

**En kvalitativ studie av læreres beskrivelser og erfaringer med
elever med komplekse traumer**



Ane Bjorland-Sæstad

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Emnekode: SPED395

Våren 2023

Universitetet i Bergen

Det Psykologiske Fakultet

Institutt for pedagogikk

Forord

Etter to innholdsrike år som masterstudent ved Universitet i Bergen, og flere år på skolebenken, er det en befrielse, men også litt vemodig, å takke for meg og min tid på skolebenken. I alle fall inntil videre. Det har vært mye glede og god læring, lagt til rette av kompetente og engasjerte lærere ved UiB. Nå kan jeg endelig presentere min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg ble fortalt av flere at et masterprosjekt kan sammenlignes med en bacheloroppgave med litt flere ord. Denne beskrivelsen vil jeg ha meg frabedt i fremtiden. Det har vært et tøft studieår, kombinert med arbeidsliv og morsrollen til tre små. Det har likevel vært utrolig givende og interessant å studere materien i dybden. Det har gitt mestring å forstå nye fenomen, og det har vært lærerikt å utforske et tema som jeg brenner for.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Line Torbjørnsen Hilt, for å ha gitt meg uvurderlig veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Du har lært meg å se nyanser i ulike fenomen, og det å være åpen og konstruktiv på samme tid. Takk for oppmuntring, dedikasjon, tålmodighet og din dyktighet.

Så vil jeg rette en stor takk til alle informantene som har deltatt i prosjektet. Dere har skapt forskningsmaterialet i denne studien, og det ville ikke vært mulig å utføre denne studien uten dere. Dere har deltatt med verdifulle beskrivelser og erfaringer som kan belyse studiens tematikk.

Til slutt ønsker jeg å takke mine nærmeste for støtte og oppmuntring i prosessen. Jeg ønsker å takke deg, Sigurd, som har motivert meg til å fortsette de gangene jeg ikke har sett noe endestasjon. Jeg vil også takke deg for at du har lagt til rette for hele min studietid gjennom syv år, som i utgangspunktet ikke lar seg gjøre med tre små barn, tre foreldrepermisjoner i kombinasjon med studier og manglende inntekt. Du har alltid støttet meg i valgene mine, og har tilpasset hjemmesituasjonen slik at jeg har fått mulighet til å utdanne meg til noe jeg virkelig ønsker. Til slutt ønsker jeg å takke mine tre små skatter, Maria, Nora og Jens. Dere er noen nydelige vesener, som uten å vite det har inspirert og motivert meg til å fortsette. Takk for at dere også har minnet meg på at det er viktigere ting i livet en masterskriving.

Stavanger, mai 2023

Abstract

Many children in Norway live in vulnerable life situations, and it has become an increasing problem in our society that mental health issues affect more and more children and young people (Folkehelseinstituttet, 2023). Complex traumas expose themselves as an important part of this problem, and the Regional Center for Children and Youth reports that 50% of their patients have been exposed to traumatic events (Borren et al., 2021). Research shows that the school environment can be crucial for the further social and emotional development of these students (Hauge et al., 2016), while research on the teacher's role in dealing with students with complex traumas shows that many teachers consider these students and situations challenging (Alisic, 2012; Cole et al., 2013). The latter point has been the subject of little research, and it was therefore interesting to study the teacher's descriptions and experiences in more detail. The study is based on the research question: *How do teachers describe and experience working with students with complex traumas?* The study is illuminated from phenomenology and hermeneutics as a theoretical perspective, since this can contribute to seeking subjective experiences based on the contextual reality that the informants possess (Dybvig & Dybvig, 2003).

The study is based on a qualitative method, where the data material was formed from six semi-structured interviews with teachers working in primary school. By using thematic analysis with an inductive perspective, it was established that the teachers in this study experience extensive challenges in working with students with complex traumas, both related to competencies, systemic failure, and unclear mandates. Previous research (Alisic, 2012; Berger, 2019) and the findings in this study also indicate that teachers lack competence to meet students with complex traumas in a proactive and educated manner. The findings indicate that the teachers' need for clearer frameworks at the systemic level is insufficient, and that students with complex traumas are deprived of specific competencies regarding their surroundings and society as a whole. Based on an inductive approach, the findings have implications that teachers experience a boundary violation with regards to their mandate. This is because they are constantly in a dilemma where the student's difficulties are too extensive for them to meet, while simultaneously, the lack of follow-up from other agencies makes them feel responsible for stepping out of their own profession to ensure the student is cared for. The findings, therefore, show that teachers feel overloaded, and individual students with extensive challenges affect them and challenge their everyday working lives to a significant extent.

Sammendrag

Flere barn i Norge lever i sårbare livssituasjoner, og det har blitt en økende problematikk at psykisk uhelse rammer flere barn og ungdom (Folkehelseinstituttet, 2023). Komplekse traumer kan inkorporeres i denne problematikken, og regionsenteret for barn og ungdom melder om at 50 % av deres pasienter har vært utsatt for traumatiserende hendelser (Borren et al., 2021). Forskning viser til at skolen som arena for disse elevene kan være avgjørende for deres videre utvikling (Hauge et al., 2016), samtidig som forskning rundt lærerrollen i møte med elever med komplekse traumer blir omtalt som utfordrende (Alisic, 2012; Cole et al., 2013; Chudzik et al., 2022). Sistnevnte punkt er det lite forskning rundt, og det var derfor interessant å studere nærmere lærerens beskrivelser og erfaringer. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan beskriver og erfarer lærere arbeid med elever med komplekse traumer?* Studien belyses ut ifra fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske perspektiver, ettersom dette kan bidra til å søke lærernes subjektive opplevelser i den kontekstbaserte virkeligheten informantene befinner seg (Dybvig & Dybvig, 2003).

Studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode, der datamaterialet ble dannet ut ifra seks semistrukturerte intervjuer med lærere som arbeider i grunnskolen. Ved bruk av tematisk analyse med et induktivt perspektiv ble det etablert at lærerne i denne studien opplever omfattende utfordringer i arbeidet med elever med komplekse traumer, både knyttet til kompetanser, systemisk svikt og uklare mandat. Tidligere forskning (Alisic; 2012; Berger, 2019) og funnene i denne studien viser også til at lærere opplever manglende kompetanse til å imøtekomme elever med komplekse traumer. Funnene indikerer lærernes behov for tydeligere rammer på systemnivå, og at elever med komplekse traumer frarøves spesifikke kompetanser, som kunne bidratt til å imøtekomme elevenes evnemessige potensial. Funnene tyder på at lærerne opplever en grenseoverskridelse av deres mandat i arbeidet med disse elevene. Dette fordi de til stadighet står i et dilemma der elevens vanskebilde er for omfattende for dem å imøtekomme, samtidig som manglende oppfølging fra andre instanser gjør at de opplever seg ansvarlig for å tre ut av egen profesjon slik at eleven ivaretas. Funnene viser dermed til at lærerne opplever seg overbelastede, og at enkeltelever med omfattende utfordringer preger dem og utfordrer deres hverdag i stor grad. Dette er påfallende og viktige funn å fremheve, ettersom tidligere forskning viser til at dette kan medføre utbrenthet, og frafall av lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Studiens formål og problemstilling.....	3
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensninger.....	3
1.3 Oppgavens disposisjon.....	4
2. Bakgrunn.....	6
2.1 Juridiske føringer og rettigheter.....	6
2.2 Læreplaner.....	7
2.3 Lærers mandat.....	7
2.4 Forholdet mellom spesialpedagogikk og lærerprofesjonen.....	10
2.5 Tverretatlig samarbeid.....	11
2.6 Tidligere forskning.....	12
2.6.1 Lærerens erfaringer med arbeid med elever med komplekse traumer.....	13
3. Teori.....	16
3.1 Epistemologisk forankring.....	16
3.2 Traumer, en introduksjon.....	17
3.2.1 Type I og type II traumer.....	18
3.3 Konsekvenser for barnet.....	20
3.3.1 Hjernens utvikling.....	21
3.3.2 Affektregulering og toleransevindu.....	22
3.3.3 Tilknytning og relasjoner.....	25
3.4 Lærer i møte med elever med komplekse traumer.....	26
3.4.1 Relasjonsteori.....	27
3.4.2 Traumebevisst omsorg i skolen.....	30
4. Metode.....	34
4.1 Metodologi.....	34
4.1.1 Kvalitativ metode.....	35
4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	35

4.2 Datainnsamling.....	37
4.2.1 Intervjuguide.....	37
4.2.2 Pilotintervju.....	38
4.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter.....	39
4.2.4 Informantene.....	40
4.2.5 Gjennomføring av intervju.....	40
4.3 Analyse.....	41
4.3.1 Transkripsjon.....	41
4.3.2 Tematisk analyse.....	42
4.4 Forskningsetiske vurderinger.....	43
4.4.1 Konfidensialitet og personvern.....	44
4.4.2 Forhold mellom forsker og informant.....	45
4.5 Forskningens kvalitet.....	46
4.5.1 Forforståelse og refleksivitet.....	46
4.5.2 Validitet.....	47
4.5.3 Reliabilitet.....	49
5. Funn.....	51
5.1 Lærerens beskrivelser og erfaringer i arbeid med elever med komplekse traumer 51	
5.1.1 Lærerens beskrivelser av komplekse traumer som fenomen.....	51
5.1.2 Lærerens beskrivelser av elevenes uttrykk i skolehverdagen	52
5.2 Lærerrollen, lærerens mandat og tverretatlig samarbeid.....	61
5.2.1 Lærerrollen.....	61
5.2.2 Lærerens mandat.....	65
5.2.3 Tverretatlig samarbeid.....	68
6. Drøfting.....	71
6.1 Lærerens beskrivelser - sammensatte utfordringer hos en elevgruppe uten tilstrekkelig kompetanse fra lærerens perspektiv.....	71
6.2 Ambivalente erfaringer.....	77
6.3 Tvetydige roller - hvem er ansvarlige for hva?.....	79

6.3.1 Lærerens mandat.....	79
6.3.2 Tverretatlig samarbeid.....	81
7. Oppsummering og implikasjoner for videre forskning.....	84
8. Litteraturliste.....	87

Vedlegg

Vedlegg 1: Registrering i RETE

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Inkluderings- og ekskluderingskriterier vedrørende data i tidligere forskning

1. Innledning

Den norske skolen preges og berikes av en mangfoldig elevgruppe. Hver enkelt elev ankommer klasserommet med subjektive forutsetninger for kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kort forklart handler dette om evne til læring, deltakelse i det sosiale miljøet og å bli trygg i egen identitet, som i sum kan betegnes som skolens formål (Biesta, 2014). Det har i nyere tid vært stort fokus på den psykiske helsen til barn og ungdom, ettersom det har blitt en økende problematikk at flere strever med psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2023). I et klasserom vil det derfor være flere elever som strever med sin psykiske helse, som lærere må imøtekomme etter beste evne. I 2017 ble det etablert at skolen skulle fremme god psykisk helse for elevene, blant annet ved at folkehelse og livsmestring skulle være et av tre overordnede tema i skolen. Bakgrunnen for dette var at skolen skulle utvikle seg til å bli en forebyggende instans for psykisk og fysisk uhelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Noen antyder at dette var det statlige tiltaket for å reparere, samt avverge, en videre økning av psykisk uhelse blant barn og unge (Madsen, 2020, s.42-43). Utfallet av en slik endring fører både til økt psykisk helsevern, men kan også med varsomhet implisere en mandatendring i utdanningsvitenskapen for lærerne.

Denne studien retter seg mot en særskilt elevgruppe som strever med sin psykiske helse i form av *komplekse traumer*. Komplekse traumer kan i korte trekk betegnes som gjentatte traumatiske hendelser som påvirker menneskets utvikling og kapasitet over tid (Dyregrov & Dyregrov, 2019). Komplekse traumer kan skape vedvarende vansker hos enkeltindividet, vedrørende selvregulering, relasjoner og identitetsutvikling (Nordanger, 2018). Elever med komplekse traumer er en heterogen gruppe på lik linje med andre elever. Det er likevel flere fellestrekk med vanskene elevene kan oppleve som en følge av kompleks traumatisering, som opplevelsene av trygghet, regulering og relasjoner (Bath, 2008). I en skolekontekst kan dette innebære at elevene strever med sosial interaksjon til voksenpersoner og jevnaldrende, som fører med seg at elevene har vansker for å skape og opprettholde relasjoner til medmennesker (Bath, 2008). Elevenes smerteuttrykk bærer ofte preg av innagerende eller utagerende atferd (Nordanger, 2012), som kan utfordre lærere i stor grad, særlig ettersom denne atferden ofte opptrer uten forvarsler (Bræin, et al., 2017).

Lærerne er ikke utdannet til å imøtekomme elever med sammensatte diagnoser (Klomsten og Uthus, 2020), som komplekse traumer. Samtidig hevder Brymer (2013) at lærere utøver

psykologisk førstehjelp når barnet befinner seg i krisen, og i ettertid av traumene. Nyere forskning viser til at spesialisthelsetjenestene burde gå over i en mer rådgivende rolle for lærere og andre som står barnet nært etter opplevd traume. Dette er fordi lærerne står i en særskilt og unik rolle, ettersom de møter barnet daglig, og kan med den rette kompetanse i stor grad forebygge traumesymptomenes utvikling (Hauge et al., 2016; Birkeland, 2016, s.297, i Bjorland-Sæstad, 2022, s. 5). Holte (2019, s.2) mener at det ikke lar seg behandle av å investere mer i øvrige spesialiserte instanser. Han hevder, på lik linje med Birkeland, at forebyggende tiltak i barnehage, skole og oppvekstmiljø er den eneste muligheten for å minimere den nåværende progresjonen i psykiske lidelser. Fokusområdet har dermed blitt at skolen i større grad skal styrke elevenes psykososiale ferdigheter, fordi dette anses mer sentralt som et forebyggende og aktivt tiltak for utsatte barn (Hauge et al., 2016, s. 46).

Til tross for at forskning tilsier at lærer kan være en viktig rolle i henhold til barnets utvikling, foreligger det manglende forskningsgrunnlag rundt lærerens praksiser i møte med elever som lever i sårbare livssituasjoner (Bru et al., 2016). Dette fremstår dermed som grunnleggende spenninger, som ikke er tilstrekkelig belyst. Sett i en større sammenheng er det flere som antyder at lærerne ikke har kompetanse til å utøve psykisk helsevern (Klomsten og Uthus, 2020), til tross for at dette har blitt implementert i den overordnede delen i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Lærerne er selv kritiske til hvordan myndighetene ovenfra setter føringer for deres praksis uten videre forskning på praktisering, realisering og handlingsrom. Lærerne opplever motstridende forventninger, og har dermed vansker med å prioritere hvilke aspekter av deres mandat som er viktigst, som medfører overbelastning av lærere (Dahl et al., 2016).

Denne studien søker derfor å belyse disse motstridende forventningene. Hvordan *erfarer* og *beskriver* lærerne å arbeide tett på elever med sammensatte utfordringer, slik komplekse traumer faktisk er? Profesjoner kjennetegnes ved at de gis et mandat av samfunnet og at de må tilegne seg en utdanning som gjør at de kan innfri mandatet sitt. I lærerutdanningen er det lite som impliserer at lærerne skal ha kompetanse til å imøtekomme slike omfattende diagnoser, og det er nettopp derfor interessant å undersøke hvordan lærerne erfarer og beskriver nettopp dette.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Denne studien har et formål om å belyse lærerens beskrivelser og erfaringer i møte med elever med komplekse traumer. Implisitt, vil studien også bidra til økt kunnskap om hvordan elever med komplekse traumer i grunnskolen ivaretas, selv om dette i seg selv ikke er et formål. Lærerne er ikke utdannet til å ivareta eller imøtekomme hver enkelt diagnose eller sårbarhet hos elevene. Det er likevel et faktum og en realitet at lærere må imøtekomme elever med særskilte behov og vansker, uten at de nødvendigvis har forkunnskaper og kompetanser som samsvarer med det elevene trenger, og det var nettopp derfor jeg valgte å se nærmere på lærerens beskrivelser og erfaringer. Skolen er lovpålagt å tilrettelegge i henhold til barnets beste (Barnekonvensjonen, 2003), men uten kunnskaper om hva som er til barnets beste vil det gjerne være utfordrende for lærere å følge opp dette prinsippet fra lovverket. Studien har som formål å belyse lærerens erfaring og beskrivelser om å arbeide med en unik diagnose, på lik linje med studier rundt lærerens erfaringer om ADHD og autismespekterforstyrrelse, som det finnes betydelig mer empirisk forskning på.

For å belyse denne tematikken vil lærerens opplevelsedimensjon være sentral, og beskrivelsene og erfaringene av disse opplevelsene utgjør datamaterialet i denne studien. Supplerende teori vil innhentes gjennom pedagogiske, psykologiske og medisinske forskningsstudier, som vil være nødvendig for å belyse problemstillingen, da det er manglende pedagogisk forskning på feltet. Hovedfokuset er likevel å belyse lærerperspektivet, gjennom et hermeneutisk-fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektiv, som gjennom semistrukturerte intervju av lærere vil danne det overordnede datamaterialet for studiens progresjon. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

Hvordan beskriver og erfarer lærere arbeid med elever med komplekse traumer?

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensninger

For å avgrense oppgavens omfang vil det være nødvendig å presisere forskningsspørsmålene som vektlegges videre i studien. Dette vil bidra til en rød tråd i oppgaven både for meg, men også for leserens perspektiv og forventninger. Problemstillingen viser til lærerens erfaringer og beskrivelser, som i og for seg fremstår som vide begrep, som muliggjør flere vinklinger. Årsaken til denne begrepsbruken er at jeg ønsker å ha et induktivt perspektiv i møte med informantene, for å kunne søke tematikker som berører og beriker lærere som arbeider med elever med komplekse traumer. I henhold til *beskrivelsene* er formålet å belyse beskrivelsene

og fortellingene lærerne konstruerer om elevene. Altså hvordan lærernes beskrivelser av disse elevene ser ut, og hvordan det kan si noe om hvordan de fortolker uttrykkene til denne elevgruppen. Beskrivelsene henger tett sammen med deres erfaringer. *Erfaringer* i denne kontekst begrenses til lærerens opplevelsesdimensjon, altså om lærer erfarer dette arbeidet som givende, utfordrende, meningsfullt, etc. Begrepene er knyttet til det hermeneutisk-fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektivet, der meningene mennesker legger i sine beskrivelser (Dybvig & Dybvig, 2003), og forståelsen av aktørenes egne perspektiver og virkelighetsoppfattelser vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien søker dermed verken fasitsvar på hvordan læreren skal tilrettelegge for elevene, eller imøtekomme elevene optimalt.

Studien er avgrenset til å gjelde identifiserte komplekse traumer i grunnskolen med noen hovedtematikker jeg ønsker å studere nærmere innenfor dette. Jeg ønsker å besvare disse forskningsspørsmålene gjennom et kvalitativt design med semistrukturerte intervju som metode. Dataene vil analyseres induktivt ved bruk av tematisk analyse. Studien avgrenses gjennom disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan beskriver lærerne elever med komplekse traumer?*
- *Hvordan erfarer lærerne arbeidet med elever med komplekse traumer?*
- *Hvordan erfarer lærerne mandatet sitt og hvilke erfaringer har de i samarbeid med tverretatene i arbeid med elever med komplekse traumer?*

1.3 Oppgavens disposisjon

I første kapittel, *innledning*, presenteres prosjektets formål og problemstilling. Studien avgrenses i dette kapitlet gjennom tre forskningsspørsmål.

I andre kapittel, *bakgrunn og tidligere forskning*, legges det frem juridiske føringer og politiske dokumenter som setter føringer for skolens praksis. Videre legges det frem føringer rundt det tverretatlige samarbeidet, og drøftinger av lærerens mandat. Avslutningsvis presenteres det tidligere forskning på feltet, som aktualiserer denne studien.

I tredje kapittel, *teori*, fremlegges det teoretiske rammeverket denne studien tar utgangspunkt

i for å kunne fortolke og drøfte empirien i denne studien. Denne delen begrunner også valget av hermeneutikk og fenomenologi som et epistemologisk ståsted.

I fjerde kapittel, *metode*, presenteres de metodiske valgene jeg har gjort. Kapitlet begrunner valg av metodikk, analyse, transkripsjon, men også de forskningsetiske vurderingene og hva som styrker og svekker forskningskvaliteten i denne studien.

I femte kapittel, *funn*, presenteres funnene fra intervjuene, som skaper datamaterialet for denne studien. Funnene presenteres med en induktiv tilnærming.

I sjette kapittel, *drøfting*, drøftes funnene opp mot teoretiske forankringer, tidligere forskning, lovverk og politiske føringer. I denne delen har jeg valgt å fokusere på det jeg hevder er hovedfunnene i denne studien. Kapitlet er lagt opp til å drøfte funnene i lys av forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen.

I syvende kapittel, *avslutning*, legges det frem noen avsluttende drøftinger rundt hovedfunnene i denne studien, og implikasjoner for videre forskning.

2. Bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg først introdusere juridiske føringer, rettigheter og læreplaner som kan være aktuelle for elevgruppa som er i fokus i denne studien, og for lærerens utøvelse av profesjon. Deretter vil jeg diskutere hva lærerens mandat egentlig innebærer, og hvordan gode tverretattlig samarbeid både er til eleven og lærerens beste. Til sist i kapitlet vil jeg belyse tidligere forskning om lærere i møte med elever med komplekse traumer, før jeg til slutt aktualiserer min egen studie og argumenterer med dens relevans.

2.1 Juridiske føringer og rettigheter

Skolens formålsparagraf har som hensikt å romme skolens mandat på systemnivå. Paragrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) fremlegger en rekke premisser som skal være avgjørende for skolens praksis. Opplæringa skal være ”i samarbeid og forståing med heimen” og videre ”åpne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring”. Det er også slik at opplæringa skal ”bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven” og gi elevene verktøy til å ”tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst”. Formålsparagrafen rommer derfor et vidt spekter av ansvarsområder for skolens virkemål. Paragrafen sier også at elevene skal ”utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine” (Opplæringslova, 1998, §1-1), som vil være særlig relevant for denne studien.

Formålsparagrafen er overordnede føringer, ettersom det en rekke andre styringsdokumenter og underliggende paragrafer som også gir retning til skolens plikter og roller. Av internasjonale forpliktelser er den norske skolen bundet til FN's barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 2003), som blant annet sier at ”i alle handlinger som berører barn skal barnets beste være et grunnleggende hensyn”. Konvensjonen fastslår at barn også skal beskyttes av staten ”mot fysisk eller psykisk misbruk”, og at barnet har ”rett til å få den best mulige medisinske behandlingen og hjelp til å komme seg etter sykdom”. Innenfor utdanning fastslår barnekonvensjonen (artikkel, 29.1b) at ”utdanning skal fremme utvikling av barnets personlighet og teoretiske og praktiske ferdigheter” (Barnekonvensjonen, 2003). Formålsparagrafen og barnekonvensjonen er dermed overordnede bestemmelser som man tar hensyn til i videre styringsdokument.

2.2 Læreplaner

I den nye overordnede delen av læreplanverket fra 2017, foretok styresmaktene en betydelig endring da folkehelse og livsmestring ble innlemmet i den overordnede delen. Ettersom denne delen både tar for seg elevenes psykiske helse og livsmestringsevner, og selv om den adresserer alle elever, kan man hevde at den er spesielt relevant for elever med komplekse traumer, ettersom disse elevene kan ha større problemer enn andre elever med å mestre eget liv. Det står presisert at formålet med den overordnede delen er at “skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Mer spesifisert viser læreplanen til at skolen skal fremme:

Fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av meningen i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14).

Overordnet del viser også at skolen har et ansvarsområde som innebærer *sosial læring*. Den sosiale læringen handler om skolens rolle til utviklingsarbeid slik eleven evner å skape ”identitet og selvbilde, meninger og holdninger” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Dette forutsetter et godt sosialt samspill mellom lærer-elev og elev-elev, og et godt psykososialt læringsmiljø. Om dette samspillet og miljøet optimaliseres, skapes grobunn for utvikling av empati og vennskap mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10).

2.3 Lærers mandat

Det er velkjent at læreryrket er sammensatt og at læreren må balansere ulike oppgaver og formål i sitt virke. Læreryrket kan ses på som en profesjon i den forstand at lærere er gitt et mandat av samfunnet, nemlig utdanning og danning av barn og unge. I denne delen vil jeg se nærmere på hva lærerens samfunnsmandat består i og redegjøre for noen av de mest sentrale formålene og oppgavene som læreren har. I dette inngår teori og politiske føringer om lærerens mandat, men også en diskusjon om hvor grensen for lærerrollen går. Når det gjelder elever med komplekse traumer er det interessant å diskutere hvor stort ansvar læreren har for elevenes psykiske helse, og eventuelt hvor grensen går for lærerens ansvar opp mot andre profesjonelle aktører i skolen.

I overordnet del av læreplanverket vises det til at skolen både har et danningsmandat og et utdanningsmandat (Utdanningsdirektoratet, 2016). Danning og utdanning blir i en skolekontekst to overlappende fenomen, ettersom de er avhengig av hverandre. Utdanning handler om å skaffe kompetanser for samfunnet, med et mål om at hver enkelt elev skal ha kompetanser nok til å være deltakende borgere i voksen alder, altså å gå videre i utdanningen og å tiltre i arbeidslivet (Dahl et al., 2016). Utdanningsmandatet er den mer lovpålagte og statsregulerte delen av en lærers mandat, hvor lærerens oppgaver kan ramses opp i kompetansemål satt av Kunnskapsdepartementet og andre aktører som har utarbeidet den offentlige læreplanen skolen tar utgangspunkt i. Danning er mer omfattende, og handler om skolens ikke-instrumentelle formål. Det handler gjerne om å kultivere egenskaper og dyder i et livslangt perspektiv. I overordnet del beskrives dette som “en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.9). Dannelsesmandatet fremstår dermed mindre konkretisert, og uansett viser dette til at læreren har et omfattende mandat.

Biesta (2014) hevder at skolens oppgaver er kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Kvalifisering* handler om at læreren skaper rom for eleven til å lære seg nye kunnskaper og ferdigheter. Kvalifisering blir dermed lærerens ansvar for å fremme elevens kunnskaper slik at eleven blir robust nok til å møte videre utdanning og arbeidsliv. Dette inngår i lærerens opplæringsmandat. *Sosialisering* tar for seg de ulike normene og verdiene man tar med seg i samvær med fellesskapet, både i relasjoner med medmennesker og i det allmenne fellesskapet. *Subjektivering* handler om at elevene evner å være et selvstendig subjekt, og er trygge i egne refleksjoner, emosjoner og kunnskaper (Biesta, 2009, 2014). Subjektiveringsdimensjonen har flere likhetstrekk med dannelsesmandatet, og disse betegnelser gjør at læreryrket kan betegnes som et etisk eller normativt yrke.

I profesjonen er det uansett, ut fra et pedagogisk-historisk ståsted, relasjon mellom den lærer og eleven som står i sentrum (Dahl et al., 2016, s. 24). Gjennom gode relasjoner skjer god læring, og gode relasjoner er også med på å utvikle et trygt grunnlag hvor den sosiale læringen skjer. ”Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess” (Dahl et al., 2016, s. 24). Det har også blitt fremlagt en rekke studier som påpeker viktigheten av lærerens arbeid med å bygge gode og trygge relasjoner med elevene, og hvor viktig dette er for elevenes trygghet og læring på alle felt (Drugli, 2012). Dette betyr også at et slags krav

innen lærerprofesjonen er å kunne utvikle gode relasjoner til elever, og å bruke disse i videre arbeid relatert til utdanning og danning. Lærerrollen er derfor basert i store deler på hva som skjer på mikronivå, altså i den daglige praksisen.

I 2015 utredet Kunnskapsdepartementet (NOU 2015:2, s. 172) ulike virkemidler for å danne trygge, psykososiale læringsmiljøer, og et av funnene de fant relevant var behovet for endringer i lærerutdanningene. De anså det helt relevant at lærere får mer kunnskap om psykiske lidelser i utdanningen. Dette gjelder både det symptomatiske, altså hvordan psykiske lidelser uttrykkes, men også forebyggende strategier som igangsettes av skolene ved psykiske lidelser. Her vektlegges forøvrig lettere psykiske lidelser, og at tyngre, samt mer komplekse lidelser i hovedsak bør behandles og videreføres til spesialisthelsetjenesten. Lærerne opplever derimot at deres kunnskap om psykisk helse ikke strekker til, og at det er utfordrende arbeidsforhold å balansere opplæringsansvaret parallelt til psykisk helseforebyggende arbeid (Mæland & Tjomsland, 2021, s.72).

Da overordnet del av læreplanen ble revidert i 2017, oppsto det en endring i lærerens mandat, hvor lærer fikk et formelt ansvarsområde knyttet til forebygging av elevenes psykiske helse. Det står beskrevet at "...skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse" (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Dette kan forstås som en del av skolens dannelsingsmandat, da det bygger på prinsippene å kultivere egenskaper og dyder i et livslangt perspektiv, som lenge har vært en del av skolens formålsparagraf. Det er likevel lite forskning knyttet til hvordan dette skal praktiseres, og hva dette egentlig innebærer, foruten opplæring for lærerne etter fagfornyelsen. Lærerne oppfatter helsefremmende arbeid som en del av helsetjenestens mandat, ettersom det innebærer for store endringer i deres mandat uten videre utdanning (Ekornes, 2017). Det er også studier som peker i den retning at lærerne har et ønske om å være ressurser innen psykisk helsearbeid, både i form av forebyggende arbeid, men også at de involveres ved pågående psykiske lidelser (Holen & Waagane, 2015, s.38; Bru et al., 2016, s.292). Samnøy & Wold (2018) peker på at lærere verken skal være behandlere, eller tilegne seg oppgaver som hører til hos helsesykepleiere eller spesialisthelsetjenesten, men at de heller skal arbeide forebyggende slik at behovet minimeres for øvrige instanser.

Kreyberg (2016, s.287) mener det at det er udefinerte skiller mellom å ikke være behandler, men samtidig avhjelpe og forebygge psykiske lidelser. Særlig for lærere, som er de menneskene som møter barnet daglig. Det er mye evidensbasert forskning som hevder at god

psykisk helse er avgjørende for evne til læring (Ekornes, 2018; Klomsten & Uthus, 2020; Bru et al., 2016; Andersen, 2016). Uansett er det noe utfordrende å si om psykisk helseforebyggende arbeid tilhører opplæringsmandatet, danningsmandatet, eller om dette burde vært kategorisert som en egen del av lærerens mandat. Hilt (2020) viser til at noe kompetanse om psykisk helse blant lærere er nødvendig for at de skal utvise gode profesjonsetiske kjønn i møte med elevene, men at et slikt ansvar er begrenset ut ifra hvilke kompetanser og kunnskaper lærerne faktisk besitter.

Ettersom det har blitt en del av opplæringsansvaret å undervise i psykisk helse og livsmestring, kan man argumentere med at skolen på så måte er en forebyggende instans, fordi psykisk helse i en årrekke har vært en underbelyst tematikk, og at det fremdeles er få barn og unge som søker helsehjelp ved behov (Helland & Mathisen, 2009, s.55). Skolen kan på den måte bli en arena som normaliserer psykisk helse, som kan bidra til at flere er åpne om vanskene sine. Det er også slik at faglig utvikling fordrer god psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 65), og man kan på den måten si at forebyggende arbeid for psykisk uhelse er en forutsetning for at elevene dannes og utdannes i en skolekontekst, som er skolens hovedmandat.

2.4 Forholdet mellom spesialpedagogikk og lærerprofesjonen

Ettersom denne oppgaven belyser lærerperspektivet i samvær med elever med komplekse traumer, finner jeg det nyttig å argumentere for oppgavens relevans for spesialpedagogikken.

Først og fremst vil jeg fremheve at komplekse traumer kan gi grunnlag for vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. Opplæringsloven viser til at elever som “ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova, 1998, §5-1). Med forkunnskaper om at elever med komplekse traumer blant annet kan streve med skolevansker (Perry, 2009), og har utfordringer med å delta i det psykososiale læringsmiljøet på skolen (Courtois, 2004), kan dette være aktuelt for flere av elevene.

Uavhengig av om eleven har vedtak om spesialpedagogisk støtte, vil eleven være integrert i en ordinær klasse med en lærer som må være i posisjon til å tilrettelegge for eleven ut fra prinsippene om tilpasset opplæring og en opplæring ut fra «elevens beste» (Barnekonvensjonen, 2003). Lea et al. (2023), viser til at spesialpedagogikken som fagfelt ikke bare har å gjøre med diagnoser og vedtak, men arbeider med opplæringssystemet

generelt for å muliggjøre inkludering. De hevder at det er spesialpedagogikkens *formål* å jobbe med inkludering i skole og samfunn (Lea et al., 2023). Denne studien berører nettopp inkluderingsbegrepet. Når jeg belyser lærerperspektivet i møte med elever med komplekse traumer, er det inkluderingstankegangen som ligger bak dette. Ved å studere nærmere hvilke erfaringer og beskrivelser lærerne gjør seg i dette arbeidet kan man synliggjøre systemiske avvik, som kan forringe lærerens evner til å inkludere elevene. Et eksempel på dette er at økte ansvarsområder kan overskride lærerens kapasitet, og medfører overbelastning for flere (Dahl et al., 2016).

Lea et al., (2023) viser også til interessante refleksjoner rundt selve inkluderingsprinsippet. Inkludering blir ofte ansett som et positivt ladet begrep, men inkludering eksisterer ikke uten ekskludering. Dette begrunnes med at behovet for inkludering innebærer forutsetninger om at mennesker ikke er inkluderte, og derav er ekskluderte. Tidligere forskning viser til at en av fire elever med psykiske vansker stigmatiseres av lærere eller jevnaldrende på skolen (Moses, 2010). Dette kan medføre at elevene blir utestengt fra det sosiale miljøet, og at de ikke får støtten de trenger av lærere til å lykkes i skolen, som kan få alvorlige konsekvenser for eleven. Stigmatiseringen er ofte et resultat av manglende kunnskaper og forståelser både fra lærer og fra medelever, slik at de ikke evner å se elevens uttrykk i sammenheng med vanskene som ligger bak, og kan komme til uttrykk blant annet gjennom utestenging og ved at man stereotypiserer elevene som svake og annerledes (Moses, 2010). Man kan dermed argumentere for at det er en fare for at elever med komplekse traumer ekskluderes fra det sosiale miljøet. For at disse elevene skal kunne inkluderes på en god måte i norsk skole, er lærerperspektivet dermed en nødvendighet å belyse i en spesialpedagogisk sammenheng.

2.5 Tverretatlig samarbeid

Videre vil jeg vise til juridiske føringer og lovverk, som ligger til grunn for det tverretatlige samarbeidet på tvers av instansene. Årsaken til dette er at elever med identifiserte komplekse traumer med stor sannsynlighet vil være en del av flere faginstanser i første- og andrelinjetjensten, ettersom vanskebildet kan være omfattende.

Ettersom de ulike faginstansene besitter ulik kompetanse, vil de møte barna ut ifra deres kunnskaper. Det er likevel slik at alle instanser har samme mål, nemlig å forbedre barnets liv. Det er derfor lovfestet at skolen skal involveres i det tverretatlige samarbeidet hvor barn og unge har "helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker" (Opplæringsloven,

§15-8, 1998). Det er både et behov og en nødvendighet at tverretatene kommuniserer sin faglige kunnskap videre til skolen, samt adresserer arbeidsmetoder og utfordringer, slik at man i fellesskap kan samkjøre videre arbeidsmål. Kunnskapsdepartementet er tydelige på at gode tverretatlige samarbeid er nødvendig for flere barn, særlig der det er flere instanser involvert. I en stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 77) formuleres det at barn som er utsatt for belastende omsorgssituasjoner har behov for koordinering i tjenestene, slik at instansene arbeider mot felles mål, slik barnet får en opplevelse av at det er et lag rundt seg.

Det tverretatlige samarbeidet preges av første-og andrelinje tjenestens lovregulerte forhold, ettersom de må ta hensyn taushetsplikt, opplysningsplikt og avvergeplikt i møter med skolene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s.79). Samarbeidet preges også av manglende koordinering i kommunene, som gjør at foreldrene selv blir ansvarlige for å koordinere tilbudene. Om foreldrene ikke har ressurser eller evner dette, ender ofte barna opp med å bli kasteballer i systemet. Barne- og likestillingsdepartementet undersøkte i 2017 hvordan saker der barn blir utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt ble håndtert. De konkluderte blant annet med at barnet selv ikke involveres i det tverrfaglige samarbeidet, og omtalte dette som en svikt, ettersom barnet selv ikke blir hørt og får ha en stemme i egen saksgang (NOU, 2017: 12). I opptrappingsplanen for vold og overgrep ble det også presisert at:

...kunnskap om, og avklaringer av egne og andres roller, av avgjørende betydning for å kunne gi brukerne helhetlig og samordnet oppfølging og behandling. Det er behov for formelle samarbeidsavtaler, gode rutiner, faste samarbeidsarenaer, strukturer og tilstrekkelig kapasitet i de ulike tjenestene (Prop. 12 S (2016-2017), s.26).

Dette viser dermed til at funksjonelle samarbeid kjennetegnes av tydelige rolleavklaringer og strukturerte rammer vedrørende møtevirksomhet, rutiner og kapasitet.

2.6 Tidligere forskning

For å innhente tidligere forskning om tematikken valgte jeg innledningsvis å søke i databasene: Eric, Google Scholar, Google og Web of Science. Da benyttet jeg en rekke kombinasjoner av ord, som traumer, komplekse traumer, traumebevisst, traumesensitiv omsorg, skole, lærere, elever, utdanning, trauma, complex trauma, trauma aware, trauma sensitive care, school, teachers, students og education. Disse søkeordene har alle en direkte

kobling til tematikken i dette studiet. Jeg benyttet deretter den velkjente snøballmetoden, der jeg tok utgangspunkt i relevante kildehenvisninger for videre litteratursøk. Jeg brukte også Oria, som er en samlet ressurside for bøker, tidsskrifter, databaser og pensumlister, der jeg brukte Universitetet i Stavanger som søkemotor for å finne litteratur og bøker i deres biblioteker. Utvalget av forskningsartikler og relevant litteratur tok utgangspunkt i ulike inkluderings- og ekskluderingskriterier som vises nærmere i vedlegg 4.

2.6.1 Lærerens erfaringer med arbeid med elever med komplekse traumer

I denne gjennomgangen vil jeg ta for meg noe av forskningen som er gjort internasjonalt vedrørende elever med traumer i en skolekontekst. Flere av studiene undersøker formål som ikke kan ses i direkte sammenheng med min studie. Likevel gir studiene implikasjoner på relevante temaer i min studie, som er relevante for dette prosjektet. Jeg har derfor valgt å inkludere studier om: enkeltstående traumer i en skolekontekst, intervensjon av traumesensitiv omsorg utøvd av lærere i skolen, og studier som retter seg til tiltak for elevgruppen. Studien er valgt ut fordi de er aktuelle for å gi en kontekst til og å diskutere denne oppgavens problemstilling, selv om de ikke eksplisitt fokuserer på en dybdeforståelse av lærernes erfaringer og beskrivelser i arbeid med elever med *komplekse traumer*.

Alisic (2012) utførte en kvalitativ studie som skulle undersøke lærerens perspektiver rundt støtte til elever med enkeltstående traumer, basert på 21 grunnskolelærere sine erfaringer. Alisic benyttet semistrukturerte intervju for å innhente datamaterialet, og analyserte funnene ved bruk av summativ analyse. Studien viste til at et fåtall av lærerne opplevde at de hadde tilstrekkelig kunnskap om traumer, og arbeidet derfor var krevende. Funnene indikerte at lærerne opplevde at manglende kompetanse frarøvet dem muligheten til å gi tilfredsstillende støtte til elevene. Samtlige beskrev de at de hadde behov for mer kompetanse, støtte og ressurser for å kunne håndtere disse sammensatte utfordringene. Informantene hadde behov for tydeligere grenser om hvilke ansvarsområder de som lærere hadde overfor elevene, og hva de skulle vektlegge vedrørende faglig eller helsefremmende arbeid. Funnene indikerte også at lærerne strevde med å forstå hvilke behov elevene har, og samtidig respondere adekvat på de ulike smerteuttrykkene. Konsekvensene for lærerne var belastede følelsesmessige reaksjoner.

Chudzik et al. (2022) gjennomførte en kombinasjonsstudie ved bruk av spørreskjema og intervju med spesialpedagoger i barnehagen, vedrørende praktisering av traumesensitiv omsorg i samvær med barna. Studien viser indikasjoner på at spesialpedagogene hadde

kunnskap om at komplekse traumer påvirker evnen til regulering og utvikling, men at de fremdeles manglet verktøy og kompetanse til å håndtere dette godt nok. Studien impliserer at det er variasjon mellom spesialpedagogenes holdninger i møte med elevene. Med dette menes at noen var svært usikre på hvordan de skulle imøtekomme barna, mens andre opplevde å gi barna tilstrekkelig støtte. Forskerne konkluderte med at det var et betydelig behov for å øke kompetansen til spesialpedagogene, og at det var behov for flere ressurser i skolen.

Cole et al. (2013) utførte også en kombinasjonsstudie som inneholdt litteraturgjennomgang og intervjuer av sentrale nøkkelpersoner. Studiens formål var å undersøke implementering av traumesensitiv omsorg i skolen, og utbyttet eleven fikk av dette. Studien indikerte at lærerne hadde grunnleggende forståelse for hvilke utfordringer elever med komplekse traumer strever med, men å utføre traumesensitiv omsorg uten ytterligere kompetanseheving var utfordrende. Studien viste til at det var behov for mer opplæring, veiledning og samarbeid med øvrige instanser for å imøtekomme elevene på en bedre måte (Cole et al., 2013).

Det ble også utført en metaanalyse ved bruk av systematisk gjennomgang av tidligere forskning om elever med traumer, med formål om å undersøke hvilke tiltak som kunne implementeres i en skolekontekst der barn hadde opplevd traumer (Stratford et al., 2020). Funnene impliserer at den ordinære lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig for arbeid med traumatiserte barn. Dette fordi lærerne ikke hadde kjennskap til effektive metoder for å imøtekomme elevene. Studien peker i den retning at det er behov for å utvikle effektive programmer i arbeid med elever med komplekse traumer. Studien viser også et behov for at lærerne spesifikt opplæres i evidensbasert veiledning og praksis om elever med traumer for å forbedre barnets livssituasjon. Resultatene viste også en gjennomgående problematikk med at ufaglærte ble hovedansvarlige for disse elevene (Stratford, et al., 2020, s. 442-477). Dette fremstår også som en problematikk nasjonalt i møte med sårbare barn (NOU:3 2019, s.173). Konsekvensen av dette kan bidra til at barnets situasjon forverres, eller blir mer statisk, og dermed mer utfordrende å regulere i senere tid (Lindback & Galvin, 2020, s.31).

Ezzary et al. (2020) har også foretatt en litteraturgjennomgang av tidligere forskning med formål å undersøke sekundærtraumatisering som en følge av å arbeide tett på elever med komplekse traumer. Johannesen et al. (2020) har undersøkt hvordan lærere erfarer å arbeide med elever som lever i *belastende livssituasjoner*. Denne forskningen er ikke basert på traumer, men funnene indikerer at å arbeide med elever med omfattende smerteuttrykk, i form

av innagerende- og utagerende atferd kan være svært belastende for lærere. Johannesen et al. (2020) hevder at lærere er utsatt for aktivering av belastede følelser, som frykt, uroligheter og svært høy grad av ubehag. Dette utfordrer barnas oppfølging, og forskning viser til at atferdsvanskene traumatiserte barn har, kan utfordre lærere i så stor grad at responsen kan være kontroll og straff, fremfor veiledning og aksept (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 12). Ezzary et al. (2020) sin studie om sekundærtraumatisering kan ses i sammenheng med disse studiene, da funnene i denne studien indikerer at lærere som selv har opplevd traumer kan oppleve sekundærtraumatisering som innebærer at læreren selv kan uttrykke lignende symptomer som eleven.

Forskning viser altså til at lærerens væremåte i møte med elevene kan være viktig for barnets utvikling etter kompleks traumatisering (Brymer et al., 2013). Forskning på hvordan lærer erfarer og beskriver dette arbeidet er derimot relativt nytt og dermed svært begrenset. Det er likevel et voksende forskningsfelt vedrørende komplekse traumer hos barn, sett i en skolekontekst, i internasjonal forskning (Chudzik et al., 2022; Cole et al., 2013; Essary et al., 2020). Nasjonalt ser man en liten økning i interessen for fenomenet, særlig CACTUS-nettverket og det regionale ressurscenteret for vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) har de siste ti årene arbeidet aktivt for å fremme fokuset rundt traumer. Ett av målene er å skape et fotfeste innen pedagogisk forskning, og lærerens utøvelse i møte med traumatiserte elever i dag (Bræin et al., 2016; Cactus-nettverket). Det er likevel liten grad av empirisk forskning på feltet nasjonalt, foruten noen andre masteroppgaver.

Flere av studiene, som referert til viser implisitt at lærerne opplever utfordringer av å arbeide tett på elever med komplekse traumer, i form av påkjenninger, manglende kompetanse og kunnskaper til å møte elevene. Studiene er kombinert av litteraturgjennomganger og kvalitative intervjuer som søker løsninger for å imøtekomme elever med traumer. Alisic (2012) sin studie er den eneste som søker erfaringsgrunnlaget og opplevelsene i lærernes beskrivelser. Det må likevel fremheves at Alisic (2012) sin studie søker etter erfaringer med enkeltstående traumer, og ikke erfaringer med komplekse traumer, slik denne studien gjør. Selv om det finnes et begynnende forskningsfelt på læreres erfaringer med traumer, er det altså langt fra et veletablert felt. Denne studien søker derfor å bidra til å styrke forskningen på læreres erfaringer og beskrivelser av å arbeide med elever med komplekse traumer i grunnskolen.

3. Teori

I denne delen vil jeg belyse ulike teoretiske perspektiver og aktuell litteratur, vedrørende elever med komplekse traumer og skolens rolle med å ivareta elevene. Denne studien inneholder en tverrvitenskapelig tilnærming, ettersom jeg i denne delen både viser til medisinske, psykologiske og pedagogiske perspektiver til hjelp for å belyse problemstillingen, da dette er nødvendig for å få et helhetsbilde. Innledningsvis vil jeg redegjøre mitt epistemologiske ståsted slik at lesere kan forstå min studie ut ifra et slikt ståsted. Videre er det nødvendig å klargjøre hva komplekse traumer er, og ringvirkninger og konsekvenser for eleven. Ettersom komplekse traumer kan gi omfattende konsekvenser for enkeltindividet, vil en teoretisk forankring gi implikasjoner både på hvilke forutsetninger elevene kan ha i en skolekontekst, men det vil også fortelle noe om det læreren vil møte i forsøk på å møte elevene etter deres evner. Deretter vil jeg fremlegge ulike relasjonsteorier som aktualiseres gjennom utdanningsvitenskapen, før jeg avslutningsvis viser til teorien om traumebevisst omsorg i en skolekontekst.

3.1 Epistemologisk forankring

Epistemologi er en rekke teorier med ulike tilnærminger og forståelser knyttet til hva kunnskap er og hvordan man oppnår vitenskapelig kunnskap. Et sentralt kontrovers innen epistemologien er om den objektive virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av forskeren som studerer fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.45). Det er derfor ulike synspunkt på hva vitenskap er innenfor dette feltet, og hvordan man kan finne svaret på om et studert fenomen kan kalles vitenskap. Disse ulike synspunktene er forbundet med forskjellige epistemologiske ståsted. Man kan dele disse ståstedene i ytterpunkt som realistperspektiv og relativistperspektiv. Realistperspektivet søker den objektive sannhet og kunnskaper, mens et relativistperspektiv blir forstått som at all objektiv kunnskap er konstruerte sannheter, og at man heller må anerkjenne at det eksisterer flere sannheter, som både kan være relative og subjektive (Willig, 2013).

En fenomenologisk tilnærming kan anses som en tilnærming som har tatt inspirasjon fra begge ytterpunktene, men er nærmere et relativistperspektiv enn et realistperspektiv. Et fenomenologisk perspektiv omhandler å “forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Dette betyr at informantenes opplevelsesdimensjon vektlegges, fremfor den objektive sannhet. Man kan argumentere for at informantenes opplevelser kan anses som objektive sannheter for enkeltindividet, ettersom deres opplevelse vil oppleves reell, men vil være konstruert av deres subjektive tolkning. En fenomenologisk tilnærming vil derfor være konstruktivistisk (Willig, 2013).

Denne studien vil ta utgangspunkt i fenomenologiens epistemologiske ståsted, ettersom studien ønsker å undersøke de subjektive erfaringene og opplevelsene læreren har i møte med barn med komplekse traumer. Det er også et mål å forstå meningene lærerne legger i opplevelsene sine, som forsvarer begrunnelsen av å knytte studien til den hermeneutiske epistemologien hvor fortolkning anses som grunnlaget for erkjennelse (Dybvig & Dybvig, 2003). Den hermeneutiske epistemologien kan beskrives som den kontekstbaserte virkeligheten informantene besitter. Både de fenomenologiske og hermeneutiske epistemologiske tilnærmingene kan derfor bidra til å undersøke denne studiens problemstilling (Dybvig & Dybvig, 2003).

3.2 Traumer, en introduksjon

Kategorisering av diagnoser og vansker kan skape stigmatisering i en pedagogisk kontekst, i form av at man implisitt forventer symptomer eller uttrykk basert på generaliserbare forhold beskrevet i en medisinsk kontekst. Det er likevel en nødvendighet, for å studere tematikken i dybden, å benytte betegnelser og diagnoser i studien. Formålet er ikke å fjerne individualitet til elever med komplekse traumer, men ved å vektlegge likhetstrekk i vanskene elevene kan besitte, kan man oppnå en bredere forståelsesramme. Dette kan bidra til at lærer forstår vanskene, og kan handle ut fra kompetanse spesifisert til komplekse traumer, framfor enda mer generaliserbare diagnoser, som psykiske vansker.

Traumbegrepet er omdiskutert, og det eksisterer flere ulike synspunkter på hva et traume er, og dermed også hva komplekse traumer er. Traumer kan defineres både som hendelser, men også reaksjonene i etterkant av hendelsene. I manualen International Classification of Diseases (ICD-10), brukt i diagnostisering, beskrives et traume som ”en enkelt eller langvarig ekstraordinær hendelse eller situasjon av truende eller katastrofal art, som mest sannsynlig vil være en påkjenning for de aller fleste” (World Health Organization, 1992, sitert i Espenes, 2010, s. 5). Parallelt beskrives det i den amerikanske manualen DSM-IV, brukt til diagnostisering at et traume er at en person ”opplevde, var vitne til, eller konfrontert med en

hendelse eller flere hendelser som innebar faktisk eller trussel om livsfare, fysisk skade, eller en trussel mot fysisk integritet av selv eller andre” (American Psychological Association, 1994, s. 427, sitert i Espenes, 2010, s.5)

DSM-IV henviser videre til at traumet skal ha skapt reaksjoner hos enkeltindividet i form av angst, frykt og rådløshet (American Psychological Association, 1994, s. 427, sitert i Espenes, 2010, s.5). Dette hevder Nordanger (2012) er grunnleggende for å benytte traumebegrepet, ettersom de fleste mennesker vil oppleve uventede hendelser som er ute av ens kontroll, som videre kan skape uro og frykt hos individet. Det som kan fremstå skadelig, og skape fryktreaksjoner, skal ikke nødvendigvis betegnes som traumer. Det skal være skadelig i den forstand at det ”utløser en sterk overlevelsesreaksjon i nervesystemet” (Nordanger, 2012, s.8).

Hart definerer det som en ”subjektiv reaksjon på en potensielt traumatiserende hendelse, som overstiger personens mentale integreringskapasitet” (Hart, 2008, sitert i; Hagen, 2021, s.28). Her vises det til subjektiviteten i definisjonen av traumer, ettersom den subjektive integreringskapasiteten er individuell, vil også definisjonen være individbasert. Hva et traume er kan derav ikke defineres av samfunnet for øvrig. Med dette menes det at man ikke kan definere en hendelse som et traume med objektive øyne. Thommessen og Neumann (2019, s. 28) mener at et traume oppstår som en reaksjon på en hendelse som har skapt stor frykt, og at man ikke har opplevd trygge forhold i ettertid av hendelsen. I denne definisjonen utelukkes derimot en del potensielle traumer, som ikke samsvarer med ICD-10 og DSM-IV, ettersom det fremheves at traumet også defineres ut fra rammene rundt individet i ettertid.

3.2.1 Type I og type II traumer

Leonore C. Terr (1991) var i sin tid anerkjent for å studere mennesker som ble utsatt for traumer i barndommen. Hun var den første som etablerte kategorier innenfor traumebegrepet, og benyttet seg da av type I og type II traumer. Årsaken til dette var at hun oppfattet et skille i barnets reaksjonsmønster i ettertid av traumene. Denne studien vil være fokusert rundt komplekse traumer, og jeg vil derfor redegjøre for hva som skiller begrepene, og ulike kontroverser og forståelser knyttet til traumebegrepene.

Type I traumer beskrives som et akutt, uventet traume, eksempelvis overgrep, dødsfall, ulykker eller naturkatastrofer. Ved disse traumene har man ingen åpenbar gjentakelsesfare (Hauge et al., 2016, s.13-14). Ved type I traumer vil man også ha en eller flere trygge, nære

omsorgspersoner som kan være en ressurs i bearbeidningen av traumet. Dyregrov (2010, s. 15) peker på dette som helt sentralt, ettersom dette har betydning på bearbeidingsprosessens resultat.

Type II traumer, heretter kalt komplekse traumer, er derimot definert som gjentakende traumatiske opplevelser, som skaper store fryktreaksjoner i ettertid. Disse opplevelsene kan innebære psykisk og fysisk vold, overgrep, grov omsorgssvikt, eller å være vitne til vold over tid (Dyregrov, 2010, s.15). Disse traumene er oftest relatert til omsorgssituasjonen, og det er påfallende ofte i dysfunksjonelle familier at dette finner sted. Det utspilles gjerne ved at et traume avløser det neste traumet, også kalt multieksponering (Jørgensen & Steinkopf, 2013, sitert i Ane Bjorland-Sæstad, 2021. S. 6). Terr (1991) fremhever konsekvensene for barnet som blir utsatt for denne type traumer, som resulterer i at barnet lever i konstant beredskap. Terr mener dessuten at type II traumer skiller seg ut ved at barnet oppleves som “benektende, fortregende, desorientert og emosjonelt numment” (Terr, 1991).

Selv om komplekse traumer har blitt beskrevet i en årrekke, var det ikke før i 2018 at det ble beskrevet som en diagnose i ICD-11. Diagnosen blir betegnet som kompleks posttraumatisk stresslidelse (CPTSD), og beskrives som “en lidelse som kan utvikle seg etter eksponering for en hendelse eller serie av hendelser av ekstremt truende eller gruffull karakter, som oftest langvarige eller gjentatte hendelser hvor det er vanskelig eller umulig å rømme. Alle krav for PTSD er oppfylt” (Traumebehandling, u.å.a). ICD-11 viser videre til at symptombylde innebærer omfattende vansker med affektregulering, svært negativt selvbilde og selvtillit, skyldfølelse og skam vedrørende de traumatiske hendelsene, og vanskeligheter med å være i relasjoner og tilknytning til andre mennesker (Traumebehandling, u.å.a).

Innenfor traumepsykologien fremheves det at de gjentatte påkjenningene, altså de komplekse traumene som finner sted i omsorgssituasjonen i barndommen, er de som er mest skadelige, og skaper størst stressreaksjoner over tid (Nordanger & Braarud, 2014). Noen hevder også at utviklingstraumer kan inkluderes som en del av komplekse traumer, men dette er mer omdiskutert. Utviklingstraumer handler om at barnet blir utsatt for omsorgssvikt i form av alvorlige krenkelser, emosjonelt fravær, eller utrygghet over tid (Fallmyr, 2017, s.149). Det er likevel utfordrende å kategorisere hendelser som traumer ettersom det vil være individuelt betinget ut ifra ”barnets utviklingsnivå, temperament og tidligere utviklingshistorie” (Dyregrov, 2010, s.14). Andre er derimot kritiske til at utviklingstraumer kan inkorporeres

som en del av komplekse traumer, ettersom dette kan bidra til å minimere normalområdet rundt foreldrerollens utøvelse. Øverenget (2020) mener dette skaper kategorisering på et mer uspesifisert område, ettersom at det ikke er tydelige skiller i hvordan man skal møte barn emosjonelt, og at man på den måten kan bidra til å skape et homogent samfunn i negativ forstand.

3.3 Konsekvenser for barnet

For å kunne belyse hvordan lærere erfarer å arbeide tett på barn med komplekse traumer, er det nødvendig å ha kunnskap rundt konsekvensene av å bli utsatt for komplekse traumer over tid for elevene. Hjernen blir utsatt for stort press ved gjentatte traumeopplevelser, som kan skape strukturelle endringer i hjernen. Dette kan påvirke barnets sosiale, kognitive og emosjonelle funksjoner. Forskning viser til at komplekse traumer også kan påvirke menneskets immunsystem, helse, relasjonskompetanser, tilknytning, affektregulering, kognitiv utvikling, og psykososiale forhold (Nordanger, & Braarud, 2019). Det kan også være en grobunn for skolevansker (NOU 2017: 12, i Bjorland-Sæstad, 2022, s.2).

En av langtidskonsekvensene for flere er det man innenfor traumefeltet kaller dissosiasjon (Traumebehandling, u.å.b). Dissosiasjon betegner det å skille deler som hører sammen, altså det motsatte av assosiasjon. I praksis kan dissosiasjon komme til uttrykk ved at personen virker avspaltet, har hukommelsestap, er frakoblet, glemmer, har hallusinasjoner eller identitetsforvirring (Holbæk, 2018). Dissosiasjon oppstår ofte i utgangspunktet som en overlevelsesstrategi, der man ubevisst er atskilt fra ulike virkeligheter. Om man opplever traumer i hjemmet for eksempel vil det være en overlevelsesstrategi å koble av emosjoner knyttet til traumer slik man kan oppleve gode stunder og fungere i dagliglivet og på skolen. Ordet dissosiasjon, eller dissociativ lidelse blir brukt når denne overlevelsesstrategien ikke lengre er hensiktsmessig, men kommer til syne som symptomer (Holbæk, 2018). Flere fagfolk anvender begrepet dissosiasjon ulikt. Noen hevder det er en betegnelse for forandring i bevissthet, andre mener det omhandler avspalting knyttet til egen identitet, mens andre hevder det utelukkende kan betegnes som et menneske som er avspaltet (Traumebehandling, u.å.b). Grunnet flere ulike teorier og graderinger av betegnelsen, samt at tematikken er faglig avansert og utenfor mitt fagfelt, vil jeg ikke gå dypere inn på dette.

Hvilke konsekvenser komplekse traumer vil ha for det enkelte barn er individuelt, men omsorgssituasjonen viser å ha en stor relevans til dette. Om det er omsorgspersonene som påfører barnet traumer, vil dette føre til alvorlige konsekvenser for barnet (Hagen, 2021). I de tilfellene foreldre ikke er de som har påført barnet traumene, vil foreldrenes møte med barnet være av like stor relevans. Om foreldre bidrar til å eskalere situasjonen, eller ikke møter barnet emosjonelt, vil barnet oppleve utrygge rammer også i primærsosialiseringen (Dyregrov, 2010, s.14).

3.3.1 Hjernens utvikling

For å oppnå en bredere forståelsesramme vedrørende komplekse traumers uttrykk vil det være relevant å ha noe kjennskap til hjernens utvikling ved kompleks traumatisering. Dette fordi det både tegner et bilde av elevenes uttrykk, men også fordi det sier noe om at lærerne ikke kan forvente svært effektive løsninger på elevenes utfordringer. Det sier også noe om hvilke utviklingsforstyrrelser elevene kan ha.

Ettersom hjernen er plastisk, og særlig sårbar i barnets formative år, vil den formes og utvikles i henhold til omgivelsene og miljøet barnet befinner seg i. Om man opplever komplekse traumer, vil hjernens utvikling påvirkes på ulike måter. Et av de mest sentrale funnene for barn som opplever komplekse traumer er at hjernens stressrespons aktiveres (Nordanger & Braarud, 2019). Alle mennesker har stressrespons som aktiveres, men da ved spesielle tilfeller som ofte har en naturlig bakgrunn. For barn med komplekse traumer deaktiveres ikke stressresponsen, som gjør at hjernen påvirkes over tid av den omfattende belastningen på hjernens struktur (Perry, 2009).

Over tid kan dette føre til at hjernens utvikling påvirker hvordan barnet regulerer emosjoner og deres evne til konsentrasjon og oppmerksomhet (Nordanger & Braarud, 2019). I en skolekontekst kan derfor skolevansker sees i sammenheng med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, både i klasseromsundervisning, og under utførelser av individuelle oppgaver. Dette kan resultere i svake prestasjoner der eleven opplever følelsen av å mislykkes. Det kan dermed oppstå en ond sirkel der eleven mister motivasjonen for læring ettersom eleven selv kan oppleve lave eller stagnerende prestasjoner (Perry et al., 2006), samtidig som dette kan forstås som en følge av strukturelle endringer i hjernen (Nordanger & Braarud, 2019).

Nordanger (2019) viser til at komplekse traumer også kan påvirke hjernens utvikling i henhold til de nevrokjemiske systemene. Enklere forklart innebærer dette at elevene kan streve med motivasjon og humørregulering. Nordanger (2019) er opptatt av at hjernens utvikling ikke utelukkende har opphav i de komplekse traumene, men at dette må ses i sammenheng med omsorgspersonene rundt barnet, som kan helbrede og påvirke hjernens utvikling i positiv forstand, ettersom hjernen er plastisk. Hjernens strukturer påvirker også hvordan barnets toleransevindu reguleres, og hvordan barnet evner å regulere affekter og emosjoner i øyeblikksbilde (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger, 2012), som videre vil beskrives.

3.3.2 Affektregulering og toleransevindu

Ettersom elevene befinner seg i en skolekontekst flere timer i uka, vil man som lærer oppleve at elevene har ulike emosjoner og individuelle måter å håndtere og regulere disse på. Lærer må da evne å møte elevene der de er, uavhengig av uttrykk og kontekst. I en normalsituasjon der barn vokser opp med trygge oppvekstvilkår utøvd av de primære omsorgspersonene, lærer barnet gradvis å regulere emosjonene sine. Dette er et resultat av at det oppstår en balanse i sentralnervesystemet, som frigjør positive hormoner over tid (Schoore, 1994, i Sønstebø, 2007, s.22). I motsetning til dette er det gjort klare funn på at barn som opplever traumer over tid strever i stor grad med selvstendige reguleringsevner. Det oppstår som et resultat av at barnet opplever omfattende emosjoner uten voksenstøtte til bearbeiding av affektene, samt regulere dem, som over tid skaper svikt for å evne og regulere emosjonene (Nordanger, 2012, s. 6). Dette kan resultere i mangel på evnen til selvregulering av aggresjon, angst og seksualitet (Sønstebø, 2007). Nordanger (2012) viser også til at dette kan medføre intense og ukontrollerbare affekter, som oppstår uten forvarsel, i tillegg til hypersensitivitet for stimuli, manglende selvinnsikt og språk for emosjonene. Sønstebø (2007) viser til omfattende forskning som tilsier at barna kan streve med ”depresjon, angst, redsel, fiendtlighet og somatisering” (Beitchman et al., 1991; Kendall-Tackett et al., 1993; Gomes-Schwartz et al., 1990; Koverola & Friedrich, 2000, sitert i Sønstebø, 2007, s.22).

Affektregulering hos barn med komplekse traumer må sees i sammenheng med barnets toleransevindu. For å oppnå en forståelsesramme rundt dette er det nødvendig å forstå mekanismene i den tredelte hjernen. Den tredelte hjernen er en betegnelse på sammenhengen mellom hjernestammen, det limbiske system og cortex. Nordanger (2012) velger å oversette disse betegnelse som overlevelshjernen, emosjonshjernen og logikkhjernen, som er mer

forklarende begrep i denne sammenheng. Logikkhjernen er den delen av hjernen som tar for seg fornuft, konsekvenser og refleksjon. Emosjonshjernen aktiverer stresshormoner ved behov, og overlevelseshjernen frigjør disse stresshormonene gjennom emosjoner. Om det oppstår for mye spenninger i emosjonshjernen, vil ikke hjernen ha evne til å reflektere og tenke fornuftig, og logikkhjernen uteblir i den videre prosessen. Toleransevinduet kan dermed beskrives som at overlevelseshjernen er aktivisert gjennom ulike prosesser, og at man utenfor toleransevinduet vil handle etter skadede emosjoner som er lagret i emosjonshjernen (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s.4).

Barn med komplekse traumer strever ofte med en svikt i den tredelte hjernen, som gjør at de ofte kan befinne seg utenfor toleransevinduet sitt, og dermed handler uten fornuft og refleksjon (Nordanger & Braarud, 2014). Man kan dermed anta at elevene i en skolekontekst vil opptre på en måte som gjør det utfordrende å forstå handlingene og emosjonene i en gitt kontekst. Eksempelvis kan elevene ha store emosjoner og samtidig ikke være mottakelige for kommunikasjon i settinger der overlevelseshjernen til eleven er aktivert. Dette kan føre til at lærere strever med å få tilgang til barnet, og hjelpe barnet med å regulere emosjonene. Dette kan komme til uttrykk gjennom ulike smerteuttrykk i form av atferd, som videre vil gjøres rede for.

3.3.4 Atferdsuttrykk

Atferd må sees i sammenheng med elevens evne til affektregulering og hans uregulerte toleransevindu som beskrevet ovenfor. Dette fordi atferden kan påvirkes av vanskelige emosjoner der elevene ikke er i stand til å tenke fornuft eller ta hensyn til konsekvenser. Dette prosjektet ønsker å undersøke lærerens beskrivelser og erfaringer i dette arbeidet, og ettersom atferdsuttrykk både kan berike og utfordre læreren er det relevant å vise til teori rundt tematikken.

Barn med komplekse traumer kan ofte være utenfor deres toleransevindu i situasjoner som fremstår ufarlige og normale for andre, som gjør at det kan komme uventede og plutselige reaksjoner i form av ulike atferdsuttrykk (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 3). Atferden barn med komplekse traumer utviser uttrykkes i ulikt omfang og er svært individuelt. I denne oppgaven velger jeg å dele inn smerteuttrykkene i to atferdsprofiler; innagerende atferd og utagerende atferd. Wamster-Nanney & Cherry (2018) viser til at flere gutter strever med utagerende atferd, mens jentene dominerer den innagerende atferden som følge av komplekse

traumer. Gutter uttrykker avvikende atferd tidligere enn jenter, som gjør at man oftere observerer og setter inn tiltak tidligere hos gutter enn jenter.

Den innagerende atferden, også kalt internalisert atferd, er en “benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykkene som kommuniseres kan være sårbare, avvissende, deprimerte, tilbaketrukne, angstrelaterte og usikre” (Lund, 2012, s.27). Dyregrov (2010) viser til at barn med komplekse traumer, som utviser en innagerende atferd, har en tendens til selvdestruktiv atferd, som isolering og selvskading, for å distrahere seg fra vonde tanker og minner. Bath (2008) viser også til at disse barna kan lide av depresjon og angst. På generelt grunnlag viser Lund (2012, s.25) til at den innagerende atferden påvirker evne til læring, å kunne skape relasjoner, depresjonsutfordringer og psykosomatiske symptomer. Konsekvenser av å uttrykke seg internaliserende over tid kan være frafall i skolen, manglende sosial interaksjon og langvarige psykiske utfordringer (Bru, 2011, s.19, i Bjorland-Sæstad 2021, s.8-9). Utfordringen med den innagerende atferden, sett i en skolekontekst, er at den foregår i det stille, og at den ikke blir observert eller forstått som et smerteuttrykk. I en skolekontekst kan dermed disse elevens vansker bli oversett, ettersom lærer ikke nødvendigvis oppfatter at dette som et smerteuttrykk.

Den utagerende atferden, også kalt eksternalisert atferd, tar derimot for seg atferd som på skolen kjennetegnes med at elevene skaper uro, bryter reglene, utviser fiendtlighet mot lærere eller medelever og fysisk aggressiv atferd (Ogden, 2015, s.14-16). Bath (2008) beskriver at elever med komplekse traumer kan fremstå som irritable, med ukontrollerbare sinnereaksjoner og stor grad av impulsivitet. Den utagerende atferden beskrives ofte som en problematferd. Dette fordi det utfordrer og forstyrrer lærer og medelever i ordinære undervisningssituasjoner. Det er derfor særlig viktig for lærere å ha kjennskap til disse barna sine evner til selvregulering, og handle på bakgrunn av denne kompetansen. Ettersom atferden utfordrer lærer i større grad, kan dette resultere i at læreren benytter seg av virkemidler som kontroll og straff, som utelukkende har negativ innvirkning på elevens utvikling. Det kan derimot være et virkemiddel som bekrefter barnets negative oppfatning av voksne som omsorgspersoner (Jørgensen & Steinkopt, 2013). Bath (2008) er tydelig på at det er helt nødvendig at andre voksenpersoner tar på seg rollen med å avkrefte slike konsekvensmønstre for barnet over tid, ettersom at det kan reparere barnets emosjonelle forventninger og oppfatninger i noe grad. Bath et al. (2018) hevder at om lærere evner å møte barnet med empati og trygghet når barnet

agerer, og i etterkant veilede dem til bedre mestringsstrategier, vil dette ha svært positive konsekvenser for elevene.

3.3.3 Tilknytning og relasjoner

En helt sentral del av læreryrket er å skape relasjoner til sine elever. Elevene vil være preget av deres forutsetninger og tidligere erfaringer med å skape tilknytning til medmennesker. Flere elever med komplekse traumer strever med tilknytning og relasjoner til voksenpersoner og jevnaldrende, som en følge av manglende gode tilknytningserfaringer fra nære omsorgspersoner (Bath, 2008). Ettersom læreryrket kan anses som et relasjonsyrke, vil lærerens profesjonsutøvelse utfordres i større grad av elever som strever med tilknytning og relasjoner. Det vil derfor være viktig å se nærmere på det teoretiske bakteppet rundt betydningen av relasjoner og tilknytning til elever med komplekse traumer, for å videre diskutere dette opp mot funnene.

Tilknytningsbegrepet rommer mangt, men kan i korte trekk defineres som det emosjonelle båndet mellom barn og dets nærmeste omsorgspersoner (Perry, 2015).

Tilknytningserfaringene vi gjør oss i de formative barneårene, er med på å forme hvilke forventninger man har til medmennesker med tanke på relasjon, kontakt og intimitet. Om man opplever emosjonell avvisning, eller likegyldighet fra nærmeste omsorgsgivere, vil dette prege forventningene og hvordan man selv utøver og oppfatter medmenneskelig kontakt (Kvelling, 2007). Barn med komplekse traumer vil gjerne ha et instinktivt forsvarssystem som aktiveres med antatte farer, som preger dem i lang tid (van der Kolk, 2014). Dette kan medføre at man oppnår et dysregulert nervesystem, som trigger tilknytningsstilen til individet (Ogden, 2015).

Barn med komplekse traumer har ofte store vansker med å skape gode relasjoner. Dette fordi de ofte har mistillit til medmennesker, og derfor ikke evner å ta vurderingen om medmennesker er genuine eller ei. Courtois (2004) hevder dette uttrykkes ulikt, og at man ofte skiller mellom de som blir kjapt voksne og selvstendige, samtidig som de blir overbeskyttende og ivaretar andre i stor grad. Det er også de som blir svært engstelige og usikre på seg selv og andre. Komplekse traumer kan medføre unnvikende, ambivalent og desorganisert tilknytningsstil, som videre vil gjøres rede for.

Den unnvikende tilknytningsstilen kjennetegnes som at barn har store forsvarsmekanismer for å unngå kontakt med medmennesker. Noen isolerer seg og opplever selvdestruktiv atferd, mens andre søker risikofylte miljøer for å oppnå spenning og fortrenning av sårbare minner (Dyregrov, 2010). Tilknytningsatferden viser seg gjennom avvisning og likegyldighet til jevnaldrende og voksne (Perry, 2009). Den ambivalent tilknytningsstilen innebærer mistillit i stor grad. Det er barn som har et omfattende behov for nærhet og omsorg, men strever med forutinntatte antakelser rundt avvisning. Tilknytningsatferden intensiveres ofte slik at barn oppfordrer til nærhet, men med følelser som frykt og mistillit (Perry, 2009). Den desorganiserte tilknytningsstilen preger barnets evne til å forstå og reflektere over valg, som gjør at man kan oppleve at barnet både ønsker og samtidig ikke ønsker kontakt. Dette resulterer i at relasjoner kan bli ustabile (Perry, 2009). Barn som vokser opp i dysfunksjonelle familier og miljø, og har vært utsatt for gjentatte misbruk kan utvikle desorganisert tilknytningsstil (Courtois, 2004, s. 417). Dette innebærer at barna oppfatter verden som farlig og svært uforutsigbar.

Med det teoretiske bakteppet rundt de ulike tilknytningsmønstrene til elever med komplekse traumer, er det helt sentralt at det jobbes aktivt med å forbedre relasjonskompetansen til barnet slik at barnet utvikler trygg tilknytning i relasjon til andre. Relasjon kan ha stor innvirkning på barnets utvikling av tilknytningsmønstre, og det kan forbedre barnets evne vedrørende regulering av emosjoner, sosial kompetanse og stressresponser (Perry, 2019; van der Kolk, 2014). Relasjonsbygging må være i samsvar med tilknytningsvanskene barnet besitter, ettersom vanskene vil prege hvordan barnet evner og oppfatter veien til gode relasjoner. I en skolekontekst vil det dermed være nødvendig at lærer har kjennskap til tilknytningsvanskene og tar hensyn og arbeider i takt med tilknytningsvanskene for å opparbeide en god relasjon.

3.4 Lærer i møte med elever med komplekse traumer

Som vist til i tidligere forskning er det flere faktorer som utfordrer lærere i møte med elever med komplekse traumer. I denne delen vil jeg ta for meg ulike pedagogiske tilnærminger som kan ha en positiv betydning for barnets utvikling. Det vil derfor være relevant å se nærmere på relasjonsteori som er et grunnleggende element i pedagogisk utførelse av yrke og mandat, og som er særlig viktig for elever med komplekse traumer. Videre vil jeg ta for meg Baths teori om traumebevisst omsorg, der de tre grunnpilarene trygghet, relasjon og regulering blir beskrevet nærmere. De tre grunnpilarene kan betegnes som forutsetninger for at elever med

komplekse traumer opplever skolen som trygg, og kan være pilarer som hjelper læreren med å forstå og imøtekomme eleven.

3.4.1 Relasjonsteori

Som tidligere nevnt, strever elever med komplekse traumer ofte med å skape gode relasjoner og pleie relasjonene over tid som en konsekvens av at de kan ha opplevd manglende gode tilknytningserfaringer i primæromsorgen. Læreren kan, med rette kompetanse og væremåte, være en viktig omsorgsutøver for elevene. Alle barn har et iboende behov for å ha trygge omsorgspersoner rundt seg, og lærere kan være en av disse rollene som bygges opp under barnets behov. Relasjonsorientert pedagogikk er en del av lærerens hverdag, ettersom dette anses som forutsetninger for å skape gode psykososiale læringsmiljø, samtidig som at gode relasjoner mellom lærer og elev anses som forutsetninger for faglig og sosial utvikling hos elevene (Sævi, 2016). Det vil derfor være nødvendig å se nærmere på ulike teorier om relasjoner i den pedagogiske relasjonen som lærerne har til sine elever.

Relasjon er et komplekst fenomen fordi det er flere mellommenneskelige faktorer som er med på å forme hvordan man oppfatter relasjonen. Man kan beskrive det som et begrep som viser til hva mennesker betyr for hverandre (Drugli, 2012). Relasjon er dermed et samspill som oppstår i kommunikasjon og interaksjon (Sævi, 2016). Drugli (2012) mener at holdningene og tankene mennesker har til hverandre er med på å definere relasjonen. Ettersom relasjonen avhenger av holdningene vi tar med oss i møte med nye mennesker, vil både elevens og lærerens holdninger prege relasjonen. Det er likevel ikke slik at en relasjon er etablert eller fastsatt etter første møte, men er i bevegelse, og kan styrkes og svekkes over tid.

En lærer velger ikke sine elever, og det er i så måte en tilfeldighet hvem man skal møte og være tilstede for i flere år som lærer. I en lærer-elev relasjon vil maktforholdet være asymmetrisk. Med dette menes at lærer vil være ansvarlig for relasjonen, og står i en særskilt rolle for å utøve og oppnå god relasjon til eleven (Drugli, 2012). Å være ansvarlig i relasjonen handler om læreres evne til å være ansvarsbevisst egne handlinger, men også å være ansvarlig for elevens subjektivering. Med dette menes at læreren påtar seg å hjelpe elevene til å ta gode valg, ettersom flere elever i grunnskolen er umodne til å ta ansvar over sitt eget selv og handlinger (Sævi, 2016, s. 77-78). Sævi (2016) viser også til at elevene har behov for både emosjonell og faglig støtte av læreren, som for elevene kan være forutsetninger for relasjonens betydning. For å utøve denne gode relasjonen til elevene mener van Manen (1991,

s.19-123) at man som lærer må kunne utvise kjærlighet, omsorg, åpenhet, ansvar, tillit, trygghet og håp.

Omsorg i den pedagogiske relasjon omhandler lærerens genuine, mer personlige rolle i møte med barnet. Barnet må oppfatte at lærerens handlinger og intensjoner er basert på barnets beste. Van Manen hevder at lærere som utviser omsorg for elevene er de eneste lærerne som skaper gode relasjoner (Van Manen, 1993, s.73). Denne omsorgen må derfor alltid ses ut fra den subjektive og objektive oppfattelsen av omsorgen (Noddings, 2013, s.9). Med dette menes at omsorgen er tosidig. Dersom omsorgsgiver har en positiv oppfatning av omsorgen den utviser, mens omsorgstaker ikke oppfatter det slik, vil man ikke oppnå en god omsorgsfunksjon. Omsorg i den pedagogiske relasjonen har også blitt en tematikk i den nyere læreplanen, hvor det blir spesifisert at omsorgen lærer utviser kan bidra til anerkjennelse av elevens menneskeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Et premiss for en tosidig omsorg, er trygghet. Trygghet utvikles hos hvert enkelt individ under oppvekstvilkårene. Det er en direkte sammenheng mellom opplevelse av trygghet i barnets primærsosialisering i hjemmet og hvordan barnet opplever trygghet i andre settinger, som eksempelvis skole. Foreldre er i utgangspunktet ansvarlige for å skape trygge og forutsigbare rammer, slik at barnet er robust nok til å oppleve trygghet i sekundær- og tertiærsosialiseringen. Van Manen hevder at skolen er et mellomledd mellom familie og samfunn for barnet, og derfor en sentral bidragsyter i videreutviklingen av barnets opplevelse av trygghet (Van Manen, 1993 ,s. 53).

Den pedagogiske relasjonen bør også være forankret i tillit, som handler om å styrke barnets tillit til seg selv. Dette kan anses som et redskap for å skape robuste barn, fordi om barnet opplever at pedagoger og andre omsorgspersoner viser tillit, oppmuntrer det reaksjoner i form av at barnet også har tillit til sitt eget selv (Van Manen, 1993, s.64). I en pedagogisk relasjon er det læreren som står ansvarlig for at tilliten styrkes hos eleven. Forutsetningene, samt elevens tidligere opplevelser, spiller også en stor rolle i barnets evne til å anse læreren som troverdig og tillitsfull (Noddings, 2013). Barn med komplekse traumer kan ofte preges av sterk mistillit til medmennesker, og læreren må derfor være spesielt bevisst på å skape tillit for å oppnå en god pedagogisk relasjon.

En pedagogisk relasjon bør også innebære kjærlighet, som handler om gjensidigheten i møte med elever. Det fremstår som et begrep med noe tabu innen pedagogisk forskning, og dette kan gjerne begrunnes i at man ikke kan evaluere om kjærligheten til elevene eksisterer, og i hvilken grad den i så fall gjør det. Begrepet kan også oppfattes kontroversielt fordi kjærlighet for flere er knyttet til familiesfæren, og ikke så mye institusjonaliserte settinger. Begrepet er preget av flere nyanser, og kan gjerne konkretiseres som relasjoner, tillit, gjensidighet og omsorg, men helheten av begrepet er utfordrende å definere. I FN`s barnekonvensjon er det nedfelt at ”barn bør vokse opp i et familiemiljø, i en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse for å sikre full og harmonisk utvikling av deres personlighet” (Barnekonvensjonen, 2003). Det er likevel flere som vokser opp i belastede familier, som ikke oppnår denne rettigheten. Van Manen mener derfor at kjærlighet er en av grunnpilarene i den pedagogiske relasjonen. Han anser dette som gjensidigheten i øyeblikksbildene der man kan oppnå glede og mening (Van Manen, 1991, s.69). Gjensidigheten i møte med elever medfører også åpenhet til å møte eleven der den er. Som lærer vil man gjerne ha en plan man ønsker å utføre, som ikke alltid samsvarer med elevens dagsbehov. Lærere som evner å møte elever med åpenhet, uten mekanisk fastsatte rammer, vil ha bedre forutsetninger for å oppnå gode relasjoner (Wivestad, 2018, s.84).

Det er likevel slik at det er flere triggere som utfordrer lærerne med å holde gode relasjoner til elever med komplekse traumer over tid. Ogden, (2015) viser til at atferdsvansker er noe av det som påvirker relasjonen mellom lærer og elev mest, i negativ forstand. Dette fordi atferdsvansker ofte ses i sammenheng med høyt konfliktnivå mellom lærere og medelever. Det er gjort funn om at dersom elever har et utagerende smerteuttrykk, og har en god relasjon til lærer, evner eleven i større grad å skape gode relasjoner til medelever (Hughes, et al., 2011, i Utdanningsdirektoratet, 2016, s.15). I så måte blir lærerrelasjonen et avgjørende ledd i elevens evne til å skape relasjoner til medelever. Dette gjelder også det innagerende smerteuttrykket. Lærere overser oftere elevene ettersom de er stille og utfordrende å oppnå kontakt med. Det er da en sammenheng med at lærer overser eleven som viderefører denne aksepten for usynliggjøring av eleven til de andre medelevene (Luckner & Pinata, 2011, i Utdanningsdirektoratet, 2016, s.16).

I relasjonsorientert pedagogikk med elever med komplekse traumer vil det være nødvendig at lærerne tar hensyn til elevens forutsetninger og bakgrunn, ettersom dette vil være faktorer som har innvirkning på hvordan eleven opptrer. Å skape gode relasjoner til elever med

komplekse traumer beskriver Bath (2008) som utfordrende, men helt nødvendig, for elevens videre utvikling. Bath (2008) beskriver det som grunnleggende at lærere må opptre sensitivt og lyttende for å kunne møte eleven i et toleransevindue. Han beskriver det som en prosess som krever tid, ettersom tid kan resultere i forutsigbarhet, som igjen resulterer i tillit. Dette krever at læreren evner å være tålmodig og observant. Lærere må være observant på elevens følelsesliv, samt forstå og legge til rette for at eleven kan opptre stresset og tilbaketrukket i kontekster som ikke oppfattes uforutsigbare eller farlige for andre. Læreren bør ha konsekvente regler og konsekvenser, da dette kan ha positiv innvirkning på elevens opplevelse av forutsigbarhet. Bath (2008) er også opptatt av at det er viktig at lærere evner å se elevens positive sider, og aktivt uttrykker dette til eleven, ettersom det kan bidra til at eleven opplever mestring, og dermed bygger trygghet i sitt eget selv.

3.4.2 Traumebevisst omsorg i skolen

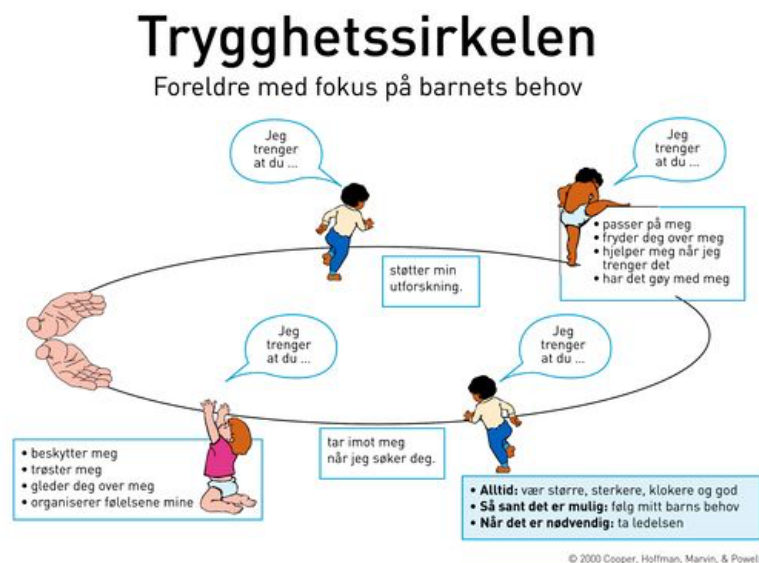
Den australske forskeren Howard Bath hadde et ønske om å forske nærmere på hvilke tiltak som kunne implementeres i miljøet rundt traumeutsatte barn og unge, som supplement til den psykiatriske/psykologiske behandlingen. Han etablerte forståelsesrammen traumebevisst omsorg (TBO), som kunne brukes for å forebygge og styrke barnets miljøfaktorer, gjennom metoder og intervensjoner (Bath, 2008; Bath et al., 2018). TBO skulle være en metode som kunne implementeres av andre fagpersonell og instanser utenom psykologien (Bath, 2008, s.17), altså i barnevernsinstitusjoner, skoler, fosterhjem etc. Ingen av informantene jeg har intervjuet har gjennomgått opplæring i TBO, eller har inngående kjennskap til forståelsesrammen. Det er likevel interessant å se nærmere på denne forståelsesrammen, fordi det kan gi innsikter om hvordan lærere kan arbeide for å støtte barn og unge med traumer. TBO kan gi indikasjoner på hvordan lærere best mulig kan skape et godt miljø for traumatiserte barn og unge i en skolekontekst, og dermed bidra til å gi en utvidet forståelse av det lærerne forteller i intervjuene. Traumebevisst omsorg innbefatter tre pilarer; trygghet, relasjoner og følelsesregulering, som videre vil gjøres rede for.

Trygghet i TBO

Trygghet er et grunnleggende behov for alle barn. Trygghet defineres som de subjektive opplevelsene av trygghet hos hvert enkelt barn, og ikke bare den fysiske tryggheten. Barn med traumer har ofte et sårbart og svært sensitivt nervesystem. Dette resulterer i at barnet lever i konstant beredskap, og at nervesystemet hele tiden vil lete etter farer. Nervesystemet påvirker videre aktivering av stresshormoner, som fører til at barnets evne til å oppfatte det

som skjer med fornuft minimeres, som igjen gjør at barnet forsvinner ut av eget toleransevindu (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 12). Ettersom barnet besitter dette sårbare alarmsystemet, mener Bath (2008) det er en viktig del av arbeidet som lærer å trygge elevene. Å skape trygge rammer rundt eleven forutsetter et trygt miljø. Dette trygge miljøet består av flere elementer, som fysisk, emosjonell og relasjonell trygghet. I praksis innebærer dette at lærere evner å være forutsigbare, tilgjengelige, tolerante, ærlige og konsekvente i alle situasjoner (Bath, 2008). Barn med traumer har behov for kontinuerlig stabilitet for å oppleve trygghet.

Powell et al. (2015, s. 4) etablerte en trygghetssirkel, også kalt Circle of Security, som både er en metode, tilnærming til temaet, men også en modell for å skape en trygg tilknytning. Trygghetssirkelen tok utgangspunkt i trygg tilknytning mellom nære omsorgspersoner og barn. Innledningsvis var det i hovedsak en modell som kunne benyttes til veiledning av foresatte, men har i senere tid også blitt et viktig veiledningsverktøy for skoler og lærere. Kort oppsummert viser denne modellen noen av barnets mest grunnleggende behov. På den ene siden har barnet behov for beskyttelse og omsorg, som hendene i figuren (Powell et al., 2020) illustrerer. På den andre siden av figuren finner man barnets andre grunnleggende behov, nemlig utforskning (Powell et al., 2015). Kombinasjonen av disse elementene fremstår som et godt fundament for at barnet skal oppleve en trygg tilknytning. Hagen (2021) mener trygghetssirkelen kan være et godt verktøy også for lærere for å kunne hjelpe barnet til å utvikle en trygg tilknytning, men også for å forstå barnets tilknytningsmønster.



Relasjon i TBO

Som vist til har ofte elever med komplekse traumer mistillit og vanskelige emosjoner i tilknytning til voksenpersoner, særlig der traumene har blitt påført av voksne omsorgsgivere. Dette gjenspeiler hvordan de møter og evner å skape gode relasjoner til voksne. Flere er

kritiske, og viser dette i form av unnvikelse eller uvennlighet (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 12). Hart viser til at den menneskelige hjernen har det som kalles speilnevroner. Speilnevroner er en refleks på andre menneskers atferd, der man speiler hverandre (Hart, 2008, sitert i Jørgensen & Steinkopf, 2013, s.12). Elever med komplekse traumer har ofte vansker vedrørende selvregulering, og for flere uttrykkes det gjennom utagerende atferd. Det vil da være nødvendig at de voksne regulerer barnet, fremfor å speile atferden (Bath, 2008; Nordanger & Braarud, 2017, s.30). Atferden barnet utviser vil ofte være en ubevisst test fra barnets ståsted, der barnet eksplisitt ser om læreren tåler det, eller om læreren vil respondere med lignende reaksjoner som barnet har erfart tidligere i voksenrelasjoner (Fallmyr, 2017, s.146). Fallmyr peker også på at om lærerne da evner å stå imot egne speilnevroner, og heller møter atferden med trygging og ro, kan dette bidra til å motbevise barnets tanker om lærerens intensjoner, og heller videreutvikle relasjonen i takt med barnets opplevelse av trygghet (Fallmyr, 2017, s.143).

Det er etablert at barn med komplekse traumer ofte har vansker med å skape relasjoner. Læreren kan ved gode relasjonskompetanser være en av flere nøkkelpersoner som lærer barnet relasjonens verdi, og utfordrer tilknytningsmønstre barnet tar med seg fra tidligere relasjoner. Bath et al. (2018) peker også på at det er like viktig at barn med komplekse traumer skaper gode relasjoner til jevnaldrende. Flere strever med å skape relasjoner til jevnaldrende, og pleie relasjonene over tid. Da kan lærere spille en viktig rolle ved å skape gode og trygge klassemiljø, der det er rom for mangfold. Ved å eksplisitt sette inn tiltak knyttet til relasjonsutvikling med jevnaldrende parallelt til å benytte egen relasjonskompetanse i møte med eleven, kan eleven oppleve nye sider av relasjoner, og utvikle trygghet i nærvær av andre mennesker (Andersen, 2016). Noe forskning tyder også på at gode relasjoner over tid kan ha en større innvirkning på barnets utvikling enn det man vil oppnå med spesifikke terapeutiske metoder (Asay & Lambert, 1991, i Bath, 2008).

Affektregulering i TBO

Affektregulering, også kalt følelsesregulering, handler om å møte barnets emosjoner. Affektregulering er ikke en medfødt egenskap mennesker besitter, men noe man lærer de formative barneårene. Dette læres ved at omsorgspersonene møter barnet emosjonelt med blant annet trøst, kroppsholdning og fysisk berøring. Dette kan være dempere som roer ned og støtter opp om affektene. De yngste barna har behov for samregulering sammen med de nærmeste omsorgspersonene (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 12). Samregulering kan også

være et verktøy for lærere som møter elever med utfordringer med selvregulering. Dette innebærer at lærer møter eksempelvis sinneuttrykket med å si: ”Det er en vanskelig situasjon for deg som opplever at vi bare er sinte på deg. Jeg forstår veldig godt at den følelsen det gir deg er smertefullt”. Man kan da vise forståelse for emosjonene, og vise at man som omsorgsutøver håndterer det (Hagen, 2021). Omsorgspersonene kan også regulere barnet ved å hjelpe barnet å forstå emosjonene. Ved å sette ord på følelser, samt hjelpe barnet å plassere følelsene, vil barnet lettere forstå og akseptere følelser som en naturlig egenskap (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 12).

Barn med komplekse traumer kan ha utfordringer med selvregulering, ettersom flere ikke har hatt støtten til utvikling i formative barneår. Om barnet ikke evner å regulere seg, synliggjøres dette ofte gjennom atferd. Bræin et al. (2017) velger å heller kalle atferden for smerteuttrykk, ettersom dette symboliserer i større grad smerten som ligger bak atferdsbilde. Han mener derfor det er viktig at lærere og andre omsorgspersoner våger å oppsøke og reflektere rundt hva som ligger til grunn for atferdens uttrykk. Videre kan mennesker som står nært barnet utfordrer barnet til å fortelle hvilke smerter som ligger bak atferden, i motsetning til å ensidig fokusere på å eliminere atferden.

Dette har flere fellestrekk til litteratur rundt mentalisering. I en skolekontekst innebærer det at lærer evner å forstå og tolke bakgrunnen til elevenes handlinger, samtidig som at lærer reflekterer rundt hvordan hen selv uttrykker seg i en gitt kontekst (Skårderud og Duesund, 2014). Elever med komplekse traumer kan ha utfordringer med mentalisering, ettersom gode mentaliseringsevner fordrer at man har blitt møtt av mennesker som skal kunne mentalisere omkring egne tanker og følelser (Hagen, 2021). Skårderud og Duesund (2014) mener på generelt grunnlag at man kan utvikle elevenes evner til mentalisering ved å skape aktiviteter i klasserommet som fokuserer på refleksjon og empati.

4. Metode

4.1 Metodologi

Thomassen (2006) mener fenomenologi og hermeneutikk er såpass sammensveisede fenomen at det vil være umulig å skille dem fra hverandre. Denne studien vil være forankret i begge ståstedene gjennom hele oppgaven. Likevel vil jeg si at fenomenologien ble særlig viktig i intervjufasen, mens den hermeneutiske tilnærmingen ble mer viktig utover i analysene. Dette fordi fenomenologien oppfordrer til å undersøke et fenomen gjennom den subjektive livsverden, mens hermeneutikken tar utgangspunkt i å fortolke enkeltindividets erfaringer og opplevelser ved å finne en dypere mening (Thagaard, 2018, s.41).

Det fenomenologiske metodologiske ståstedet handler om at mennesker beskriver en opplevelse eller et fenomen ut fra deres perspektiv og virkelighet. Ved å velge et slikt ståsted kan materiale berikes ved en unik tilnærming til dybden og subjektiviteten i et fenomen (Hårtveit & Jensen, 2004). Ettersom mennesker besitter ulike erfaringer, oppleves situasjoner ulikt, og man vil ha ulike reaksjoner, samt opptre ulikt i ulike situasjoner. I min studie vil det fenomenologiske ståstedet preges av de levde erfaringene og meningsessensene knyttet til dette (Lindseth & Nordberg, 2004). I intervjukonteksten var det sentralt at informantene fikk uttrykke seg uten for sterke påvirkninger fra meg om deres meninger og erfaringer. Dersom informantene har rom til å prate om egne erfaringer og opplevelser vil forskeren også preges av det som blir sagt, og forhåpentlig være mindre dømmende (Lindseth & Nordberg, 2004). Ståstedet gjenspeiler dermed intervjuets formål, nemlig å søke erfaringer fremfor fakta. Det hermeneutiske teoretiske ståstedet er assosiert med det vi kaller fortolkningsvitenskap, altså hvordan man tolker tekst (Dybvig & Dybvig, 2003). Den hermeneutiske spiral kan tolkes slik:

All fortolkning består i stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det man skal fortolke, og i den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forforståelse. Hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannessen et al., 2010, s.364).

Spiralen handler altså om prosessen mellom tekst og tolkning, der tolkning av delene vil påvirke hvordan vi opplever helheten. På denne måten vil forskerens forforståelse påvirkes av tolkninger av delene i forståelsen av helheten (Thomassen, 2006, s.91). Ved bruk av en

fenomenologisk hermeneutisk metode er man opptatt av refleksivitet. Forskeren må gjøre rede for hens forforståelse, og dette må anerkjennes og videre diskuteres i henhold til forskningens troverdighet. I denne metoden skal man ikke undertrykke forforståelsen, ettersom konsekvensen av det innebærer at man mister meninger og dybdeforståelse sett ut ifra et menneskelig perspektiv. Studien blir dermed et resultat av forskernes forhold til datamaterialet (Willig, 2013).

4.1.1 Kvalitativ metode

Oppgavens hermeneutisk- fenomenologiske forankring innebærer et kvalitativt forskningsdesign. Formålet i en kvalitativ studie er å studere strukturer og teksturer innenfor den menneskelige opplevelsesdimensjonen, med et videre mål om å beskrive og forklare sammenhenger, men aldri anta eller forutsi meninger (Willig, 2013). Det kvalitative forskningsdesignet er altså det som er best egnet til å samle inn det datamaterialet jeg trenger for å undersøke tema og problemstilling i denne masteroppgaven. Studiens problemstilling søker de nære beskrivelsene og erfaringene lærerne besitter. Det ble dermed helt naturlig å velge en kvalitativ tilnærming for å kunne belyse tematikken i sin helhet. Et av de første valgene i arbeid med masteroppgaven var å ta et valg om hvilke metoder og fremgangsmåter som ville bidra til å svare på studiens forskningsspørsmål og problemstillingen i størst mulig grad. Datamaterialet i denne studien er seks semistrukturerte intervju med et gjennomsnittlig omfang på rundt 60 minutter på hvert intervju. Intervjuene tar for seg lærers beskrivelser og erfaringer knyttet til å arbeide med elever med komplekse traumer. Kvalitativ forskning ga meg muligheten til å gå mer i dybden, og vektlegge betydning og meninger som vi mennesker opplever. Denne metoden innebærer at man kan ha nærhet til det som studeres, for å studere fenomenet i dybden, fremfor å undersøke utbredelse og antall slik den kvantitative forskningsmetoden vektlegger (Dalland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018; Willig, 2013). De kommende undertemaene vil vise til valg av metode, praktiske forhold til studien, analytiske vurderinger, kvalitet og kritiske vurderinger til forskningsprosessen.

4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativ forskning er intervju den mest brukte formen for å samle inn et datamateriale (Befring, 2015). Kvalitative forskningsintervju søker å forstå enkeltindividets opplevelser og erfaringer av fenomenet. Ved kvalitative intervju kan forskeren søke etter nyanserte beskrivelser av sosiale fenomener, beskrevet av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Ettersom målet med studien var å søke de erfaringsbaserte forståelsene og beskrivelsene

hos lærerne, var det naturlig og nødvendig å velge kvalitativt forskningsintervju for å danne datamateriale for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.21).

I kvalitative intervju dannes kunnskap og datamateriale gjennom samtale mellom intervjuer og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene finner sted i en profesjonell og planlagt kontekst, tilrettelagt av intervjuer. Det man må være særlig oppmerksom på i kvalitative intervju er at det kan oppstå et ujevnt maktforhold mellom forskere og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom det eksisterer et ujevnt maktforhold mellom forskere og informanter vil det være behov for gode samtaler og interaksjoner mellom forskere og intervjuer. Forsker er avhengig av informantens besvarelser, og dermed avhengig av at informant opplever trygghet i intervjukonteksten, for å få utbytte av intervjuet.

Det eksisterer ulike intervjudesign innen kvalitative intervju, både intervjuer som er åpne, og andre som er instruerte til de minste detaljer uten rom for endringer. Spørsmålene i dybde- og semistrukturerte intervju bør ifølge Thagaard (2018, s.97) være åpne, i den forstand at det åpner opp for at informanten har mulighet til å besvare spørsmålene ut ifra sine livserfaringer og med egne synspunkt. Det vil si at forskeren ikke bør legge for store føringer på besvarelsene. Det er også høyst relevant at forskeren evner å oppfatte om informanten forstår tematikken og spørsmålene. Dette kan forsker klargjøre ved å lytte til besvarelsene, eventuelt stille omformulerte oppfølgingsspørsmål som gir informanten mulighet til å fortolke spørsmålene slik de oppfattet dem (Johannessen et al., 2010, s.154). Det kan også være en viktig del av intervjuprosessen at forskeren etterspør svarene ved å fortolke besvarelsen, dette kan gjøres ved å legge til: ”da du sa det, oppfattet jeg det som at du mente...?” Da kan man unngå feiltolkninger av informantens forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

Strukturerte intervju innebærer at spørsmålene er klargjort i forveien, og at det skal følges en bestemt rekkefølge, uten oppfølgingsspørsmål, som gjør at forskere kan sammenligne resultatene i stor grad (Thagaard, 2018, s.97). Dybdeintervju foregår over et lengre tidsintervall, og er svært åpne, med overordnede tematikker, som kan tolkes av informanten og besvares deretter (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervju er en mellomting av strukturerte og dybdeintervju der intervjuene verken er fullstendig åpne eller lukket. Dette kan utføres ved å ha overordnede tematikker i en intervjuguide. Til tross for at dybdeintervju ville passe bedre til det fenomenologiske hermeneutiske forskningsdesignet valgte jeg et semistrukturerte intervju. Dette på bakgrunn av at jeg ikke er en erfaren intervjuer og hadde

behov for mer struktur for å ikke spore for mye av. Tidsestimatet i et dybdeintervju kunne også preget rekrutteringen i enda større grad, ettersom dette krever mer av informantene. Intervjuguiden ble et hjelpemiddel for meg til å opprettholde en rød tråd med relevante tematikker, som også ga meg rom til å stille oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden. Jeg fikk også anledning til å bytte på rekkefølgen spørsmålene stilles i, ettersom det noen ganger var naturlig å følge informantene om de refererte til annen relevant tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Intervjuguide

Ettersom jeg valgte intervju som metode, var det nødvendig å lage en intervjuguide, som hadde til formål å besvare problemstillingen og videre forskningsspørsmål. Dalen (2011, s.26) beskriver at en intervjuguide skal inneholde tema og spørsmål som er nødvendige for å belyse studien. For å gjøre dette var det viktig å ha noen forkunnskaper om teori og tidligere forskning knyttet til tematikken. Dette ble en viktig del av forskningsprosessen, ettersom jeg i utgangspunktet hadde svært begrenset teoretisk kunnskap om tematikken. Når man utarbeider en intervjuguide, bør det være et mål at alle spørsmål har relevans for problemstillingen, og dette er en krevende prosess (Postholm, 2010; Dalen, 2011, s. 26). Det ble krevende for meg å være sikker i mine vurderinger om hvilke spørsmål og temaer som ville besvare problemstillingen, og hva som skulle utelukkes, både fordi jeg ikke hadde en omfattende teoretisk kunnskapsbank, men også fordi jeg ikke var kjent i intervjusituasjonen. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle skape rom for informantene til å dele egne erfaringer, og spørsmålenes formuleringer ble dermed en sentral del av dette arbeidet. Det kan likevel anses som en styrke innenfor det fenomenologiske metodevalget, der man skal være forsiktig med å sette teoretiske føringer på studiene, at jeg ikke var like kjent med det teoretiske bakteppet, og dermed stilte spørsmålene med utgangspunkt i nysgjerrighet om å forstå læreres erfaringer med det teoretiske bakteppet mer i parentes.

Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble utformet i fire deler: innledning, lærerens forståelse av tematikken, lærerens erfaringer med tematikken, og avslutning. Innledningen tok for seg lærerens bakgrunn, altså hvilke utdanninger og arbeidserfaringer læreren besatt, m.m. Formålet med dette var å kartlegge lærerens bakgrunn, men også skape en tryggere sfære for informantene da spørsmålene er mer av en generell art. Dalen (2011, s. 27) refererer til det

han kaller traktprinsippet, som betyr at man starter åpent og generelt, før man spisser seg inn mot de aktuelle temaene, før man videre åpner opp, generaliserer og oppsummerer i avslutningsdelen.

I hoveddelen, som tok for seg lærers beskrivelser og erfaringer, hadde jeg undertematikker som kunne bidra til å belyse ulike fenomen med ulike innfallsvinkler. Noen av spørsmålene kunne gjerne oppfattes som sensitive, som eksempelvis: ”Har du opplevd noen konsekvenser for deg selv i dette arbeidet?”. Det var dermed viktig at disse spørsmålene ble stilt senere i hoveddelen av intervjuguiden, slik at informantene var tryggere i situasjonen og på meg som intervjuer. Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel for meg underveis, i den grad at jeg kunne følge en rød tråd, og være bevisst på at hovedtematikkene ble diskutert, men det var nødvendig med justeringer underveis. Justeringene var ofte et resultat av at spørsmål ble besvart underveis, som derav ikke ble relevante, eller at informantene selv diskuterte spennende temaer som var av relevans, men ikke en del av selve guiden.

4.2.2 Pilotintervju

For å kunne ferdigstille intervjuguiden (Vedlegg 3) var det helt nødvendig å ha noen prøveintervju. Samboeren min, som er lærer, stilte opp til flere prøveintervju, før jeg hadde et prøveintervju med en lærer som er et mer perifert bekjentskap. Dette var gode erfaringer for meg, ettersom jeg ble tryggere i intervjusituasjonen før jeg skulle møte informantene. Dessuten er det slik at intervjuer vil selv være et forskningsredskap i kvalitative forskningsintervju (Krumsvik, 2014, s. 127), og det ble tydelig etterhvert hvilke svakheter og styrker jeg tok med meg inn i intervjusituasjonen. Jeg reviderte derfor flere spørsmål underveis i denne prosessen, og ba om konstruktive tilbakemeldinger. Det ble tydelig for meg at jeg måtte gi informantene mer tid til å besvare spørsmålene, ettersom jeg fort ble ivrig etter å komme til neste spørsmål for å komme gjennom hele intervjuguiden innen estimert tid. På den måten kunne jeg unngått vesentlig informasjon, og det ble dermed nødvendig å fjerne og omformulere spørsmål i intervjuguiden, og heller markere de mest relevante overordnede spørsmålene om informantene tok seg god tid ved å svare mer utdypende.

4.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter

For å kunne besvare forskningsspørsmålene og diskutere problemstillingen ble det nødvendig å foreta en strategisk utvelging av informanter. Et strategisk utvalg innebærer at informantene

har noen spesifikke kunnskaper eller egenskaper som kan belyse oppgavens problemstilling på et mer særskilt vis (Thagaard, 2018, s.60). Det var et mål å komme i dialog med rundt seks informanter. Jeg satt derfor kriteriene:

- Godkjent lærerutdanning
- Jobbet med elever med identifiserte komplekse traumer
- Arbeidet i skolen i minimum 5 år

Grunnlaget for krav om utdanning var at jeg ønsket å studere nærmere selve lærergruppen, som tiltrer yrke med tilsvarende lik arbeidserfaring. Det var også viktig at det ikke ble en blanding av miljøpersonell, ettersom de besitter andre ansvarsområder, og har andre oppgaver i skolehverdagen, samt ulik utdannelse og kompetanse. Jeg ønsket også at informantene hadde bredere erfaring i skolen, og at de hadde arbeidet med elever med komplekse traumer. Dette fordi flere nyutdannede opplever et praksissjokk som oppleves overveldende (Berger, 2019, s. 650-664), og at erfaring i yrke kan berike lærers opplevelser og sammenligningsgrunnlag mellom normalområdet og ulike erfaringer av sammensatte utfordringer hos barna.

Rekrutteringsprosessen startet nokså optimistisk allerede en måned inn i studien, med en tanke om at det ville være en grei prosess. Jeg formulerte et informasjonsskriv (Vedlegg 2), som beskrev prosjektets formål, det praktiske ved intervjuet, personvernet og rettighetene. Videre sendte jeg dette ut til rundt 30 skoler, direkte til skoleledelse. Responsen var laber, og det var få som responderte. De som responderte skrev at lærerne hadde en tett timeplan, og at de ikke ville pålegge dem mer, eller at de ikke hadde hatt elever på sin skole med komplekse traumer. Informasjonsskrivet ble dessuten utsendt kort tid etter at lærerstreiken ble hevet.

Jeg bestemte meg videre for å ringe direkte til skoleledelsen ved skolene for å sette et mer personlig avtrykk på studien, og bakgrunnen for hvorfor det er behov for informanter. Det var da flere som ønsket å hjelpe med informanter. Det ble likevel ikke nok informanter, og jeg måtte dermed søke informanter med andre metoder. Jeg valgte derfor å benytte meg av Facebook-gruppen “Undervisningsopplegg”, med omtrent 80.000 lærere, der jeg la ved informasjonsskriv og skrev en kort tekst om at jeg søkte informanter til studien min. Det var da viktig å påpeke at ingen av informantene kunne skrive i kommentarfelt om de ønsket å delta, grunnet anonymitet og personvern, men heller skrive mail direkte til meg. Det var da flere interesserte, som gjorde rekrutteringsprosessen enklere, og jeg fikk mulighet til å være

mer selektiv i valgene mine om hvilke informanter som kunne belyse studien i størst mulig grad. Jeg valgte da de informantene som eksplisitt påpekte at de hadde arbeidet mye med elever med komplekse traumer, gjerne over flere år og som derav hadde flere erfaringer.

4.2.4 Informantene

Det ble sammenlagt seks informanter fra fem ulike skoler som ville delta i studien, som alle hadde bred erfaring i læreryrket. Samtlige hadde vært kontaktlærere for elever med komplekse traumer. Informantene hadde ulike kjønn, og var i ulike aldersgrupper.

Informant	Alder	Utdanning	Arbeidserfaring
Selma	30-40 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	Lærer i 10-20 år
Klara	30-40 år	Adjunkt med tilleggsutdanning og etterutdannelse i spesialpedagogikk	Lærer i 10-20 år
Gaute	50-60 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	Lærer i 15-25 år
Josefine	40-50 år	Lektorutdanning	Lærer i 15-25 år
Ask	40-50 år	Treårig helsefaglig utdanning, etterutdannet i fag og praktisk pedagogisk utdanning (PPU)	Lærer i 15-25 år
Birk	50-60 år	Grunnskolelærerutdanning og spesialpedagogikk	Lærer i 20-30 år

4.2.5 Gjennomføring av intervju

Ettersom det var utfordrende å finne tilstrekkelig med informanter, ble tre av intervjuene foretatt via Teams, og de resterende tre ansikt til ansikt på deres arbeidssted, på personalrom eller møterom. Sistnevnte var etter informantenes ønske. Alle intervjuene hadde en varighet på omtrent 60 minutter. Intervjuene startet med at jeg fortalte i korte trekk om meg selv, etterfulgt av en liten introduksjon til tematikken til studien slik det er formulert i informasjonsskrivet. Videre gikk jeg gjennom informantenes rettigheter, og spesifiserte deres frivillige deltakelse med mulighet for å trekke seg om de ønsket det. Jeg gikk også gjennom hvordan materiale skulle oppbevares, og deres rettigheter knyttet det. Jeg spurte om godkjenning til å bruke båndopptaker, noe alle aksepterte.

De fleste av informantene fremsto ganske trygge og uredde innledningsvis, men et par av dem var mer urolige i starten. Jeg brukte da litt lengre tid før intervjuet startet med å prate om generelle frustrasjoner i læreryrket, som at streiken nettopp ble avbrutt. Dette var et virkemiddel for å trygge situasjonen for begge parter, og å ufarliggjøre min rolle som intervjuer. Jeg valgte også da å understreke at mitt formål ikke var å undersøke hva de ikke kunne, eller gjorde feil, men heller prøve å forstå deres erfaringer av arbeidet. Under intervjuene ble intervjuguiden tatt i bruk, men rekkefølgen ble varierende ettersom flere svarte utfyllende på andre relevante spørsmål som kom senere i intervjuet. Det ble også naturlig å stille oppfølgingsspørsmål som gikk bort fra intervjuguiden til noe av det informantene beskrev. For å sikre kvalitet underveis i intervjuet var jeg opptatt av å fortolke underveis, og videre stille oppfølgingsspørsmål for å undersøke om jeg oppfattet besvarelsene slik de var ment. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) hevder at dette er et viktig kriterium for å skape kvalitet i kvalitative intervju. Dette ble et viktig verktøy for meg der jeg ble usikker på om jeg fortolket refleksjonene deres slik de var ment.

Noen av informantene var også svært ivrige, slik at det noen ganger var utfordrende å holde tråden i tematikkene. Jeg måtte ved noen tilfeller forsøke å lede dem inn på tematikken, da det noen ganger ble diskutert irrelevante tematikker, som ikke ville bidra til å belyse studiens forskningsspørsmål. Avslutningsvis fikk alle informantene tilbud om å komme med avsluttende drøftinger eller tanker til tematikken, samt komme med innspill eller tanker som ikke hadde blitt diskutert. Informantene ble også tilbudt å lese gjennom de transkriberte intervjuene i ettertid, men samtlige med unntak av en hadde ikke behov for det. Samtlige ønsket likevel å få tilsendt oppgaven i sin helhet etter innlevering.

4.3 Analyse

4.3.1 Transkripsjon

For å få mest mulig ut av datamaterialet i intervjuene transkriberte jeg filene samme dag. Dette fordi jeg anså det som nødvendig, da kontekst, uttrykk og følelser fremdeles var med meg i hukommelsen. Det sies at transkribering er komplisert, til tross for at det i prinsippet er å gjøre tale om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015), og det ble jeg fort bevisst på. Noen av informantene var svært ivrige, som resulterte i at jeg måtte stoppe båndopptakeren ved hver setning. Transkriberingsprosessen i sin helhet gir forskere innblikk i datamaterialet på en unik måte (Dalen, 2011), men det krever fokus og konsentrasjon over lengre tid. Sammenlagt

brukte jeg rundt 4-5 timer på hvert intervju med en innlagt pause. Jeg valgte å høre over opptakene etter at transkribering var fullført der jeg benyttet samlesing som metode for å sikre at jeg hadde fått med meg alt.

Informantene hadde ulike dialekter, og ulike måter å formulere seg på, og det ble dermed naturlig å transkribere intervjuene til bokmål for å anonymisere informantene. Jeg beholdt likevel engelske ord, og deres direkte formuleringer. Dette gjorde at transkripsjonene på et vis ble litt rotete, så jeg prøvde derfor å formulere det første intervjuet til mer sammensatte grammatiske setninger, men jeg måtte avbryte dette ettersom jeg opplevde å miste noe av essensen og meningene underveis. Det ville også vært en fortolkning om jeg endret på setningene deres, som jeg ikke ønsket i transkripsjonene. Jeg valgte å markere når deltakerne la trykk på ord, sukking, nøling og andre former for nonverbal tale. Thagaard (2018) peker på at det nærmest er umulig å kunne danne seg et bilde under transkripsjonene hva som vil være av relevans i den videre analysen, og jeg ville derfor sikre at jeg hadde fått mest mulig ut av materialet. Sammenlagt endte jeg opp med 50 transkriberte sider, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) danner datamaterialet for den videre analysen.

4.3.2 Tematisk analyse

Ifølge Lindseth & Nodbergs (2004) inngår en tematisk analyse i fenomenologisk-hermeneutisk analyse med et induktivt perspektiv. Tematisk analyse er en form for analysemetode der man søker mønstre og fellestrekk i datamaterialet man undersøker. Analysemetoden resulterer i at man kan få en oversikt over de overordnede temaene og man kan på bakgrunn av dette kategorisere tematikker til videre refleksjoner (Lindseth & Nodbergs, 2004). Metoden er hovedsakelig relevant for å systematisere datamaterialet man har innhentet. Ettersom analysemetoden både er åpen og fleksibel skaper den rom for mer uerfarne forskere til å la datamateriale føre veien til videre refleksjoner til problemstilling og teoretiske utgangspunkt. Ettersom analysering av eget materiale var nytt for meg, valgte jeg å lene meg på Braun & Clarkes (2006) sekstrinnsmodell for dataanalyse som tematisk analyse:

1. I den første fasen av analysen skrev jeg notater under transkriberingen. Disse notatene var preget av tanker og fenomen i hvert enkelt intervju. Deretter leste jeg gjennom alle transkripsjonene for å markere enkelte elementer som var av relevans.
2. Generalisering av tentative koder. I denne delen av analysen laget jeg ulike dokument med ulike tematikker. Tematikkene var ikke strukturerte og planlagte i forveien, men

ved å samle tekstutdrag som skapte nysgjerrighet dannet det seg naturlig tematikker, som ble en glidende overgang til neste fase.

3. I denne delen tok jeg for meg temaene basert på de generaliserte tentative kodene. Noen av elementene i kodene ble her tatt vekk, mens andre ble en del av et enkelt tema. I denne fasen fikk jeg en oversikt over lærernes erfaringer harmonerte, eller om enkelte utsagn og erfaringer ble motstridende.
4. I denne fasen gikk jeg gjennom temaene og finleste det jeg allerede hadde skrevet for å få en opplevelse av sammenheng. Jeg leste også gjennom forskningsspørsmålene for å sikre meg at de ble besvart gjennom valgte tematikker. Første utkast av denne fasen ble derfor mer deduktiv, ettersom jeg innledningsvis tok forskningsspørsmålene og intervjuguiden som utgangspunkt for kategorisering. Da måtte jeg revidere det jeg hadde gjort, og foreta en ny gjennomlesning. Ved å åpne opp for endringer vedrørende forskningsspørsmålene fikk jeg mulighet til å foreta en induktiv tilnærming til funnene. Som en konsekvens av dette ble det nødvendig å revidere noen av forskningsspørsmålene, ettersom andre funn var mer aktuelle enn det jeg hadde antatt. Det ble også nødvendig å legge til lærerens *beskrivelser* i problemstillingen, ettersom beskrivelsene ble særlig interessante, og det ble viktig for meg å få en distanse fra deres beskrivelser for å kunne søke erfaringene.
5. I denne fasen skulle jeg navngi temaene. Jeg valgte da å navngi temaene slik at jeg ville være i stand til å skape refleksjoner rundt dem i videre funn- kapittel. Navnene ble dermed: ”Læreres beskrivelser”, ”Ambivalente erfaringer” og ”Tvetydige mandat og samarbeid på individ- og systemnivå”.
6. I den siste fasen var det rapportering. I denne delen ble tematikkene fortolket. Jeg var hele tiden bevisst på å følge den hermeneutiske metoden om å fortolke enkeltindividets erfaringer og opplevelser ved å finne en dypere mening (Thagaard, 2018, s.41).

4.4 Forskningsetiske vurderinger

Dette avsnittet tar for seg hvordan personvern og forskningsetikk i studien har blitt ivaretatt og vurdert underveis i prosessen. I kvalitative intervju er det viktig å diskutere hvilke hensyn som må tas i henhold til at intervjuene kan berøre informantene, men også en tredjepart, i dette tilfellet elevene. Det var derfor viktig at de standardiserte normene lå til grunn og var ivaretatt, for å kunne regulere en tilfredsstillende vitenskapelig praksis. De forskningsetiske retningslinjene har krav som skal gjøre at forskningen er konfidensiell, og som dermed gjør at

enkelt personer ikke kan identifiseres (NESH, 2021). Det var dermed relevant å lage en datahåndteringsplan som sikret at alt datamateriale var sikret. Datamaterialet ble dermed oppbevart i en SAFE, og informantene fikk koder, slik at de ble uidentifiserbare.

Jeg var opptatt av å sette meg inn i NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer før oppstart av studien, men også underveis for å være bevisst vurderinger og hensyn underveis i prosessen. Et av dilemmaene jeg eksempelvis har opplevd underveis er vektingen mellom kunnskap og stigmatisering. Det er en etisk vurdering knyttet til å kategorisere en sårbar gruppe mennesker som avvikende kategorisk fra normaleleven i skolen. Ved å benytte et diagnostisk språk kan man oppnå stigmatisering. Jeg opplever at nytten av kunnskaper om fenomenet kan bidra til aksept og forståelse i mer positiv forstand, enn stigmatiseringens bakside. Dette fordi man ved bruk av kunnskaper og forståelse skaper rom og aksept for menneskers ulikheter. Mitt forskningsetiske standpunkt blir dermed i denne studien at kunnskap kan fjerne stigma, og heller bidra til avverging og støtte i å bedre menneskers liv.

4.4.1 Konfidensialitet og personvern

Masterprosjektet ble innledningsvis registrert som en forskningsstudie i Universitet i Bergen sitt system, RETTE, som er et overordnet system som behandler personopplysninger i ulike prosjekter. Prosjektet ble vurdert som ikke-meldepliktig, ettersom jeg ikke skulle oppbevare sensitive persondata om informantene. Ettersom dataen jeg skulle samle inn potensielt kunne berøre en tredjepart, altså at det kunne dukke opp sensitiv informasjon om elever med komplekse traumer i intervjuene, var det relevant å diskutere om prosjektet likevel burde registreres i NSD, som er det norske senteret for forskningsdata. Etter å ha rådført meg med veileder, samt undersøkt nærmere hvilke kriterier som ligger til grunn for registrering i NSD (2023), som tar for seg sensitive personvernopplysninger, ble vi enige om at det ikke var nødvendig.

I møte med informantene var jeg tydelig om at informantene måtte være bevisst på identifiserbare data og deres taushetsplikt overfor elevene. Jeg påpekte at identifiserbare data som innebærer navn, alder, kjønn, bakgrunn og direkte beskrivelser av enkeltelever måtte utbli i intervjuet. Dette ble noe utfordrende med de første informantene, da både de og jeg var ferske i situasjonen. Det ble derfor fjernet noe av datamaterialet i samråd med veileder, ettersom dette kunne berøre en eventuell tredjepart, og materialet ville heller ikke være relevant for studiens formål. Jeg ble derfor svært tydelig i de kommende intervjuene om hvor

stor betydning dette hadde for brukbarheten av datainnsamlingen, og at deres taushetsplikt fremdeles var intakt under intervjuene. Jeg ble også bevisst på hvordan jeg selv ordla meg i intervjuene slik det ikke kunne fremstå som om jeg søkte informasjon om enkeltelever.

Ettersom konfidensialitet blir regnet som et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning (Kvale & Brinkmann, 2015), var det nødvendig å være bevisst dette gjennom hele forskningsprosessen. Da jeg skulle utforme og sende ut informasjonsskrivet, var det viktig at informantene hadde tilstrekkelig informasjon om prosjektet og konsekvensene av deltakelse, og deres rett til å trekke seg. Dette ble utformet med utgangspunkt i NSD sin mal for informasjonsskriv med unntak av noen få punkt som ikke var relevante. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema, som er en forutsetning for informantenes rettigheter. Samtykkeskjema innebærer at informantene samtykker i frivillig deltakelse, og er bevisst hvilke konsekvenser deltakelse kan innebære (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.4.2 Forhold mellom forsker og informant

Gjennom hele prosessen har det vært sentralt å reflektere rundt min rolle som forsker i møte med informantene, ettersom forskerens integritet og ansvarliggjøring av rollen har innvirkning på den gjeldende kvaliteten på selve forskningen, men også kvaliteten vedrørende de etiske beslutningene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig å være bevisst på min rolle som forsker før og underveis i intervjuprosessen. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskere og informanter. I det asymmetriske maktforholdet er forskeren den sterkeste part, ettersom spørsmålene og intervjuets progresjon er styrt av forskeren. I denne studien diskuteres elever med komplekse traumer. Det er da en overveiende sannsynlighet for at jeg besitter mer faglig kunnskap enn informantene om tematikken. Det var derfor viktig for meg å skape et tilnærmet likhetsforhold mellom meg og mine informanter. Målet med intervjuet var ikke å teste eller måle kunnskap som lærere bør besitte ut ifra deres profesjon. Komplekse traumer inngår ikke i deres utdanning eller opplæring, og det ble viktig å understreke at formålet var å undersøke deres erfaringer, og ikke hvilke kompetanser de hadde.

4.5 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet kan måles ved bruk av ulike metoder. I kvantitativ forskning bruker man vanligvis begreper som: validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Disse måleredskapene ble dannet med utgangspunkt i de naturvitenskapelige tenkemåtene, og flere av elementene

samsvarer ikke med kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s.92). Kvalitetskriterier i kvantitativ forskning vil naturligvis være ulike der tall og utbredelse danner datamaterialet (Dalland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitetskriterier innen forskning har vært kritisert og diskutert i en årrekke. Et av elementene som skaper mest diskusjon både i kvalitative og kvantitative forskningsmetoder er objektivitet og subjektivitet i vår forståelse av virkeligheten, også som forskere, og hvordan man kan med sikkerhet sikre objektiv kunnskap.

Flere benytter begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitativ forskning for å reflektere rundt forsknings kvalitet (Ringdal, 2018, s.257). Jeg tok likevel et bevisst valg i denne oppgaven om å bruke begrepene validitet, reliabilitet, forforståelse og refleksivitet for å reflektere rundt kvaliteten i oppgaven. Flere hevder at begrepene kan benyttes for å skape refleksivitet til studiens kvalitet om man møter dem med en annen tilnærming (Ringdal, 2018, s.148; Kvale & Brinkmann, 2015), som videre vil vises til.

4.5.1 Forforståelse og refleksivitet

Ved å velge en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er det naturlig å klarere forforståelsen til tematikken man går inn i. Gadamer (2010) mener det er forforståelsen vår som gjør at vi forstår, og videre kan skape mening. Han hevder det er grunnleggende menneskelige egenskaper å tolke erfaringer ut ifra den subjektive forforståelsen (Gadamar, 2010). Forforståelsen kan defineres som bagasjen vi mennesker har med oss som kan prege både måten vi prater med andre, eksempelvis intervju, men også hvordan vi leser og tolker data (Malterud, 2017). Teigen (2015) skriver om den levde kroppen, og hvordan kroppsliggjorte erfaringer og opplevelser fargelegger oss som hele individ. Forforståelse kan preges av personlige erfaringer, teoretisk kunnskap, eller et faglig synspunkt på det som studeres (Willig, 2013).

Willig (2013) mener at det finnes to sider av medaljen når det gjelder forforståelse. På den ene siden er forforståelsen drivkraften og motivasjonen for å søke ny vitenskap, og gjerne det som gjør at forskere engasjerer seg. På den andre siden kan forforståelsen være en trussel mot vitenskapen ved at den kan ledes i feil retning. Det kan innskrenke forskerens horisont og søken etter nye svar, om man allerede har en klar intensjon, etablerte tanker og mønstre. Malterud (2017) mener det er viktig å erkjenne forforståelsen tidlig i en forskningsprosess, fordi man vil bevisstgjøre egne svakheter, som kan føre til mindre subjektive tolkninger og

mer refleksivitet. Jeg vil derfor redegjøre for min forforståelse av tematikken.

Min forforståelse bygger på at jeg selv er ansatt i grunnskolen, og har jobbet som kontaktlærer. Dette gjør at jeg både har erfart svakheter og styrker ved lærerrollens utforming. Jeg har opplevd å arbeide tett på sårbare elever, og har derav et nært forhold til fortvilelsen av manglende personlig kompetanse og at systemet rundt elever ikke er optimale faktorer. Samtidig intervjuer jeg også mennesker med samme yrkesstatus, som gjør at jeg vil kunne gjenkjenne problemstillinger og til en viss grad dele synspunkter med disse. Jeg har også personlig erfaring knyttet til tematikken i nær familie. Jeg har vokst opp som pårørende til en alvorlig syk søster, som gjorde at familien levde, og til en viss grad fremdeles lever i konstant beredskap. I den forbindelse ble jeg påført traumer, som følge av sykdommen. Jeg vil likevel klargjøre at jeg ikke har et personlig forhold til komplekse traumer, og har hatt et trygt og stabilt miljø rundt meg. Det vil likevel være naivt å si at dette ikke har fargelagt meg som person, men ettersom dette er godt bearbeidet vil jeg anse dette som en berikelse og styrke for oppgaven, da jeg har en nærhet til det som studeres i form av kroppsliggjorte erfaringer. Jeg vil gjennom hele oppgaven være bevisst på min forforståelse, og nyansere og utfordre data for å sikre en åpen inngang til materialet.

Refleksivitet er et resultat av at man anerkjenner subjektiv påvirkning av forskningsprosessen (Ringdal, 2018). Jeg ble dermed avhengig av å reflektere rundt min forforståelse av tematikken, ettersom subjektive forutsetninger kan sette begrensninger for objektivitet i studien. Det er likevel slik at den kvalitative metoden anerkjenner disse subjektive påvirkningene, og det kan være styrkende i form av at man evner å reflektere og beskrive subjektiviteten i studien. Ved å beskrive forforståelsen evner leser å reflektere over hvilke subjektive påvirkninger som kan være av relevans for forskningens resultat, men jeg evner også som forsker å se meg selv mer utenfra, og reflektere over om valg og synspunkt blir preget av mine subjektive holdninger underveis i prosessen (Ringdal, 2018).

4.5.2 Validitet

Validitet i kvalitative metoder handler om de metodiske overveielser som er i tråd med det problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker å besvare (Kvale & Brinkmann, 2015; Krumsvik, 2014). Et av kriteriene for å oppnå validitet i kvalitativ forskning er om forskere evner å være transparent. Å være transparent innebærer å være gjennomskinnelig underveis i prosessen, og for etterrettelighet, altså at andre skal kunne vurdere om jeg har gjort gode og

solide valg i prosessen. Med dette menes at man er åpen om metodiske valg og utførelser, samtidig som man ikke skjuler noe underveis (Ringdal, 2018, s.248).

Transparens i studien fremkommer som et resultat av at jeg videreformidler metodiske valg og kritisk reflekterer rundt disse valgene i de metodiske kapitlene. Transparens i studien styrkes ved at jeg har beskrevet alle de mindre valgene, eksempelvis rekrutteringsprosess, utforming av intervjuguide, og endringer jeg har gjort underveis i prosjektet. Innledningsvis i metodekapitlet har jeg for eksempel begrunnet valg av kvalitativt design med semistrukturerte intervju som metodeinnsamling. Dette valget er i tråd med det jeg ønsker å undersøke. Andre metodiske valg ville gitt meg andre svar. Kvantitativ forskning kunne blant annet gitt meg svar på omfanget av lærere som berøres av tematikken, mens kvalitative observasjoner ville gi meg nærhet til lærerens beskrivelser. Problemstillingens hensikt var å undersøke lærernes erfaringer, og derav reflekterte jeg dit hen at dette ville gi meg mer dybde til problemstillingen. Dette er et eksempel på en av disse drøftingene og refleksjonene jeg har gjort meg underveis i prosessen, men det er viktig for meg å fremlegge at dette ble gjort i alle deler av metodiske valg, som Kvale og Brinkmann (2015) definerer som et av de sentrale elementene som utgjør transparens og dermed kvalitet i forskning.

I henhold til dataauthenticity, altså prosessen å produsere intervjuguide og videre utføre intervjuene, er det relevant å diskutere validitet. For å styrke validiteten rundt relevans var det viktig for meg å opparbeide meg nok kunnskap rundt tematikken, for å ha grunnlag til å skape en intervjuguide. Jeg var derfor opptatt av at jeg hadde forståelse og kunnskap på et overordnet nivå. Kvaliteten rundt dette kan likevel diskuteres, ettersom valgt tematikk er i grenseland mellom pedagogisk og psykologisk forskning, var det deler av det teoretiske bakteppet ukjent for meg også i intervjuene. Ved dypere kunnskap kunne jeg tilspisset intervjuguiden mer, og jeg kunne gjerne stilt oppfølgingsspørsmål med den kunnskapen i betraktning. Jeg vil likevel påpeke at manglende teoretisk kunnskap også kan ha gitt meg rom til å inntre i intervjuene med en induktiv innstilling, som gjenspeiler det fenomenologiske-hermeneutiske metodevalget. Det var også slik jeg evnet å skape datamateriale ut ifra intervjuene, som bidro til diskusjoner rundt problemstillingen, og derfor anser jeg spørsmålene relevante.

Den ytre validiteten, som kan betegnes som generalisering av funnene, er derimot svak i oppgaven, ettersom jeg har et mindre antall informanter, som ikke er tilstrekkelig for å oppnå

ytre validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor valgt å ekskludere kvalitetskriteriet generaliserbarhet, ettersom jeg selv hevder det blir en svakhet å forsøke å generalisere forskning ut i fra seks læreres virkelighetsoppfatning. Det er dessuten ikke hensikten med den fenomenologiske hermeneutiske metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg vil likevel påpeke at det er en overførbarhet, ettersom fenomener ved lærernes beskrivelser kan være nyttige og gjenkjennbare for både lærere, foreldre og barn i lignende situasjoner. Det kan også oppstå en overførbarhet om eksterne forskere finner funnene interessante til videre forskning.

Denne studien tok utgangspunkt i problemstillingen og formulerte forskningsspørsmål allerede før datainnsamlingen. Dette innebærer svakheter, ettersom det allerede var et mål i forskningen, som begrenset meg til en mer deduktiv metode i analysedelen. Jeg foretok først en tematisk analyse av datamateriale. Dette gjorde at analysen ble noe deduktiv, i form av at jeg fulgte intervjuguiden og forskningsspørsmålene i stor grad, i stedet for å undersøke essensen i meningene bak funnene. I denne delen var det viktig at veileder fikk meg inn på rett spor, ettersom jeg unngikk verdifull informasjon underveis. Ved å foreta en ny gjennomlesning uten å fokusere på forhåndsbestemte kategorier, sikret jeg en mer induktiv tilnærming. Validiteten i studien styrkes dermed av veiledning der flere undersøker tematikken med ulike briller (Ringdal, 2018). Det er også slik at min forskningserfaring påvirker validiteten i sin helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom jeg har lite erfaring innenfor forskningsfeltet vil jeg være svært sårbar for mangler. Det som likevel styrker validiteten min som forsker er at jeg over tid har opparbeidet meg kunnskaper i form av teori og empiri, som gir meg grunnlag til å diskutere tematikken.

4.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning fremkommer dersom forskningen kan anses pålitelig, og for å redegjøre for dette er det en nødvendighet at fremgangsmåten opplyses ærlig og presist. Det er viktig å inkludere feilmarginer som muliggjør andre utfall, og at andre lesere av studien opplever refleksivitet (Dalland, 2020, s.52). Det kan i utgangspunktet være utfordrende å oppnå reliabilitet i kvalitative forskningsstudier ettersom forskerens tolkninger, deltakerens respons og de kontekstuelle faktorene påvirker forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) har utarbeidet metoder for å øke reliabiliteten i kvalitative forskningsstudier. Noen mener at reliabilitet bør evalueres ut fra om andre forskere ville forstå og tolke datamaterialet tilsvarende, og dermed danne samme konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette utfordrer den kvalitative forskningen, der man som forsker er involvert, og er nærmest et

redskap i selve intervjuet og fortolkningene. For meg som har lite erfaring med forskning anser jeg en slik tilnærming til reliabilitetsprinsippet som uopnåelig. Jeg har derfor heller valgt å skape reliabilitet, ut ifra prinsippet å skape refleksjon rundt metodiske valg, datainnsamling og evaluere avvik ut ifra det, som Postholm (2010) mener er mer relevant innen kvalitative studier. Jeg har også valgt å følge Kvale og Brinkmanns (2015) metoder, som innebærer grundige forberedelser, gjennomtenkte metodevalg, og være transparent og systematiske i min analyseprosess. Ved å foreta en systematisk gjennomgang over de metodiske overveielene og beskrive forskningsprosessen nøye kan man oppnå reliabilitet ettersom det gjør forskningen transparent og pålitelig i større grad (Creswell, 2014).

Som beskrevet, var det en prosess å utarbeide meg en opplysende forforståelse, hvor jeg måtte reflektere rundt egne kunnskaper, verdier og erfaringer. Jeg oppdaget likevel at dette var nyttig i ettertid, ettersom jeg ved flere anledninger har reflektert over at jeg forsøker å bekrefte oppfatninger, fremfor å søke andre vinklinger. Reliabiliteten i denne studien må derfor ses i lys av dette.

Denne bevisstgjøringen ble relevant i intervjukonteksten. Det ble en lærdom underveis i prosessen, ettersom jeg innledningsvis oppfattet og tolket besvarelsene ut i fra min kunnskap og mine antakelser. Jeg opplevde da en utvikling underveis i den mer undrende og utforskende siden av meg som forsker, da jeg etterhvert ble mer bevisst på min egen rolle og subjektivitet. Kvale og Brinkmann (2015) anser bevissthet rundt egen forskerrolle og påvirkning som helt relevant for å kunne redusere risikoen for omfattende personlige tolkninger. Et kvalitetskriterium under reliabilitet, er nemlig å beskrive feilmarginer (Dalland, 2020). Innledningsvis var nok intervjuene i større grad preget, med tanke på oppfølgende spørsmål underveis av mine fortolkninger i henhold til min kunnskap og mine forutinntatte antakelser. Dette kan man dermed anse som en feilmargin, eller et avvik i denne studien. Jeg opplevde likevel forbedring, og ble dermed mer bevisst i funn-kapittelet der jeg valgte å ekskludere deler av de første intervjuene hvor jeg var usikker på om jeg hadde laget fortolkninger, som ikke nødvendigvis var i stil til informantenes uttalelser.

5. Funn

5.1 Lærerens beskrivelser og erfaringer i arbeid med elever med komplekse traumer

Under intervjuene og de videre transkripsjonene kom det frem at samtlige informanter opplever utfordringer i arbeidet med elever med komplekse traumer. I et forsøk på å la informantenes beskrivelser stå i fokus uten omfattende teoretiseringer, fant jeg det relevant å ha et eget kapittel av lærernes egne beskrivelser.

5.1.1 Lærerens beskrivelser av komplekse traumer som fenomen

Innledningsvis vil jeg ta for meg hvordan lærerne beskriver deres forståelse av komplekse traumer. Her vil jeg forsøke å legge meg så tett på lærernes egne beskrivelser som mulig, for å skape en induktiv forståelse av fenomenet.

Samtlige lærere beskriver at komplekse traumer som *begrep* er nokså fjernt, men at de likevel har mye *erfaring* med fenomenet. Kunnskapen de besitter er først og fremst en følge av at de har vært lærere for elever med komplekse traumer, og ikke at det har vært diskutert på studier eller i pedagogisk utviklingsarbeid. Kunnskapen de nå besitter baseres altså på erfaringer, men også informasjon de har fått i samarbeidsmøter med første- og andrelinjetjenester. Noen har også lest seg litt opp på tematikken underveis når de har vært lærere for elever med identifiserte komplekse traumer i håp om å finne måter de kan forbedre deres egen og elevenes hverdag.

Selma beskriver komplekse traumer slik:

Nei, det er jeg jo litt sånn usikker på. Sånn som jeg har forstått det er det jo gjerne at det er ulike former for overgrep, eller lignende påkjenninger i nære relasjoner over tid. Min erfaring er jo uten faglig utdanning i faget, jeg har aldri hatt noe om det, eller lært noe om dette. Men min erfaring er likevel at vanskebildet til disse elevene er såpass sammensatte utfordringer at tilrettelegging blir utrolig utfordrende.

Her beskriver Selma komplekse traumer som traumehendelser, men involverer også ettervirkningene traumene resulterer i. Hun vektlegger at komplekse traumer er påkjenninger som varer over tid, og at dette ofte finner sted i nære relasjoner.

Josefine forstår det som noe:

...ganske massivt, sammensatt. At det er noe som har bygget seg opp over tid. Det er ikke en enkelthendelse, men flere hendelser i et barns liv som gjør at de får en atferd som er vanskelig for oss som jobber i skolen å spore. Det kan være alt ifra grov vold, seksuelt misbruk, psykisk vold, opplevd krig...

Josefine fremhever kompleksiteten av komplekse traumer ved bruk av store ord som massivt og sammensatt. Hun eksemplifiserer traumenes opprinnelse, som viser til erfaringskunnskap om ulike former for traumer som kan resultere i en kompleks traumatisering. Allerede innledningsvis nevner Josefine en atferdsproblematikk. Videre forteller Josefine at erfaringene hun besitter om tematikken er basert på enkeltelever som hun har vært kontaktlærer for. Hun beskriver at disse elevene har satt store spor i hennes yrkeskarriere.

Klara peker på ettervirkningene, som er helt sentralt for å konkludere med at det er komplekse traumer, og ikke alvorlige påkjenninger, som de fleste mennesker kan oppleve. Dette beskriver hun som:

Det er jo når en elev har vært gjennom noe som har gjort såpass mye inntrykk at de ikke kommer seg gjennom det selv. Dette påvirker gjerne det aller meste andre de har i livet. Det jeg tenker ut ifra det er at de har vært gjennom noe såpass omfattende i negativ forstand som tar såpass stor plass i livene deres som går sterkt ut over deres psykiske og fysiske helse. Dette kan være omsorgssvikt, vold, mobbing over tid, osv..

Ut ifra samtlige beskrivelser av fenomenet er det tydelig at de fleste har et erfaringsbasert innblikk i hva diagnosen innbefatter. Samtidig er det slik at samtlige av lærerne vet at elevene de har jobbet med har, eller har hatt, komplekse traumer, fordi de har fått denne informasjonen fra tverretatene. Dette kommer tydeligere frem når de beskriver elevenes uttrykk i skolehverdagen, som jeg videre vil ta for meg.

5.1.2 Lærerens beskrivelser av elevenes uttrykk i skolehverdagen

Til tross for at informantene beskriver at kunnskapen om komplekse traumer ikke er forankret i teori, har de tydelige assosiasjoner til det gjennom sine erfaringer. Samtidig kan dette nyanseres, ettersom de tross alt har fått noe faglig kunnskap fra tverretatene. Det er likevel

den erfaringsbaserte kunnskapen som dominerer fortellingene deres i størst grad. Videre vil deres beskrivelser av elevene gjennomgås. Det vil dermed være av relevans å legge til lærer sine beskrivelser av hvordan elevene uttrykker seg på skolen, som er den arenaen læreren befinner seg i sammen med elevene sine.

Relasjoner og tilknytning

Som vi så i teorikapitlet, er det ofte slik at barn med komplekse traumer strever med å skape relasjoner, og holde dem over tid. Det var derfor interessant å høre hvordan lærerne beskriver elevens relasjoner og tilknytningsmønstre, og hvordan de tilstreber å skape relasjoner med elevene. Opplevelsen av å skape gode relasjoner til elever med komplekse traumer viste seg at det var ulike erfaringer rundt. Klara beskriver en lang prosess for å oppnå tillit:

Det er akkurat som de tester meg hele tiden, og lur på om jeg fremdeles er der om de tester grensene litt lengre. Så jeg har mye kontakt med disse elevene på fritiden. Jeg sender meldinger i helgene, og gjerne også før skoledagene. Jeg føler alltid jeg må bevise at jeg er der, og følger dem opp.

Hun beskriver altså at hun strekker seg langt for elevene, som både viser til hennes gode omsorgsrolle for elevene, men også at hun påtar seg flere ansvarsoppgaver utover normal praksis for å bevare en god relasjon med elevene. Birk erfarer det likedan og sier høyt og tydelig: ”Det tar tid!”. Flere av informantene har erfaringer og egne metoder på løsninger de anser som gode virkemidler for å oppnå gode relasjoner med disse elevene. Selma ser disse utfordringene i sammenheng med at elevene ikke har blitt møtt eller sett emosjonelt i tilstrekkelig grad tidligere, og erfarer at å: ”...se dem fra start, og vise at opposisjon og testing resulterer i dialog”, har en god effekt. Hun er opptatt av å vise elevene at hun er glad i dem som mennesker, til tross for et stadig bekræftelsesbehov og tester av relasjonen. ”De tester meg mye for å se at jeg er der og tåler de, hvor lenge jeg er her, og er dere her om jeg gjør sånn og sånn”. Selma sine beskrivelser viser at hennes metode for å skape gode relasjoner forankres i forutsigbarhet, tillit og kontinuitet over en lengre tidsramme.

Klara beskriver en annerledes inngang, som fordrer henne til å gå ut av den profesjonelle rollen som lærer, og at hun noen ganger opptrer som privatperson i møte med elevene. Hun beskriver at arbeid med relasjonsbygging, tillit og tilknytning blir grunnleggende for henne rundt disse elevene. Hun er ærlig om at hun: ”...jobber enormt for å få relasjon, og det er

sjeldent jeg er så personlig med andre elever slik jeg er med disse elevene. Noen ganger er vi også litt private. Dette gjør at vi får en god relasjon til. De kan også tilknytte seg til medelever og venner, men det varer ikke så lenge”.

Ask beskriver også relasjonsarbeidet med disse elevene som krevende og altopplukende. Han opplever at:

Noen spiser oss jo opp. Det er nesten så de hiver seg rundt halsen, de har en tendens til å spise deg opp, sender mye meldinger, og spør om alt mulig. Der man gjerne tenker at foreldrene burde hatt den rollen, men de har gjerne ikke foreldre som er tilgjengelige, eller har dårlig relasjon til. Jeg opplever at vi tar en stor omsorgsrolle i deres liv.

Asks beskrivelser viser til at han opplever at hans rolle og mandat må utvides til å også omhandle en mer omfattende omsorgsrolle dersom foreldrene svikter. Han beskriver at han påtar seg en omsorgsrolle for disse elevene som skiller seg ut fra lærerrollen han har til de fleste andre elever. Man kan fortolke dette i sammenheng med at han opplever at hjelpeapparatet heller ikke er optimalt. Vi kan forstå dette som at når både foreldre og hjelpeapparatet svikter, så står læreren alene med ansvaret for barnet. I en slik situasjon kan det være positivt for barnet selv at læreren tar denne rollen, siden det er ingen andre som gjør det. Samtidig som læreren kan stå i fare for å strekke seg lenger enn hen har ressurser til. Gjentakende er lærernes syn på at relasjon er et av de viktigste virkemidlene de har. Selma deler litt av hennes forståelse av dette, samt utfordringene:

Mine erfaringer er at relasjon er nøkkelen til alt. Hver gang grensesettingen blir for røff blir de irrasjonelle, og de oppfatter det som store tillitsbrudd. Grensesetting kan blant annet resultere i bortfall fra skolen i flere dager, og om den gode relasjonen ikke da ligger til grunn har man ingenting å jobbe ut ifra, og de mister motivasjon. De trenger omsorg mest av alt.

Selma viser også her til at grensesetting blir utfordrende, både fordi det kan skape mistillit og at elevene trekker seg unna. Man kan fortolke det som at grensesetting kan prege det relasjonelle arbeidet i negativ forstand. Dette utfordrer dermed lærerne til å finne andre måter å regulere elevens følelser og atferd.

I henhold til elevenes relasjoner til medelever beskriver lærerne derimot et litt mer tilspisset syn, som gjerne kan være fargelagt av deres erfaringer til mer alvorlige tilfeller av elever med komplekse traumer. Selma sine erfaringer viser til at elevene strever med å skape gode relasjoner til medelever. Hun beskriver elevene som: "...svært flyktige. De går aktivt inn i relasjoner ganske ekstremt, for å videre bare kutte kontakten helt". Hun beskriver også at: "...elevene trekker seg til belastede miljøer, som innenfor rus og at andre bruker kroppen som virkemiddel for å få relasjoner. Dette påvirker hvordan andre ser på dem. De har gjerne fått et stempel som annerledes og billige". Videre viser hun forståelse, og innsikt i at elevene ikke nødvendigvis ønsker dette, men at det kan være: "beskyttelsesmekanismer for å unngå å bli forlatt igjen".

Klara bruker også begrepet: "...flyktige" når hun beskriver elevenes evne til å skape relasjoner til medelever. Hennes erfaringer er at: "jeg husker vel aldri et tilfelle disse elevene har vært venner med ressurssterke barn". Hun ser også at flere trekker seg til belastede miljøer, og til elever i lignende livssituasjoner. Gaute beskriver elevens evne til å skape relasjoner som: "elendig, de eier jo ikke selvkompetanse". Han legger til at dette kan være et resultat av: "at de ikke klarer å se seg selv, men bare analyserer alle andre", altså at elevene ofte har oppmerksomheten rettet mot miljøet, men ikke makter å forstå sin egen atferd.

Til tross for at flere av informantene beskriver relasjonskompetansen til disse elevene med jevnaldrende som noe homogene i negativ forstand, ser de også en sammenheng mellom dette og livserfaringene til elevene. Ask beskriver variasjoner med å si at: "det kan være veldig opp og ned hvordan de får til dette". Han er likevel også opptatt av at noen av elevene strever med å opprettholde og bevare relasjoner over tid. Selma beskriver at:

...elevene er ofte veldig i opposisjon til medelever. Dette kan uttrykke seg ved at de tydeliggjør seg til medelever om at de ikke liker dem, eller har noe interesse av å være rundt dem. Samtidig vet jeg jo at dette skyldes kaos, og mye uro i hodet.

Samtlige informanter beskriver dermed at elevene har store vansker med deltakelse i det sosiale miljøet. Birk oppfatter: "et høyt konfliktnivå, og lav terskel for å slå andre elever". Gaute bruker det ganske negativt ladede begrepet *sosial inkompetanse* om elevene med komplekse traumer, og at det er noe av det som utfordrer han mest i arbeidet. Han beskriver at: "de har ikke selvinnsett. Vanlige mennesker modnes jo, og lærer det sosiale samspillet.

Disse har ikke den evnen, og de merker at de ikke er en del av fellesskapet, men jeg tror alle ønsker å være en del av det". Måten Gaute beskriver disse elevenes sosiale kompetanse og selvinnsikt på kan fortolkes som svært negativt ladet og stigmatiserende, ved å frarøve dem selvinnsikt og manglende sosial kompetanse. Samtidig forsøker Gaute å rette fokus på at dette er utviklingsvansker, og han tegner et bilde av at han tror elevene ønsker å være en del av det sosiale miljøet, men at manglende kompetanse frarøver dem muligheten.

Ask beskriver flere sider av hvordan elevene fremstår i sosial interaksjon. Han peker på at elevene fungerer ulikt i det sosiale samspillet, men at flere har utfordringer:

Det er veldig opp og ned. Noen lyver mye, og har store historier som man skjønner at ikke stemmer. De motsier seg selv, og sier ting som umulig kan stemme. Noen har problemer med kroppskontakt og øyekontakt, og strever nok med å ta plass. Samarbeidsoppgaver kan være veldig vanskelig. De sliter med å slippe andre til, og vil holde sin historie for seg selv. De vil eie det. Flere bytter kjæreste og venner annenhver dag. De har gjerne flere kjærestes samtidig, og noen har elsk-hat forhold til vennene sine. Det er ofte frem og tilbake. Flere skaffer seg gjerne lett venner, men sliter med å beholde dem over tid.

Ask beskriver her at elever med komplekse traumer kan oppfattes ambivalente og svingende i relasjonene sine. Han tar for seg ulike vansker hos elevene, som man kan fortolke som utfordringer knyttet til relasjonelt utviklingsarbeid i samvær med elevene, og i det sosiale miljøet på skolen.

De mest sentrale funnene i lærernes beskrivelser av elevenes relasjoner og tilknytning til er at lærerne anser relasjonen som deres viktigste verktøy. Flere lærere beskriver en svært krevende prosess, men at de klarer å få en relasjon mellom lærer-elev, men at elevenes tilknytningsvansker svekker deres evne til å danne gode relasjoner til jevnaldrende.

Atferd og reguleringsevner

I denne delen skal jeg se nærmere på hvordan lærerne beskriver elevens atferd og reguleringsevner, ettersom dette var et sentralt tema i lærernes fortellinger. Det ble tydelig i intervjuene at lærernes beskrivelser av atferden til elever med komplekse traumer utfordret

dem, og preget deres oppfatning av elevene. Samtlige av informantene beskriver atferden som eksplosiv, og i flere tilfeller uten forvarsler. Ask beskriver det som:

...akutte sinneutbrudd, eller at de plutselig begynner å gråte. Det er sinne, og det kan komme store reaksjoner om de trigges. Dette kan komme verbalt og fysisk. Det er vanskelig da og støtte og roe ned elevene. Noen er også litt grenseløse, noen selvskader seg og har en annen seksuell atferd som kan være påfallende sammenlignet med jevnaldrende. Det kan være vanskelig å forstå hva som ligger bak, og hva jeg som lærer burde gjøre.

Klara beskriver at elevene har et tøft ytre for å imponere medelever, men at hun opplever dette som symptomatisk for vanskene de besitter, og beskriver dette som sårbarheten til elevene. Gaute sine erfaringer er i hovedsak preget av den utagerende atferden, og han beskriver at: ”de kan velge ut å gå fysisk ut mot andre elever som trigger de. De kan være veldig voldsomme da, utpsyking, utskjelling, og det kan de også gjøre mot lærere, og vi har ingen verktøy for å roe ned”. Her tegner Gaute et negativt bilde av at elevene bevisst velger å være utagerende i situasjoner de opplever vanskelige. Samtidig kan man fortolke disse egenskapene Gaute beskriver som svært utfordrende for læreren å imøtekomme, og at denne alvorlige atferden Gaute har erfart fargelegger hans beskrivelser.

Josefine har derimot erfart den innagerende atferden, og hun beskriver at: ”..de trekker seg mye under, skjuler seg, låser seg inne og blir mye borte. Tidvis også en del verbale utbrudd, og de gjør en del ting som er vanskelig for oss rundt å skjønne”. Birk sine opplevelser er at elevene er: ”utrygge”, og at dette preger atferden som han opplever:

...brå og voldsom, og de orker ikke stillhet, synger eller nynner høyt, nekter å utføre arbeid, orker ikke forholde seg til forventninger og krav. Det er vanskelig å vite hvordan jeg skal håndtere dette, spesielt med tanke på at jeg har flere elever som også har sine behov.

Lærernes beskrivelser av elevenes atferd er altså svært negative. Samtidig er det viktig å understreke at lærerne også evner å trekke linjer mellom atferd og vanskelighetene bak uttrykket. Dette viser til at lærerne til en viss grad evner å se hele barnet, og ikke bare atferden. Flere antar at atferden har en sammenheng med barnas opplevelser. Flere beskriver

at elevene er: ”låste i atferden” (Selma), og: ”umulige å få kontakt med” (Klara) og man kan derfor anta at de beskriver elever i situasjoner der de ikke makter å regulere sine egne følelser og blir overveldet. Beskrivelsene viser også til at lærerne strever med å skape sosial interaksjon og møte elevene som strever med å regulere emosjonene sine.

Lærerne beskriver også det som betegnes som et innagerende smerteuttrykk, og hvilke opplevelser de besitter. Gaute beskriver sine erfaringer med både innagerende og utagerende elever på følgende vis:

De innagerende elevene får veldig mye ros, og er så snille og blir veldig godt likt. Da føles det enkelt med disse elevene. De med utagering blir det jo fort at en trigger og prøver, men ting eskalerer og flere lærere får rett og slett nok. Det var ikke det de hadde innstilt seg på, eller lært i utdanningen sin.

Som vi har sett i denne gjennomgangen, har Gaute i flere av sine beskrivelser et litt mer tilspisset syn rundt elevene med komplekse traumer enn de andre lærerne. Han beskriver dem blant annet som *sosialt inkompetente* og uten *selvinnsikt*. Det er likevel noen nyanser i dette utsagnet rundt innagerende atferd som er verdt å se nærmere på. Han beskriver nemlig nyansene av elevene med å også inkludere den innagerende atferden. Selv om det ikke beskrives nærmere som et smerteuttrykk, viser han i dette sitatet til variasjon og individualitet i elevene med komplekse traumer.

Samtlige av de andre informantene uttrykker derimot at det innagerende smerteuttrykket skaper mest uro i deres arbeidshverdag. Klara beskriver denne atferden som utfordrende, i form av at hun ikke har mulighet til å: “oppdage utfordringer før det virkelig er alvorlig”. Denne problematikken bygger Josefine videre på, med å si at: ”det er vanskelig å hjelpe når de er låst inne fysisk og psykisk, og da lurte vi på hva som egentlig skjer”. Selma oppfatter et mønster i elevene som innagerer, og mener: ”...de periodene de ikke deler er derimot veldig utfordrende, og da ser vi et mønster til at de ruser seg”. Disse beskrivelsene fremstår som frustrerende for lærere som tilstreber å avverge og hjelpe elevene, og en håpløshet i å ikke nå inn til elevene. Det beskriver også indirekte at lærerne prioriterer å gjerne ha et særlig nært forhold til elevenes indre følelsesliv, som gjerne gjør lærerne ekstra sårbare i situasjoner der de ikke opplever mestring. Ask beskriver det slik:

Utagerende kan jo være truende eller farlig for elev, medelever og for meg selv. Innagerende er mer psykisk tungt. Man føler jo spesielt der det er selvmordsforsøk og tanker, og hvordan de forholder seg til seg selv og sine egne utfordringer. Jeg har jo fått melding om at de skal ta livet sitt. De innagerende blir jo vanskelige å forholde seg til, og jeg tenker veldig mye på dem, og det kan være utrolig vanskelig for meg.

Ask beskriver alvorlige tilfeller, der han må forholde seg til elever som er i fare for å ta livet av seg. Det viser til de alvorlige påkjenninger som kan være en del av lærerrollen i møte med elever med komplekse lidelser. Han evner også å nyansere og reflektere over den genuine omsorgen han har til elevene. Han beskriver hvordan elevenes smerteuttrykk påvirker hans personlige psykiske helse, og man kan tolke det dit hen at det er utfordrende å skille arbeidsrollen han utøver som lærer og sitt personlige jeg i prosessen. Flertallet av informantene beskriver den innagerende atferden som en påkjenning. De beskriver at de besitter få eller ingen verktøy til å hjelpe elevene, utover relasjonsarbeid. Selma opplever å se endring i smerteuttrykkene underveis i prosessene, og begrunner det med hennes relasjon:

Atferdsmessig har flere roet seg ned i samvær med meg. Ikke i forhold til medelever og hjemme. Der har jeg sett lite endringer, og de fleste er i opposisjon til jeg slutter å følge dem. Jeg har likevel klart å få en god relasjon til disse elevene.

Sitatet viser til at noen lærere, i dette tilfellet Selma, faktisk klarer å etablere god relasjon til elever med komplekse traumer, til tross for de relasjonelle og tilknytningsmessige utfordringene elevene har. Selma beskriver også at hun opplever at:

Noen av barna virker som de prøver å aktivt ta tak i livet selv, og prøver etter beste evne å skape stabilitet i det ustabile. Det er nesten som en sånn indre motivasjon til tider om å høre til, og skape trygghet i det utrygge.

Selma beskriver en indre styrke i elevene med komplekse traumer. Samtidig som hun har vært tydelig om at elevene har et utfordrende smerteuttrykk å imøtekomme, nyanserer hun her ved å beskrive sterke sider av elever som forsøker å ta makt over sitt indre følelsesliv.

I sum beskriver altså informantene at de strekker seg svært langt og kan oppleve flere påkjenninger i arbeid med elever med komplekse traumer. De kan være vitne til vold, være

redde for elevenes liv om de er suicidale, og måtte tåle og håndtere svært utfordrende atferd. De beskriver utfordringer med både å være vitne til, samt imøtekomme elevenes atferd og reguleringsvansker. Dette viser til at lærerne må være svært tålmodige, forståelsesfulle og ha gode mentaliseringsevner for å stå i situasjoner og opptre profesjonelt.

Faglig utvikling

I intervjuene ble også den faglige utviklingen til elevene, og utfordringer lærerne opplever i undervisningskonteksten, diskutert. Dette vil jeg gjøre rede for her.

Gaute beskriver den faglige utviklingen hos elever med komplekse traumer som: ”er lik null”. Til tross for at dette både er et forenklet svar og svært negativt ladet, sier det noe om at Gaute erfarer det svært utfordrende å imøtekomme elevene faglig. Josefine beskriver også at hun i stor grad må: ”...fjerne det faglige fokuset helt, fordi de ikke evner å konsentrere seg”. Med dette viser Josefine til at konsentrasjonsvanskene til elevene er såpass omfattende at hun opplever at det faglige aspektet i en skolekontekst må tre i bakgrunnen. Klara opplever på lik linje med Josefine at elevene ikke er mottakelige i en undervisningskontekst:

Det tøffe ytre fører jo ofte til at de ikke deltar i undervisning, og ikke er åpne eller tilgjengelige for beskjeder, særlig i skolearbeid. De ønsker ofte ikke å være i klasserommet, og da jobber vi aktivt ute på grupperom. Jeg føler at disse elevene har så mange forsvarsmekanismer, at det er utrolig vanskelig å motivere dem til å gjøre skolearbeid fordi fokuset er et helt annet sted.

Her viser hun til at skolearbeid i en klasseromskontekst kan være utfordrende for elevene. Hun beskriver at elevenes væremåte, og deres konsentrasjonsvansker, frarøver elevene evnen til å delta i undervisning. Hun beskriver at elevene ekskluderes fra klassen, men at hun opplever det som deres eget ønske og behov. Flere antyder at de ser en sammenheng mellom at den faglige utviklingen har stagnert, eventuelt stått på stedet hvil, med tidligere skolegang. Informantene opplever en sammenheng med at de: ”har ofte hatt lange perioder med fravær” (Ask), eller at: ”de har blitt fratatt mye klasseromsundervisning, som har en bakgrunn i utagering. De er heller ikke så mottakelige” (Selma). Noen av informantene tegner dermed et bilde av at elevene har blitt frarøvet klasseromsundervisning grunnet sosiale og atferdsrelaterte vansker, som opphav til svekket faglig utvikling. Klara beskriver også at de

praktiserer undervisningen i grupperom etter elevenes ønske. Informantene viser dermed at de praktiserer undervisningen ulikt, og har ulike syn på hva som er best for eleven.

Oppsummert, ble det gjennomgående tema hos samtlige informanter at det var utfordrende å oppfylle opplæringsmandatet og opplæringsloven knyttet til tilrettelegging av faglig utvikling hos disse elevene. De tegner et bilde av at elevene strever med konsentrasjon, og at deres sosiale ferdigheter svekker dem, ettersom de er usikre i sosial interaksjon. Lærerne beskriver at de ofte må sette den faglige utviklingen på vent, for å fokusere på sosial og emosjonell støtte. Erfaringene til lærerne er dermed at de i mindre grad får utøve undervisningsmandatet, og i større grad må konsentrere seg om rollen som omsorgsutøvere.

5.2 Lærerrollen, lærerens mandat og tverretatlig samarbeid

Det ble tydelig i intervjuene at lærerne opplever flere og mer omfattende arbeidsoppgaver på individnivå i arbeid med elever med komplekse traumer. For å få et mer helhetlig bilde av lærernes erfaringer er det viktig å forstå sammenhengene mellom lærernes erfaringer, og hva deres mandat og rolleutøvelse faktisk er, og hvordan de praktiserer det. Samtidig er det viktig å belyse det tverretatlige samarbeidet, ettersom flere elever med komplekse traumer ofte vil ha et stort støtteapparat med flere instanser rundt seg, både i første- og andrelinjetjenesten, som lærere skal samarbeide med.

5.2.1 Lærerrollen

I denne delen skal jeg ta for meg hvilke utfordringer og mestringsopplevelser som preger lærerne mer personlig, altså hva det mer helhetlige inntrykket lærerne erfarer det er å arbeide tett på elever med komplekse traumer er, og hvilke positive og negative erfaringer de opplever som følge av dette.

Konsekvenser for lærerne i arbeid med elever med komplekse traumer

Flere beskriver arbeidet som svært utfordrende, og samtlige beskriver eksplisitt at disse elevene er med de i tankene også når de ikke er på jobb. Ask beskriver at å jobbe med barn med slike sammensatte utfordringer fører med seg store bekymringer. Han beskriver det slik:

Det blir jo ofte at man tar med jobben hjem. Jeg tenker noen ganger på ting om natta, bekymrer meg. Jeg har opplevd lite vold, og alvorlige trusler, men det er den følelsen

av å være utilstrekkelig. Gjør jeg det riktige nå? Hvordan forholder jeg meg til dette? Kan jeg trigge elevene til å gjøre ting? Det er et veldig stort ansvar, som jeg egentlig føler at noen andre burde ha.

Ask beskriver altså at han føler seg utilstrekkelig, og at han mangler kunnskaper om hvordan han kan møte elevene på en god måte. Han søker også at andre profesjoner påtar seg dette ansvaret, som er for omfattende. Klara beskriver ansvarsfølelsen som tyngende i form av ensomhet. Ensomheten hun beskriver kommer av å være alene med det store ansvaret. Dette beskriver hun slik: "Når man deler det med ledelse eller andre lærere så står man fremdeles alene etterpå fordi det er meg som har den relasjonen og har inngang til barnet". Klara fremhever her hvor unik relasjonen er i møte med elever med komplekse traumer. Hennes uttalelse peker på hennes forståelse av hvor viktig relasjonen er, men også at hun mestrer å oppnå en slik relasjon ettersom hun indirekte viser til hvor sentral hun er for eleven. Dette gjør funnene interessante i form av at lærere opplever at de evner dette, men at det skaper en mental slitasje som tidvis kan oppleves uoverkommelig. Det er dessuten flere som etterspør mer oppfølging av ledelse eller andre instanser, særlig der sakene er svært alvorlige. Dette preger dem som arbeidsgivere og som privatpersoner. Lærerne opplever altså å stå alene med ansvaret for elevene.

Gaute reflekterte over denne utilstrekkeligheten, og beskriver det slik: "Det er ikke alltid vi lykkes. Det er nok vi på skolen for lite ærlige om. Vi klarer ikke å fikse elever, men vi kan være demperne. Vi lærere føler vi skal være psykologer fordi det er vi som er her med de hele tiden". Gaute beskriver her at han føler at lærerne må gå langt utover sitt mandat, og sammenligner rollene han påtar seg som psykologens fagfelt. Det er flere lærere som synes det er utfordrende at elevene ikke utvikler seg i normalperspektivet. Klara beskriver det slik: "Om jeg hadde fått de ut av det, og redde dem delvis, ville jeg gjerne delvis følt mestring, men det gjør jeg ikke. Jeg vet ikke hvordan det går med elevene i dag". Josefine uttrykker at det er viktig for henne å delta i prosessen hvor hun opplever utvikling i form av at elevene mestrer livet bedre. Selma har på sin side forsøkt å ta en aktiv personlig rolle i elevenes liv:

Jeg har hatt opplevelser der jeg føler meg såpass involvert, og ønsker så inderlig at barna skal ha det bra at jeg selv har tatt kontakt med barnevernet og fortalt at jeg kan ta over omsorgssituasjonen om dere ikke kan skaffe stabile rammer for de. Man kan ikke lenger tenke at sommerferie er fri, og kan skru av. Det er ofte da man aktivt må

kontakte elevene og vise at man er der, og at det ikke bare er jobb. Jeg legger aldri disse elevene bak meg. Jeg besøker ungene om de er innlagt, og lignende. Vi er nærmeste pårørende i mange saker.

Hun legger til at dette ikke ble aktuelt, men at hun var villig til å gjøre det i en fase hvor følelsen av desperasjon var dominerende. Hun viser dermed til at hun tar på seg mer omfattende arbeidsoppgaver knyttet til disse elevene. Man kan fortolke det som at hun får en pårønderolle for elevene, der det er utfordrende å skille privatliv og arbeidsliv. Hun viser også til at hun opplever en mistillit til systemet, og derav tar på seg oppgaver utenom arbeidstiden for å kunne følge elevene opp.

Flere har erfaringer med svært destruktive tanker blant disse elevene, og synes det er svært utfordrende å avhjelpe. Totalt, fem av seks informanter brukte begrepet *kasteballer* om elevene, hvor de viser til at elevene kastes mellom ulike instanser, uten koordinering og kontinuitet. De opplever derfor at de er ansvarlige for elevens stabilitet i hverdagen. ”Jeg har også erfart at noen av elevene kan være suicidale, der jeg selv har måttet ta ansvar for å kontakte og involvere systemet rundt. Jeg ser jo også her et mønster i at foreldre er lite involvert, og at jeg plutselig får omsorgsroller som nærmeste pårørende. Disse elevene er så lei av å være kasteballer”, beskriver Selma.

Oppsummert peker samtlige lærere på et omfattende ansvar overfor disse elevene, der de opplever at de får stor betydning for elevenes stabilitet. Flere preges av at de strever med å skille arbeidsliv og privatliv, og at de må være aktive og oppfølgende utover arbeidstid. De opplever også at en følelse av utilstrekkelighet, og at de blir sårbare, i form av at de er ensomme i situasjonene. De opplever ikke at kollegaer, ledelse eller øvrige instanser kan bidra til å redusere belastningene for dem, som gjør at de blir stående alene. De opplever også at dette er elever som de ikke har nok verktøy til å hjelpe ut av situasjonene og til videre utvikling som igjen forhindrer deres mestring i arbeidet.

Mestring for lærerne i arbeid med elever med komplekse traumer

I denne delen skal jeg se nærmere på de gode erfaringene lærerne har opplevd i dette arbeidet. Etter flere tunge deler i intervjuet var det litt oppløftende for både meg og informantene da spørsmålet om mestring i arbeidet ble stilt. Flere lyste litt opp, og pratet litt lettere. Gaute viser til det som har gitt han flest mestringsopplevelser:

Mye mestring, og det er det som har vært min boost i hverdagen. Vi får være en trygg base, og vi kan skape et klassemiljø de er trygge i. Noen ganger skulle jeg ønske de aldri var hjemme. Vi får jo tilbakemelding fra disse elevene at de liker oss. Det er jo disse elevene som ofte kontakter oss flere år etterpå. Du får være en forskjell.

Her viser Gaute til at han opplever at skolen og læreren kan skape et trygt sted for elevene som lever i ustabile livssituasjoner. Han opplever at elevene uttrykker at skolen og læreren er viktige for dem, og dette kan fortolkes som at positive tilbakemeldinger kan gi Gaute mestring, til tross for at flere aspekter ved elevenes atferd utfordrer ham. Det fremstår derfor viktig med bekreftelse om at relasjonen har en betydning for begge parter. Dette opplever også Ask som et viktig grunnlag for å oppleve mestring:

Ja, det har jeg jo. Når man skjønner og merker at de åpner seg, og tør å fortelle ting. De sier gjerne de ikke har fortalt det til andre. Da kan man hjelpe å bearbeide, og prate om ting som en trygg voksenperson. Når man opplever at eleven opplever trygghet og viser meg tillit så føler jeg på mestring.

Han viser til at relasjon og åpne dialoger gjør at han føler mestring i møte med elevene. Ask viser også til at følelsen av å være i posisjon som en særlig sentral tillitsperson som beriker hans hverdag. Det er gjennomgående for samtlige informanter at relasjon står i sentrum, og at dette kan være en avgjørende faktor for at lærerne opplever mestring og får gode opplevelser i samvær med disse elevene.

Ofte har disse elevene blitt såpass lite sett, og når man leser gjennom tidligere saksdokumenter fra skolene som vi får tilsendt ser jeg jo en framgang i at min relasjon til dem er annerledes. Jeg føler jeg mestrer en viktig del, selv om de nødvendigvis ikke har det stabilt ellers. Det å bare like elevene kan være mestring. Det føles som at flere bare har unngått og oversett, eller ikke orket. Det er gjennomgående negativt syn på disse elevene, og det tror jeg har en sammenheng med dårlig kommunikasjon med foreldrene (Selma).

Selma hevder her at hun opplever mestring dersom hun liker elevene, ettersom at hun fremlegger et svært stigmatiserende syn blant lærerstaben til disse elevene. Da jeg spurte

henne om det var normalt at lærernes syn på foreldrene påvirket hvordan de behandlet eller hvilke syn de hadde på eleven svarte hun: “Nei, egentlig ikke. Det gjør det ikke. Det er ikke så ofte man er i konflikter med foreldre, men det kan være vanskelige foreldre. Jeg tror kanskje at etterhvert, om det er sinte, aggressive foreldre som ringer oss ned at det kan påvirke”. Hun viser her til at det ikke er normalt, men at det kan være faktorer som påvirker hvordan de opplever eleven, som man kan fortolke dit hen at lærerens syn på foreldre kan påvirke hvordan barnet blir møtt. Klara relaterer seg til dette med at relasjon er viktig:

Ja, jeg føler jo at vi noen ganger har fått det bedre til enn tidligere i skolegangen. Gjerne med at elevene er mer på skolen. Jeg opplever også mestring ved å klare å få til en relasjon. Jeg føler jeg får disse elevene litt til, og skape relasjoner selv om jeg gjerne tyner elevene på en del ting. Relasjon er jo gjerne det som er vanskeligst og viktigst i våre yrker, men jeg skulle ønske jeg fikk mer veiledning med disse elevene.

Klara viser at hun evner å skape en relasjon til elevene. Hun tegner et bilde av at hun evner å skape kontinuitet og stabilitet ved bruk av grensesetting, selv om hun ønsker veiledning. Det var likevel ikke alle som glimtet til da dette spørsmålet kom, Josefine var alvorspregt: "...om jeg hadde fått de ut av det, og redde dem delvis så hadde jeg gjerne følt det, men det gjør jeg ikke. Jeg vet ikke hvordan det går med elevene i dag”. Det Josefine sier her har blitt diskutert i flere av intervjuene. Flere av lærerne ønsker å hjelpe elevene sine til å komme ut av de tunge tankene, og forbedre livssituasjonen deres, men fallgruven med å ikke mestre dette alene er en påkjenning for flertallet. Oppsummert viser flere lærere at de opplever at relasjonen til elevene vil være avgjørende for om de selv får opplevelsen av å mestre sin rolle som pedagog i møte med elever med komplekse traumer.

5.2.2 Lærerens mandat

Ettersom lærerens mandat og profesjon er relevant for hvordan de møter og arbeider med disse elevene, var det interessant å høre hvordan lærerne selv oppfattet deres mandat, og hvordan de opplever å praktisere dette når det gjelder elever med komplekse traumer.

Ask beskriver at lærerens hovedmandat er å “undervise og være en trygg voksen”. Han fortsetter med å si: “Jeg opplever nok at jeg tar på meg en behandlende, eller en terapeutisk rolle for disse elevene” Han sier så at dette ikke er hans mandat, men at flere elever: ”...får lite utbytte av å gå til BUP, vi kjenner jo elevene mye bedre og ser dem hver dag”. Dette ble et

interessant funn, ettersom flere av informantene brukte begreper som *behandling* og *terapi* om hvordan de praktiserte arbeidet. Gaute mener at: ”flere lærere tar på seg behandler og terapirollen. De prøver jo alt, og flere er hobbypsykologer, fordi de vil prøve alt i sin verktøykasse for å få elevene til å lykkes. Så flere driver med uformell terapi”. Da jeg videre spurte Gaute om dette gjaldt han også, svarte han: “Ja, jeg har vært terapeut både for foreldre og lærere. Jeg kunne vært psykolog. Jeg valgte lærer, men det er jo det som er gøy i rollen”. Det er noen kontroverser i lærernes beskrivelser her. Gaute opplever det han henviser til som uformell terapi som noe av det som driver han i yrket, mens Ask opplever at han påtar seg en rolle han ikke identifiserer som et lærermandat, grunnet manglende oppfølging av elevene fra andre instanser.

Selma delte også opplevelsen av at hun nærmest praktiserer som behandler, og begrunner dette med at hennes erfaring er at spesialisthelsetjenesten ikke har ressurser eller tid til å etablere relasjoner til pasientene sine, og derfor aldri kommer i posisjon. Da jeg spurte Selma om dette var hennes mandat, svarte hun: ”Nei,nei,nei. Ikke i det hele tatt. Men det er jo gjerne sånn læreryrket har blitt. Det er jo derfor de avlyser streiken, på grunn av psykisk helse hos barna. Selv om det ikke er vårt mandat, så er det vårt mandat, selv om vi ikke har nok utdanning til dette”. Her viser Selma til at hun opplever en tvetydighet i hvordan styresmaktene fremlegger hvilke ansvarsområder hun har. Hun er tydelig på at hun opplever en svikt i systemet, som gjør at hun påtar seg roller hun ikke mener tilhører hennes profesjon.

Josefine opplever også et behandlende ansvar i lærerrollen, og savner tydeligere skiller i hvilke mandat hun besitter, da hun opplever det flytende. Hun beskriver her en presset arbeidskapasitet, og manglende klarhet rundt hva hennes rolle skal være. Man kan også tolke at hun opplever utilstrekkelig kompetanse til å møte elevene, ettersom hun uttrykker at det må være andre fagpersoner som aktiveres i arbeidet. Hun sier:

På papiret skal en lærer drive med opplæring, men jeg skal også være en omsorgsperson som ser hver enkelt elev. Møter jeg elever med selvmordstanker, eller som blir utsatt for vold, eller er i sorg, så må det være andre fagpersoner og instanser som tar det. Nå har vi alt for mange oppgaver. Jeg opplever at vi til dels tar på oss et behandlende ansvar. Dette kan gjerne påtvinges til oss via foreldre. De kan be oss ta samtaler med medelever, og følge opp saker på skolen. Mye blir lagt på skolen og på læreren, og jeg tror det er derfor mange ikke orker å stå i yrket.

Hun etterlyser dermed at andre instanser påtar seg det behandlende ansvaret. Her beskrives en problematisk grenseoverskridelse av lærerne, som står i et dilemma mellom alvorlighetsgraden av elevenes utfordringer, og manglende instanser i skolen, som har kunnskap til å påta seg et slikt ansvar. Det ble videre naturlig å diskutere om fagfornyelsen, der folkehelse og livsmestring ble etablert som overordnede mål i skolen, hadde ført til endringer, eller mer opplæring innen håndtering av psykiske helseplager og metoder for forebyggende arbeid. Svarene her er påfallende, og flere flirer nokså oppgitt av spørsmålet. Birk beskriver det slik:

Flott at det skal implementeres, men vi har jo ikke mer kompetanse for det? Det har blitt laget grupper med vekt på livsmestring og praktiske oppgaver. Men det følger ikke ekstra penger med. Da blir det heller ikke tettere med voksne til å gjennomføre.

Han viser her til at fagfornyelsen ikke har bidratt til økt kompetanse til lærerne, og at arbeidskapasiteten og voksentettheten forhindrer dem i å opparbeide seg kunnskap og til å følge opp elevene i henhold til behovene. Samtlige av de andre informantene beskriver at det ikke har vært noen endringer som følge av fagfornyelsen, verken kompetanseheving eller økte ressurser. Klara beskriver at hun ikke har: "... opplevd noen endringer etter dette ble etablert, utenom at det kom på papiret. Det har ikke vært noe opplæring fra kommune, ledelse eller sentralt". Man kan fortolke dette som at Klara opplever at lærerne overtrampes av styresmaktene ved at de pålegges å ha kjennskap til å utøve en ny rolle uten noe videre oppfølging. Gaute hevder på sin side at lærerne alltid har utøvd forebyggende arbeid med å skape relasjoner og trygt klassemiljø:

Nei, det har ikke vært noen endringer. Vi får ingenting fra øvre instanser. Læreren får alt, og må være god relasjonelt og bygge gode klassemiljø for å forebygge. Det kan være forebyggende arbeid. Det har ikke vært noe tilbud om kursing eller opplæring rundt dette. Hvis vi skal ha mange instanser som uttaler seg så må vi få flere folk og ansatte som kan være armer og bein. Vi trenger flere voksne, og ikke veiledning.

Han mener altså at implementeringen i fagfornyelsen har lite gevinst, ettersom hovedproblematikken omhandler ressurser, og ikke kompetanser.

Oppsummert viser funnene til at lærerne ikke opplever noen endringer i deres praksis og kompetanser etter at fagfornyelsen ble etablert. Fem av seks informanter hadde også spurt ledelse om kursing i å håndtere elever med traumer, men fikk avslag med grunnlag i økonomiske årsaker. Det fremstår som at lærerne føler seg overkjørt av styresmaktene, og at flertallet ønsker mer kompetanse og flere ressurser for å kunne utføre og lære av fagfornyelsen. Informantene erfarer også en grenseoppgang mellom terapi og mandatoverskridelse, som flertallet synes er utfordrende. De beskriver at de blir satt i posisjoner der de blir nødt til å tre ut av eget mandat, ettersom det ikke er andre som fyller tomrommet i elevenes liv, og at flere dermed opptrer som pårørende eller behandlere.

5.2.3 Tverretatlig samarbeid

I denne delen vil jeg redegjøre for lærernes erfaringer i det tverretatlige samarbeidet. Ettersom lærerne opplever en tvetydighet i hva lærerens mandat er og hvordan de praktiserer det, vil det være av relevans å studere nærmere hvordan det tverretatlige samarbeidet praktiseres i samarbeid med lærerne.

Innledningsvis spurte jeg informantene hva slags informasjon de tildeles, og samtlige svarer at dette varierer veldig. Selma sine erfaringer er at: ”...det er ofte gjerne en bisetning i en sakkyndig vurdering der de beskriver elevens vansker vi kan få informasjon”. Selma tegner dermed et bilde av svært mangelfull informasjonsflyt, som man kan fortolke som at lærer vil streve med å imøtekomme elevene ut ifra deres omfattende vanskebilde. Informantene opplever likevel ulike praksiser på tvers av kommunene. Gaute har opplevd det han kaller: ”...dag og natt”. Med dette mener han det er svært ulik praktisering av samarbeid i kommunene og spesialisthelsetjenestene. Han erfarer at noen gjør en veldig god jobb i å formidle informasjon, mens det i andre kommuner er utfordrende samarbeid.

I de mest alvorlige sakene opplever flere informanter mistillit til systemet. Josefine opplever at informasjonen ofte kommer alt for sent: ”Det hadde vært mye lettere å visst en del tidligere”, og at det de får av informasjon kan være: ”diagnose, og litt referat av livshistoriene til barnene fra instansene, men ingen veiledning”. Josefine tegner her et bilde av svært mangelfull informasjonsflyt og samarbeid da hun videre forteller at dette utfordrer henne i stor grad til å imøtekomme barnet og dets vanskeligheter. Beskrivelsene hennes tyder også på at hun mangler veiledning, og hun opplever at hennes praksis i møte med eleven ville vært

mer tilretteleggende i positiv forstand om hun hadde bedre kjennskaper til elevens vansker. Ask har opplevd alvorlige tilfeller:

Jeg har jo opplevd at elever har selvmordsforsøk, også kommer de på skolen dagen etter, som vi gjerne har fått vite av medelever. Det hadde vært fint for oss å vite at eleven vår har vært i en akutt krise dagen før.

Ask eksemplifiserer alvorlige hendelser, der taushetsplikten og manglende kommunikasjon med hjemmet gjør det svært utfordrende å tilrettelegge og ta hensyn til barnets psykiske helse i en skolehverdag. De fleste informantene har forståelse for taushetsplikten, og dens verdi, men flere opplever den som et hinder for at de skal kunne møte barna best mulig. Det er en tydelig misnøye blant informantene om at tverretatene er lite aktive i samarbeid, og at det er betydelig svekket informasjonsflyt, veiledning og oppfølging. Selma opplever dessuten at informasjonen de får tildelt ikke alltid er like relevant:

Da er det noe informasjon som er verdifullt, mens andre ting kan være helt feil. Dette kan være fordi vi har møtt barna på en annen måte, og faktisk kjenner de bedre. Da kan eksempelvis traume-triggere ha endret seg. Vi kan få beskjed om å ikke være nær elevene fysisk, og ser en gradvis endring, som gjør at vi ikke trenger å holde avstand. Vi må derfor være litt selektive til de sakkyndige vurderingene når vi evaluerer senere. Det handler jo om relasjon og trygghet. Da tåler de mye.

Vedrørende profesjons- og mandatfordeling i samarbeid med tverretatene opplever også informantene uklare rollefordelinger. Selma uttaler for eksempel at: ”Nei, jeg føler vel at vi får pålagt mye roller og ansvar vi ikke burde ha. Det er også bytter i kontaktpersoner fra PPT og BUP og dermed blir det ofte lite konkret i disse møtene”. Selma beskriver her overbelastningen av ansvar, og uforutsigbarheten i systemet, som svekker godt samarbeid. Josefine deler hennes syn om at skolen stadig får mer omfattende arbeidsoppgaver uten videre kompetanseutvikling og oppfølging:

Nei, det savner jeg egentlig. Jeg synes systemet er for komplekst på mange måter. Det burde vært en prosedyre som var enkel. Hvem gjør hva? Jeg synes det blir veldig svevende. Vi har jo tverrfaglige ressursmøter med barnevern, politi, BUP er tilstede

5-6 ganger i året. De møtene kan være veldig nyttige og gode, men jeg synes det er vanskelig å vite hvem som har ansvar for hva. Mer og mer legges på skolen.

Man kan fortolke dette som at hun opplever at samarbeidsmøter med instansene kan være verdifulle for hennes forståelse av elevene, men at det mangler klare retningslinjer på hvilke ansvar og oppgaver skolen videre skal påta seg. Birk erfarer: ”Tja. På en måte er det et skille, men det går jo også litt over i hverandre. Det problematiske er av og til taushetsplikten som i mange tilfeller bør oppheves. Det blir litt dårlig informasjonsflyt i enkelte saker”. Man kan fortolke dette som at Birk opplever at taushetsplikten setter grenser for hvordan Birk kan praktisere hans rolle for at barnets hverdag og at utvikling bedres. Selma mener derimot at taushetsplikten ikke bør oppheves, men at en delingskultur der man kan diskutere hvordan man kan hjelpe elevene kunne bidratt til systematisk utvikling på individ og systemnivå:

Det forventes at vi skal være ansvarlige for opplæring og tilrettelegging i alle arenaer uansett hvordan det går med elevene, men det er ingen som tenker at de skal ha et tilsvarende delingsansvar tilbake til oss som faktisk møter ungene hver dag. Jeg forventer ikke at de skal dele taushetsbelagte opplysninger, men heller at det kan deles forventninger og tanker om hvordan vi skal være med barnet. Vi sitter med veldig mye informasjon, men dette tas lite med i vurderinger, fordi vi ikke blir innkalt til møter.

Selma viser dermed til at informasjonsflyten ikke optimaliseres, som kan være begrensninger satt av taushetsplikten. Hun søker likevel ikke at taushetsplikten oppheves, men heller systematiske samarbeid med formål og forventninger til hver enkelt instans. Hun opplever at hun ikke blir hørt eller er delaktig i samarbeidet, til tross for at hun tilbringer svært mye tid sammen med elevene og besitter verdifull informasjon.

Lærerne viser både til positive og negative erfaringer i det tverretatlige samarbeidet. Om lærerne opplever å være delaktige, og involvert i samarbeidet, fremstår dette positivt på lærernes praktisering av mandat. Det er likevel en stor misnøye knyttet til informasjonsflyt, som kan være begrenset av taushetsplikten, samt uklare ansvarsområder, rollefordelinger og manglende kontinuitet i samarbeidene.

6. Drøfting

I dette prosjektet har jeg forsøkt å undersøke hvilke erfaringer lærere har i arbeid med elever med komplekse traumer. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan beskriver og erfarer lærere arbeid med elever med komplekse traumer?

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene mine i sammenheng med tidligere forskning, politiske føringer og lovverk, samt relevant teori. I resultatkapitlet har lærernes subjektive erfaringer og beskrivelser av å arbeide tett på elever med komplekse traumer blitt belyst. Valget av hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv, gjør at jeg i drøftingskapittelet vil være forsiktig med å evaluere informantenes svar normativt. Studiens hensikt var å søke erfaringsgrunnlaget til lærerne, ikke å vurdere om uttalelsene deres er tilfredsstillende eller gunstige i lys av teori og forskning. Drøftingen tar i stedet for seg utgangspunkt i å *fortolke* informantenes erfaringer, i lys av ulike teorier og tidligere forskning. På denne måten ønsker jeg å gi et mer helhetlig og sammensatt bilde av lærernes erfaringer med komplekse traumer. Dette er også i samsvar med hermeneutisk fortolkning der del og helhet ses i sammenheng, altså den hermeneutiske spiral (Johannessen et al., 2010).

6.1 Lærerens beskrivelser - sammensatte utfordringer hos en elevgruppe uten tilstrekkelig kompetanse fra lærerens perspektiv

I denne delen vil jeg drøfte det første forskningsspørsmålet stilt i denne masteroppgaven: *Hvordan beskriver lærerne elever med komplekse traumer?* Overskriften til dette avsnittet viser til, i tråd med funnene i denne oppgaven, at lærerne opplever sammensatte og overveldende uttrykk, uten kompetanse til å møte disse uttrykkene. Denne delen vil vise til atferdshåndtering, det moralske dilemmaet mellom å vektlegge en enkeltelev kontra klasseledelse og de andre elevene, samt utfordringer i relasjoner og tilknytningmønstre. Det vises også til en hårfin balanse mellom en lærers realistiske formidling av de faktiske utfordringene elevene kan oppleve og det å stigmatisere elevene gjennom disse beskrivelsene.

Innledningsvis i arbeidet med min problemstilling var det viktig å kartlegge lærernes assosiasjoner til komplekse traumer som fenomen, ettersom informantene viser til at deres kunnskaper i hovedsak er basert på erfaringer, samt noe informasjon fra samarbeid med øvrige instanser. Denne kartleggingen begrunnes i at det var viktig å skape en oversikt over

hvilke forståelser og kunnskaper informantene legger til grunn for deres beskrivelser. Samtlige informanter beskriver komplekse traumer som gjentatte traumer, og bruker eksempler som ulike overveldende hendelser, derav vold, misbruk, omsorgssvikt og lignende. Selv om lærerne beskriver kunnskapen om traumer som primært erfaringsbasert, er disse beskrivelsene også i tråd med det vi vet om komplekse traumer i forskningen. Beskrivelsene samsvarer med Dyregrov (2010) sine betraktninger rundt hva som kan forårsake komplekse traumer, både hendelsene de beskriver, men også at de er av gjentakende art.

Flere av informantene beskriver videre at komplekse traumer fremstår omfattende og sammensatt, og at det påvirker elevens psykiske og fysiske helse i stor grad. Dette kan vi forstå i lys av teori om ettervirkninger av traumer, og samsvarer med det Nordanger (2012) hevder er helt sentralt for å kunne bruke betegnelsen komplekse traumer. Flere vil kunne oppleve potensielt traumatiserende hendelser, men disse gir ikke nødvendigvis samme ettervirkninger. Det at informantene sin oppfatning av komplekse traumer, tilegnet gjennom erfaring og eksponering, og ikke opplæring eller utdanning, i stor grad står i samsvar med ulik teori innenfor dette feltet, er en interessant observasjon. Teorien kan derfor underbygges med informantenes reelle erfaring og opplevelse av barn med komplekse traumer, noe som igjen viser til at erfaringene av å arbeide med elevene samsvarer med teoretisk forskning. Dette studiet må likevel sees i lys av at samtlige informanter ikke har teoretisk kunnskap rundt håndtering og samhandling av elever med komplekse traumer, men at erfaringen de har tilegnet seg gjennom arbeid, og gjennom informasjon fra hjelpetjenestene og eventuelt lest seg opp på samsvarer med det teorien postulerer.

Informantene beskriver at elevene har et omfattende smerteuttrykk, og at elevenes evner til å regulere emosjonene er en utfordring hos elevgruppen. Som vist til i teorikapittelet, lever elever med komplekse traumer i konstant beredskap, og det sensitive nervesystemet oppfatter farer på en slik måte at elevene går ut av sitt toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2014). Da kan elevene handle uten fornuft og refleksjon, med ensidig fokus på overlevelse. Nordanger (2012) viser til at dette kan komme til uttrykk i intense og ukontrollerbare affekter. Dette beskriver informantene som eksplosiv atferd, både verbal, fysisk og seksuell, og at de sjeldent får noen forvarsler om dette. Forskning viser til at lærere aktivt bør, under slike affektutbrudd, arbeide med selvreguleringsevnene til elevene, ettersom dette kan bidra til positiv utvikling (Bræin, et al., 2017), og at lærerne selv må kunne regulere seg i slike situasjoner (Skårderud og Duesund 2014). Flere av informantene viser derimot til at de ikke vet hvordan de skal

håndtere denne atferden, og at de strever med å regulere, samt komme i posisjon til elever med slike affektutbrudd.

Samtidig er lærerne lovpålagt å tilrettelegge i henhold til barnets beste, og er ansvarlige for å forhindre at elever blir utsatt for vold (Barnekonvensjonen, 2003). Da kan lærerne befinne seg i et dilemma mellom å vektlegge eleven med komplekse traumer sin utvikling, eller de resterende elevene i klassen sine rettigheter. Forskning viser til at det vil ha en negativ effekt å benytte metoder som kontroll og straff for elever med komplekse traumer (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Samtidig viser informantene til at flere elever blir fratatt klasseromsundervisning og blir tatt med ut på grupperom ved negativ atferd, eller som en følge av deres sosiale vansker, i et forsøk på å isolere og eliminere atferden. Denne typen håndtering av utagering peker på at lærere i en slik kontekst står i et dilemma, der klasseledelse og ordinær undervisning står på den ene siden, og å møte eleven med komplekse traumer på en kontrollert og konstruktiv måte står som motvekt.

Informantenes beskrivelse av affektene disse elevene uttrykker, kan male et bilde av hvor utfordrende det kan være å drive ordinær undervisning i en klasse der man har en eller flere elever som utagerer, og kan derfor forklare hvorfor metoden om kontroll og straff blir tatt i bruk. Selv om man kan se på denne metoden som effektiv i handlingens øyeblikk, kritiseres den av nyere teori rundt temaet, ettersom elevene blir straffet for sitt smerteuttrykk. Bræin et al. (2017) mener at forsøk på å eliminere eller straffe utagerende atferd har en svært negativ innvirkning på elevenes utvikling. Man kan i tillegg argumentere for at det vil være stigmatiserende for elevene som straffes. Informantene opplever dermed et spenn mellom å jobbe for å oppnå et konstruktivt klassemiljø, og det å imøtekomme og tilrettelegge for en enkeltelev med et omfattende smerteuttrykk. Parallelt viser forskning til at lærerne ikke har fått nok opplæring i å håndtere voldsomme atferdsuttrykk, og at frafallet av lærere kan skyldes at flere opplever lite mestring ettersom de ikke har kunnskaper til å håndtere ulike situasjoner. Man kan da undres om dette burde vært en mer aktuell tematikk i lærerutdanningene, som flere studier mener er en løsning (Berger, 2019; Stratford et al., 2020), eller om dette en problematikk som ligger utenfor lærerens mandat, og at spesialister på feltet heller burde inntre i skolen.

Tidligere forskning viser også til at det er svært utfordrende for lærere å forstå og respondere på de ulike smerteuttrykkene (Jørgensen & Steinkopf, 2013), og det fremstår som et stort gap

mellom hva forskningsstudier uttrykker som gode utviklingstiltak, og kunnskapen og kapasiteten læreren faktisk besitter. En av informantene beskriver at elevene strever med å se hvordan de selv opptrer, men at de heller analyserer miljøet rundt seg. Dette støttes av forskningslitteratur om mentalisering, og viser til at traumatiserte elever kan ha mer utfordringer med mentalisering. Dette innebærer blant annet at de analyserer miljøet rundt seg, men mangler evnene til å reflektere rundt hva hen selv uttrykker og gjør i en gitt kontekst (Skårderud og Duesund, 2014). Samtidig kan man også argumentere med at lærerne selv må ha gode evner til mentalisering, for å kunne hjelpe elevene tilbake i toleransevinduet og bidra til at elevene oppnår bedre selvforståelse og selvregulering. Som vist i teorikapittelet utvikles mentaliseringsevner i samspill med omsorgspersoner som selv har gode evner til mentalisering (Skårderud og Duesund, 2014). Igjen fremstår dilemmaet om det er lærerens kompetanse som bør heves, eller om dette egentlig er områder som ligger utenfor lærerens mandat. Bør lærere trene opp evner til mentalisering og selvregulering gjennom utdanningen sin, slik som terapeuter gjør, eller betyr dette heller at andre profesjoner bør være til stede på skolen for å følge opp elever med komplekse traumer?

Et fåtall av lærerne beskriver også det innagerende smerteuttrykket, og en av lærerne beskriver elevene med dette smerteuttrykket som snille og godt likt. Dette kan fremstå problematisk, ettersom elever med innagerende atferd på sikt kan oppleve omfattende konsekvenser i form av langvarige psykiske utfordringer (Bru, 2011, s.19, i Bjorland-Sæstad 2021, s.8-9). Disse elevene vil dermed ha et like stort behov for oppfølging som elevene med utagerende atferd. Samtlige av de andre informantene opplever likevel på generelt grunnlag at den innagerende atferden utfordrer dem, og preger dem i mye større grad. Dyregrov (2010), viser til at barn med komplekse traumer, som utviser en innagerende atferd, har en tendens til selvdestruktiv atferd, som isolering og selvskading, for å distrahere seg fra vonde tanker og minner. Informantenes bekymringer ved innagerende atferd hos elever med komplekse traumer harmonerer dermed med informantenes opplevelser av påkjenninger.

Tidligere forskning viser til at gode relasjoner er en av nøklene for at elever med komplekse traumer skal utvikle et bedre selvbylde (Nordanger & Braarud, 2017; Bath, 2008). Skolen har også et ansvarsområde som innebærer å styrke elevenes psykososiale evner (Hauge et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Informantene beskriver at elever med komplekse traumers evner til å skape, samt opprettholde relasjoner med jevnaldrende, er mer utfordrende for disse elevene enn andre elever. Flere beskriver elevene som flyktige, da de først forsøker å

danne relasjoner, etterfulgt av å distansere seg fra den. Dette kan både være typiske mønstre for elever med en desorganisert tilknytning der elever strever med ustabile relasjoner, og de med en mer ambivalent tilknytningsstil, som ønsker nærhet og relasjoner, men har en grunnleggende mistillit til andres intensjoner (Perry, 2009), som er tilknytningsmønster elever med komplekse traumer ofte preges av (Courtois, 2004). Det informantene beskriver rundt relasjonskompetansen og tilknytningsmønstrene til elevene med komplekse traumer kan sette begrensninger for deres videre utvikling i omfattende grad. Den relasjonelle fattigdommen elevene kan besitte kan begrense deres evne til subjektivering, altså å bli et selvstendig subjekt og finne sin plass i verden (Biesta, 2009, 2014). Den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser også til at skolen skal gi elevene redskaper til å danne mellommenneskelige relasjoner, som er et av grunnprinsippene innenfor livsmestringsopplæringen .

De relasjonelle vanskene kan også begrense elevenes evner til sosialisering, som innebærer hvilke verdier og normer man tar med seg i relasjoner til medmennesker (Biesta, 2014), ettersom elevene strever med å være selvstendige, og dermed opplever relasjoner som kunstige (Kvelling, 2007). Sett i et større bilde kan man trekke sammenligning mellom elevenes tilknytningsmønstre og deres psykiske helse. Noen av informantene viser til at elevene heller trekker til belastede miljøer, og de opplever at de benytter seksuell atferd for å få oppmerksomhet, som i senere tid fører til at jevnaldrende stigmatiserer dem. Det informantene viser til fremstår som tegn på normbrudd, og kan tyde på utfordringer med sosialiseringen. Dette kan ses i sammenheng med manglende tillit til voksne, og at elevene selv kan ha blitt utsatt for både tillitsbrudd og normbrudd, som noen barn med komplekse traumer kan være utsatt for (Hauge et al., 2016)

Samtidig viser informantene til en sammenheng mellom elevenes relasjonskompetanse og deres faglige prestasjoner. De beskriver at elevene har omfattende hull fra tidligere skolegang, og at de tar på seg et tøft ytre foran jevnaldrende, heller enn å fokusere på faglig innhold. Dette kan tyde på at elevene også sliter med den dimensjonen som Biesta (2014) benevner som kvalifisering. Informantene beskriver at elevene har konsentrasjonsvansker, og at det er svært manglende faglig progresjon hos elever med komplekse traumer. Dette harmonerer med tidligere forskning som viser til at elevene kan streve med oppmerksomhet og konsentrasjon (NOU 2017: 12). Dette må ses i lys av hjernens utvikling til barn med komplekse traumer, da

de aktiverte stressresponsene i hjernen over tid fører til endringer i hjernestrukturen til barna (Perry, 2009), som kan føre til vansker med å opprettholde konsentrasjon over tid.

Læreren har altså i utgangspunktet ansvar for elevenes utvikling i det psykososiale læringsmiljøet. Samtidig ser vi her at elevenes relasjonskompetanser og tilknytningsmønstre medfører en rekke problemer for utviklingen deres. Dette gjelder både subjektiverings, sosialisering og kvalifiseringsdimensjonen i Biesta sin teori om skolens formål. Ifølge prinsipper for traumebevisst omsorg bør lærerne veilede elevene i relasjoner til jevnaldrende, slik at de etter hvert vil mestre dette (Bath et al., 2018). Samtidig sier informantene selv at de opplever dette som omfattende og nærmest utilstrekkelig mål. På den ene siden kan man altså argumentere med at lærerne står ansvarlige for utviklingen av elevenes relasjoner til jevnaldrende, ettersom deres mandat innebærer å danne gode og trygge klassemiljø hvor det er rom for mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017). På den andre siden hevder både informantene (Se. s. 65-66), men også tidligere forskning, at lærerne ikke har tilstrekkelig utdanning og erfaring til å imøtekomme disse utfordringene (Stratford et al., 2020). Det blir dermed et paradoks at lærernes mandat inneholder en rekke fagområder de ikke er opplært i å håndtere, samtidig som det er en forventning om at de skal mestre dette.

Informantene beskriver at elevene med komplekse traumer skiller seg fra andre elever i skolen. En av informantene beskriver dem som sosialt inkompetente, andre beskriver at elevene bevisst velger å benytte fysisk vold, eller bryte medelever ned ved bruk av psykisk spill. De beskriver elevene ulikt, men samlet ser man beskrivelser av elevene, som innebærer at de i større eller mindre grad er grenseløse, voldelige, seksuelle, utrygge, intense og svake i faglige prestasjoner. Isolert fremstår disse beskrivelsene som svært stigmatiserende, altså at lærerne tegner et negativt bilde av elevene ved å tilskrive dem diskrediterende egenskaper. Ettersom stigmatisering i skolen blant annet kan innebære at elever blir negativt merket (Moses, 2010), kan man også argumentere med at dette er faktiske forhold. Samtidig er det grunnlag for å si at stigmatisering ofte baseres på manglende kunnskaper og forståelser (Moses, 2010). Noen av informantene opplever å se en sammenheng mellom elevenes atferd, smerteuttrykk og tilknytningsmønstre. Andre er mer fremtredende og viser i liten grad til nyansene i det helhetlige bildet. Man kan på den ene siden argumentere for at lærerne som trekker linjer og forstår disse sammenhengene ikke stigmatiserer, ettersom de evner å se hele barnet. På den andre siden kan man argumentere med at stigmatiseringen nettopp er reel, ettersom lærerne stereotyperer elevene gjennom betegnelser som at de er svake og

annerledes (Moses, 2010. Man kan da argumentere med at elevene forsøkes inkludert med nettopp de forutsetningene om at de allerede er ekskludert (Lea et al., 2023), og inkluderingsprinsippet for elever med komplekse traumer berøres i stor grad.

6.2 Ambivalente erfaringer

I forrige kapittel diskuterte jeg nærmere informantenes beskrivelser av elever med komplekse traumer, som grunner i deres praksisrelaterte erfaringer. I denne delen vil jeg belyse hvordan disse beskrivelsene preger deres helhetlige erfaring med å arbeide med elever med komplekse traumer, og hvordan dette kan fortolkes i lys av tidligere forskning og teorier.

Forskningsspørsmålet denne delen ønsker å diskutere er: *Hvordan erfarer lærere arbeid med elever med komplekse traumer?* Som overskriften viser til, er det ambivalente erfaringer som fargelegger deres helhetlige opplevelser. Funnene viser til at lærerne opplever arbeidet med elever med komplekse traumer som overveldende.

Samtlige informanter erfarer at å arbeide med elever med komplekse traumer resulterer i at de tar med seg jobben hjem, altså at de strever med å finne en balanse mellom arbeidsliv og privatliv. Tidligere forskning viser til at lærerne kan føle seg overveldet av stressbelastninger i arbeid med elevgruppen (Ezzary et al., 2020), og man kan anta at disse stressbelastningene kan føre med seg vansker med å skille privatliv og arbeidsliv. Lærerne viser også til at dette blant annet er et resultat av at de opplever betydelig mer omfattende ansvarsoppgaver for disse elevene, og noen hevder at de opptrer som nærmeste pårørende for elevene.

På den ene siden har man forskning som sier at lærernes omsorgsutøvelse i møte med barn med komplekse traumer, er svært viktig for barnets videre utvikling (Jørgensen & Steinkopt, 2013; Bath, 2008). På den andre siden opplever lærerne dette som svært belastende. Van Manens (1993) teori om omsorg i den pedagogiske relasjonen støtter opp om at lærerne skal påta seg en omsorgsrolle for elevene, men ettersom elevene har såpass uttalte vansker, kan dette utfordre lærerne på en slik måte at de risikerer å bli utbrent, eller oppnå lav grad av mestring (Alisic, 2012; Skaalvik & Skaalvik 2012). I omsorgsteorien defineres det ikke når lærerne strekker seg lengre enn mandatet de har. Dette kan bety at lærerne skal påta seg dette ansvaret, men at de har manglende ressurser og opplæring. Samtidig kan det også bety at lærerne må strekke seg lengre enn mandatet de har, og at andre yrkesgrupper burde vært inne i skolen for å støtte opp.

Informantenes erfaringer er også preget av at de opplever å være utilstrekkelige, og at de selv kritiserer og stadig evaluerer egne evner og utøvelse av yrke. De erfarer å stå alene i situasjoner der de følger opp elevene med komplekse traumer, som igjen gjør at de selv må vurdere om deres utøvelse i møte med elevene er tilstrekkelig. Tidligere forskning viser også til usikkerhet om lærernes utdanning er tilstrekkelig for å kunne imøtekomme disse elevene (Stratford et al., 2020; Øverlien & Moen, 2016). Forskning viser til at komplekse traumer kan forårsake sosiale, kognitive og emosjonelle vansker for barnet, som på skolen kan ses i form av vansker med å skape relasjoner og tilknytninger, vansker med affektregulering som igjen påvirker elevenes smerteuttrykk samt faglig og sosial utvikling (NOU 2017: 12). Lærerne i min studie beskriver selv at deres eneste redskap for å imøtekomme dette omfattende vanskebilde, er relasjonsorientert pedagogikk. Ettersom gode relasjoner avhenger av den subjektive opplevelsen i det sosiale samspillet (Drugli, 2012), og elever med komplekse traumer ofte kan streve med å skape relasjoner (Dyregrov, 2010), fremstår det dermed som at lærerne befinner seg i en sårbar rolle. Særlig ettersom relasjonen i prinsippet kan være helt sentral for elevenes videreutvikling av tilknytningsstil og relasjonsevner (Perry, 2019), ifølge noe forskning på feltet.

Til tross for at lærerne erfarer flere konsekvenser som preger dem i arbeid med disse elevene, erfarer de fleste også at arbeidet kan gi dem opplevelser av mestring. Flere av informantene erfarer at mestringsopplevelser baseres på om de lykkes med å skape gode relasjoner til elevene som også rommer dialog om de vanskelige emosjonene til elevene. Van Manen (1991) hevder den gode relasjonen mellom lærer og elev avhenger av at lærer evner å utvise kjærlighet, omsorg, åpenhet, ansvar, tillit, trygghet og håp. Lærerne erfarer selv at å skape relasjoner til disse elevene er en tidkrevende prosess, der de møter opposisjon og behov for stadig bekreftelse på om lærerne tåler dem. Noen erfarer at kontinuitet, forutsigbarhet og tillit er det som gjør at de lykkes med å skape gode relasjoner til disse elevene. Dette harmonerer med flere elementer i teorien om traumebevisst omsorg. Bath (2008) hevder nemlig at for å skape trygghet for elevene må man være forutsigbare, tilgjengelige, tolerante, ærlige og konsekvente. Om lærerne dermed evner å skape trygge rammer for elevene, vil elevene få nye tilknytningserfaringer med læreren, slik at deres relasjonelle utfordringer kan forbedres (Perry, 2019; Bath, 2008). Til tross for at flere av informantene erfarer å lykkes med å skape disse gode relasjonene, er det likevel gjennomgående at de opplever det krevende og som en mental slitasje. Flere trekker linjer mellom denne mentale slitasjen, og at flere lærere går over i andre yrker.

6.3 Tvetydige roller - hvem er ansvarlige for hva?

I denne delen vil jeg belyse og diskutere det siste forskningsspørsmålet, nemlig: *Hvilke erfaringer har lærerne i samarbeid med tverretatene og hvordan opplever de deres mandat i arbeid med elever med komplekse traumer?* Jeg har nå drøftet det at lærerne føler seg overveldet og strekker seg for langt, og dette fordrer en drøftning om hva som er lærerens mandat i arbeid med denne gruppen og hvordan andre aktører og det tverretatlige samarbeidet kan støtte eller forhindre lærerens arbeid.

6.3.1 Lærerens mandat

Lærerens mandat blir betegnet som utdanning og danning (Utdanningsdirektoratet, 2019), eller som kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Informantene betegner også dette som deres formelle mandat, men at de med disse elevene praktiserer i større grad som *terapeuter* og *behandlere*. Profesjoner kjennetegnes ved at de gis et mandat av samfunnet og at de må tilegne seg en utdanning som gjør at de kan innfri mandatet sitt. I lærerutdanningen er det ingenting som tyder på at lærerne er kompetente til å drive behandling. Flere mener dessuten det er svært kontroversielt at lærere skal påta seg et slikt ansvar (Samnøy & Wold, 2018). Dette tyder på systemiske og individrettet svikt, der man på den ene siden kan si at dersom ingen andre påtar seg dette ansvaret for elevene i skolen, vil det gjerne være til elevens beste at lærerne tar denne rollen. På den andre siden kan man være kritisk til dette, ettersom lærerne ikke har et mandat til dette, og derav ligger det implisitt at de ikke har kompetanse eller erfaringer til å utføre et slikt arbeid, og lærerne kan i verste fall risikere å feilbehandle elevene. Dette vil videre diskuteres i dette kapitlet.

Skolens formålparagraf viser til skolens lovpålagte ansvarsområde om blant annet å utvikle kunnskaper og holdninger hos hver enkelt elev slik at de evner å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, §1-1). Flere elever med komplekse traumer har lavere forutsetninger for å mestre livene sine, ettersom deres evne til subjektivering (Biesta, 2014) kan være forringet, som en følge av livsbelastninger og relasjonell fattigdom. Det kan dermed være mer utfordrende for lærerne å ivareta mandatet som er formulert i formålparagrafen om å utvikle evner til livsmestring hos elevene. Dette fordi elevenes forutsetninger setter begrensninger for hvor mottakelige elevene er, men også fordi lærerne er begrenset av ressurser, og av oppfølging av flere elever med ulike behov.

Lærerne tegner et bilde av at arbeidet med disse elevene fører med seg flere hensyn og oppgaver sammenlignet med andre elever i skolen. Flere trekker paralleller mellom at mangler i spesialisthelsetjenesten fører med seg økt ansvar, flere bekymringer og utfordringer knyttet til deres faglige kompetanse til å imøtekomme elevene. De opplever dermed en grenseoverskridelse av deres profesjonelle mandat, der de står i et dilemma hvor elevenes psykiske vanskebilde er såpass alvorlig at de ser et behov for inngripen av spesialiserte tjenester, samtidig som dette behovet ikke ivaretas tilstrekkelig. Dette samsvarer med Ekornes (2017) forskning, som viser til at lærerne opplever at helsefremmende arbeid tilhører helsetjenestenes mandat, ettersom det innebærer for store endringer i deres mandat uten videre utdanning. Mæland og Tjomsland (2021) viser til at lærerne uttrykker at manglende kunnskaper om psykiske lidelser og oppfølging av opplæringsmandat utfordrer lærernes arbeidsforhold i stor grad. Hvor grensen går for lærernes mandat i møte med elever med psykiske lidelser er et kontrovers i teori og tidligere forskning. Skal lærerne, med støtte og oppfølging av spesialisthelsetjenestene ta aktiv del i behandlingen av psykiske lidelser (Birkeland, 2016 i Bjorland-Sæstad, 2022; Hauge et al., 2016), eller skal de heller arbeide forebyggende for å minimere utvikling av psykiske lidelser (Ekornes, 2018)? Dette kontroverset gjenspeiles i informantenes erfaringer og beskrivelser. Samtidig berøres også inkluderingsprinsippet, sett i en spesialpedagogisk sammenheng av denne problematikken. Nemlig fordi det viser til systemiske avvik, hvor man kan argumentere med at inkluderingen av elevgruppen er forringet av tvetydige ansvar mellom skolen og første- og andrelinjetjenesten.

Den eskalerende utviklingen av psykiske lidelser, og omfanget av barn med kompleks traumatisering, gjør at lærerne må være i stand til å imøtekomme flere elever med omfattende utfordringer. Fagfornyelsen var derfor et tiltak som berører lærernes praksis, men med det formål om at skolen skulle være en forebyggende instans for psykiske helseplager. Det er dermed oppsiktsvekkende at samtlige informanter opplever få eller ingen endringer som følge av dette. I den overordnede delen i fagfornyelsen står det blant annet at lærere skal gi elever redskaper for å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Praktiseringen av dette skulle medføre en endring i undervisningspraksis der lærerne skulle undervise elevene i psykisk helse og livsmestring. Lærerne i min studie beskriver få endringer, og at manglende kompetanseheving og lite ressurser bidrar til lite utvikling på denne fronten. Lærerne opplever kun en endring av *formaliteter* i deres dannelsesmandat.

Samtidig hevder Bath (2008) at lærerne kan, med rette kunnskap og kompetanser, være viktige støttepersoner for elever med komplekse traumer. Lærerne kan både bidra til utvikling, forebygging og være bidragsyttere til å redusere vanskene barnet besitter. Det fremstår dermed som en konflikt mellom elevens behov, lærerens opplevelse av mandat og hvilke føringer styresmaktene setter for lærerens utøvelse av profesjonen som kan gå på bekostning av hvordan elevene imøtekommes. Det fremstår likevel, ut ifra informantenes forklaringer, at de imøtekommer elevene etter beste evner, men at det foreligger en frustrasjon på systemnivå vedrørende deres praksis. Dette harmonerer med Dahl et al. (2016) sine funn, om at lærerne opplever dette som forventinger satt ovenfra, fra myndigheten, men at opplevelsen av å praktisere og realisere disse forventningene fremstår utfordrende. Informantene i denne studien ønsker tydeligere rammer, som står i stil med deres kompetanse og kunnskaper fra statlig hold.

6.3.2 Tverretatlig samarbeid

Elever med komplekse traumer har behov for et velfungerende tverretatlig samarbeid mellom skole og første- og andrelinjetjenesten for å få et tilfredsstillende utbytte fra hver enkelt etat (NKVTS, 2020). Et slikt utbytte kan være krevende å etablere og opprettholde, men er svært nødvendig. Som vi så i funndelen opplever lærer et tvetydig mandat, og at samarbeidet med spesialisthelsetjenestene var for flere preget av uklare rollefordelinger, utfordrende informasjonsflyt, grunnleggende mistillit og manglende veiledning. I denne delen vil jeg drøfte deres erfaringer og beskrivelser, og diskutere om dette kan betegnes som systemiske avvik.

Tidligere forskningsrapporter viser til at lærerne ikke er kompetente nok til å imøtekomme elever med komplekse traumer (Klomsten og Uthus, 2020; Stratford, et al., 2020). Studier viser både til at lærerne opplever manglende kunnskaper til å imøtekomme elevene (Cole et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2012), men også at den manglende kunnskapen fra lærerne preger elevenes forutsetninger for utvikling (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Bath, 2008). Kunnskapsdepartementet viser til at lærere bør få mer kunnskap om psykiske lidelser, slik at de kan arbeide forebyggende for den progredierende problematikken av psykisk uhelse hos barn og unge. Likevel fremheves det her at tyngre og mer komplekse lidelser skal videreføres og behandles hos spesialisthelsetjenestene (NOU 2015:2, s. 172). Parallelt hevder flere at spesialisthelsetjenestene skal gå over i en mer rådgivende rolle til lærere og andre som står

barnet nært etter opplevd traume (Birkeland, 2016 i Bjorland-Sæstad, 2022; Hauge et al., 2016; Holte 2019). Informantene i denne studien opplever derimot at de ikke involveres, og at det er uavklarte rollefordelinger i samarbeidsmøtene. Informantene vet nemlig ikke hva som forventes av dem, kontra hva andre instanser er ansvarlige for. Informantenes erfaringer i det tverretatlige samarbeidet viser dermed til at det ikke praktiseres tilstrekkelig rådgivning som skal gi lærerne verktøyer til å imøtekomme elever med komplekse traumer.

Det er lovregulert at skolene skal involveres i det tverretatlige samarbeidet der barnet har helsemessige og emosjonelle vansker (Opplæringsloven, §15-8, 1998). Gode tverretatlige samarbeid kan betegnes ut ifra felles rolleavklaring, samarbeidsavtaler, rutiner, strukturer og god kapasitet (Prop 12 S, 2016-2017). Samtidig vises det til at tverretatlige samarbeid bør koordineres, slik at man unngår at de ulike instansene arbeider mot ulike mål (Meld. St. 6 (2019-2020)). Noen av informantene erfarer et samarbeid uten informasjonsflyt, der instansene er begrenset av deres taushetsplikt. De opplever en svikt på systemnivå når det inntreffer alvorlige hendelser i elevenes liv, og lærerne ikke blir informert (Se s.69-70). Dette fremstår som en gjennomgående problematikk i belastede omsorgssituasjoner ved psykiske lidelser der instansene må ta hensyn til taushetsplikt, opplysningsplikt og avvergeplikt, fremfor å informere skolene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Som en følge av dette vil det være utfordrende for læreren å tilrettelegge for elevene, siden informasjonsflyten har sine begrensninger. Dette kan medføre at elevens omsorg og behov ikke blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Dette er særlig interessant, ettersom forskning viser til at disse elevene har behov for trygghet av voksne, samt regulering av stressbelastninger utenfor en behandlingssituasjon (Nordanger & Braarud, 2017; Holte, 2019). Man kan argumentere med at lærerne vil streve med å trygge og regulere stressemosjoner til elever som returnerer til skolen etter alvorlige hendelser i hans liv uten kjennskap til situasjonene. Ettersom elevene kan utvise et fremtredende smerteuttrykk, som lærerne allerede strever med å forstå, vil dette begrense lærerens forståelse i enda større grad.

Dette viser til at når problemene blir for store, burde gjerne andre profesjonelle aktører involvere seg i skolen. Lærernes beskrivelser tyder på at byrden er for stor for lærerne, og at elevene ikke får den hjelpen de trenger. Når systemet rundt lærerne svikter blir de tvunget til å fungere som terapeuter og omsorgsgivere, og det kan man hevde er en grenseoverskridelse og systemiske avvik, og i alle fall noe som kan forhindre et fokus på andre primæroppgaver, som undervisning og opplæring. Det kan også påvirke resten av klassen, ettersom lærer må

prioritere en enkeltelev. Funnene indikerer at lærerne opplever å bli marginalisert da de mangler et profesjonelt fellesskap å støtte seg på og blir stående alene i belastende situasjoner. Samtidig er det noen som viser til at samarbeidet i noen tilfeller har fungert, og at dette har hatt stor verdi for deres utøvelse og forståelse i møte med elevene. Dette viser dermed til at det tverretatlige samarbeidet kan være verdifullt og konstruktivt for hvordan elevene møtes, og ettersom det er en avgjørende faktor hvordan det tverretatlige samarbeidet praktiseres er det grunnlag for å si at dette er særlig viktig for både lærer og elev i videre arbeid.

7. Oppsummering og implikasjoner for videre forskning

Med denne studien hadde jeg et ønske om å belyse lærerens beskrivelser og erfaringer i møte med elever med komplekse traumer. Dette valgte jeg å gjøre fra et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted. Datamaterialet bestod av seks semistrukturerte intervju, og hadde som utgangspunkt å besvare denne problemstillingen: *Hvordan beskriver og erfarer lærere arbeid med elever med komplekse traumer?* Det eksisterer som nevnt lite forskning rundt hvordan lærerne erfarer å arbeide med elever med komplekse traumer med sammensatte vansker. Formålet var dermed å undersøke hvordan lærerne erfarer og beskriver dette.

Funnene i denne studien viser at lærerne erfarer det svært utfordrende og ensomt å arbeide med elever med komplekse traumer. Lærerne utfordres i særlig stor grad av elevenes smerteuttrykk. Da opplever de en drakamp mellom å regulere enkelteleven med store emosjoner, og å ta hensyn til de andre elevene i klasserommet, som kan anses som et etisk dilemma. Ensomheten i arbeidet beskriver de som en følge av at de må håndtere vanskelige situasjoner alene, og at de ikke kan avlastes av andre, ettersom elevene er utrygge i relasjoner til ukjente. Funnene viser dermed til et manglende støtteapparat rundt dem som arbeidstakere.

Studien min viser også, i tråd med tidligere forskning (Alisic; 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2012), at lærere opplever manglende kompetanse til å imøtekomme elever med komplekse traumer. Lærerne i denne studien opplever at relasjonsbygging er deres eneste verktøy, men at dette utfordres ettersom elevene strever med tilknytning i relasjoner. Resultatet av at lærerne opplever lite kompetanse fører med seg lav grad av mestring. Lærerne beskriver at de kan oppleve mestring om de evner å skape relasjoner til elevene, men at det skapes en mental slitasje over tid fordi de strekker seg langt over deres arbeidskapasitet for å oppnå relasjonene. For å oppnå gode relasjoner til elevene er det flere som erfarer å operere som nærmeste pårørende for elevene, og at skillet mellom arbeidsliv og privatliv blir utydelig.

Det som skaper størst konflikt for lærerne i denne studien er uklar grenseoppgang når det gjelder hvilke oppgaver som inngår i deres mandat som lærere. Både i tidligere forskning (Ekornes, 2017), men også i lærernes beskrivelser, blir det vektlagt at helsefremmende arbeid er helsetjenestens mandat. Likevel viser den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019), at lærerne skal arbeide forebyggende mot psykisk uhelse. Praktiseringen og opplæringen av å arbeide forebyggende fremstår mangelfull, da lærerne ikke har opplevd noen endringer knyttet til kompetanseheving eller praksis etter at

fagfornyelsen ble etablert. Måten lærerne beskriver deres praksis kan tyde på at de opplever en overskridelse av deres mandat. Dette fordi de til stadighet står i et dilemma der elevens vanskebilde er for omfattende for dem å imøtekomme, men at manglende oppfølging fra andre instanser gjør at de opplever seg ansvarlig for å tre ut av eget profesjonelle mandat slik at eleven ivaretas godt nok.

Tidligere forskning viser at lærere opplever uklare mandat (Alisic, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Funnene i mitt studie viser til at lærerne erfarer å tre ut over deres mandat, og at de strekker seg lenger fordi andre faginstanser ikke følger opp. Om de faktisk går utover mandatet er derimot vanskelig å besvare på en entydig måte. Flere teoretiske perspektiver viser til at lærernes mandat nettopp er omfattende. Biesta (2014) sin teori tilsier at lærerne skal tilrettelegge for elevenes subjektivering, noe som forutsetter gode og tette relasjoner til elevene. Dette kan tyde på at det, i et relasjonsyrke som læreryrket, kan det være utfordrende i praksis å si akkurat hvor grensen går for profesjonens mandat. Funnene viser i alle fall til at lærerne opplever seg overbelastede, og at enkeltelever med omfattende utfordringer preger dem og utfordrer deres hverdag i stor grad. Dette er påfallende og viktige funn å fremheve, ettersom tidligere forskning viser til at dette kan medføre utbrenthet, og frafall av lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Funnene i studien gir også noen implikasjoner om hvordan elever med komplekse traumer imøtekommes i deres skolehverdag. Lærerens beskrivelser tyder på at Bath's (2008) teori om traumebevisst omsorg i skolen ikke er en etablert praksis. Lærerne beskriver i større grad *utfordringer* med trygging, relasjoner og affektregulering, fremfor løsninger og gode praksiser. Med forsiktighet kan dette tyde på at lærerne muligens hadde hatt nytte av mer kunnskap om komplekse traumer og traumesensitiv omsorg. Funnene kan også tyde på stigmatisering av elever med omfattende psykiske utfordringer. Lærernes beskrivelser kan tyde på at de har negative forventninger i møte med elever med komplekse traumer, og dermed står i fare for å stemple dem. Dette kan imidlertid fremstå som en kontroversiell problematikk ettersom reelle beskrivelser av elevenes vansker også kan være nødvendig for å prioritere ressurser og hjelp til disse elevene.

Jeg håper og mener at denne studien synliggjør et behov for ytterligere forskning på elever med komplekse traumer. I sum, indikerer funnene i denne studien utfordringer både på individ- og systemnivå. Lærerne har verken kompetanse eller ressurser til å imøtekomme elevene i

henhold til *barnets beste*. Forskningen impliserer dermed eksplisitt at lærerne enten må få mer opplæring og flere ressurser, eller at andre faginstanser må tre inn i skolen. Samtidig viser studien min at lærerne opplever systemiske svikt, altså at systemene som skal gi støtte og kompetanse i situasjoner der læreren mangler ressurser og kompetanse ikke fungerer. Dette gir indikasjoner på at problematikken bør forskes mer på i et systemnivå. Hvem er ansvarlig for hva, og hvordan skal dette praktiseres? Konsekvensen av denne systemiske svikten fører til at lærerne påtar seg omfattende arbeidsoppgaver som resulterer i mental slitasje

Inkludering kan betegnes som spesialpedagogikkens formål (Lea et al., 2023). Funnene indikerer altså at det er utfordringer på individ- og systemnivå vedrørende inkludering for elever med komplekse traumer. Elevene rammes på individnivå ettersom det er en fare for at de ikke inkluderes i skolen. Lærerne opplever at de får et for stort ansvar for elevenes inkludering, og at de ikke har de nødvendige ressursene, betingelsene eller kunnskapene til å hjelpe elevene i deres kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Indirekte indikerer dette at elevene står i fare for å bli ekskludert. Dette indikerer behov for mer forskning som undersøker elever med komplekse traumer sine erfaringer av inkludering i en skolekontekst. Individnivået må i denne sammenhengen løftes til et systemnivå, ettersom det er der utfordringene finner sted. For at elever med komplekse traumer skal inkluderes, og oppnå mestring og utvikling, må det forskes mer på hvordan ressurser og kompetanser fordeles i utdanningssystemet. Tidligere forskning viser til at spesialisthelsetjenestene burde rådggi lærerne, ettersom dette kan ha svært positive resultater for elevens utvikling. Funnene i denne studien tyder på manglende informasjonsflyt, og at dette ikke er forskning som praktiseres. Ny forskning der dette faktisk praktiseres, kunne belyst erfaringer og nytteverdi av dette.

Dette er en begrenset studie med få informanter og større studier er nødvendig for å generalisere. Samtidig kan mitt studie si noe om hvordan lærere erfarer arbeidet med elever med komplekse traumer, noe de større kvantitative studiene ikke vil kunne si noe om. Det er nettopp dette min studie har hatt fokus på, en dybdeforståelse av læreres erfaringer med komplekse traumer. Studien min setter søkelyset på manglende rammebetingelser og systemisk svikt for lærere i arbeidet med en elevgruppe med store og komplekse vansker. Jeg håper derfor at oppgaven vil sette søkelyset på de rammebetingelsene lærere har i arbeidet med denne gruppen. Indirekte kan man da ha et håp om at situasjonen for elever med komplekse traumer kan bedres i skolen.

8. 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>
- Alisic, E., Zalta, A. K., Wesel, F., Larsen, S. E., Haftad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). *Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis*. *The British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335-340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- Andersen, B. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Veileder om traumer hos barn og unge*. <https://bufdir.no/contentassets/610ec920b15f4151a0b6d87b28e2f1a9/veileder-traumer-barn-og-unge-2016.pdf>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bath, H. (2008). *The Three Pillars of Trauma-Informed Care*. *Journal of safe management of disruptive and assaultive behaviour*. 3, 4-7.
- Bath, H. I., Seita, J. R. & Brendtro, L. K. (2018). *The three pillars of transforming care*. University of Winnipeg
- Berger, M. (2019). *Multi-tiered Approaches to Trauma-informed care in Schools: A systematic Review*. *School Mental Health*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Bjorland-Sæstad, A. (2021). *Innagerende atferd og sosial kompetanse*. [Bacheloroppgave] NLA Høgskolen i Bergen.
- Bjorland-Sæstad (2022). *Traumehåndtering i skolen – fra teori til praksis*. [Projektskisse] Universitetet i Bergen.
- Biesta, G.J.J. (2009). *God utdannelse i målingens tidsalder – etikk, politikk, demokrati*. Forlaget Klim.J.H
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Borren I, Eidet LM, Bræin M, Dahlgren A, Elvsåshagen M. K (2021) kunnskapsoppsummering: effekt av tiltak for traumerelaterte lidelser hos barn og unge. *Tiltakshåndboka: oppsummert forskning om effekt av tiltak for barn og unges psykiske helse*. <https://tiltakshandboka.no/no/tilstander/tilstandsgruppe-traumerelaterte-lidelser>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget
- Brymer, M., Jacobs, A., Layne, C., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., Watson, P. (2013) *Psychological First Aid – Field Operations Guide*. (2. Utg.). National Child Traumatic Stress Network & National Centre for PTSD.

- Bræin, M. K., Andersen, A., Simonsen, A. H. (2017). *Traumebevissthet i barnevernet*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 55 (10), s. 990-997.
- Cole S.F., Eisner A., Gregory M., Ristuccia J. (2013). *Helping traumatized children learn: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Massachusetts Advocates for Children.
- Courtois. C. (2014). *Complex trauma, complex reactions: Assessment and Treatment*. https://rvtssor.no/filer/backup/Komplekse_traumer_komplekse_reaksjoner.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Pearson Education Limited
- Chudzik, M., Corr, C. & Wolowiec-Fisher, K. *Trauma: Early Childhood Special Education Teachers' Attitudes and Experiences*. *Early Childhood Educ J* 51, 189–200 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01302-1>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrundstad, L.I, Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G, Skagen, K., Skrøvset, S og Thue, F. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrrollen.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dybvig, D. D., & Dybvig, M. (2003). *Det tenkende mennesket. Filosofi- og vitenskapshistorie med vitenskapsteori*. Tapir Akademisk forlag
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2019). *Traumer og traumebehandling*. Gyldendal Akademisk.
- Ekornes, S. (2017). *Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demand and Competence to help students with Mental Health Problems*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (vol 61, no 3, pages 333-353). <https://login.ezproxy.uis.no/login?qurl=http://web.b.ebscohost.com%2f%2fhost%2fpdfviewer%2fpdfviewer%3fvid%3d7%26sid%3d9178110a-df3f-4d65-b0e3-247b07f0e6be%2540pdv-v-sessmgr06>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget
- Espenes, L (2010). *Traumer og posttraumatisk stressreaksjoner hos barn*. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/17907/Oppgaven_endeligversjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Essary, J. N., Barza, L., & Thurston, R. J. (2020). *Secondary Traumatic Stress Among Educators*. *Kappa Delta Pi Record*, 56(3), 116–121. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1770004>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Universitetsforlaget

- Folkehelseinstituttet (2023) *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag
- Hagen, M.L. (2021) *Traumebevisst omsorg i psykisk helsearbeid*. Universitetsforlaget.
- Hauge, M.I., Øverlien, C & Schultz, J. H (2016). *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.
- Hilt, L. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Holbæk, I. (2018). *Hva er dissosiasjon og dissosiative lidelser?* Norsk psykologisk forening.
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-dissosiasjon-og-dissosiative-lidelser>
- Holen, S. & Waagane, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere (Rapport 9:2014)*. NIFU.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holte, A. (2019). *Skolen som depresjonsforebyggende arena*.
<https://psykologisk.no/2019/08/skolen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
- Johannessen, A, Tufte, P A, Christoffersen, L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, K. N., Bakken, A.-K. & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utg.). Gyldendal.
- Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg: Fosterhjemskontakt*,
<http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg>.
- Klomsten, A. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus, *Elevers psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I A. Myskja, & C. Fiske, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 195-216). Cappelen Damm.
- Klomsten, A. & Uthus, M. (2020). *En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen*. Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis 14(2), 122-139.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. Utg.). Gyldendal akademisk
- Kvelling, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget.

- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Universitetsforlaget.
- Lea, K., Halvorsen Ø. W & Hilt, L. (2023) Spesialpedagogikkens formål og kunnskapsbase. I Furnes, B. & Hesjedal, E. (red.) *Spesialpedagogikken – mellom profesjon og disiplin*. Fagbokforlaget
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Scandinavian journal of caring sciences, 18(2), 145- 153.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Fagbokforlaget
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder for medisin og helsefag*. (4. utg). Universitetsforlaget
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og skolefritidsordning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moses, T. (2010). *Being treated differently: stigma experiences with family, peers and school staff*. National Center for Biotechnology Information. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20122768/>
- Mæland, E. N. & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (Red.). *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Education*. University of California
- Nordanger, D. Ø (2018). *Komplekse traumer: En veiviser for behandling*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H.C (2014): Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 51, nummer 7.
- Nordanger, D. Ø & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., & Kasin, J. I. (2019). *Kompleks traumatisering i barndommen: Hva skjer med hjernen og hvordan kan vi forstå det?* Tidsskrift for Norsk psykologforening, 56(5), 357-368.

- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nu201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2017: 12. (2017). *Svikt og svik – gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NSD Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Oppslagsverk for personvern i forskning*. Hentet 1. september 2022 <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- 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), 240-255.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15325020903004350?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article>
- Perry, D. L. & Daniels, M. L. (2016). *Implementing Trauma—Informed Practices in the School Setting*. 8(1), 177-188. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9182-3>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Powell, B., Marvin, B., Hoffman, K., Cooper, G (2015) *Tilknytningssirkelen*. Gyldendal Norsk forlag.
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lissluttrapport-1.pdf>
- Prop 12 S. (2016-2017). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f53d8d6717d84613b9f0fc87deab516f/no/pdfs/prp201620170012000dddpdfs.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Samnøy, S. & Wold, B. (2018). *Læreren som rollemodell. Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere, 30(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lareren-somrollemodell/>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). *Mentalisering og uro*. Norsk pedagogisk tidsskrift. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Stratford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., Temkin, D. (2020) *A scoping review of School-Based Efforts to Support Students Who Have Experienced Trauma*. School Mental Health. <https://eric.ed.gov/?q=trauma+school+review&id=EJ1263732>
- Sævi, T. (2014). *Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 04, 248-259. https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Sønstebø, I. (2007). *Komplekse traumer – komplekse løsninger*. [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18282/Hovedoppgavexxxendeligxandrexversjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Teigen, V.R. (2015). *Den levde kroppens plass i rådgivning*. I: R. Kvalsund og C. Fikse (red.), Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold. Fagbokforlaget
- Terr, L. (1991). *Childhood trauma: An outline and Overview*. American Journal of Psychiatry, 148, 10-20.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S. & C. B. Neumann (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv. Om Traumebevisst omsorg*. Cappelen Damm.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis innføring i vitenskapsteori for helse og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (Red.) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. <https://www.nkvts.no/rapport/vold-og-voldtekt-i-norge-en-nasjonal-forekomststudie-av-vold-i-et-livsløpsperspektiv/>
- Traumebehandling. (u.å.)a *Diagnostisering - kompleks ptsd*. Hentet 10. mai 2023 fra <https://traumebehandling.no/oppdage/diagnostisering/kompleks-ptsd/>
- Traumebehandling. (u.å.)b *Dissosiasjon*. Hentet 10. mai 2023 fra <https://traumebehandling.no/forsta/dissosiasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Folkehelse og livsmestring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-te-maer/folkehelse-og-livsmestring?kode=saf01-04&lang=nno&TilknyttedeKompetansemaal=true>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?*
<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-te-maer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.

van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydning av pedagogisk omtenkksomhet*. (K. M. Thorbjørnsen overs.) Caspar forlag.

Wamser-Nanney, R. & Cherry, K. E. (2018). *Children's trauma-related symptoms following complex trauma exposure: Evidence of gender differences*. *Child Abuse Negl*, 77, 188- 197.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.009>

Willig, C. (2013). *Phenomenological methods: Introducing Qualitative Research in Psychology* (3. utg.). Open University Press.

Wivestad, S. M. (2018). *Overordnet del av læreplanen - lest i lys av formålsparagrafen* [kronikk]
<https://fagpressenyt.no/artikkel/overordnet-del-av-l%C3%A6replanen-lest-i-lys-av-form%C3%A5lsparagrafen>

Øverenget, E. (2020) *Om å bli traumeinformert*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-psykisk-helse-traumer/om-a-bli-traumeinformert/243794>

Vedlegg

Vedlegg 1: Registrering i RETTE

Bergen 04.05.2023



Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Ane Bjorland Sæstad sitt masterprosjekt er registrert i RETTE.

Line Torbjørnsen Hilt (Sign.)

Signatur veileder

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Lærers erfaring med komplekse traumer”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerens erfaringer i arbeid med komplekse traumer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Bergen. Masterprosjektet mitt blir veiledet av Line Torbjørnsen Hilt. Jeg kontakter dere, ettersom flere av deres ansatte kan være i målgruppen for mitt prosjekt. Jeg håper derfor at dette informasjonsskrivet kan sendes videre til de ansatte, som kan ta kontakt med meg direkte.

Formålet med denne studien er å belyse lærerens erfaring i arbeid med elever med komplekse traumer. Det er en økende problematikk at flere barn og ungdom strever med psykiske lidelser, og lærergruppen møter derfor stadig nye problemstillinger. Formålet er likevel ikke å studere psykiske lidelser generelt, men heller belyse en enkelt diagnose innenfor disse rammene, nemlig *komplekse traumer*. Jeg ønsker å belyse opplevelsedimensjonene til lærerens erfaringer, og det vil dermed ikke være en vurdering om lærerne møter disse elevene optimalt. Jeg søker derfor spesifikt etter lærere som har jobbet med elever med identifiserte komplekse traumer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et masterprosjekt i spesialpedagogikk og det psykologiske fakultet ved Universitet i Bergen er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare oppgavens problemstilling: Hvordan erfarer lærere arbeidet med barn med komplekse traumer, vil det være helt nødvendig å innhente informasjon direkte fra lærergruppen. Jeg håper å rekruttere seks lærere som kan bidra til datamateriale i min studie, og flere skoler vil derfor bli kontaktet.

Kriterier for å delta i studien er:

- Godkjent lærerutdanning
- Jobbet med barn med identifiserte komplekse traumer i grunnskolen
- Arbeidet i skolen i minst fem år

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i denne studien vil gjøres gjennom dybdeintervju av lærere. Det vil være behov for lydopptak og notater i intervjuet. Videre vil datamateriale transkriberes og analyseres. Intervjuguiden vil bli tilsendt i god tid før intervjuet, slik at begge parter kan forberede og tenke gjennom tematikken på forhånd.

Tid: Ca. 60 minutt

Møtested: Jeg vil tilstrebe i størst mulig grad å møte deg der det er enklest for deg.

Frivillig deltakelse

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 hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og veileder, Line Torbjørnsen Hilt som har tilgang til informasjonen som utgis. Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datainnsamlingen og de transkriberte intervjuene vil låses i en safe, og det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til dette. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Personopplysninger om deg vil til enhver tid oppbevares konfidensielt. Det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven, og jeg har et lovpålagt ansvar om å anonymisere informanten og dens informasjon i størst mulig grad. Prosjektet vil etter planen ferdigstilles i løpet av 2023, og etter sensur foreligger vil all rådata, som lydopptak makuleres i henhold til NSD sine retningslinjer. Transkripsjonene som er anonymisert vil oppbevares videre til forskningsformål eller etterprøvbarehet av prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet er registrert og godkjent i Rette (<https://rette.app.uib.no/>), som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekt.

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:

- Universitetet i Bergen ved prosjektansvarlig Line Torbjørnsen Hilt (Line.hilt@uib.no, tlf. +47 45 25 94 95), eller student: Ane Bjorland-Sæstad (anebjorland@gmail.com, tlf. +47 93 43 68 17).
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultet: Atle Jåstad (atle.jastad@uib.no, tlf. +47 55 58 86 30).
- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim (Janecke.Veim@uib.no, tlf. +47 55 58 20 29).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Line Torbjørnsen Hilt)

(Ane Bjorland-Sæstad)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*lærers erfaring med komplekse traumer*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjektet:

Lærers erfaring med komplekse traumer

1. Lærerens bakgrunn
2. Lærerens erfaringer med komplekse traumer/ tverrfaglig samarbeid
3. Lærerens opplevelser av arbeidet
4. Avslutning

1. Lærerens bakgrunn

- Hvilke utdanninger og tidligere arbeidserfaring har du?
- Hvilken stilling besitter du i dag, og hvor lenge har du vært i den?
- Har du gjennomgått noen kurs innenfor traumefeltet, eventuelt særlig sårbare barn? (Eventuelt hvilke, og i regi av hvem?)

2. Lærerens erfaring med komplekse traumer

Uttrykk i skolehverdagen

- Hva tenker du ligger i begrepet/fenomenet komplekse traumer? (Videre, hvor har du lært/hørt om dette?)
- Kan du dele noen erfaringer og opplevelser du har gjort deg i arbeid med elever med komplekse traumer?
- Hvordan uttrykker komplekse traumer seg i skolehverdagen for disse elevene? (Kan eventuelt nevne underpunkter som sosial fungering, atferd, regulering og faglig utvikling, om det blir for vidt spørsmål).
- Oppfølging: Hvilke erfaringer i henhold til disse beskrivelsene kan være utfordrende i klasserommet der du skal følge opp flere elever?

Læreren i møte med elevene

- Hvordan erfarer du å bygge relasjon til elever med komplekse traumer?
- Opplever du at elevene føler trygghet i skolehverdagen, og hva gjør du for at de kan trygges?

- Hvordan opplever du at elevene evner å regulere følelsene sine?
Eventuelt oppfølging: Finner du det noen former for reguleringsvansker mer utfordrende å møte, eks: innagerende kontrært til utagerende atferd.
- Har du gjort deg noen erfaringer/tanker knyttet tilrettelegging for disse elevene?
Både hvilken tilrettelegging som praktiseres der man opplever resultat, men også om det er mangler og ting som kunne vært bedre?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg i arbeid med foresatte til barn med komplekse traumer?

Erfaringer/opplevelser i det tverrfaglige samarbeidet

- Hvilke instanser har du/skolen hatt direkte samarbeid med ved komplekse traumer?
- Opplevde du å få tilstrekkelig informasjon til å kunne møte barnet på best mulig vis? Oppfølging: hvilken type informasjon ble du tildelt?
- Opplever du et tydelig skille mellom ansvar/mandatfordeling i dette samarbeidet?
- Hvordan vil du beskrive lærerens mandat/ansvar ovenfor barnet i skolehverdagen?

3. Læreren opplevelser

- Har du opplevd noen konsekvenser for deg selv av å arbeide tett på barn med komplekse traumer? – Hvilke? (Eventuelt, har du fått noen oppfølging i regi av skolen relatert til dette?)
- Har du opplevd mestring, eller betydelige nederlag som følge av dette arbeidet?
- Opplever du at du besitter tilstrekkelig kompetanse/erfaringer til å møte disse elevene?
- Hva ville gjort deg tryggere i møte med barn med komplekse traumer?
- Har du blitt tilbudt noen kurs i regi av skolen eller tverretatene?

4. Veien videre

- Den nye opplæringsplanen fikk folkehelse og livsmestring som et av tre overordnede temaer i skolen. Hvordan har du opplevd denne overgangen, og kan

noe i dette relateres til økende kompetanse hos lærerne også innenfor komplekse traumer?

- Hva tror du skal til for at du som lærer kan oppleve mestring videre i arbeid med traumeutsatte elever?
- Hva kan skole, samt de ulike tverretatene bidra til for at både lærer og barn ivaretas på best mulig vis?
- Er det noen relevante tematikker du mener kunne vært av relevans å diskutere som ikke har blitt nevnt?

Vedlegg 4: Inkluderings- og ekskluderingskriterier

Tematikk	Inkludert	Ekskludert
Relevans	<ul style="list-style-type: none">- Elever med komplekse traumer i grunnskolen- Læreres erfaring med implementering av traumesensitiv omsorg- Sekundærtraumatisering av lærere	<ul style="list-style-type: none">- Voksne med komplekse traumer- Pasienter med komplekse traumer
Aktualitet	<ul style="list-style-type: none">- De nyeste forskningsprosjektene som er gjort om lærers erfaringer med elever med komplekse traumer i en skolekontekst	<ul style="list-style-type: none">- Forskningsartikler og rapporter som er publisert tidligere en 2010
Tilgjengelighet	<ul style="list-style-type: none">- Forskningsartikler og rapporter- Bøker og litteratur som tar utgangspunkt i forskning.	<ul style="list-style-type: none">- Masteroppgaver- Bacheloroppgaver
Språk	Norsk og engelsk	Alle andre språk