billedlig fremstilling av hvor godt du tåler egne følelser, har dere arbeidet med dette på skolen her? Eventuelt hvordan?
- Hvilke erfaringer har du med elevers følelsesregulering?
  - Hvordan kan du som lærer hjelpe elever med å håndtere følelsene sine?
  - Hva opplever du som viktig? Utdyp
- Elever som styres av store følelser og impulser kommer ofte i situasjoner med uønsket atferd. Hvilke tanker har du i slike møter? Hvordan kan du hjelpe eleven tåle følelsene bedre?
- I møte med elevers utfordrende atferd, hva opplever du som mest utfordrende?

I forskning på lærerrollen i møte med traumatiserte barn, fremkommer det at lærerne er usikre i forhold til hva som er deres ansvar, samt at de opplever manglende kompetanse og opplæring på å møte disse elevene.



- Hvordan opplever du at dette har påvirket arbeidshverdagen din? Passer denne tilnærmingen til din praksis, eller var det en endringsprosess? Utdyp
- Opplever du at du stiller sterkere i møte med disse elevene etter kursing/veiledning i traumebevisst tilnærming?
- På hvilken måte?
  - Eventuelt hva opplever du at du mangler?
- Opplever du at du møter og ivaretar traumeutsatte elever/elever med atferdsutfordringer annerledes etter kurs/veiledning?
  - Hva er annerledes nå? Hvorfor tror du det?
  - Hva er det viktigste du har tatt med deg fra kursing/veiledningen?

Utdyp
- I forhold til læreres ansvarsområde: Hvor tenker du grensen går for hva som er læreres arbeidsoppgaver, skoleledelsen, barnevern, BUP og PPT?
  - Hva mener du er viktig i forhold til samarbeid internt og eksternt for å ivareta elever med traumeerfaringer/utfordrende atferd? (med personalet, ledelsen og andre etater)

### **Avslutningsvis**

På toppen av alt har koronapandemien ført til tidvis nedstengning. Hvordan har det påvirket ditt arbeid? Hvordan har du ivaretatt disse elevene i denne perioden?

- Hvis du skal trekke frem tre ting, hvordan tenker du lærere og skoler kan styrkes i møte med traumeutsatte barn/utfordrende atferd?
- Er det noe du ønsker å legge til/utdype før vi avslutter?

Tusen takk for at du ville stille til intervju.

## Vedlegg 4: Bruk av tekst fra PED-533, masterskisse (Selvplagiat)

Jeg har benyttet meg av tekst hentet fra egen semesteroppgave PED-533 følgende steder:

Innledning s.7-9

Teoretisk grunnlag s. 17-20

Metode s. 22-26

## Vedlegg 5: Utdrag fra analyseskjema

<p>... å sette seg inn i hans følelser og i det hele tatt kanskje kunne klare å forstå noen av utfordringene han hadde. ... i starten synes jeg det var overveldende, jeg synes det var et voldsomt ansvar å skulle være en trygg person for denne gutten som var fullstendig utrygg hele veien.</p>	Mentalisering	Ny kunnskap gir nye innsikter
<p>det med å sette seg inn i hans følelser og virke ... og i det hele tatt å kanskje kunne klare å forstå noen av utfordringene han hadde da</p>	Mentalisering	Ny kunnskap gir nye innsikter
<p>... men fisker og insekter skulle vi ikke tulle med ... og satt oss inn i hans følelser på hvordan det måtte være å bry seg så mye om de insektene som han faktisk gjorde Men vi kjente han jo såpass godt at vi kunne lese han litt sånn kroppslig når han kom på skolen og</p>	Mentalisering	Ny kunnskap gir nye innsikter

hvilke dager en skulle ta det litt «easy» og hvilke dager vi kunne pushe litt da.		
... han kunne jo da utagere veldig på små ting som de andre ikke kunne forstå ... så man måtte være på vakt hele	Mentalisering	Ny kunnskap gir nye innsikter
men det at en tar det inn over seg selv, altså meg som ansatt, meg i møte med elevene. Jeg kjenner meg selv så godt at, okay, nå må jeg bare ta en liten pause, nå må jeg ikke tenke på den morgenen, nå må jeg være her og nå.	Mentalisering	Ny kunnskap gir nye innsikter
... for ved et par anledninger så sa jeg «vet du noe, nå tror jeg du må være med, så må du bare sitte her litt (hos assisterende rektor) så skal jeg komme tilbake å hente deg. Ja, men ... så sa jeg «nei, nå er det bare fordi jeg er redd for at jeg skal si noe jeg kommer til å angre på, så hvis vi bare kan ha en bitteliten time-out, så ikke jeg gjør noe som blir dumt»	Økt kompetanse om toleransevinduet	Trygg i lærerrollen
... altså ta opp disse situasjonene og lære av det i det som kalles for «fredstiden», altså når de er mottakelige, ikke når de er fulle av følelser eller står fortsatt i situasjonen, om det er ti minutter eller en time eller neste dag eller neste uke, at det liksom må tas i denne type fredstida, når man er mottakelige for det ... men det er litt her med reguleringa da, på når man er mottakelige, noen trenger lengre tid enn andre.	Økt kompetanse om toleransevinduet	Trygg i lærerrollen
... Hans toleransevindu var mye smalere enn alle andres, han var alltid ekstremt aktivert og det skulle ikke mye til for å vippe han av pinnen.	Økt kompetanse om toleransevinduet	Trygg i lærerrollen

<p>Vi så fort hvor smalt på en måte vinduet hans var ... alle tilpasninger i klassen var jo ut ifra hans behov og hans hensyn da.</p>	<p>Økt kompetanse om toleransevinduet</p>	<p>Trygg i lærerrollen</p>
<p>Så det var jo også et tips fra Barnefokus Sør, vi må ikke være innenfor komfortsonen hele veien, vi må pushe komfortsonen bittelitt, så det er, det øvde vi oss på som oss voksne også da.</p>	<p>Økt kompetanse om toleransevinduet</p>	<p>Trygg i lærerrollen</p>
<p>hvor langt kan jeg pushe han i denne gruppeoppgaven uten at han da reagerer så mye at det blir ødelagt på gruppa for eksempel. Og vi jobbet jo hele tiden ut ifra det vi <i>tenkte</i> kunne være hans toleransevindu og også hvordan vi kunne klare noen ganger å pushe han bittelitt ut av komfortsonen.</p>	<p>Økt kompetanse om toleransevinduet</p>	<p>Trygg i lærerrollen</p>
<p>det er jo den tryggheten han hadde med den fagarbeideren som var, han er verdens mest rolige mann, har også fått samme type opplæring av Barnefokus Sør, og klarte å se eleven for det han var og det han hadde opplevd, men han var <i>på</i> i <i>enhver</i> situasjon. Han klarte å lese på meters avstand, når han måtte nærme seg eller når han kunne trekke seg vekk.</p>	<p>Økt kompetanse om toleransevinduet</p>	<p>Trygg i lærerrollen</p>