



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Man føler seg ganske alene når man står der»

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å undervise traumatiserte barn

Ida Aanes-Stranda

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED 3901 mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om læreres erfaringer med å undervise traumatiserte barn. Lærerenes rolle ovenfor disse barna er i teorien omtalt, men lærerenes stemme og ståsted i møte med disse barna har vært vanskeligere å finne. Lærerenes rolle har også av enkelte blitt definert som utydelig, undervurdert og uklart til tross for at det er læreren som interagerer med barnet i det daglige.

Problemstillingen i oppgaven lyder: «Hva er lærerenes erfaringer med å undervise barn med traumer?». Formålet med oppgaven er å synliggjøre lærerens perspektiv og å bidra til arbeidet med å se på hvordan vi skal ruste lærere bedre i møte med disse elevene, basert på lærerenes egne tanker og refleksjoner.

Teorigrunnlaget for oppgaven omfatter traumeteori og krise- og traumepedagogisk teori, samt teori om omsorgstretthet. Det vil bli redegjort for teori og empiri knyttet til de påvirkninger traumer kan ha på læringsevnen, skolefungering etter traumatiske hendelser og på lærerne som underviser traumatiserte barn. Studier som omhandler omsorgstretthet hos lærere redegjøres for.

Dette er en kvalitativ studie. Det er benyttet fokusgruppeintervju i datainnsamlingen, og gjennomført to fokusgruppeintervjuer, ett dialogbasert og ett casebasert. Det er gjort en fortolkende fenomenologisk analyse, der analyseprogrammet Nvivo er benyttet.

Funnene i studien viser at belastningen på læreren er høy, og at lærerne opplever at de står alene. Lærerne mener de ikke har tilstrekkelig kompetanse på barn med traumer, og kunnskapen de baserer seg på er ofte erfaringsbasert. Funnene belyser kompetanseutfordringer, ressursutfordringer og systemutfordringer i skolen. Det beskrives frustrasjon over begrensninger som vanskeliggjør god nok tilpasning for elevene. Disse funnene viser at lærere som underviser traumatiserte barn står i fare for å utvikle omsorgstretthet.

Barns ivaretagelse enten de har traumer eller andre utfordringer avhenger av lærere som er trygge på oppgaven. Lærerne må være trygge på hva som er gode tilpasninger for elevene, og på at deres faglige vurderinger på vegne av disse barna er gjennomførbare. Det trengs handlingsrom for å gjøre gode vurderinger og tilpasninger for barn som trenger det i kortere eller lengre perioder.

Forord

Først å fremst vil jeg rette en stor takk til mine veiledere. Jeg er takknemlig for å ha hatt to dyktige veiledere i prosessen. Takk til Line Lundvoll Warth for tålmodig og kyndig veiledning frem til mål. Din støtte og veiledning har vært uvurderlig. Takk til Steffi Schenzle som guidet meg stødig og tålmodig på veien så langt du kunne. Jeg vil også takke til mine informanter for at dere delte og engasjerte dere i prosessen. Det har vært nyttig og lærerikt å lytte til dere. Uten deres engasjement og villighet til å dele ville det vært lite å skrive om.

Takk til alle gode hjelpere som har lest, lyttet og holdt ut med meg de siste årene. Venner, kollegaer og familie som har tålt at unaturlig mange samtaler har fått traumefokus.

En spesiell takk til min mann Audun som har skapt arbeidsrom for meg i ferier og en hektisk hverdag, og til Ella som tålmodig har ventet på at «boka» til mamma skulle bli ferdig.

Når jeg startet på denne oppgaven, var verden annerledes. Fra jeg startet til jeg nå leverer har temaet for oppgaven blitt mer aktuelt. Det har gitt meg motivasjon og tro på viktigheten av oppgaven som nå leveres. Jeg tror at veien til barns læring går gjennom godt rustede lærere. Når oppgaven nå skal leveres sitter jeg igjen med økt kunnskap, engasjement og nye perspektiver om hva som skal til for at vi skal kunne gi elever slike lærere.

“I want to know why. Why everything. I don't know the answers, but a few days ago I didn't even know there were questions” - Terry Pratchett

Ida Aanes-Stranda
Sortland, 12. mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling	3
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging.....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Definisjon av traumer.....	5
2.2	Traumer og skolefungering	8
2.3	Traumers betydning i skolen og i klasserommet.....	8
2.3.1	Omsorgstretthet	9
2.4	TPO og Spesialundervisning	10
2.5	Forskning på feltet.....	12
2.5.1	Forskning på skolefungering.....	13
2.5.2	Forskning på lærere som underviser traumatiserte barn	15
3	Vitenskapsteori.....	20
4	Kvalitativ forskningsmetode	23
4.1	Fokusgruppeintervju.....	24
4.1.1	Dialogbasert fokusgruppeintervju	25
4.1.2	Casebasert fokusgruppeintervju	25
4.1.3	Intervjuguide og rekruttering	25
4.1.4	Datainnsamling og transkribering	27
4.2	Fortolkende fenomenologisk analyse.....	27
4.3	Validitet, reliabilitet og transparens	31
4.4	Forskningsetisk bevissthet.....	32
4.5	Drøftinger av forskningsetiske dilemmaer i denne studien.....	34
5	Presentasjon av funn.....	36

5.1	Lærernes oppfattelse av traume.....	36
5.2	Lærernes kompetansegrunnlag.....	38
5.3	Utfordringer i undervisning av traumatiserte barn.....	40
5.3.1	Kompetanseutfordringen.....	41
5.3.2	Ressursutfordringen.....	42
5.3.3	Systemutfordringen.....	44
6	Diskusjon.....	51
6.1	Utfordringene i skolen.....	52
7	Avsluttende refleksjon og veien videre.....	56
	Referanseliste.....	59
	Vedlegg 1 Godkjenning NSD.....	64
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse.....	66
	Vedlegg 3: Definisjon av traumer.....	70
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 5: PowerPoint-plansjer fra intervju med case.....	74
	Vedlegg 6: Intervjuguide Case.....	76

Figurliste

Figur 1:Hierarchy chart fra Nvivo.....	29
Figur 2: Hovedkategorier.....	30
Figur 3: Hovedkategorier med funn oppsummert.....	52

1 Innledning

Denne oppgaven handler om læreres erfaringer med å undervise traumatiserte barn. Jeg har gjennom fokusgruppeintervju med lærere fått innsikt i hvordan lærerne selv opplever å undervise barn som har opplevd traumer. Funnene fra disse fokusgruppeintervjuene, samt relevant teori og forskning knyttet til funnene vil bli presentert gjennom oppgaven.

Statistisk sett sitter det ett eller flere barn i de fleste norske klasserom med traumatiske opplevelser i livet sitt. I følge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har omtrent 1 av 5 barn opplevd vold fra foreldre minst en gang (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2021a), og 6 % av barn i Norge har oppgitt å ha opplevd seksuelt overgrep fra en voksen, minst en gang (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2021b). I en ny rapport produsert av Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) oppgir de at 1 av 4 barn hadde opplevd minst én type alvorlig vold i barndommen. 1 av 10 oppgir å ha vært utsatt for alvorlig fysisk vold i barndommen, 1 av 5 oppgir å ha vært utsatt for seksuelle overgrep før fylte 18 år, og 1 av 5 oppgir å ha opplevd mobbing (Dale, 2023). I tillegg har vi elever som har opplevd ulykker, tap av en foresatt eller andre enkeltstående traumatiske hendelser som påvirker dem mens de er i skoleløpet. Noen av disse barna vil klare seg helt fint, mens andre vil ha behov for tilrettelegginger på grunn av sine livserfaringer. Denne oppgaven utforsker hvordan lærere beskriver sine erfaringer med å skulle gi slike tilpasninger.

Raundalen og Schultz (2006) skriver at de fleste barn som har opplevd kriser har behov for tilpasninger eller tilrettelagt undervisning når krisen har oppstått. Samtidig kan vi lese i Meld. St 6- Tett på; «Mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får ikke det pedagogiske tilbudet de trenger i barnehage og skole. For mange får hjelpen for sent eller ikke i det hele tatt.» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 44). Barn som utsettes for traumer i ung alder kommer til å gå på skole, og det er en økende forståelse av at tidlige livserfaringer påvirker barns utvikling. Det er derfor særdeles viktig at det er trygge og kvalifiserte voksne i barnehage og skole (Meld.St. 6 (2019-2020)).

De siste 10 år har det vært økt fokus på forebygging av seksuelle overgrep (heretter SO) og vold mot barn. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet presenterte i 2014 en tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014-2017). I planen skisseres det tiltak som livsmestring i skolen, styrking av kommunalt ansattes kompetanse i å samtale med barn, og

veiledning og støtte til skoler som har utfordringer med mobbing. I 2016 kom regjeringen med en opptrappingsplan mot vold og overgrep (Regjeringen, 2017). Her skriver de at det er et «gjennomgående behov for mer forskningsbasert kunnskap og kompetanse om vold i alle sektorer.» (Regjeringen, 2017, s. 45). Der er gjort undersøkelser som avdekker at selv om profesjonsutdanninger som lærerutdanningen inneholder emner som inkluderer vold og SO bedre enn tidligere, rapporteres det at lærere, barnevernspedagoger og barnehagelærere mener kunnskapen de får gjennom utdanningen ikke er tilstrekkelig (Regjeringen, 2017). I mange kommuner og fylker har det vært satt fokus på å gi de som jobber med barn kunnskap om seksuelle overgrep. Dette burde reflekteres i kunnskapsnivået hos lærerne, men det virker ikke til å ha hatt en slik effekt når det gjennom regjeringens plan og gjennom nyere forskning er rapportert at kunnskapen ikke er tilstrekkelig (Antonsen et al., 2020; Regjeringen, 2017). Rutiner og kunnskap om hvordan man avdekker vold og SO oppleves dermed ikke å ha overføringsverdi til traumepedagogisk kompetanse. For å kunne gi god undervisning til barn med traumer kreves det en forståelse av hvordan traumene påvirker læringsevnen. Dette krever kunnskap om hvordan en traumatisert hjerne fungerer. I denne oppgaven vil jeg se på erfaringer lærere har med å undervise traumatiserte barn og fokusere på hva lærere og pedagoger erfarer i møte med traumeutsatte barn.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2019 møtte jeg konseptet og teoriene rundt traumbasert undervisning for første gang. Etter nærmere ti år som ansatt i skolen var dette mitt første møte med begreper og metoder knyttet til traumer i skolen. Jeg hadde på dette tidspunktet jobbet både som lærer og i skoleadministrasjon og hadde ved flere tilfeller møtt barn med traumatiske opplevelser. Begreper som «krisepedagogikk» og metoder som «traumefokusert læringssamtale» var ikke noe som var brukt i de tilfellene jeg hadde vært involvert i (Raundalen & Schultz, 2006; Schultz & Langballe, 2017). I dialog med kollegaer, medstudenter og forelesere opplevde jeg at jeg ikke var alene om å ikke kjenne til slike metoder og begreper. Jeg ble nysgjerrig på hvor god kjennskap lærere i skolen har om å tilpasse undervisning for barn som har opplevd traumer, og hvordan lærerne selv opplever det å ha barn med traumer i klasserommet. Gjennom utallige litteratursøk og samtaler med både forelesere og kollegaer vokste nysgjerrigheten. Hovedvekten av forskning og litteratur jeg fant omhandler elevperspektivet og foreldreperspektivet. Lærerperspektivet var i liten grad omtalt. Omtalene om læreren var ofte med bakgrunn i skolens mangelfulle oppfølging. Det etableres at rollen er utydelig, at det

er læreres jobb å tilpasse og at lærere ikke evner å følge opp tilstrekkelig (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Røkholt et al., 2016).

Etter 22. juli 2011 ble det gjort en del forskning på hvordan de overlevende opplevde å vende tilbake til utdanning. I skrivende stund har krigen i Ukraina pågått i over ett år. Det er per 01.04.23 registrert 44 065 asylsøkere fra Ukraina, hvorav 13 768 av disse er barn (Utlendingsdirektoratet, 2022-2023). Av disse er flere allerede blitt elever i norske klasserom og kan ha traumatiske opplevelser i bagasjen. Det er derfor relevant å se på hvordan lærerne er rustet til å ivareta disse elevene og hva de mener skal til for å møte disse elevene på en god nok måte.

1.2 Problemstilling

I dette masterprosjektet utforsker jeg læreres erfaringer med å jobbe med barn som har traumer, hvordan de selv beskriver sin kompetanse på området, og hvilke utfordringer de har opplevd i møte med disse barna.

Problemstillingen for min studie lyder som følger:

«Hva er læreres erfaringer med å undervise barn med traumer?»

Med utgangspunkt i problemstillingen reiser jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvilken kompetanse beskriver lærere at de har å støtte seg på for å gi god undervisning til traumeutsatte barn? Hensikten er å få innsikt i lærernes oppfattelse av egen kompetanse i møte med traumatiserte barn.

Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med traumatiserte barn? Hensikten var å få frem lærernes erfaringer, og lærernes egne vurderinger av hva de opplever som utfordrende i møte med traumatiserte barn.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Formålet med oppgaven var å få innsikt i læreres erfaringer med å undervise barn med traumer. Målet var å trekke ut lærernes opplevelser fra de erfaringer de har gjort seg, og hvordan de selv reflekterer rundt det å undervise barn med traumatiske opplevelser. Jeg ønsket å finne ut mer om hvordan lærerne som underviser forstår behovene barn med traumer kan ha og hvordan de tilrettelegger for disse barna.

Det skilles mellom fysiske og psykiske traumer. Psykiske traumer er det som presenteres i denne oppgaven. Psykiske traumer er betegnelsen på de psykiske og emosjonelle påvirkningen man kan få av å være utsatt for psykisk stress. Både begrepet traumer og begrepet traumatisk stress vil bli benyttet gjennom oppgaven. De diagnostiske definisjonene av traumer og traumatisk stress er gjort i de diagnostiske manualene DSM-V American Psychiatric Association (2013) og ICD-11 (WHO, 2020). Det skilles mellom to ulike typer traumesituasjoner, og det vil være individuelt hvordan traumer påvirker den enkelte. Utviklingstraumer er et begrep som er utviklet i traumepsykologien. Når kronisk traumatiserende stress og sviktende reguleringstøtte opptrer samtidig kan utviklingstraumer oppstå. Med regulering og reguleringstøtte menes det regulering og støtte til barn for å utvikle gode indre arbeidsmodeller (Nordanger & Braarud, 2017). Psykisk belastning kan i noen tilfeller føre til fysiske lidelser. Disse fysiske lidelsene vil bli omtalt i oppgaven som en konsekvens av de psykiske traumene. Traumer påvirker ulike personer på ulike måter (From & Ringen, 2020). Noen fungerer relativt godt store deler av livet til tross for de opplevelsene de har hatt, mens for andre får det fundamentale konsekvenser. Traumer i form av omsorgssvikt kan påvirke hjernens utvikling (From & Ringen, 2020).

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 redegjør for det teoretiske grunnlaget: hva traumer er, hvordan traumer kan påvirke, og hvorfor dette kan være relevant for skolefungering. Videre gis en redegjørelse av hva overgrep, omsorgssvikt, tilpasset opplæring (TPO), spesialundervisning og omsorgstretthet er, og hvordan det i faglitteraturen defineres. Til slutt presenteres forskning på traumer og relevante studier for oppgaven.

Kapittel 3 redegjør for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted.

Kapittel 4 redegjør for det metodiske grunnlaget oppgaven bygger på samt design, utvalg og datainnsamling. Validitet, reliabilitet og transparens vil bli drøftet. Kapittelet avsluttes med drøfting av forskningsetisk bevissthet.

I kapittel 5 presenteres analyse og funn. Funnene i analysen sees opp mot det teoretiske grunnlaget som er redegjort for i kapittel 2.

I kapittel 6 diskuteres funnene i oppgaven. Til slutt gis avsluttende drøfting, samt indikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Kapittelet redegjør for det teoretiske grunnlaget, samt forskning denne oppgaven er basert på. Det vil først redegjøres for hva traumer er, og hvordan traumer kan påvirke barns skolefungering. Videre vil det redegjøres for overgrep og omsorgssvikt. Det er vektlagt teori som belyser konsekvensene slike traumer i barndommen kan ha. Videre redegjøres det for TPO, spesialundervisning og omsorgstretthet. Til slutt redegjøres det for relevant forskning på feltet.

2.1 Definisjon av traumer.

Psykisk stress og traumer kan oppstå av ulike årsaker. Hvordan psykisk stress fremstår hos den enkelte vil variere, men noen typiske reaksjoner kan oppstå (American Psychiatric Association, 2013). Eksempel på slike reaksjoner kan være søvnproblemer, vansker med å konsentrere seg og «flashbacks» fra hendelsen. I de fleste tilfeller vil slike reaksjoner avta over tid, men i de tilfeller der det ikke skjer, vil det kunne beskrives med diagnosen Post-traumatisk stresslidelse (PTSD) (Schultz & Langballe, 2017).

Psykiske traumer er hendelser som er ukontrollerbare og overveldende, og som innebærer en psykisk påkjenning (Dyregrov, 2010, s. 11-12). Hva som kan gi psykiske traumer hos barn vil variere. Det kan være enkeltstående hendelser som naturkatastrofer, en ulykke, terrorangrep eller plutselig død i nær relasjon (American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2020). Traumer kan også være gjentakende hendelser der barnet er hjelpeløst i situasjonen, som ved overgrep (Dyregrov, 2010, s. 11-12). Disse traumene er i mange tilfeller ikke like åpenbare, eksempelvis hos barn som har opplevd omsorgssvikt eller overgrep. Denne type traumer omtales som utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017). Mens reaksjoner etter enkeltstående hendelser som har vært traumatiserende ofte avtar over tid, vil prognosene for de med utviklingstraumer se litt annerledes ut. Konsekvensene av utviklingstraumer kan i mange tilfeller få større konsekvenser på sikt for den som er utsatt (From & Ringen, 2020; Kirkengen & Næss, 2015).

Traumer er et begrep som defineres klinisk i psykologi og medisin. Det er flere lidelser som kan oppstå som konsekvenser av traumer og stress. Disse er definert i de diagnostiske manualene DSM-V (2013), utviklet av American Psychiatric Association, og ICD 11 (2020) som er utviklet av Verdens helseorganisasjon. Både DSM-V (2013) og ICD-11 (2020) beskriver flere diagnostiske kriterier og diagnoser innenfor traume- og stressrelaterte lidelser,

og i begge vil opplevelsen av traume eller en stressende hendelse ligge til grunn. Traume- og stressrelaterte lidelser defineres som et resultat av traumatiske eller stressende hendelser. Dette inkluderer blant annet lidelsene reaktiv tilknytningsforstyrrelse, PTSD og akutt stresslidelse (American Psychiatric Association, 2013). Ikke alle hendelser fører til PTSD eller andre traumerelaterte lidelser (Dyregrov, 2010; Nordanger & Braarud, 2017). Forståelsen av traumer og stressrelaterte lidelser er i stadig endring, noe som blant annet synliggjøres i endringene i DSM-V og ICD 11. Med et fagfelt som stadig er i utvikling vil dermed behovet for faglig oppdatering og kompetanseheving hos de som skal møte barn med slike utfordringer være nødvendig.

Når man opplever en traumatisk hendelse, vil ulike personer reagere forskjellig. Like forskjellig vil reaksjonene i ettertid være. Hos noen kommer reaksjonene raskt, mens hos andre utvikler de seg mer gradvis (Dyb & Stensland, 2017). Noen barn reagerer med store emosjonelle reaksjoner og protester, mens andre opplever seg som lammet i situasjonen (Dyregrov, 2010). Dyregrov (2010) beskriver noen av de vanligste reaksjonene hos barn som kan komme i ettertid. Eksempler på slike reaksjoner kan være PTSD, undertrykkelse av følelsesmessige reaksjoner, og dissosiering.

Schultz og Raundalen (2006) redegjør for tre faktorer som særlig avgjørende for hvordan den traumatiske opplevelsen vil påvirke individet på sikt. De tre faktorene er eksponeringsgrad, kvaliteten på støtten de får i ettertid og tidligere livserfaring. Det vil for eksempel si at hvis den traumatiske opplevelsen er at du overlever et terrorangrep, kan det alene være traumatiserende. Om du samtidig opplever at støtteapparatet rundt deg svikter fordi alle du forholder deg til også er i krise, vil det kunne påvirke hvordan du håndterer traumene dine på lengre sikt. Hvis du i tillegg har opplevd traumatiske hendelser tidligere, vil dette også ha innvirkning. Alle disse opplevelsene samlet vil ha betydning for hvordan du håndterer traumatisk stress, og hvordan det vil påvirke deg på lang sikt.

Mange reaksjoner på traumer kan samles under felles kjennetegn. Det gjøres likevel et nødvendig skille mellom enkeltstående traumatiske hendelser, og omsorgssvikt, vold og overgrep som foregår over tid. Selv om noen av symptomene som oppstår kan være like, har denne formen for traumer ofte mer langvarige konsekvenser enn enkeltstående hendelser. Barn som lever i situasjoner der de utsettes for traumatisk stress over tid kan få langsiktige fysiske og psykiske konsekvenser. Dette kalles utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017). Barn som opplever både svikt i reguleringsstøtten og traumatiske hendelser kan

oppleve grunnleggende uforutsigbarhet og utrygghet. Slike traumer griper inn i og forstyrrer et barns grunnleggende utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 74). I tillegg kan de lide av at de mister en del gode erfaringer som er viktig for utviklingen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 23).

Noen diagnoser i DSM-V og ICD-11 knyttes spesifikt til omsorgssvikt. Dette omfatter diagnoser som reaktive tilknytningsforstyrrelser, PTSD og utviklingstraumer (American Psychiatric Association, 2013; WHO, 2020). De diagnostiske manualene beskriver at antallet traumer er relevant. Jo flere traumer, jo større er risikoen for at utviklingen påvirkes, da det er de «(...) gjentatte og langvarige traumene som primært har skadelig effekt.» (From & Ringen, 2020, s. 114). Slike erfaringer vil gi utslag på ulikt vis hos hver enkelt, men noen tegn man kan se etter er beskrevet av From og Ringen (2020). De beskriver tegn på traumer som kan oppstå grunnet omsorgssvikt ut fra alder. Manglende utforskning hos spebarn, regresjon av ferdigheter hos småbarn og søvnevansker og hyperårvåkenhet hos barnehagebarn er noen av tegnene som beskrives (From & Ringen, 2020, s. 110-111). De skadelige effektene som kan oppstå har altså vist seg å ikke være begrenset til psykiske plager, men kan også gi nevropsykologiske og fysiske plager. Kirkengen og Næss (2015) setter fokus på de fysiske plagene som kan forekomme når man er utsatt for traumatisk stress. De beskriver økt risiko for alvorlig fysisk sykdom som blant annet kan forklares gjennom å se på «allostatisk oppladning» som er noe som forekommer ved «gjentatt opplevelse av fare.» (Kirkengen & Næss, 2015, s. 56). Dette er blitt målt ved langtidsbelastninger som krig, skilsmisse og undertrykkelse av sterke følelser over lang tid. Slik opplading kan gi varige endringer i kortisonproduksjonen, som kan medføre økt smertefølsomhet, økning i betennelser i kroppen, kronisk forhøyet blodtrykk blant flere (Kirkengen & Næss, 2015, s. 56). Traumatisk stress kan medføre et overutviklet alarmsystem i kroppen, og underutviklet reguleringsystem (Nordanger & Braarud, 2017). Slike endringer i spesifikke deler av hjernen, som hippocampus som regulerer hukommelse og amygdala som regulerer fryktrespons, vil påvirke hjernens utvikling.

Effekten traumer kan ha og hvilke reaksjoner det kan skape hos barn legger grunnlaget for å kunne forstå hva lærere bør vite om traumatisk stress hos barn. Oppgaven baseres på denne forståelsen av traumer. I besvarelsen av forskningsspørsmål om lærerkompetanse, legges dette teorigrunnlaget til grunn.

2.2 Traumer og skolefungering

Selv om det er mange deler av traumeteori og traumeforståelse som fortsatt er i utvikling, beskriver Raundalen og Schultz (2006) tiltak man kan gjøre for et traumatisert barn som relativt enkle. De beskriver en rekke tiltak som kan brukes både på hele klasser og på individnivå. De viser til figurer med følelser, diagrammer, dagbok/minnebok og strukturerte samtaler for å nevne noen. Schultz og Langballe (2017) har utviklet den traumefokuserte læringssamtalen, og problemløsningsmodellen (PS-modellen) som også er verktøy ment for bruk i skolen.

«Kriser påvirker elevens læringsforutsetninger slik at eleven trenger tilpasset opplæring.» Raundalen og Schultz (2006, s. 34). Man tar dermed utgangspunkt i at reaksjoner på traumatiske hendelser vil påvirke evner som er viktig for elevens fungering og prestasjon i skolesammenheng. I følge Dyregrov (2004) er det flere mulige forklaringer på nedgang i skoleprestasjoner etter traumer. Mange kriser vil gå over av seg selv, men strategier for å mestre kriser må læres, og barn trenger da hjelp fra foreldre og lærere for å tilegne seg gode strategier. En viktig faktor for å støtte barn som er i en krisesituasjon vil være å skape kontinuitet og sammenheng i livet der det er mulig. Her kan skolen/barnehagen spille en rolle (Raundalen & Schultz, 2006).

Lærernes forståelse av påvirkningen traumer kan ha på læringsutbytte er en av kjernemomentene i denne oppgaven. Det er avgjørende å forstå hvordan traumer kan påvirke skolefungering, og at det eksisterer tiltak som kan hjelpe lærere med tilrettelegging.

2.3 Traumers betydning i skolen og i klasserommet

Ifølge Dyregrov (2010) kan svekket læringskapasitet kombinert med liten forståelse fra lærer resultere i betydelige skoleproblemer for noen barn. Flere av de vanlige reaksjonene hos barn som har opplevd traumatiske hendelser kan få betydning for skolehverdagen og elevens læring. Det er lærerens jobb å hensynta og tilrettelegge for disse utfordringene. Mange av disse reaksjonene vil kreve en type hjelp, eksempelvis terapi, som lærere ikke er kvalifisert til å gi (Raundalen & Schultz, 2006). Samtidig er det viktig at det er krisepedagogisk kompetanse i skolen for å tilrettelegge opplærings situasjonen best mulig, slik at elevene får det de har krav på etter opplæringslovens § 1.3 som omhandler TPO (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46).

Reaksjoner hos barn kan i mange tilfeller komme lenge etter selve hendelsen. I følge Dyregrov (2004) er skolen som institusjon ofte «på» når krisen skjer, men mangler langsiktige planer for oppfølging av disse barna. På dette tidspunktet kan lærerne, ifølge Dyregrov (2010), med alle de oppgaver og forpliktelser som ligger i lærerrollen, glemme at barnet har slike opplevelser. Uavhengig av årsak kan svekket læringsevne hos barn få alvorlige konsekvenser for skolegang, og mulighet til å kunne ta den utdanningen de ønsker (Dyregrov, 2010).

For å håndtere traumatiske hendelser på en god måte mener Dyregrov (2010) at skoler og barnehager bør ha kunnskap om krisehåndtering. Dette innebærer blant annet kunnskap om krisereaksjoner, kriselederskap, traumatiske påminnere, psykologisk førstehjelp blant annet (Dyregrov, 2008). Noen av utfordringene som barn møter i skolen går direkte på skolens kompetanse og kapasitet til å håndtere barn som er traumatisert (Dyregrov, 2004, 2010). Når det kommer til hvilke rolle lærere bør ha i møte med barn i krise, er det i følge Schultz og Langballe (2017) en risiko for at lærerens rolle blir utydelig. Dette kan føre til at læreren havner på sidelinjen, og ikke defineres som en del av oppfølgingen av barn med traumatiske opplevelser. Schultz og Raundalen (2006) beskriver to hovedgrunner til at barn og unge lever alene med sine kriser i skole og barnehagehverdagen. En årsak kan være skam hos barnet med tanke på å snakke om det de opplever. En annen årsak som beskrives er skolens beskyttelsesbehov. Belastningen og kravene som stilles til lærerne er så store at de ikke aktivt søker kunnskap som vil resultere i merarbeid (Raundalen & Schultz, 2006). Dyregrov (2008) tar opp at både helsepersonell og lærere ofte jobber ut fra en modell der krisereaksjoner går gjennom spesifikke faser, som ender ut ferdig bearbeidet. Dyregrov (2008) fastslår at en slik enkel forståelse av traumer bidrar til manglende innsikt i den kompleksiteten som traumer kan forårsake hos barn og unge. Dette underbygger og kan bidra til å forklare det som påstås tidligere i kapittelet om at lærere i dag mangler kompetanse på dette området.

2.3.1 Omsorgstretthet

Når man jobber tett på traumatiske hendelser står man i fare for å utvikle det Høgsted et al. (2023) definerer som «mental slagside» eller «omsorgstretthet». Traumekompetanse, tilgang på veiledning, sosial støtte, klart definerte roller og opplevelsen av å være en del av et felleskap er organisatoriske forhold som er viktige beskyttende faktorer for å unngå omsorgstretthet (Høgsted et al., 2023). Isdal (2017) skriver at kompetanse er en viktig forebyggende faktor, og det er bedre å forebygge slike belastningsskader enn å behandle de

når de er inntruffet. I skolen burde kompetanse gis i form av traumeopplæring og veiledning når man jobber med traumatiserte barn være en selvfølge. Flere slike beskyttende faktorer beskrives også av Dyregrov (2008) om håndtering av kriser. I motsetningen til beskyttende faktorer finner man risikofaktorer. I følge Høgsted et al. (2023) kan det å jobbe alene øke risikoen for å utvikle omsorgstretthet. Signaler man da skal være oppmerksom på kan blant annet være opplevelser av hjelpeløshet eller utilstrekkelighet, bagatellisering eller fornektelse, nedsatt empati eller manglende overskudd. Dette kan føre til belastningstilstander som eksempelvis stress eller utbrenthet (Høgsted et al., 2023). Isdal (2017) skriver at kompetanse er en viktig forebyggende faktor, og det er bedre å forebygge slike belastningsskader enn å behandle de når de er inntruffet.

Dette teorigrunnlaget har bidratt til å forme den semistrukturerte intervjuguiden, samt faglig forankring i analysen. På bakgrunn av det som er redegjort for over, ble utgangspunktet for studien å søke innsikt i hvilken erfaring og forståelse lærerne har om traumer, heller enn om de har kompetanse. Det fremgår tydelig at lærerne mangler den kompetanse og forståelsen som trengs (Dyregrov, 2008, 2010; Raundalen & Schultz, 2006). Det beskrives en lærerrolle som jeg mener må oppleves som problematisk også for lærerne. I denne oppgaven ble det relevant å søke svar på hvordan lærerne selv beskriver sine erfaringer, for så å drøfte det opp mot det som beskrives i dette delkapittelet.

2.4 TPO og Spesialundervisning

Alle barn har rett til TPO etter Opplæringslovens §1-3. Hvis en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet, inntreer retten til spesialundervisning etter opplæringslovens §5-1 (Opplæringslova, 1998). Som tidligere redegjort for, kan barn som har opplevd traumatiske hendelser ha behov for tilpasninger i varierende grad, og over ulike tidsperioder. Når behovet for tilpasning er større, og eleven har bruk for mer langvarige og skreddersydd opplegg, beveger vi oss over i et behov for spesialpedagogisk opplæring (Raundalen & Schultz, 2006).

Læreplanens overordnede del sier at TPO er «tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan ofte være generelle tilpasninger som er rettet mot enkeltelever, men kan også tjene flere. Et eksempel er visuelle dagsplaner, som er en tilpasning barn innenfor autismespekteret eller med ADHD har behov for, men som også er nyttig for alle. Målet er at ordinær undervisning så langt det lar seg gjøre skal tilpasses elevmangfoldet, slik at majoriteten av

opplæringen skjer innenfor ordinært tilbud. «Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning er komplisert.» (Mjøs et al., 2020, s. 16). Det har vist seg å være uklart når tilrettelegginger slutter å være TPO, og går over til å bli spesialundervisning.

Krisers påvirkning på elevenes læringsforutsetninger gjør at elevene vil trenge TPO (Raundalen & Schultz, 2006). De understreker også hvor viktig det er at barn som har opplevd en krise returnerer til skolen og en normal skolegang så raskt som mulig. Dette gjentas av Schultz og Langballe (2017) som viser til lærings samtalen som utgangspunkt for å identifisere både elevens behov for psykososial støtte, og behovene for tilpasninger for læring. Den traumefokusert lærings samtale kan være et godt verktøy for lærere for å kartlegge behovene hos eleven og dermed bidra til TPO for barn med traumer. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) vil krisepedagogiske tiltak i utgangspunktet ha en begrenset varighet, og dermed omfattes av §1-3 (Opplæringslova, 1998). Plutselige kriser krever fleksibilitet i skolen, som for eksempel at kontaktlærer har mulighet til å møte til konsultasjon med andre instanser (Raundalen & Schultz, 2006).

Når tilpasninger ikke har tilfredsstillende effekt og det ordinære tilbudet ikke klarer å tilby støtten som eleven har behov for, kan retten og behovet for spesialundervisning oppstå (Olsen et al., 2016). Det påpekes at kvaliteten på det ordinære tilbudet blir avgjørende (Mjøs et al., 2020). Et eksempel på det kan være når en elev med spesifikke lese- og/eller skrivevansker får støtte gjennom opplesning av tekst og bruk av PC med lese- og skrivestøtte.

Kompenserende hjelpemidler kan for mange gi den tilpasningen de har behov for, og eleven kan dermed følge det ordinære tilbudet. For elever som trenger noe mer eller noe annet, og over lengre tid, vil det være nødvendig å definere det som spesialundervisning (Opplæringslova, 1998§5-1). Hvis en elev ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, må det gjøres et vedtak. For å kunne gjøre et slikt vedtak kreves en sakkyndig vurdering, utarbeidet av Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT). Sakkyndig vurdering skal redegjøre for hvilket utbytte eleven har av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke vansker eller forhold som er viktige for opplæringen, om vansken kan avhjelpes innenfor det ordinære, hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud, og hva som vil være realistiske mål for eleven (Opplæringslova, 1998§5-3.). Elever kan ha behov for spesialundervisning i norsk, men kan klare seg uten i samfunnsfag. Dette skal gå tydelig frem i en sakkyndig vurdering. Elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringslova, 1998§5-5).

For traumeutsatte barn vil tilpasningen og behovet for tilpasninger kanskje ikke være like lett å definere som det var i eksempelet over. Det er viktig å se på skillet mellom pedagogiske tiltak og tilpasninger i hverdagen, og det som defineres som terapi. Skolen kan anvende prinsipper og metoder som kan ha terapeutisk effekt, selv om det ikke menes at lærere skal drive terapi. Det handler om å tilrettelegge lærings situasjonen slik at eleven får den tilpassede opplæringen de har krav på. Her er veiledning fra PPT eller BUP viktig (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46-47).

En god forståelse av TPO og spesialundervisning er nødvendig i denne oppgaven da datamaterialet i stor grad omhandler elever som omfattes av rettigheter knyttet til TPO og spesialundervisning. Forståelsen av TPO er spesielt viktig da det ifølge Raundalen og Schultz (2006) er det de fleste som har opplevd en traumatisk hendelse har behov for. Når det i faglitteraturen skrives at lærere ikke forstår vanskene og dermed ikke tilrettelegger godt nok, må det sees på hva som i utgangspunktet er forventet. Disse forventningene til lærere ligger i Opplæringsloven, og da spesielt i § 1-3 og § 5-1 (Opplæringslova, 1998). De erfaringene som blir etterspurt hos lærerne i denne oppgaven omfattes av § 1-3, og § 5-1 og er derfor redegjort for i dette kapittelet.

2.5 Forskning på feltet

Med økende fokus på forebygging og avdekking av vold og overgrep mot barn har også kunnskap om konsekvensene dette kan få for den enkelte blitt synliggjort i større grad gjennom forskning. Etter angrepet på Utøya har det blitt forsket mye på konsekvensene av angrepet, både for de som var på Utøya, og for de pårørende (Røkholt et al., 2016; Schultz & Skarstein, 2021; Stene et al., 2018). Skolene hadde ikke god nok kunnskap om effekten traumatiske hendelser kan ha på læringsevnen, og dermed gjorde de ikke tilrettelegginger. Lærerens manglende forståelse av traumer, behovet for tilrettelegging og alvorlighetsgraden av de traumene som elevene satt med etter å ha overlevd Utøya nevnes som en faktor for trivsel og faglige prestasjoner hos elevene (Røkholt et al., 2016; Schultz & Skarstein, 2021; Stene et al., 2018). I tillegg til fokus på traumer gjennom forskning, er det gitt ut flere bøker som synliggjør hvordan overlevende selv opplever det å leve med traumer. Et eksempel på dette er boken av Tonje Brenna (2021): *22.juli og alle dagene etter*, der hun beskriver noen av utfordringene hun selv opplevde etter å ha vært på Utøya under terrorangrepet. Både populærvitenskapelig og vitenskapelig formidling i etterkant av terrorangrepet har bidratt til å

synliggjøre for mange at traumer ikke er én konkret følelse eller en felles opplevelse, men noe som påvirker ulike mennesker på ulikt vis.

Det er gjort en rekke studier som redegjør for hvilke konsekvenser det kan medføre for mennesker å bli utsatt for vold eller overgrep. En av de største og mest kjente studiene er Adverse Childhood Experiences-studien (ACE). Forskningen dreier seg i all hovedsak om konsekvensene overgrep og omsorgssvikt kan ha for barns utvikling. Funnene viser en klar sammenheng mellom å være utsatt for flere traumatiske hendelser i barndommen, og helseplager i voksen alder (Brown et al., 2009; Felitti et al., 1998). Emosjonell mishandling har også vist seg å ha signifikant betydning på mental helse i voksen alder (Edwards et al., 2003). I følge NKVTS er det også en risiko for å utsettes for andre typer vold eller senere bli utsatt for samme type vold hos de som er utsatt (Dale, 2023).

Når det kommer til de psykologiske reaksjonene på en traumatisk hendelse, refereres slike reaksjoner ofte til som traumatisk stress. Traumatiske stressreaksjoner inkluderer stress-symptomer som angst/frykt, irritabilitet, konsentrasjonsvansker, påtrengende minner, dissosiering og søvnvansker (Perfect et al., 2016). Når slike reaksjoner ikke avtar over en viss tid, kan det være naturlig å utrede for PTSD. I følge Perfect et al. (2016) vil stress over tid kunne forstyrre nevrologiske responser i hjernen, som fører til utfordringer med regulering av responsene. Eksempler på slike responser er evnen til å regulere frykt og sinneresponser. Slike endringer i hjernen vil kunne medføre konsekvenser for barnets utvikling, eksempelvis problemer med atferd, faglige utfordringer og nevropsykologiske utfordringer (Davis et al., 2015). De Bellis og Thomas (2003) viser til flere studier som indikerer at traumatiserte barn kan utvise biologisk dysregulering i stressreguleringssystemet, også uten påvist PTSD. I tilfeller der det er påvist PTSD, finner man påvirkning på serotonin-målinger. Lite serotonin er koblet opp mot depresjon og impulsive, aggressive handlinger. Det vises til direkte sammenheng mellom biologiske prosesser i kroppen som kan påvirke både helse og atferd hos de som er utsatt (De Bellis & Thomas, 2003).

2.5.1 Forskning på skolefungering

Traumer kan medføre nedgang i skoleprestasjoner den første tiden etter den traumatiske hendelsen (Strøm et al., 2016). Dyregrov (2004) viste tidlig på 2000-tallet at det er flere mulige forklaringer på nedgang i skoleprestasjoner etter traumer. Her nevnes påtrengende minner, PTSD og depresjon som kan medføre nedgang i kognitive funksjoner, samt tap av motivasjon og stress som medfører vansker med å skille mellom relevant og irrelevant

informasjon. Alle de overnevnte kan påvirke konsentrasjonen. Senere har Perfect et al. (2016) påpekt flere utfordringer som har direkte sammenheng med evnen til å prestere i skolen. Eksempel på slike utfordringer kan være påvirkning på kognitive fungering, akademiske utfordringer, sosiale og emosjonelle atferdsvansker, og konsentrasjonsvansker. Konkret viser de til at konsentrasjonsvansker kan relateres til traumesymptomer som opphisselse og dissosiering (Perfect et al., 2016). I følge Perfect et al. (2016) kan det å være utsatt for traumer påvirke visuelt, verbalt og/eller arbeidsminne. Noen traumatisk stressrelaterede symptomer, som dissosiering, har vist seg å påvirke evnen til å utføre hukommelsesoppgaver, i tillegg sees det en sammenheng mellom traumatisk stress og oppmerksomhetsvansker (Perfect et al., 2016). Barn som var utsatt for traumatiske hendelser hadde signifikant risiko for svekkelser i kognitiv fungering, akademiske vansker og sosiale og emosjonelle atferdsproblemer (Perfect et al., 2016, s. 37). Dette vil kunne påvirke konsentrasjonsevnen. Noen vil oppleve slike utfordringer som kortvarig, mens andre vil oppleve at slike vansker kan vedvare. Broberg et al. (2005, s. 1281) skriver at det faktum at traumatiske hendelser gir utfordringer med funksjoner som er spesielt viktig for skoleprestasjoner må tas på alvor. Både Broberg et al. (2005), Perfect et al. (2016) og Dyregrov (2004) redegjør for at funksjoner som er viktig for skolefungering i mange tilfeller kan påvirkes, og at dette er viktig å hensynta. Eksempler på slike egenskaper som påvirker skoleprestasjoner er irritabilitet og evne til å holde oppmerksomhet og konsentrasjon.

Fravær som faktor hos elever som har opplevd traumer eller traumatisk stress trekkes frem av Strøm et al. (2016). Dette fraværet kan ha mange årsaker, for eksempel kan tap av motivasjon og utfordringer med søvn være påvirkende faktorer. I følge Strøm et al. (2016) hadde elever som overlevde Utøya lavere karakterer og høyere fravær enn før terrorangrepet. Over tid gikk fraværet noe ned igjen. Det antas i studien at elevene fortsatt kan ha lidd under PTSD-symptomer, søvnmangel, smerter og/eller sorg etter hendelsen når de returnerte til skole. To år etter angrepet var karakterene tilbake på gjennomsnittet. Det kan se ut som at det å ha støtte, både i skolen og privat kan ha vært en bidragsytende faktor for å reetablere trygghet og prestasjonsevne (Strøm et al., 2016). Faren med høyt fravær over tid er at det i mange tilfeller vil få innvirkning på faglige prestasjoner. Det kan føre til faglige tap, som igjen vil påvirke de faglige evnene. Høyt fravær kan også resultere i at det å skulle gå på skolen igjen oppleves som vanskelig. Konsekvensen kan bli ufrivillig skolefravær, og de risikofaktorene som følger med dette (Havik, 2018).

Flere studier viser at traumatiske hendelser påvirker skoleprestasjoner. Zhou et al. (2022), Hussein et al. (2021) og Robles et al. (2019) finner sammenheng mellom skolefungering/skoleprestasjoner og det å ha traumatiske erfaringer. Robles et al. (2019) ser i sin studie hovedsakelig på viktigheten av å identifisere støttende faktorer som kan bidra til å utvikle tiltak som har positiv effekt på skoleprestasjoner, men viser også til påvirkningen traumer har på skoleprestasjoner. Denne studien konkluderer med at ved å identifisere effektive tiltak for å støtte disse barna og familiene tidlig, kan man gjennom samarbeid mellom helse og skole ruste lærerne bedre til å møte disse barna i det daglige. Perfect et al. (2016, s. 37) mener også det må gjøres mer skolebasert forskning på påvirkningen traumatiske hendelser har for barns fungering.

2.5.2 Forskning på lærere som underviser traumatiserte barn

Kompetanse hos lærere i møte med traumer beskrives av flere på feltet som mangelfull. Ifølge Broberg et al. (2005) var en av tilbakemeldingene fra studenter som opplevde diskotekbrannen i Göteborg at lærerne ikke klarte å se at studentene trengte mer eller annerledes hjelp etter brannen enn det de trengte før. Studentene opplevde at skolene krevde at de skulle «returnere til normalen» etter kort tid, noe som ikke var realistisk (Broberg et al., 2005).

I studien gjennomført av Berger et al. (2021) beskriver lærerne undervisning av traumatiserte barn som emosjonelt belastende, utmattende og ekstra tidkrevende. Veiledning og ivaretagelse av lærere etter å ha stått i negativ atferd hos traumeutsatte barn oppleves som mangelfull. Lærerne uttrykker mangel på kompetanse og mangel på kjennskap til traumebevisste tiltak de kunne benytte seg av. Ifølge Berger et al. (2021) står lærerne i fare for å utvikle emosjonell utbrenthet når de står i slike belastende situasjoner uten kompetanse på hvordan man skal håndtere det. Ifølge Strøm et al. (2016) rapporterer flere studier at lærere føler seg usikre på hvordan de kan støtte barn på en god måte i slike situasjoner. Lærere trekker også frem behov for støtte i form av menneskelige og økonomiske ressurser. Det påpekes behov for å se organisatoriske rammer i skolen for bedre å ivareta disse elevene. De etterlyser tilgang på støtte i form av personell, organisering av gruppestørelse og tilgang på kompetanse (Berger et al., 2021). Det er behov for mer kunnskap/forskning på hvilken rolle skolen har og hvilken effekt traumepedagogiske tiltak kan ha for både elevs skoleprestasjoner og læreres opplevelse av belastning (Strøm et al., 2016).

Noen studier har sett på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og opplevelsen av å bli møtt og forstått av lærer. Broberg et al. (2005) rapporterer i sin studie at hvor store vansker ungdommene beskrev hang tett sammen med hvordan de opplevde at skolen håndterte situasjonen og tilrettela skolehverdagen for de berørte elevene i ettertid. Tilrettelegging og tilpasninger innenfor TPO skal enkelt kunne gjøres for alle elever, også for de som har behov for tilpasninger grunnet traumatisk stress. Hvor mye man skal tilpasse og hvordan en slik tilpasning skal utføres kan i noen tilfeller være vanskelig å finne ut av. Jenssen og Lillejord (2009) viser at forståelsen og innholdet i begrepet TPO har endret seg over tid, og at TPO oppleves som et vanskelig og uklart begrep for mange. Å tilpasse kan i mange tilfeller oppleves som vanskelig for læreren, og vil dermed påvirke elevens opplevelse av tilrettelegging og tilpasning. Røkholt et al. (2016) beskriver i sin studie at opp mot 50 % av foreldre til overlevende som deltok i studien opplevde tilpasningene som tilfeldige eller fraværende, og at det lærerne hadde å stille opp med i all hovedsak var omtanke og godhet. Også denne studien viser til at usikkerhet på traumer og manglende forståelse for situasjonen gjør lærerne dårlig rustet til å møte behovene og utfordringene som elevene hadde (Røkholt et al., 2016).

I følge Berger et al. (2021) uttrykker lærere manglende kompetanse på traumer. Det medfører at de pålegger barna urimelige forventninger eller krav fordi de ikke har kompetanse til å skjønne hvorfor disse oppgavene, eksempelvis lekser, kan være uoverkommelige. Perfect et al. (2016) finner at de sosiale, emosjonelle, nevrobiologiske og kognitive påvirkninger traumatisk stress kan ha, kan få konsekvenser for skolefungering. Et eksempel er at barn med forhøyet alarmberedskap som er aktivert vil være distraheret fra det som skjer da aktiveringen fører til at barnet er i konstant beredskap. De viser til en rekke studier som tar for seg effekten traumatisk stress kan ha på IQ, språk og verbale evner, konsentrasjon og hukommelse. Ifølge Perfect et al. (2016) rapporterer blant annet Hussein et al. 2008, De Bellis et al. 2013 og DePrince et al. 2008 at symptomer som opphisselse og dissosiering knyttet til traumeopplevelser vises å ha sammenheng med konsentrasjonsvansker (Perfect et al., 2016, s. 23).

Det er viktig at lærere er kapable til å møte og forstå elevens behov. Dette krever traumekompetanse. Det ble derfor viktig å se på studier om lærernes kompetanse på traumer, og på tilpasninger for elever med behov for det. Flere studier finner at lærere mangler kompetanse for å utføre de sosiale oppgavene i skolen. Funnene til Reinke et al. (2011) og Maclean og Law (2022) indikerer at mange lærere selv opplever å ha for lite adekvat

opplæring for å kunne gi god støtte til elever med emosjonelle eller atferdsmessige vansker. På tross av økende fokus på evidensbaserte tiltak i skolen, finner Reinke et al. (2011) at mange lærere aldri har hørt om slike tiltak. I følge Antonsen, Maxwell, Bjørndal og Jakhelln (2020) opplever nyutdannede lærere at det de mangler i sin utdanning er spesialpedagogisk- og sosialpedagogisk kompetanse. Det uttrykkes «en frustrerende arbeidssituasjon og en fortvilelse over å ikke strekke til.» (Antonsen et al., 2020, s. 10). Lærerne etterspør kunnskap som kan trygge dem i oppgavene de skal utføre (Antonsen et al., 2020, s. 10). Dette samsvarer med litteraturen som er redegjort for over om kompetansegrunnlaget i skolen. Berger et al. (2021) rapporterer at mangelen på kunnskap og forståelse om traumer tas opp som utfordrende, og at lærerne også etterlyser kunnskap og kompetanse for å bli trygge på de oppgavene de skal utføre. I en nylig publisert artikkel om tilrettelegging i skolen for elever med traumer beskrives fire tiltak som læreren kan gjøre for eleven (Dallan et al., 2023). Disse tiltakene omhandler dialog, relasjonsarbeid, tilpasninger faglig og sosialt, samt oppfølging av klassen som helhet. Intervjuene og tiltakene i artikkelen er basert på funn gjort i en masteroppgave av Blomquist (2020).

Der finnes traumeinformerte intervensjoner og traumepedagogiske verktøy som kan brukes i skolen, men både Berger et al. (2021), og Antonsen et al. (2020) viser til at lærerne selv rapporterer at de mangler kunnskap om gode verktøy, og at verktøyene ikke er tilgjengelige for dem. I tillegg etterlyser de menneskelige ressurser som er tilgjengelig for elever der det er behøvelig. Brunzell et al. (2021) finner at lærere trenger tilgang på kunnskap om, og trening i, å møte traumatiserte barn. De har sett på effekten av å bruke «trauma-informed positive education (TIPE)» (Brunzell et al., 2021, s. 94). Cohen og Barron (2021) har i sin litteraturgjennomgang kommet frem til at selv om det finnes studier på effektiviteten av traumeinformert læring, er det behov for mye mer forskning på dette da det er store variasjoner mellom de ulike studiene.

Lærere som jobber tett med traumeutsatte barn, uten å ha kompetanse eller verktøyene de trenger, er i faresonen for å utvikle omsorgstretthet. I følge Cohen og Barron (2021) er det et behov for at lærere har tilgang på informasjon og kunnskap for å unngå å oppleve omsorgstretthet. Motta (2012) konstaterer at det er lite komparativ forskning på sekundærtraumatisering ut over det som omhandler terapeuter, men at forskning tilsier at det å eksponeres for andres traumatiske erfaringer kan ha negativ effekt kognitivt, i form av selvoppfattelse og verdenssyn og på emosjonell fungering for å nevne noen. Ifølge Berger et al. (2021) har lærere risiko for å utvikle sekundærtraumatisering i møte med traumatiserte

barn. I deres studie rapporteres det at lærerne opplever manglende kompetanse, støtte og ressurser i møte med disse elevene. De anbefaler at mer informasjon om traumer implementeres som en del av lærerutdanningen.

Det finnes flere verktøy som er ment for bruk i skolen, men det kreves mer systematisk forskning før det kan konkluderes med effekten av disse (Cohen & Barron, 2021). Flere av studiene det er henvist til over anbefaler at det må forskes mer på traumers påvirkning på læring, samt lærerens kunnskap om og håndtering av disse elevene. Konsekvensene for lærerne som føler de står uten verktøy og kompetanse kan oppleves som store, da det kan resultere i negative emosjonelle og kognitive effekter for læreren. Dette må kunne ansees å være negativt også for de barna som er avhengig av å bli møtt av stødige, trygge voksne, som er rustet til å hjelpe dem med å håndtere skoledagen.

Min studie er et bidrag til å se nærmere på lærerperspektivet. Gjennom fokusgruppeintervju med lærere bidrar mitt datamateriale til å belyse hvordan lærerne erfarer å undervise barn med traumer. Flere studier er gjort i kjølvannet av terrorhandlinger, naturkatastrofer eller kriger, og litteratur som viste elevens perspektiv på skolen. Jeg har funnet få studier som tar for seg lærernes erfaringer med å undervise og tilrettelegge for barn med traumer. Jeg fant noe forskning om lærerens rolle og behov for kompetanse i møte med elever med psykiske helseutfordringer, men fokuset i disse er på kompetanse om tiltak for barn med eksempelvis ADHD, sosiale vansker eller depresjon (Maclean & Law, 2022; Reinke et al., 2011). Studiene viser til en generell kompetansemangel på sosial og emosjonell tilrettelegging grunnet kompetansemangel hos lærere. Av studiene jeg har redegjort for over er det kun Berger et al. (2021) som er inne på lignende funn. Selv om noen av funnene støtter opp om hverandre, er der likevel markante forskjeller: Berger et al. (2021) har gjort sine undersøkelser i Australia, benyttet seg av semistrukturerte individuelle intervjuer, og benyttet tematisk analyse. Min studie er gjort i Norge, det er benyttet fokusgruppe og det er gjort en fenomenologisk fortolkende analyse. Begge har hatt som mål å undersøke læreres erfaring med å undervise traumatiserte barn, men med litt ulike tilnærminger. Der Berger et al. (2021) har hatt forskningsspørsmål som søker kunnskap om erfaringer med verktøy som brukes i møte med traumatiserte elever og effekten av slike verktøy, har jeg i denne studien vært ute etter å finne ut hvilken kompetanse lærerne har og hvilke utfordringer de opplever i møte med traumatiserte barn. Det kan også trekkes likheter mellom denne studien og Blomquist (2020), da begge ser på lærere i møte med traumer. Der Blomquist (2020) har fokus på hvordan lærere kan tilrettelegge er fokuset i denne oppgaven på lærernes erfaringer med å skulle

tilrettelegge, og om de har kompetansen de trenger til å gjøre det. Mange av studiene som er benyttet i denne oppgaven konkluderer med behov for mer forskning når det kommer til traumers påvirkning på skolefungering (Berger et al., 2021; Felitti et al., 1998; Motta, 2012; Perfect et al., 2016). Min studie er et bidrag til å se på lærerens rolle når det kommer til skolebasert forskning på traumer og hvilke erfaringer lærerne har med å undervise traumatiserte barn. Dette fokuset har jeg ikke funnet i andre norske studier.

3 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er det som legger grunnlaget for hvordan vi i praksis forholder oss til et forskningsfelt (Brottveit, 2018b). Med utgangspunkt i problemstillingen: «Hva er læreres erfaringer med å undervise barn med traumer?» er ontologiske og epistemologiske vurderinger gjennomført. Ontologi er læren om hva som eksisterer og i hvilken form det eksisterer. Epistemologi er læren om kunnskap eller viten (Kvale & Brinkmann, 2017). «Epistemologiens oppgave er å identifisere teorier og kunnskap om det eksisterende fenomen» (Brottveit, 2018b, s. 23), ontologien bidrar til å avklare hva som er virkelig. I dette kapittelet vil valg rundt vitenskapelig ståsted redegjøres for.

I dette arbeidet benyttes en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og en hermeneutisk forankring. Gadamer (2003) beskriver at helhet skal forstås ut fra delene, og delene må forstås ut fra helheten, noe han kaller forståelsens sirkel. Andre har kalt dette for en hermeneutisk spiral fordi det fordres en vekselvirkning mellom helhet og del, som bidrar til at forståelse blir en dynamisk prosess der for hver dreining man tar, bedres forståelsen av det man studerer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg vil gjennom min analyse både se på delene og helheten i det datamaterialet som er samlet inn, og i vekselvirkningen mellom disse kunne komme frem til konkrete temaer som legges frem i analysedelen.

Når man går inn for å se på informantenes egne opplevelser som allerede er fortolket av dem selv, må og skal dette hensyntas. Tilnærmingen i denne oppgaven vil bære preg av at det benyttes en hermeneutiske tenkemåte (Gadamer & Jordheim, 2003). Det vil si at jeg må forholde meg til at informasjon jeg analyserer allerede er en fortolket versjon av informantenes opplevelser. Både informantenes uttalelser og min analyse vil preges av forforståelse og fordommer. Som forsker ansees jeg ikke som nøytral da mine forforståelser og kulturell bagasje er med meg inn i studien (Nyeng, 2012, s. 50-51). Mine egne erfaringer med å jobbe i skolen preger måten jeg forstår det informantene sier, og hva jeg vektlegger som viktig. Dette påvirker min fortolkning og forståelse av det datamaterialet jeg skal analysere. Gilje og Grimen (1993) sier at forforståelse er nødvendig for å kunne fortolke og forstå et meningsfylt fenomen. Uten en forforståelse vil en studie mangle retning (Gilje & Grimen, 1993). Min faglige bakgrunn har bidratt til å forme retningen som er valgt for studien. Egen erfaring vil påvirke hvordan jeg forstår det informantene sier. Det vil si at selv om jeg må være bevisst mine fordommer og forforståelse i analysearbeidet er min forforståelse også en fordel. Det er forforståelse som gjør meg i stand til å forstå fenomenene

som informantene beskriver, og hvilke fenomener som er relevant for denne studien. Gilje og Grimen (1993) bruker Anthony Giddens forklaring på dette som en dobbel hermeneutikk. Der forskerens oppgave er å rekonstruere informantenes fortolkning ved hjelp av teoretiske begreper, må det hensyntas at det informantene deler allerede er fortolket av dem selv (Gilje & Grimen, 1993). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at sannhet ikke egentlig eksisterer, men at fenomener kan tolkes, og mening kun kan forstås i sammenheng med det som det vi studerer er en del av (Thagaard, 2003). I en hermeneutisk tilnærming er man fokusert på meningsinnholdet i teksten, altså datamaterialet man skal fortolke. Målet er å oppnå en forståelse av mening i en tekst som kan regnes som gyldig (Thagaard, 2003).

I denne oppgaven benyttes en hypotetisk-deduktiv tilnærming/metode. I følge Nyeng (2017) vil forskning alltid ha utspring i en eller annen problemerkjenning, og datainnsamling skjer alltid med et bestemt formål. Når man forsker med utgangspunkt i et problem som er kjent, bør man jobbe etter en hypotetisk-deduktiv tilnærming (Nyeng, 2017). En hypotetisk deduktiv metode er en måte å eliminere hypoteser som ikke er sanne. Hvis man i prosessen klarer å finne en hypotese som ikke lar seg motbevise, er man på sporet av ny kunnskap (Nyeng, 2017). Denne oppgaven benytter en hypotetisk-deduktiv fremgangsmåte. Utgangspunktet for denne oppgaven baserer seg på en grunnhypotese om at barn med traumer ikke blir møtt av voksne som er trygge på og har kompetanse om traumer i skolen. Hypotesen ble i stor grad bekreftet av teori og empirien som er fremlagt i oppgaven. Derfra ble problemstillingen som søker innsikt i lærernes perspektiv og opplevelse av egne erfaringer med å undervise traumatiserte barn utviklet. Gjennom en fenomenologisk fortolkende analyse av datamaterialet ble da problemstillingen og forskningsspørsmålene forsøkt besvart.

En fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning handler om interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og oppfattelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44-45). Fenomenologien kan forstås som interessen for å avdekke informantenes fenomenverden slik de forstår den, og forskerens rolle blir å synliggjøre en gruppes erfaringer og ståsted (Thagaard, 2003). Gjennom en fenomenologisk tilnærming søkte jeg innsikt i lærernes forståelse og fortolkning av egen kompetanse og erfaringene som har bidratt til å forme denne forståelsen. Fokuset i utarbeidelsen av spørsmål til gruppen ble derfor å innhente informasjon om hvilken kompetanse de besitter, hvilke erfaringer de har og deres tanker og refleksjoner rundt erfaringene og opplevelsene de har hatt. Informantenes egen forforståelse kan påvirke hvordan de forstår og fortolker mine spørsmål, med bakgrunn i sin egen forståelseshorisont (Gilje & Grimen, 1995, s. 148).

Slik jeg tolker det kan en si at min tilnærming tilhører en av de klassiske fenomenologiske tilnærmingene, da jeg tolker lærernes erfaringer i en faglig kontekst relevant for det spesifikke temaet som forskningsspørsmålet mitt ber om (Zalta & Smith, 2016). «Truth, or meaning, comes into existence in and out of our engagement with the realities in our world». (Crotty, 1998, s. 8) Epistemologi er måten vi forstår og forklarer det vi vet, som dermed fletter seg inn i både det teoretiske perspektivet og i metodologien (Crotty, 1998). Epistemologien består av tre hovedretninger; Objektivisme, konstruktivisme og subjektivisme (Crotty, 1998, s. 3-5). Dette forskningsprosjektet fremstår da som konstruktivistisk, eller mer spesifikt sosialkonstruktivistisk.

Å bruke fokusgruppeintervju har bidratt til at funnene kan fremtre som en del av en dialog/diskusjon som både er erfaringsbasert i sine beskrivelser og faglig basert på informantenes kompetanse om temaet. Dette henger godt sammen med både den fenomenologisk-hermeneutiske tankegangen, og den konstruktivistiske retningen.

4 Kvalitativ forskningsmetode

I dette kapittelet vil metodisk tilnærming redegjøres for. Reliabilitet, validitet og transparens vil bli diskutert. Kapittelet avsluttes med en forskningsetisk drøfting.

Forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å finne svar på eller belyse spørsmålene vi har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne oppgaven ble det gjennom en kvalitativ tilnærming forsket på hva lærerne erfarer med undervisning av traumatiserte barn. En slik kvalitativ tilnærming ga mulighet til å fordype seg i de sosiale fenomenene en ønsker å studere. Fenomenet i denne oppgaven er traumekompetanse i skolen (Thagaard, 2013). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017). Gjennom bruk av fokusgruppeintervju har jeg søkt innsikt i informantenes erfaringer gjennom de meningsutvekslingene en slik intervjusetting gir. Da studien baserer seg på et lite utvalg og med et spesifikt fenomen som tema, har jeg valgt en fortolkende fenomenologisk retning i analysearbeidet. Dette samsvarer med en hermeneutisk retning og tenkemåte.

Formålet med denne masteroppgaven var å besvare «Hva er læreres erfaringer med å undervise barn med traumer?» ved hjelp av forskningsspørsmålene:

- Hvilken kompetanse beskriver lærere at de har å støtte seg på for å gi god undervisning til traumeutsatte barn?
- Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med traumatiserte barn?

Under datainnsamlingen som foregikk i januar/februar 2022, var Covid-19 en faktor som måtte hensyntas i planleggingen. Jeg planla fysiske møter med avstand og smitteverntiltak som utgangspunkt for møtene, men hadde også en plan for hvordan det kunne gjennomføres digitalt ved behov.

I arbeidet med å finne en problemstilling innhentet jeg kunnskap om traumer, traumepedagogikk og lignende forskning på området. Mye av det jeg fant omhandlet ulike aspekter av temaet jeg valgte å gå inn på. Det er gjort mange studier i kjølvannet av naturkatastrofer eller terrorhandlinger der store grupper er berørte, samt studier på læring i krigsområder. Dette er blitt mer relevant å ha kunnskap om, også i norske klasserom. Denne oppgaven ønsker å bidra til innsikt i lærerens perspektiv og rolle i møte med traumatiserte elever.

4.1 Fokusgruppeintervju

I følge Crotty (1998) er det viktig å beskrive forskningsmetoden som er benyttet så spesifikt som mulig. Jeg har i denne studien benyttet fokusgrupper. Fokusgruppe er en forskningsmetode som har til hensikt å samle inn data gjennom gruppeinteraksjon. Gruppen samtaler om tema som er styrt av forskeren (Wibeck, 2010). Det er ikke konsensus om hvor mange medlemmer en fokusgruppe bør ha, men i følge Wibeck (2010) er grupper med 4-6 medlemmer anbefalt. Ved bruk av fokusgruppe er målet å få frem ulike synspunkter og ståsted angående det å undervise barn med traumer. Diskusjonen vil i større grad enn i en-til-en intervju styres av gruppen, og ikke av forskeren. Dette gir forskeren mindre kontroll over intervjuforløpet, men gir større rom for «spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 180). Bruk av fokusgruppe gir mye datamateriale på kort tid, og gir rom for å avdekke aspekter med forskningsspørsmålet som man ikke nødvendigvis ville fått belyst ved bruk av eksempelvis personintervju (Wilkinson, 2004). Spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter er viktig for å få ut den informasjonen man er ute etter. Samtaleflyten blir mindre styrt av forsker, og bidrar til at man også kan få informasjon om temaer som jeg som forsker ikke hadde forutsett, men som kan være viktige for studien. Når gruppemedlemmene følger opp noe som er blitt sagt med egne spørsmål kan det bidra til innsikt i informantens ståsted, kompetanse eller forståelse. Det gir også samtalen en god flyt som gjør det lettere å få informasjon fra flere. Samtidig skal man være bevisst at i en slik intervjuform er det fare for at enkelte informanter kan bli dominerende, og dermed er det den informantens syn som blir reflektert, og ikke en felles konsensus i gruppen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 437). Derfor hadde jeg i forkant utviklet en semistrukturert intervjuguide og tenkt over hvordan jeg som intervjuer kunne bidra til at alle kom til ordet. Formålet var å oppnå et bredt datagrunnlag der alle informantenes synspunkter var representert.

Et annet aspekt med denne formen for intervju, er at når jeg forsker innenfor mitt eget yrkesfelt, er det en overhengende fare for at spørsmålene preges av mitt eget ståsted og min egen erfaring og fortolkning. Med å legge opp til en friere samtaleform, ga jeg gruppen større rom for å bidra til retningen i intervjuet, og sikret i større grad at datamaterialet gjenspeiler deres reelle erfaringer og ikke kun gjengir de fordommer jeg som forsker hadde da jeg startet denne prosessen.

Fokusgruppen har bestått av fem lærere. Gruppen har hatt to møtepunkter. Et fysisk møte med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuform, og et digitalt møte med utgangspunkt i en

designet case. Temaguide med supplerende spørsmål ble benyttet for å sikre at de spørsmål og tema som jeg ønsker belyst ble tatt opp i diskusjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162-171). Fokusgruppeintervjuene hadde en avsatt tidsramme på 1,5-2 timer og møtene ble tatt opp på lydopptak.

4.1.1 Dialogbasert fokusgruppeintervju

Det første møtet med fokusgruppen hadde som intensjon å få innsikt i hva lærere vet om hvordan traumer kan påvirke barns evne til å ta imot læring, og hvordan de selv erfarte sine opplevelser med å undervise barn som har opplevd traumer. Deltagerne fikk spørsmål som la opp til drøfting av hvordan de opplever å ha elever med slike utfordringer i klasserommet, og hvordan de erfarer at de kan gi dem den hjelpen de trenger. En intervjuguide ble benyttet (vedlegg 4) for å ivareta at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble belyst. Målet med å bruke fokusgruppe var å oppnå en så åpen dialog som mulig med informantene om deres erfaringer og refleksjoner rundt det å undervise traumatiserte barn, og å få innsikt i hvordan lærerne selv ser på og forstår det å tilpasse undervisning til traumatiserte barn.

4.1.2 Casebasert fokusgruppeintervju

Til det andre gruppemøtet utviklet jeg en case som gruppen fikk presentert. Casen er fiktiv og konstruert av meg basert på traumeteori og egne erfaringer fra yrkeslivet. Denne ble presentert som PowerPoint, i tre deler (vedlegg 5). I casen fikk fokusgruppen lese om Lise som går i 3. klasse, som mister moren sin i selvmord. De tre delene av casen bygger på hverandre, og ga gruppen en gradert innsikt i Lises situasjon, med en kort intervjuguide tilhørende plansjene. Første del ga litt informasjon om Lise, og den traumatiske hendelsen hun har opplevd. Del to av casen sier noe om situasjonen relativt kort tid etter hendelsen, og beskriver noen av Lises utfordringer. I del tre beskrives en situasjon som er under kontroll og noen konkrete tiltak som ble iverksatt. Formålet med denne intervjutilnærmingen var å få innsikt i lærernes kompetanse på tilrettelegging for et traumatisert barn med utgangspunkt i noe konkret. Med casen som utgangspunkt fikk fokusgruppen noe konkret å diskutere og besvare samtidig som rommet for spontanitet ble vedlikeholdt.

4.1.3 Intervjuguide og rekruttering

Som utgangspunkt for samtalen ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide, som ble utviklet av meg i samråd med mine veiledere. I følge Kvale og Brinkmann (2017) er «semistrukturert livsverdenintervju» en planlagt samtale som er fleksibel. Slike semistrukturerte intervju er egnet når man søker innsikt i intervjupersonens egne perspektiver

og meningsfortolkning av de fenomener som blir beskrevet. En semistrukturert intervjuguide har noen forslag til spørsmål som skal dekkes, samt en rekke temaer som ønskes diskutert (Kvale & Brinkmann, 2017). En slik intervjuguide skulle sikre at de temaene som jeg ønsket belyst ble en del av samtalen. I prosessen med å utforme spørsmål til gruppen konkluderte jeg med at målet ikke var å få lærerne til å gi en definisjon av traumer, men å undersøke hvilken erfaring de hadde med traumer. Ved oppstart av gruppeintervjuet fikk de utdelt en kort beskrivelse av hva traumer er (vedlegg 3) (Næss, 2021). Denne definisjonen er i tråd med det som er redegjort for i teorien, men er en kort og enkel definisjon som hadde som formål å gi fokusgruppen en felles forståelse og utgangspunkt. Når en felles forståelse av hva traumbegrepet innebærer var etablert, kunne jeg stille spørsmål i gruppen der fokuset ble på det jeg spurte, heller enn den enkeltes formening om hva et traume er. Det bidro i så måte til en god og konstruktiv dialog i gruppen rundt de spørsmål og tema som ble tatt opp. En egen intervjuguide ble utviklet til det casebaserte intervjuet (Vedlegg 6).

Informanter til denne oppgaven er valgt ut fra en spesifikk gruppe, som kan bidra til å belyse problemstillingen. Dalland (2012) omtaler dette som et strategisk utvalg. Jeg startet med å sende en formell forespørsel til hver rektor i kommunen, men det resulterte ikke i respons. Gjennom min jobb som lærer har jeg tilgang på et stort nettverk av lærere lokalt, og begynte å sende ut forespørsler til personer jeg enten tenkte kunne være relevante kandidater, eller som kunne gi meg tips om andre som kunne være det. En slik utvelgelse kalles av Johannessen et al. (2006) snøball- eller nettverksrekruttering. I utgangspunktet gikk jeg inn for å finne lærere som hadde konkret erfaring med å jobbe med traumatiserte barn. Dette viste seg å være vanskelig, og jeg måtte utvide søket ytterligere. Når utvalget ble samlet til første gruppeintervju viste de at deres erfaring med traumer var større enn det de selv hadde trodd da de takket ja. Alle informantene ble til slutt hentet inn gjennom muntlig og skriftlig dialog individuelt. Utvalget har bestått av fem lærere med ulik arbeidserfaring, kjønn, alder og faglig bakgrunn. Da gruppen er hentet ut fra en relativ liten kommune i Norge, der også jeg er ansatt, hadde jeg kjennskap til informantene fra tidligere. Kontakt med informantene ble opprettet gjennom felles nettverk i yrkesgruppen. Gruppen er hentet fra fire ulike skoler, to av informantene jobber på samme skole. En av informantene er en kollega av meg.

Å intervju en kollega kan i utgangspunktet være vanskelig/problematisk om intervjuet gjennomføres en-til-en, men i en slik setting som fokusgruppe gir, reduseres påvirkningen av forskere (Dalland, 2012). På den andre siden bør man være bevisst at i en fokusgruppe vil informantene påvirke hverandre. Angående temaet for forskningen anser jeg fokusgruppe som

en godt egnet måte å hente inn data på. Jeg fikk mye data på kort tid, og sammensetningen i gruppen bidro til god flyt i dialogen. Gruppemedlemmene hadde ulike utgangspunkt med tanke på erfaring, noe som bidro til at mange ulike situasjoner og eksempler på opplevelser ble brakt inn i datamaterialet.

4.1.4 Datainnsamling og transkribering

Fokusgruppemøtene ble utført med to ukers mellomrom. Gruppeintervjuet ble gjennomført fysisk og det casebaserte intervjuet via Teams. I utgangspunktet var intensjonen å gjennomføre begge fokusgruppemøtene fysisk, da min erfaring med slike type samtaler er at de flyter bedre når man samles fysisk. Grunnet oppblussing i smitte av Covid-19 lokalt, ble det andre møtet flyttet til Teams for å ivareta smittevern. En av informantene klarte ikke å delta på møtet på Teams grunnet Covid-19. I det casebaserte møtet var det derfor kun fire deltagere. Begge møtene ble tatt opp med diktafon, i tillegg til lydopptak via nettskjema-diktafon-app.

Alle lydopptakene ble transkribert. Da intervjuformen gjorde at det var en relativt stor mengde data å transkribere per intervju, ble ikke hele første intervju transkribert før gruppen møttes igjen. Intervjuet ble gjennomlyttet og jeg gjorde notater underveis som bidro til utformingen av casen, og spørsmålene som ble presenterte sammen med casen.

Datamaterialet ble transkribert ordrett. Det dialogbaserte fokusgruppeintervjuet varte i 1 time og 57 minutter mens det casebaserte fokusgruppeintervjuet varte i 1 time og 34 minutter. I transkriberingen tildelte jeg hver informant et nummer som har fulgt dem gjennom begge fokusgruppeintervjuene. Underveis markerte jeg tekstutdrag jeg anså som relevant, slik at jeg lett kunne finne tilbake til dem. Jeg hadde også noen merknader underveis. Analysen var da startet opp. Da fokusgruppeintervjuene var transkribert lyttet jeg gjennom og noterte på nytt viktige momenter, og merket notatene med tidskoder. Her startet jeg også innledende fase av arbeidet med å utarbeide kodene som jeg senere tar i bruk i analysen. Transkriberingen ble gjort i bokmålsform selv om informantene uttrykte seg på dialekt. Kjønnsbenevnelser brukt i opptakene er endret til hen i transkriptene.

4.2 Fortolkende fenomenologisk analyse

I arbeidet med å analysere fokusgruppeintervjuene er det valgt fortolkende fenomenologisk analyse (Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)). En fenomenologisk analyse fokuserer på individets perspektiv, og ikke temaet i seg selv. Man er ute etter informantenes

erfaringer, ikke å sammenligne det de sier (Brottveit, 2018a). Denne tilnærmingen til analyse er godt egnet for denne type studie da det er en liten gruppe informanter og dermed et lite datasett som skal analyseres (Smith et al., 2009). Det legges opp til diskusjonstema som gir mye og detaljert informasjon fra deltakerne, basert på deres erfaringer (Smith & Shinebourne, 2012). Den semistrukturerte intervjuguiden med spørsmål/tema til fokusgruppemøtene ble utviklet for å sikre at informantene fikk mulighet til å snakke fritt og ut fra egen erfaring, samtidig som intervjuguiden bidro til å ivareta temaer som er aktuelle for studien.

Som utgangspunkt for analysen ble Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research (Smith et al., 2009) benyttet. I boken beskrives seks steg som kan brukes som en slags retningslinje for analysen. Dette skal ikke oppfattes som en mal, men er en nyttig veileder, spesielt da dette er min første studie. Det første jeg gjorde var å gjøre meg kjent med materialet. Dette ble gjort gjennom både lesing og lytting av transkriptene gjentatte ganger. Jeg skrev ned detaljerte notater og kommentarer til datamaterialet underveis. I min analyse tok jeg i bruk Nvivo som analyseverktøy. Ved bruk av Nvivo ble intervjuene gjennomgått og koder som reflekterte innholdet i det informantene hadde delt ble opprettet. Videre utviklet jeg større tema ut fra kodene. Her jobbet jeg med kodene og kommentarene i Nvivo for å finne temaer i materialet. Dette gjorde jeg ved å komprimere noen koder som «childcodes» under «top-level-codes». På denne måten ble de mer overordnede temaene i funnene tydeligere. Videre gjorde jeg en systematisering av temaer for å finne sammenhenger. Her gjorde jeg en ytterligere komprimering, og gikk gjennom kodene jeg hadde og sammenflettet koder som var overflødig eller gikk inn i hverandre. Når de fire første stegene var gjennomført på første fokusgruppeintervju, gjennomførte jeg steg 1-4 på det casebaserte fokusgruppeintervjuet. Her benyttet jeg kodeboken fra det første transkriptet som grunnlag, og la også til nye koder der det var behøvelig. Til slutt så jeg etter sammenhengene mellom de ulike transkriptene og temaene fra dem. Når begge transkriptene var grundig gjennomarbeidet, brukte jeg Nvivo til å sammenligne transkriptene og se hvilke tema som gikk igjen i begge intervjuene (Smith et al., 2009). I denne studien er informantene i begge fokusgruppeintervjuene de samme. I analysen har jeg blant annet sett etter mønster i hva de beskriver i første møte om egen kompetanse, og i det casebaserte møte hvordan denne kompetansen vises i møte med casen. Da jeg valgte å bygge studien på denne måten, opplever jeg at IPA er godt egnet.

IPA krever en høy grad av struktur i analysearbeidet (Smith & Shinebourne, 2012). Dette er en grundig og tidkrevende analyseprosess. IPA har et tydelig hermeneutisk preg, og analysen

trekker klare linjer til den hermeneutiske sirkel (Gadamer & Jordheim, 2003; Smith et al., 2009, s. 27). Målet er hele veien å klare å få tak i lærernes opplevelse basert på deres erfaringer, og ved hjelp av en slik analyse gi mening til deres erfaringer (Smith et al., 2009, s. 79-107). Ved å bruke IPA fikk jeg en grundig analyse av datamaterialene fra begge intervjuene, og gjorde en analyse av det samlede datamaterialet.

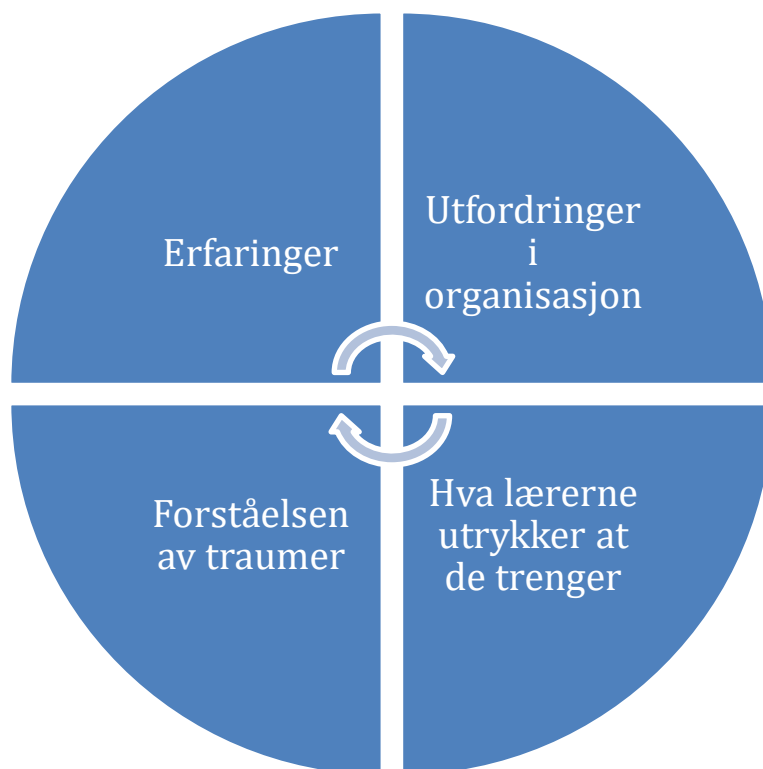
I arbeidet med analysen i Nvivo opprettet jeg koder i flere omganger. Jeg definerte her konkrete koder som for eksempel «sårbarhet i lærerbytte» som henspeiler direkte på det som ble sagt av informantene. Etter å ha plassert begge intervjuene inn i slike konkrete koder, lyttet jeg gjennom intervjuene flere ganger og noterte ting som utmerket seg. Jeg valgte å benytte funksjonen i Nvivo som heter Hierarchy Chart som ga en oversikt over hvilke koder og kategorier som lå i materialet. Her fremgår de kodene med høyest frekvens som størst. Dette ga et visuelt bilde av hvilke kategorier og underkategorier som utmerket seg.

Figur 1: Hierarchy chart fra Nvivo



Her fremgår det at i materialet er det høy densitet i koder som omhandler erfaring, tanker om traumer og egen rolle. Det viste det seg at det var flere temaer som gikk igjen i intervjuene. Eksempler på dette var «svakhet i organisasjonen», som i denne sammenheng henviser til det lærerne selv definerer som feil eller mangler i systemet rundt dem. Et annet eksempel er «usikkerhet på traumer» som henviser til data der informantene selv uttrykker usikkerhet rundt enten hva traumer er eller hvordan de skal møte det, og «Roller og ansvar». Dette bidro til å gi oversikt over sammenhengen mellom de to intervjuene som var gjennomført, i form av hva som ble snakket om av informantene, og at der eksisterte materiell som var relevant for analysen i begge intervjuene. Dette er kanskje en mer relevant øvelse når man har flere intervjuer med flere informanter, men det ga i denne sammenheng et godt bilde av hvilke tema som gikk igjen, også når samtalen var fokusert rundt en case. Med utgangspunkt i disse, opprettet jeg ni kategorier som jeg så plasserte kodene inn i, dette komprimerte jeg ytterligere til fire hovedkategorier:

Figur 2: Hovedkategorier



Da jeg opprettet de overstående hovedkategoriene som ble brukt videre i analysen, brukte jeg sammenligningsdiagrammet, kodeboken og Hierarchy Chart fra Nvivo for å se hva som gikk mest igjen i de to intervjuene. De temaene som fremkom der, ble komprimert til modellen over, og de fire hovedkategoriene.

4.3 Validitet, reliabilitet og transparens

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) handler validitet og reliabilitet om pålitelige og gyldige resultater. Der reliabilitet konsentrerer seg om troverdighet og om det er mulig å teste hypotesen på samme vis som det forskningen beskriver, handler validitet om å sikre at man gir holdbare fortolkninger av resultatene man får og ikke kun gjengir forskerens subjektive tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276-277; Maxwell, 2013). Validitet handler også om å sikre at konklusjoner, beskrivelser eller forklaringer i forskningen er så korrekt som mulig (Maxwell, 2013). Målet med forskningen er ikke å oppnå resultater som vil være objektiv sannhet, men gjennom validitetssikring å oppnå at resultatene klarer å skille mellom hva som er pålitelig og gyldig informasjon i studien. Maxwell har utviklet en sjekkliste for validitet som jeg har tatt utgangspunkt i (Maxwell, 2013, s. 124-129).

Metodologien for denne studien bidrar til sikre validitet og transparens. IPA krever en tydelig struktur i analysen, som bidrar til å skape gjennomsiktighet. Den bidrar også til å styrke reliabiliteten da den tydeligheten og strukturen IPA krever vil gjøre det enkelt å reprodusere premissene for undersøkelsen og måten resultatene analyseres på. Det som vanskeligere lar seg gjenskape er de mellommenneskelige relasjonene som eksisterte i denne fokusgruppen. En annen forsker vil dermed kunne få helt andre resultater ved bruk av samme metodologi.

Validiteten kan påvirkes av at studien er gjennomført over en relativt kort tidsperiode. Jeg hadde ikke mulighet til å samle inn data over en lengre periode i denne omgang, men la opp til tid mellom treffpunkter slik at jeg innenfor den tidsrammen jeg hadde kunne sikre mest og best mulig data. Studien er også avgrenset ved at det ble hentet informasjon fra en demografisk og geografisk gruppe som er ganske liten. Måten studien er lagt opp på gjorde at det ble samlet inn mye og variert data. Den utvalgte gruppen informanter vil kunne være representativ for flere, også utenfor det geografiske området de befinner seg i. I tillegg til analyse av intervju, er det aktuelt å se disse resultatene opp mot lignende forskning som er utført. Der er publisert flere ulike artikler og andre oppgaver i nyere tid der læreres kompetanse om traumer problematiseres.

Ved å stille oppklarende spørsmål ved behov i intervjuene, og gi informantene mulighet til å sjekke både data og konklusjon før den ferdigstilles, sikres det at informasjonen er korrekt gjengitt. Transkripsjon av intervjuene er gjort ordrett for å gi en korrekt lingvistisk transkripsjon. Intervjuene ble så lyttet igjennom for å inkludere pauser, tonefall og lignende som er viktig for den psykologiske fortolkningen av intervjuene, og bidro til å definere det som var viktig informasjon i dette prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 210-214).

Forskerens engasjement kan bli en trussel mot validitet, da nærheten til problemstillingen for forsker kan være til hinder for å oppnå nytenkende gode resultater (Maxwell, 2013, s. 124). Å forske med bruk av fokusgruppe bidro til å sikre validiteten av informasjonen som ble innhentet. Som forsker skal man være bevisst at en ikke styrer diskusjonen i gruppen mer enn det som er nødvendig med tanke på å hente dem tilbake til temaet ved behov. Det har vært viktig å gjøre et grundig forarbeid med intervjuguiden for å sikre at formuleringer er tydelige nok, men fortsatt gir rom for diskusjon. Dette for å sikre at min involvering i selve fokusgruppeintervjuet ble mest mulig begrenset og dermed også begrenset min direkte påvirkning på resultatet. Ifølge Wibeck (2010) er en av farene for troverdighet når det kommer til fokusgruppe at deltagerne ikke sier hva de mener, men det de tenker er sosialt akseptert, og det blir opp til forsker å bedømme i hvilken grad det informantene deler kan stoles på. Dette var viktig å ha i bakhodet både under selve intervjuet og i analysearbeidet.

Studiet kan føre til at informantene i studien endrer sin praksis. Enten dette er i form av å innhente informasjon om tema de ikke hadde i forkant eller ved å ta i bruk nye metoder i sin daglige praksis. Dette kan prege resultatene i form av at forkunnskapen til informantene endrer seg underveis. På bakgrunn av det som er redegjort for i teorien anså jeg at det kunne være en fordel, og det kunne resultere i et bredere datagrunnlag enn det jeg klarte å forutse når problemstillingen for oppgaven ble satt. Ved å benytte fokusgruppeintervju samlet jeg inn mer utdypende data enn om jeg hadde valgt en ordinær intervju-tilnærming en-til-en (Wilkinson, 2004).

4.4 Forskningsetisk bevissthet

Når man skal utføre et forskningsprosjekt skal man forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Det er utviklet egne forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Disse retningslinjene skal være normgivende for all forskning, samt beskrive prinsipper for gjennomføring av forskningen og presentasjon av

resultater. Jeg har fulgt retningslinjene for forskningsetikk (NESH, 2016), og retningslinjer for behandling av personopplysninger (vedlegg 2), samt fått prosjektet godkjent av NSD (vedlegg 1).

Samtykke skal i følge NESH (2016) både være dokumenterbart og utvetydig. Dette er sikret gjennom en samtykkeerklæring som er signert av deltagerne. Deltagerne hadde rett til å trekke sitt samtykke når som helst. Samtykket skal være fritt og informert, og forsker har et ansvar for å informere så godt som mulig om hva deltakelsen innebærer, samtidig som det ikke skal utøves press.

Anonymitet til deltagerne i en studie skal ivaretas. Det vil være vanskelig å oppnå anonymitet mellom deltakerne i en fokusgruppe. Konfidensialitet kan derimot oppnås (Wibeck, 2010). Konfidensialitet ble oppnådd ved at deltagerne ble påminnet taushetsplikten, samt at det som ble diskutert i fokusgruppen var konfidensielt mellom de deltagende partene. Alle navn ble byttet ut, og lydopptakene ble oppbevart trygt via appen «nettskjema-diktafon». En tilleggsutfordring kan være at elever kan gjenkjennes i eksempler som informantene delte i fokusgruppen. Her har jeg ansvar for å sikre både informantene og de som omtales i eksemplene. Det var særskilt viktig å se på eventuelle eksempler og sitater som brukes, med hensyn til informantenes og eventuelle tredjeparter som blir berørt (NESH, 2016). For å sikre disse hensynene var informantene bevisstgjort sin egen taushetsplikt i forbindelse med eksempler de ga om egne erfaringer. Jeg har sikret anonymiteten til informantene, og de elevene som de snakker om, gjennom å endre alle kjønnsdefinisjoner til hen, utelate eller anonymisere stedsnavn og annen identifiserende informasjon.

Opplysninger som gis i forbindelse med forskningen skal være konfidensielle. Unntaket for taushetsplikten vil være om det gis informasjon som er meldepliktig. Med tanke på temaet jeg har valgt kunne det tenkes at melde- og avvergingsplikten kunne oppstå. Da det verken er barn eller foreldre, men lærere som intervjues kunne den etiske utfordringen oppstå i forbindelse med situasjoner der man må veilede lærere i forhold til meldeplikten. Dette faller inn under punkt 13 i retningslinjene - hensynet til tredjepart (NESH, 2016). Dette oppsto ikke i intervjuene som her er gjennomført, men i forberedelse til intervjuer som omhandler traumer anså jeg det som nødvendig å ha en bevisst holdning til at dette kunne være et scenario som måtte hensyntas.

Ved å bruke de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi som sjekkliste vurderer jeg at de forskningsetiske utfordringene er ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

4.5 Drøftinger av forskningsetiske dilemmaer i denne studien

En utfordring som oppstod, var nærhet til informantene. Jeg kjenner til informantene og flere av informantene kjente hverandre. Disse relasjonene kan påvirke studien både positivt og negativt. Positivt kan informantene ha delt mer åpent i gruppen på bakgrunn av at flere av informantene kjente til hverandre, og at datamaterialet dermed er rikt. Samtidig er det som forsker viktig å være bevisst på at dette kan påvirke både hvor mye og hvilken informasjon informantene deler.

Flere av informantene hadde kjennskap til hverandre fra før. Det er en faktor som må anerkjennes som en mulig etisk utfordring. I følge Wibeck (2010) kan dynamikken i en gruppe påvirke validiteten, dersom de ikke sier hva de mener, men hva de tenker er sosialt akseptert (Wibeck, 2010, s. 144). I denne gruppen opplevdes det positivt at flere kjente hverandre fra før, da de var trygge på hverandre og dialogen fikk en naturlig, åpen og fin flyt. Denne tryggheten er ikke en selvfølge i en gruppe, og kan gjøre disse relasjonene vanskelig å gjenskape. Det ble derfor særs viktig å se etter litteratur eller forskning som har gjort lignende studier med lignende resultater.

Det negative aspektet er at relasjon også kan påvirke samtykkets grad av frivillighet. Jeg var særskilt bevisst at deltagerne kunne føle en forpliktelse til meg som person og har hatt samtaler med informantene om at de hele veien har hatt mulighet til å revurdere og trekke samtykket. Som forsker var jeg ansvarlig for å gi deltakerne i fokusgruppen tilstrekkelig med informasjon både om formål, metoder og mulige konsekvenser og ubehag deltakelse i prosjektet kan medføre.

Demografisk spredning hadde ikke relevant betydning for denne studien, da fokuset var på erfaringene lærerne hadde. En viss spredning på kjønn, erfaring med traumer, utdanningsnivå og fagkombinasjon hos lærerne ble likevel oppnådd. Geografisk var spredningen dårlig da informantene ble hentet fra samme lokale forhold. Det som derimot ga en form for spredning, var variasjon i skolestørrelse, og at flere av informantene hadde jobbet som lærere i andre kommuner tidligere. Alle informantene var under fokusgruppeintervjuene ansatt i barneskole, men enkelte av informantene har tidligere jobbet i ungdomsskole. Ingen hadde erfaring fra

videregående. Også her ble det viktig å sammenligne det informantene i denne gruppen sa med lignende resultater fra andre. Disse studiene har vært vanskelig å finne. Funnene til Berger et al. (2021) bidro til trygghet på overførbarhet til tross for en snever gruppe geografisk. Det er mange samfallende resultater mellom denne studien og resultatene til Berger et al. (2021).

Formålet med en studie som dette er ikke er å finne generaliserbare resultater, men heller å få en dypere forståelse av en problemstilling (Wibeck, 2010). Det er likevel en trygghet for validiteten av resultatene for denne studien at det er annen forskning som gir lignende resultater. Det er viktig at et forskningsprosjekt skal prøve å oppnå ny informasjon som kan bidra til det feltet man forsker på. I så måte er problemstillingen det her forskes på god, da jeg finner lite annen forskning med samme perspektiv. Det er likevel en trygghet å kunne støtte seg på teori eller forskning når det gjøres fortolkende analyse innenfor et fagområde en også selv jobber i. En fortolkende analyse av noe en selv jobber med kan fort resultere i at det er egne synspunkter, og ikke informantenes hensikt som gjengis. En strukturert analysemetode ble derfor viktig. Slik ble det sikret at det som legges frem i studiens analyse er informantenes erfaringer, og ikke forskerens bekreftelse av egne holdninger og meninger. Dette har jeg så langt det er mulig jobbet for å sikre. Blant annet er analysen gjort tilgjengelig for informantene slik at de har mulighet til å gi tilbakemelding på om det som trekkes frem der er gjenkjennbart for dem.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn fra datamaterialet, samt analyse av hva læreres erfaringer med å undervise barn med traumer er. Jeg vil starte med å presentere funn relatert til hvordan lærerne forstår traumer. Videre vil jeg redegjøre for kompetansen lærerne beskriver at de har for å gi god undervisning til traumeutsatte barn. Deretter presenteres hva lærerne selv mener har betydning for traumeutsatte barns læringsevne, knyttet opp mot aktuell teori på området. Til slutt vil jeg presentere hvilke utfordringer lærerne uttrykker kan oppstå når man underviser traumeutsatte barn.

5.1 Lærernes oppfattelse av traume.

Ved første fokusgruppemøte fikk informantene utlevert en enkel definisjon av traume. Med definisjonen som grunnlag startet samtalen om hva som er lærernes oppfattelse av hva som er en traume. Lærer 1: «når vi har snakket om traumer tidligere så har jeg egentlig forholdt meg til at det har skjedd hendelser med dette barnet, at det har blitt mishandlet eller voldsutsatt» Flere av informantene er inne på at de har tenkt at den traumatiske opplevelsen må være «stor nok» for at der skal oppstå et traume. Å tilrettelegge for noe man ikke vet trenger tilrettelegging vil dermed være vanskelig. Lærer 2: «Jeg har også tenkt som hen tidligere at det har vært (...) jeg tenkte at nei har jeg jobbet med noen som har hatt noen veldig sanne traumatiske opplevelser?» Informantene sier at definisjonen er bredere enn det de i utgangspunktet hadde kunnskap om. Lærer 1: «Men jeg ser jo på den definisjonslista de så er det jo plutselig veldig masse som kan defineres som et traume så jeg synes jo det er litt vanskelig».

Jeg tror mange tenker at traumer som noe større enn det trenger å være. Det er sannsynlig at mange tenker at det kun er utviklingstraumer som er traumer, mens de enkeltstående hendelsene anser man å være raskt forbigående. Det kan bety at mindre forbigående hendelser, som reaksjoner etter en ulykke eller dødsfall i nær familie ikke er blitt behandlet som potensielt traumatiske opplevelser.

Beskrivelsen i litteraturen av at læreres manglende traumekompetanse støttes av uttalelsene til lærerne (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006). Informantene mener de ikke har mye formell kompetanse på traumer, det er derfor rimelig å anta at mye av det de gjør tar utgangspunkt i erfaringene de har tilegnet seg gjennom yrket. Informantene redegjør for flere relevante erfaringer. Flere av informantene er inne på hvordan man skal møte elever som har

opplevd traumer. Hvordan de møter elevene avhenger av flere ting, men det viktigste er som både lærer 3 og 4 sier noe om. Lærer 3: «Det å tørre å være nær, å tørre å spørre. Altså når man ser.»

og

Lærer 4: «det kan strekke seg så vidt, alt i fra personlig hygiene til hvordan, altså du klarer ikke å konsentrere deg i klasserommet når alle de her tingene ligger som er så vanskelig å ha i hodet. Du har barn som kanskje har vært vitne til vold også (...) får du bare beskjed om at du ikke må heve stemmen, ikke sant.»

Lærerne er tydelige på at der ikke finnes én måte å håndtere alle på, men at alle elever vil ha ulike behov, og behov for at lærerne møter de på ulike måter. Her kan man tenke seg at det at TPO er etablert i lov betyr at dette er noe som lærerne er vant til å gjøre og at de har en del kompetanse på hvordan tilrettelegge for elever, selv om de mangler den formelle kompetansen på traumer. Dermed har de fokus på at eleven skal få tilrettelegging hvis den trenger det, og at de gjennom relasjon til barnet kan finne ut hvilke tilrettelegginger det er behov for. Informantene synliggjør også den usikkerheten de opplever, med å uttrykke at traumer er et sensitivt tema å gå inn på:

Lærer 5: «Noe av det første jeg tenkte på med traume.. hva skal vi gå inn på? Det her med være spesielt forsiktig i måten vi går frem på hvis vi har spørsmål, både til foreldre og til barnet selv i noen tilfeller.»

Usikkerheten læreren kjenner på i møte med et potensielt traume kommer tydelig frem. Hva en skal si, hva en skal gå inn på og hva en ikke kan ta opp viser denne usikkerheten. I tillegg opplever jeg at det informantene sier, bekrefter at de opplever at det kan være belastende for personale som er tett på barn med store utfordringer, være seg traumer eller andre utfordringer der eleven uttrykker seg gjennom utagering. Uttalelsen til lærer 5 reflekterer det Schultz og Langballe (2017) poengter om at lærere i møte med traumer er usikker på hvilken rolle de skal ta. Dette underbygger også påstanden om at skolen mangler kompetanse for å kunne ivareta de behovene som oppstår på kort og lang sikt (Dyregrov, 2010). Det kan tenkes at verktøy som Læringssamtalen som Schultz og Langballe (2017) viser til kunne ha vært svar på det informant 5 lurer på. Spørsmål som det Lærer 5 stiller, indikerer at dette er verktøy som er ukjente for lærerne. Ingen av de andre informantene har redegjort for noen utarbeidede

verktøy i intervjuene. Det kan indikere enten at lærerne ikke er kjent med de verktøyene som eksisterer, eller at de ikke tenker at de er relevante.

I arbeidet med case blir det tydelig at informantene har mange erfaringer de kan lene seg på, men at det teoretiske grunnlaget der de med sikkerhet kan spille inn tiltak, mangler. Det kommer blant annet frem når casens siste plansje redegjør for fremgang og hvilke tiltak som er satt inn, og reaksjonene er: Lærer 2: «ÅJ! (spontant utbrudd, positiv)». Min fortolkning er at det ikke bare handler om overraskelsen over hvordan det har snudd for Lise, men også en reaksjon på at mange av de tiltakene som gruppen har drøftet og kommet frem til også står på plansjen. Et annet perspektiv som gis er at sorg vil endre seg over tid, og at livet nok vil stabilisere seg også for Lise, som hen lander på. Lærer 1: «Noe som kanskje ikke er så urimelig.»

Lærer 5: «Ja nei det er jo dette vi har sittet og ventet på, (...) hennes behov er rett og slett satt i system. Det er enkelt å forholde seg til, du lurer ikke på her, sånn, blir dette fulgt opp. Det står helt konkret dette blir fulgt opp sånn og sånn.»

Tidlig i fokusgruppeintervjuet var informantene inne på at å sette tiltak i system ble tatt frem som en mulig årsak til manglende opplæring om dette i studiene. Lærer 1: «Men kanskje det er vanskelig å ha det spesifikt siden hver enkelt kasus er så ekstremt individuelt (...) om det er en unnskyldning eller om det er en grunn eller.. jeg vet ikke.» Dette viser til en forståelse av traumer som tilsier at reaksjonene er så individuelle at systematisering av tiltak er vanskelig. I casen settes tiltakene i system, og i møte med det systematiske oppsettet anser informantene det som en god måte å kunne gi gode læringsforhold for elever med traumer. Dette ble et av de tydeligste eksemplene i studien på at lærerne trenger gode og enkle verktøy som de kan benytte seg av. Det blir også et eksempel på de manglene som Dyregrov (2010) viser til når det kommer til krisehåndtering i skolen.

5.2 Lærernes kompetansegrunnlag

Tidlig i intervjuet spurte jeg konkret om lærerne opplever at det er nok kunnskap om traumer og tilrettelegging i skoleverket. Lærer 1, 2 og 4 sier umiddelbart nei. Lærer 2: «Nei ikke i studiet, det kan jeg ikke huske, (...) vi har jo hatt litt kurs og sånn.»

Lærer 3: «jeg hadde jo ikke noe i grunnutdanninga mi, (...) Men jeg hadde jo i forhold til minoritetsspråklige elever og så krigsutsatte barn så det er jo traumer. (...) ikke

annet en det man kan lese seg til selv for at man kommer opp i det. (...) føler at man trenger noe grunnlag.»

Informantene beskriver at det er lite fokus på dette i den ordinære lærerutdanningen. Noe kunnskap er tilegnet på spesifikke temadager. Her snakkes det spesifikt om fokus på forebygging og avdekking av overgrep og vold gjennom enkeltdager. De som har mer enn det, har tatt spesialpedagogiske utdanninger eller videreutdanninger i tillegg. Lærer 5: «Men det er veldig individuelt (...), du kunne velge å skrive en oppgave om det, (...) men sånn generell undervisning tror jeg kanskje vi hadde en dag eller noe sånt.» Det samme fokuset som var i studieløpet, har gått igjen i arbeidslivet med enkeltstående kursdager. Lærer 4: «Jeg vet vi hadde om seksuelt misbruk, men jeg kan ikke huske at vi hadde om vold når jeg gikk på lærerskolen.» Lærer 3: «men det går jo litt på seksuelle overgrep og å se det å sånn som denne kommunen er god på å jobbe med, menneh ...». Lærer 3 beskriver at det ikke nødvendigvis er en selvfølge at man får en slik kompetanseheving, selv om informantene uttrykker at det er behov for det.

Lærer 3: «Jeg søkte på det i fjor og fikk ikke studere videre da, men jeg sa jeg kommer til å søke på dette hver år, for det er noe som skolene trenger. (...) Jeg ser det som jeg har på det studiet nå (...) tenker jeg det her er noe som absolutt alle trenger å høre om for å møte alle de her elevene.»

Lærer 3 beskriver over hvordan videreutdanning gjennom Utdanningsdirektoratet kan virke. Ordningen som det da vises til, innebærer at man kan få avslag på slike videreutdanninger fordi noen på nivå over lærerne mener det ikke kan prioriteres det året. Her beskrives det dermed at det er en avstand mellom det lærerne anser å være behovet, og hva som blir avgjort. På en skole som har mange lærere som har behov for kjernefagskompetanse eller annen spesifikk fagkompetanse vil en slik søknad som den Lærer 3 leverte kunne komme langt ned på prioriteringslisten. Prioritering av spesialpedagogikken er i det siste blitt hevet, men det er fortsatt ingen selvfølge at alle som jobber i skolen har eller får spesialpedagogisk kompetanse selv når de ønsker det.

Ut fra det lærerne sier tyder det på at dette er en relativt felles erfaring. Man har lite eller ingenting om traumer i studiet, og tilgangen til kunnskap i størst grad når du har et barn med traumer i klasserommet som trenger tilrettelegging. Da kommer kunnskapen som et ledd i oppfølgingen. Informantene beskriver at informasjonen lærerne kommer ut fra studiet med,

ikke forbereder dem godt nok på hva de møter. Dette er i tråd med det Dyregrov (2010) problematiser rundt at lærere ikke har kompetanse til å håndtere barn som har opplevd traumer i skolen. Men det er ikke bare formell kompetanse lærere kan lene seg på. Mange sitter med mye erfaringskompetanse etter år i skoleverket.

Lærer 2: « En elev som jeg har tenkt tilbake på, fra når jeg var helt fersk som lærer (...) så kan jeg liksom spørre meg selv hvorfor reagerte jeg ikke på det der falske smilet hans (...) å ikke begynte å tenke på hva er det for noe med det? Man har jo etter hvert gjort noen erfaringer og lært litt og er litt mer obs på signaler og sånn.»

Det å tilegne seg noen erfaringer er viktig for å kunne se tilbake på egen praksis med et nytt perspektiv. Gjennom å tilegne seg ny kunnskap, vil man kunne se tilbake og på bakgrunn av det man har lært se hva man ville gjort annerledes og hva man har gjort som er riktig. Gjennom en slik hermeneutisk prosess kan man både utvikle trygghet i rollen og tilegne seg ny forståelse av kunnskapen man har fra før av. Refleksjon over tidligere erfaringer, og refleksjon over hvordan de i dag ville håndtert en lignende situasjon annerledes er en del av den erfaringsbaserte kompetansen en lærer kan sitte på. Raundalen og Schultz (2006) sier tiltak som kan gjøres for traumatiserte barn er relativt enkle, men krever at man har innsikt i hvordan traumene påvirker skolefungeringen. Med utgangspunkt i det som er redegjort for i dette kapittelet fremstår det som at lærerne i stor grad viser at den kompetansen som Raundalen og Schultz (2006) sier må ligge til grunn, mangler. Det samsvarer også med funn som gjøres i studiene utført av Berger et al. (2021), Antonsen et al. (2020), Reinke et al. (2011) og (Strøm et al., 2016), for å nevne noen.

5.3 utfordringer i undervisning av traumatiserte barn

Det er mange ulike erfaringer med hva som kan oppleves som utfordrende i møte med traumatiserte barn. På bakgrunn av analysen av data, anser jeg det å være fire hovedområder som går igjen i intervjuene. Disse områdene er kompetanse, ressurser, systembaserte utfordringer og belastning på læreren. Jeg vil redegjøre for kompetanseutfordringen, ressursutfordringen og systemutfordringene hver for seg. I tillegg går det igjen at lærerne beskriver belastning på den enkelte lærer som en utfordring. Denne opplevelsen av belastning lar seg vanskelig trekke ut, men er et tilbakevendende tema som preger forståelsen og tolkningen av materialet. En slik belastning kan også være et resultat av flere ulike utfordringer, noe som kan føre til omsorgstretthet (Høgsted et al., 2023).

5.3.1 Kompetanseutfordringen

Når det kommer til hvordan lærerne opplever det å møte disse barna, trekker flere frem at å forutse hva som blir vanskelig for eleven kan være vanskelig å forstå i øyeblikket. Lærer 1: «ja og at det kan skje, at man ikke blir litt sånn helt, ja, slått i bakken å ikke forstår. Altså sånn, «HÆ, hva gjorde jeg nå?»». Lærer 1 sier videre at i slike situasjoner er det ikke rom for å reflektere, men det må fokuseres på det som skjer der og da. Refleksjonene rundt hvorfor det ble slik må komme senere. Jeg oppfatter at denne refleksjonen er noe lærer må gjøre alene, ikke en type refleksjon som er satt i system, eller gjøres sammen med andre. På spørsmål om hva de tenker vil være god undervisning for barn som har opplevd traumer viser informantene bred kompetanse på TPO og hva de har lært gjennom erfaring.

Lærer 1: «Nei, men altså, god undervisning ... det er greit at det er et traumatisert barn, men det er jo et barn. Jeg tenker at på lik linje med alle andre barn så er det jo variert og forutsigbart, altså alle de tingene som vi egentlig sikkert gjør hele tiden. (...) God undervisning pluss litt ekstra innpakking på en måte»

Lærer 4: «pluss litt omsorg». Lærer 1: «pluss litt omsorg!» Informantene er bevisst at ringvirkningene for elever som sliter kan være store:

Lærer 3: «Det får så mange ringvirkninger for livet ditt videre og det er de tingene man kanskje ser i klasserommet at man ser at de endrer en type atferd som gjør at man får sånne spørsmålstejn på hva er dette for noe»

Min fortolkning er at lærerne setter ord på det som beskrives av Schultz og Langballe (2017) og Raundalen og Schultz (2006) som en unnvikelsesstrategi. Lærerne i studien beskriver mye av det samme som litteraturen påpeker, men fra lærernes perspektiv beskrives det litt annerledes. Det handler ikke om å ikke ville se, men det krever mot å stille spørsmål til det man ser når man er utrygg på egen kompetanse. Hvis lærerne hadde vært tryggere på hva de så, ville de kanskje tørre å spørre oftere. En slik trygghet kommer med erfaringer og kompetanse på hva traumer er. Selv om det lærerne snakker om handler mer om avdekking enn tilrettelegging for barn som har traumer, så beskrives det en usikkerhet på konsekvenser traumatiske opplevelser kan medføre, og hvordan det bør håndteres. Kjennskap til kjennetegn slik som det From og Ringen (2020) beskriver og Læringssamtalen (Schultz & Langballe, 2017) er eksempel på kompetanse lærerne kunne dratt nytte av. Kompetanseproblematikken er også beskrevet i teorigrunnlaget (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Kompetanse som beskyttende faktor fremheves også spesifikt av Isdal (2017). Funnene i denne studien bekrefter at dette fortsatt er manglende kompetanse hos lærere. Utfordringen rundt kompetanse er ikke ny, men har vedvart over flere tiår uten at det er tatt tak i på en slik måte at problemet er løst. Lærer 4 hadde et interessant poeng angående kompetanseutfordringen i skolen. Lærer 4: «Men det er jo litt den utviklinga vi ser med enhetsskolen og at alle skal inn i skolen, men altså kompetansen for å ivareta alle, er ikke der.»

Lærer 4 belyser her det som jeg vil kalle enhetsskolens svakhet. Man har i dag en enhetsskole som krever at alle lærere trenger kunnskap om alle mulige utfordringer, diagnoser, og problemer som de kan møte på. Kan det tenkes at selv om prinsippet om enhetsskolen er godt, så er enhetsskolen verken tilrettelagt eller rustet med den kompetansen som trengs for å møte alle som nå er i skolen? Dette er også problematisert av Dyregrov (2010) når han skriver om alle oppgaver som ligger på lærerrollen, samt det Raundalen og Schultz (2006) er inne på når de snakker om lærerens rolle. Poenget rundt enhetsskolens svakhet er kanskje noe som bør sees nærmere på i denne sammenhengen.

5.3.2 Ressursutfordringen

Denne studien tar utgangspunkt i å få frem lærernes perspektiver. Jeg anså det som viktig å spørre dem om hva de tenker skal til for å gi et godt tilbud til elever med traumatiske opplevelser. Det synes å være en felles konsensus om at kompetanse er noe som mangler. I tillegg kommer gruppen inn på rammer som en faktor de mener påvirker muligheten til å gi den gode undervisningen. Med dette menes økonomiske rammer, overført i menneskelige ressurser.

Lærer 3: «Den tiden vi er i nå med Corona og stort fravær å sånn så man er jo på en måte prisgitt ressurser og rammene rundt. (...) For å klare å gi den typen undervisning så må man ha litt kompetanse, man må ha litt forståelse for barn som er traumatisert, ikke sant, at man vet hva som trengs ... en forforståelse.»

Det å ha både formell kompetanse og erfaringskompetanse i møte med traumeutsatte barn trekkes frem som viktig. Dette er i tråd med at skolen i følge Dyregrov (2010) bør ha kunnskap om kriser og krisehåndtering, og at denne kompetansen ikke er god nok. En vel så viktig faktor som dras frem i gruppen er ressurser til å kunne gi den gode undervisningen.

Lærer 4: «Men det er jo kanskje det som man ønsker seg (...) mer kompetanse. Om ikke selv så i hvert fall få kompetansen inn slik at vi kan få veiledning og hjelp på de tingene når du står oppi det. Som du sier; Man føler seg ganske alene når man står der.»

Denne opplevelse av å føle seg alene blottlegger en av hovedutfordringene jeg ser i skolen. Informantene i denne studien beskriver flere ganger en ensomhet og en opplevelse av å være alene om utfordringene de møter. Å føle seg alene er ifølge Høgsted et al. (2023) en stor risikofaktor for å utvikle omsorgstretthet. Ensomhet er et funn jeg har valgt å løfte frem som viktig, fordi det er et tilbakevendende tema i datamaterialet. Ensomhet i kombinasjon med kompetansemangel og ressursmangel fører til at belastningen på læreren kan oppleves som uholdbar. Informantene uttrykker også at de opplever at de ikke strekker til, og at flere ressurser i enkelte tilfeller kunne bidratt til å avhjelpe. Når det kommer til knapphet på ressurser, gir det ifølge informantene flere utfall. I tillegg til opplevelsen av ensomhet, beskriver informantene at organiseringen av arbeidet kan være utmattende. Eksempelvis uttaler de:

Lærer 3:«Så det var veldig mange sånne wake-up-calls i den prosessen der å det er veldig tøft å stå i, for du er ofte alene. (...) Det var så mange ting i den prosessen der som jeg følte at jeg var ganske alene om.»

Lærer 3 beskriver ensomhet både i klasserommet og som ansatt. Denne opplevelsen støttes av flere av de andre informantene. Støtten og kompetansen som skolen bør ha om kriser basert på Dyregrov (2008) mangler. Med denne opplevelsen av ensomhet, samt manglende tilgang på støtte i team og veiledning anser jeg at lærerne har høy risiko for omsorgstretthet (Høgsted et al., 2023). Mange av tiltakene som blir beskrevet for å kunne gi god støtte til elever som opplever enkeltstående traumatiske hendelser er relativt enkle tiltak der de blir sett og hørt slik at de får tilretteleggingene de har behov for. Et eksempel på dette kan være en form for traumefokusert læringssamtale (Schultz & Langballe, 2017). For å kunne gi dette trenger den voksne også støtte og veiledning i hvordan de skal møte elever i krise. Hvis læreren står alene med klassen kan det oppleves som vanskelig å finne tid til dette. Lise i casen går i 3. klasse og har 19 undervisningstimer i uken. I kommunen mine informanter jobber har kontaktlærer avsatt 0,75 timer til kontaktlærerarbeid. Lærere i full stilling har 19,5 undervisningstimer i barneskolen. Det vil si at Lises kontaktlærer har 15 minutter i uken utenom undervisning til

rådighet for å kunne gjennomføre en slik samtale. I praksis betyr dette at rommet for å ha slike samtaler i skoletiden ikke eksisterer.

Informantene beskriver også situasjoner der elever har ressurser som er satt inn for å støtte dem gjennom skoledagen. Disse voksne er satt inn for å støtte og trygge elevene. Basert på mine erfaringer vil dette ofte omhandle elever som har definerte utviklingstraumer, og som ofte har utfordringer med emosjonell regulering og/eller atferd. For å kunne være en trygg voksen krever det at man gir elevene tid til å bli trygge, og at man klarer å etablere en god relasjon. Å være så tett på elever med slike utfordringer beskrives av informantene som en krevende jobb.

Lærer 2: «Å så tenker jeg også det, når eleven opplever at plutselig er den voksne borte. (...) De ryr ut i sykemelding å sånn for de de blir utslitt. Å det med at skolen må støtte om de som har denne typen elever fordi du må gi så vanvittig mye av deg selv i de situasjonene. (...) Det er viktig å ivareta de voksne som står i det.»

Informantene sier ikke direkte at det er utmattende, men det de beskriver er at å stå i situasjoner med barn som har traumer eller utagerende atferd kan oppleves belastende, ensomt og utfordrende. Dette er min tolkning basert på summen av uttalelser som reflekterer at informantene opplever at å jobbe med traumatiserende barn kan være belastende. Opplevelsen av ensomhet, manglende veiledning, manglende kompetanse og manglende støtte i kollegiet som av informantene beskrives, kan sette lærerne i risiko for omsorgstretthet. Jeg tolker en følelse av avmakt og utilstrekkelighet i det som beskrives.

5.3.3 Systemutfordringen

Det å få støtte i jobben man gjør blir nevnt ved flere anledninger. Informantene sier at de ikke opplever at systemet rundt er ivaretagende ovenfor den voksne. De beskriver at taushetsplikten står sterkt, også inne på arbeidsplassen. Taushetsplikten skal ivaretas, men det kommer frem at det noen ganger vanskeliggjør situasjoner. Det oppleves som belastende å ikke kunne snakke med noen om det du står i. Hvis taushetsplikten oppfattes av lærerne som et hinder for å drøfte sine opplevelser, er dette problematisk.

På spørsmål om der finnes nok kunnskap i skolesystemet svarer lærerne nei. De opplever at den manglende kunnskapen på systemnivå påvirker jobben. Informantene beskriver at

forståelsen av traumer på systemnivå er dårlig. Lærer 3: «Skolen som organisasjon har kanskje ikke så mye erfaring med traumeutsatte barn.». Uttalelsen viser i dette tilfellet både til lokal og nasjonal styresmakt. Informantene uttrykker at det ofte er stor avstand mellom utøvende nivå (lærerne) og forvaltningsnivået (oppvekstsektor), der det ikke er rom for å ha individet i fokus. Lærer 1: «Ja, hva er det er det pengene eller er det de enkelte barna?». Spørsmålet beskriver opplevelsen av at forvaltningsnivået har en annen agenda enn ivaretagelsen av barnets beste.

Økonomihensynet kommer opp flere ganger. Informantene kommer flere ganger tilbake til at økonomiske ressurser og prioriteringer påvirker hvordan de kan utføre jobben sin. De opplever at det ikke er rom for å ha individet i fokus, når det er pengene som styrer tilbudet.

Lærer 4: «Det er så dyrt, og det går av de stramme budsjettene til skolen så da må alt annet omtrent legges på is. For det er ikke mer igjen da, du bruker liksom alt på den ene eleven (...) hva med neste elev som kommer da, når det er tomt på budsjettet?»

Ivaretagelsen av elevenes behov skal i utgangspunktet kunne prioriteres, men det informantene beskriver er at hensynet til totaløkonomien går fremfor. Det er forståelig at skoler har budsjetter å forholde seg til, men utfordringen oppstår når dette resulterer i at lærerne opplever at de ikke får gjort jobben de er satt til å gjøre, grunnet økonomi. Det er forståelig at slike prioriteringer som Lærer 4 snakker om kan være vanskelig å ta for en skoleleder som skal hensynta totalbehovet for alle elevene. Det informantene problematiserer i denne studien er at prisen på tilbud utenfor skolen er høy, og at budsjettene i skolen er for lave. Dette kan være en medvirkende årsak til at de opplever at det er lite forståelse av elevens behov i forvaltningsorganet.

Det vises også til at gode tiltak, som gårdsbesøk eller lignende aktiviteter ofte har en tidsbegrensning, som de begrunner i at der ikke er økonomi i skolen til å ivareta slike utenfor-tiltak. Lærer 2: «Menneh, så der er masse, kan være masse gode ting man kan, burde kunne gjøre, men som man ikke kan gjøre. Fordi at ressursene og vaktmesteren er ikke der å ja..»

Informantene sitter på mange gode tiltak og tanker om tiltak de mener kunne fungere, eller som de har vært med på har fungert tidligere. Utfordringen er at disse tiltakene ikke er tilgjengelig, enten på bakgrunn av at tiltaket koster penger og/eller at det krever en voksenressurs som i utgangspunktet ikke er tilgjengelig. I de tilfellene som her løftes, er vi

etter min forståelse over på elever med behov for mer langvarige tiltak. Likevel beskrives tiltak som lite tilgjengelig.

Informantene problematiserer også prioriteringer på nasjonalt nivå, og at hvor i landet du bor kan være avgjørende for hvilket tilbud du får. Lærer 1: «Har jo kjennskap til elever sør i landet liksom som blir overført, der hvor det er, jeg vet ikke om man kaller det for spesialskoler.» Det uttrykkes at det er en geografisk ulikhet i hvilket tilbud man kan gi både i opplæring og direkte til elevene. Lærer 4: «Man bør kanskje ha tilbud nord for Sinsenkrysset kanskje?». Informantgruppen signaliserer behov for spisskompetanse på enkelte områder. Det beskrives store behov hos elever, som lærerne uttrykker at de ikke er i stand til å imøtekomme.

En annen systemutfordring som trekkes frem er tilgang på støttesystem, som PPT og BUP. Lærer 4 gir et eksempel på at tilgangen på støtte fra andre deler av støttesystemet ofte er kortvarig, og at ved tegn til bedring trekker de seg ut.

Lærer 4: «altså vi må sloss. Det er ikke nok at vi sloss for den ungen og hjelper den ungen, men vi må sloss med etatene rundt også. (...) Også har du alle etatene inne å så jobbes det knallhardt. (...) Å så gjøres det en kjempe jobb! (...) Å så første møte du da har som du sier nå går det bedre så Okey! Shwoop! der er alle ute, ikke sant.»

Informantene opplever at så fort det er tegn til bedring blir de overlatt til seg selv igjen. Beskrivelsen fra lærer 4 støttes av flere informanter. En av de tydelige frustrasjonene som lærerne kommer tilbake til er at ansvaret oppleves som grenseløst i perioder. Erfaringen i informantgruppen er at det forventes mye av lærer i slike situasjoner. De etterspør ved flere anledninger hvor grensen for deres ansvar ligger. Lærer 1: «Du har ventelister på BUP som er langt som et vondt år, å det skal ekstremt mye til for at en elev skal få hjelp via BUP så hvor går grensen til hva som forventes av oss som lærere?» Tilgang til støttesystemet, venteliste på hjelp og etterspørsel etter grensesetting for lærere blir tatt opp ved flere anledninger. I dette ligger det ikke bare et ønske om mer kompetanse i møte med elever, men også at tilgangen på hjelpeapparatet fungerer for dårlig.

Selv når de har fått inn kompetanse og stoler på at de tiltakene man gjør er riktige, opplever de å bli overlatt til seg selv. Det uttrykkes tydelig et ønske om bedre tilgang på støttesystemet når man står i situasjoner der elever trenger noe ekstra. Noe annet som beskrives som

problematisk i systemet, er når de som skal gi råd og hjelpe sitter med tiltak og forståelse av hva som kan tilbys som ikke svarer med realiteten lærerne opplever. Det lærerne i denne gruppen sier reflekteres også i Meld.St. 6 (2019-2020) , der regjeringen ytrer at de ønsker at PPT skal være mer tilstede i skolene og barnehagene.

Lærer 3:«Jeg tenker det er med å så ha den der ventilen. Men så tenker jeg litt på hvordan omså/altså PPT jobber. For man tenker jo at det skal være en samarbeidspartner og (...) så vil man jo ofte at de skal ha en oversikt, ikke bare en observasjon en halvtime eller en time. (...) så føler vi at det er vi selv som har den største oversikten.»

Det problematiseres at PPT er lite inne i skolen, og under korte observasjoner danner seg et inntrykk av situasjonen som ikke alltid samsvarer med lærerens opplevelsen av hverdagen. Informantene problematiserer også de emosjonelle konsekvensene dette kan ha for de som jobber tett på disse elevene. Flere av lærerne beskriver en overveldende følelse, med alt de skal hensynta samtidig. Støttesystemene kommer vel og merke inn hovedsakelig når der er behov for særskilte tiltak som i mange tilfeller vil gå inn under spesialundervisning. Mange av disse elevene vil ha behov for kortvarige tiltak og dermed dekkes av TPO (Raundalen & Schultz, 2006). Når den ordinære undervisningen ikke tilbyr den støtten barnet trenger vil behovet bli spesialpedagogisk (Olsen et al., 2016). Lærerne i denne studien beskriver at tilbudet for ekstra støtte, fysiske tilrettelegginger og rom for nødvendig ivaretagelse, i dag ikke eksisterer i det ordinære tilbudet i skolen. De problematiserer mulighetene for å gjøre tiltak utenfor klasserommet, spesielt i barneskolen. Det trekkes frem en stor avstand mellom det de mener er gjennomførbart og det de blir rådet til å tilby. Lærer 2: «De tror pinadø vi har så mye folk i skolen.. (latter) ja la hen få være på sløyden. Vi har ikke sløyd! (oppgitt latter) det er ikke noe sløydsal!». Hvis støttesystemet skal bidra med støtte og tiltak, må tiltakene være gjennomførbare. Sitatet over viser til to problemer. For det første at der ikke er kunnskap i støttesystemet om hvilke muligheter som ligger i skolen. Det andre problemet er den manglende sløydsalen. Sitatet belyser et manglende kapasitet i skolen for å tilpasse opplæring utenfor klasserommet.

Lærer 4: «Nei for det er bare et sånn hjertesukk. Vi tilpasser, og vi tilpasser så mye som vi bare klarer innenfor de rammene vi har. (...) Jeg skulle så ønske at det var mulighet til å gi de ei enda større tilpasning (...), mislykkes du på alt på det teoretiske så er du liksom blåst i norsk skole. (...) kanskje en lengre plan der man starter med det

praktiske (...) jobber opp tillit og en mestringsfølelse som man kan dra INN i det teoretiske.»

Skolen beskrives med lite rom for å jobbe annerledes, og lite rom for å kunne tilby noe annet når det er behov for det. Når det er sagt, vil ikke nødvendigvis traumepåvirkede behøve store og krevende tiltak. Derimot kreves det rom for tilpasninger som kan bidra til å skape kontinuitet og sammenheng i livet, slik at skolen bidrar til å håndtere disse stressreaksjonene, og ikke blir en medvirkende faktor for økt stressnivå hos barnet. Det kan tenkes at en lærer skal kunne hensynta og ivareta behovene til barn med traumatiske opplevelser innenfor det som ansees å være det ordinære. Lærer 3 beskriver at ivaretagelse kan være vanskelig når det sees i sammenheng med det å lede en hel klasse:

Lærer 3: «Å da, når da er alene og du har 23 andre som sitter i det klasserommet. (...) Å den belastningen der ... ja, det kan nesten ikke forklares. (...) Så mange andre elever som også trenger tilpasset og spesialundervisning som du også skal sørve. (...) Man skal liksom ikke be om hjelp, man skal liksom klare det selv for man tenker at dette forventes av deg som lærer i dag for du har tross alt det ansvaret. (...) det må stoppe en plass.»

Informantene beskriver at de opplever å bli satt alene i situasjoner som krever mer enn én voksen. Dette setter lærerne i risiko for å oppfylle det Dyregrov (2010) beskriver, der læreren kan glemme at barnet sitter med slike opplevelser grunnet den totale belastningen. Tiltakene som beskrives i teorien som viktige og virkningsfulle, som ekstra støtte, mulighet til å gi ro og rom og en trygg og tilgjengelig voksen i skolen, prioriteres ikke da skoleøkonomien ikke rommer slike tiltak. Belastningen som lærer 3 beskriver setter lærerne i fare for omsorgstretthet. Informantene kommer stadig tilbake til disse belastningene og eksempler på at belastningen er for stor for de som er tettest på elevene. De beskriver at det fører til fravær og sykemeldinger blant de voksne. Jeg opplever at det kan være en sammenheng mellom opplevelsen av for lav grunnbemanning, for høy belastning i arbeidshverdagen, og fravær. Det vil i så fall være en form for belastningsskade som beskrives, og jeg trekker direkte linjer til det Høgsted et al. (2023) omtaler som risikofaktorer for de som jobber med noen som har traumer.

Informantene skisserer flere mulige løsninger som de anser som gode, som ikke prioriteres da det går ut over de økonomiske rammene, eller de menneskelige ressursene som er tilgjengelig.

Dette er i så fall en stor utfordring i skolesystemet. Dersom rammene ikke er til stede vil gjennomføringen bli vanskelig, om ikke umulig for de som er satt til å utføre den. Når vi også vet at opplevelsen av belastning når man jobber tett på slike elever er høy, undrer jeg meg over hvordan vi i den praktiske gjennomføringen er havnet så langt unna det kompetansefeltet på traumepedagogikk sier er gode måter å jobbe på for å ivareta behovene til disse elevene. Stabilitet, kontinuitet og forståelse er noe som alle elever er tjent med, men det trekkes frem som særs viktig for elever som har opplevd traumatiske hendelser. Når dette mangler kan det få konsekvenser for disse elevenes skoleprestasjoner (Dyregrov, 2004; Perfect et al., 2016; Raundalen & Schultz, 2006; Strøm et al., 2016).

Lærer 4:«Så altså det er noe med, hva skal jeg si, økonomien i opplæringsystemet og i ivaretagelsen av de sårbare barna. (...) barnet får bare bekreftet på nytt at alle forlater meg når de ryr ut i sykemelding unna for unna fordi de ikke lengre klarer å stå i det. (...) Det er noe med at man kanskje må se på litt andre måter å få det til å fungere på.»

Det beskrives en ekstremt sårbar organisering rundt elever som trenger stabilitet. Det kan stemme som Lærer 4 sier at vi må finne andre løsninger som fungerer. Samtidig tror jeg at vi ved å ivareta de voksne rundt på en mer systematisk måte, kunne redusert sårbarheten. Konsekvensene av disse manglene i den systematiske ivaretagelsen av både elever og personal beskrives som særskilt sårbart:

Lærer 3:«Man er jo prisgitt at den her omsorgspersonen man har er på jobb. Det blir så sårbart når noen blir borte (...) Også disse sårbare barna som trenger denne tryggheten på disse omsorgspersonene i skolen, at de er der, man ser hvor viktig de er. Man får situasjoner til å gå fordi de rette personene er på de som trenger det. (...) Plutselig så er det som vi rykker tilbake til start eller der gjorde vi noe som gjorde at det ikke funker lengre.»

Lærerne beskriver et system som er ekstremt person- og relasjonsavhengig. Muligens av nødvendighet, da forutsigbarhet, rammer og trygge voksne er viktig for å ivareta barn i skolen, både med og uten traumer. Systemet som beskrives av lærerne fungerer dårlig når belastningen på den enkelte oppleves som for stor, og rammene for elevene det her snakkes om er så sårbare at hele korthuset raser når enkeltpersoner er borte. Funnene tyder på at det oppleves å være dårlig ivaretagelse av både elever og ansatte i en slik oppbygging. Dette

medfører at lærer utsettes for en uheldig risiko (Høgsted et al., 2023). Dette utsetter igjen eleven for uheldig belastning.

Lærer 1: «Mens på små skoler hvor du er i egne klasserom, der er ingen paralleller, du lukker døra, du er alene i klasserommet, MYE. Den dagen du er syk eller borte, så kommer det noen fremmede inn på et vis. Å det er ufattelig vanskelig i en sånn her situasjon i hvert fall, men det kan jo være vanskelig for hvem som helst med utfordringer i en eller annen form eller variant.»

Det er behov for råd og veiledning, men også for noen som forstår situasjonen man står i. Det er gjennomgående at lærerne i denne studien opplever at kravene til hva de skal levere er høye, forståelsen for hva de står i er lav og at grensesetting er en nødvendighet, men noe de ikke er gode til.

Lærer 1:«For det er vel strengt tatt ikke, det er vanskelig selvfølgelig, men jeg tror vi må være flinke å sette grenser ... hvor går grensen for vår kompetanse for det som er vår jobb og faktisk gå inn i på ett eller annet vis.»

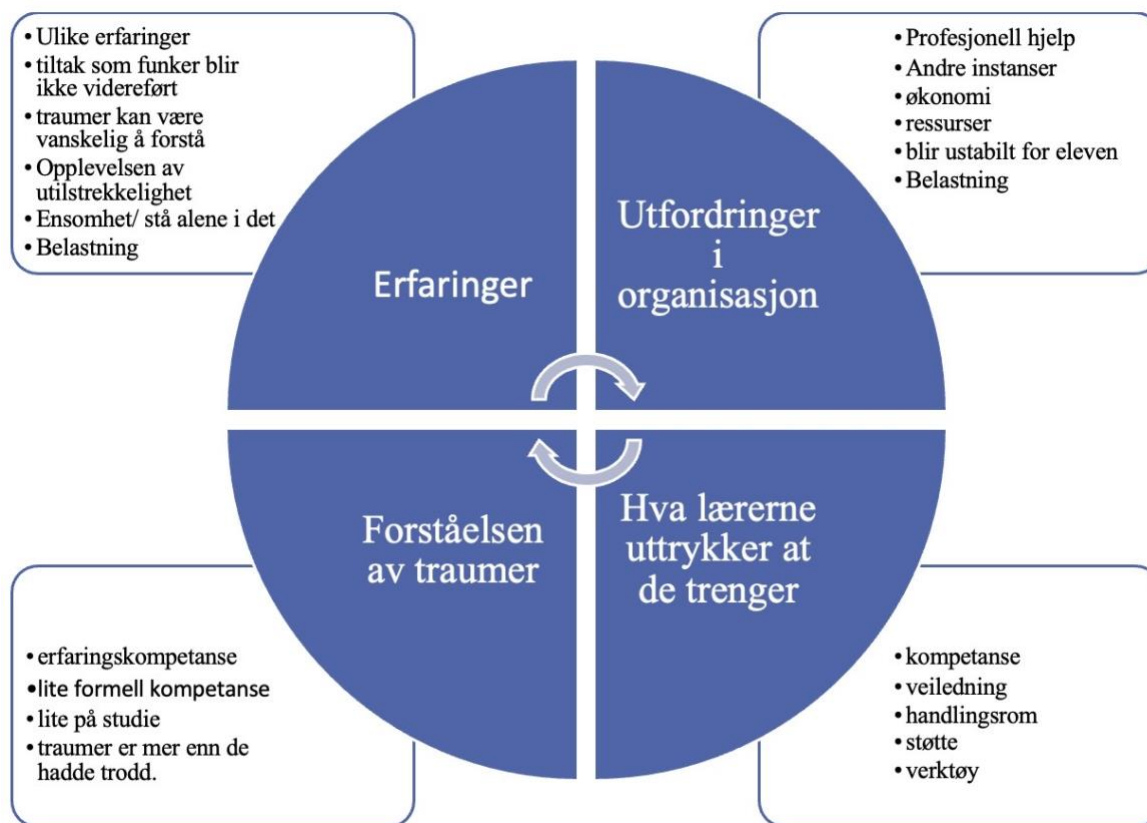
6 Diskusjon

Ved arbeidets start hadde jeg en forestilling; lærere har ikke tilstrekkelig kompetanse på traumer og tilrettelegginger som traumer kan kreve. Dette bekreftes i stor grad gjennom både teorien og empirien som benyttes i oppgaven. Det konkluderes med lignende både i tiltaksplan for bekjempelse av vold og overgrep (Regjeringen, 2017) og Meld.St. 6 (2019-2020). Jeg finner beskrivelser som sier at lærere er utrygge på sin rolle i slike situasjoner (Schultz & Langballe, 2017), og noe av problemet handler om skolens kompetanse og kapasitet til å håndtere traumer (Dyregrov, 2004, 2010). Læreres kompetanse på traumer er mangelfull, ifølge Dyregrov (2004, 2010), Strøm et al. (2016), Berger et al. (2021) med flere. Gjennom arbeidet med teorigrunnet utviklet det seg derimot et nytt perspektiv. Mye av forskningen og teorien som benyttes i denne oppgaven, nevner lærerens rolle, men i liten grad ble det redegjort for lærernes egne synspunkter i denne sammenhengen. Jeg så derfor et område jeg kunne bidra til å tilføre ny kunnskap til innenfor det traumepedagogiske feltet. Jeg bestemte meg for å forske på læreres erfaringer med undervisning av traumatiserte barn, og hvilke utfordringer de møter på i hverdagen. Målet med denne masteroppgaven var å få innblikk i et perspektiv som litteraturen mangler.

Funnene fra denne studien viser i stor grad at opplevelsen av belastning er stor. Jeg vil påstå at dette gjenspeiler en opplevelse som er gjenkjennbar ut over de lærerne som har undervist traumatiserte barn. Denne påstanden finner jeg støtte for hos Antonsen et al. (2020), samt en rekke artikler som omhandler lignende tematikk om belastning og arbeidsmengde (Berger et al., 2021; Maclean & Law, 2022; Reinke et al., 2011). Dette er også et tema som går igjen i nyhetsbildet. Et eksempel er artikkelen: «4 av 10 lærere tenker ofte på å slutte i jobben: Etter ni år i klasserommet takket Hilde for seg» (Jelstad, 2023a). Under lærerstreiken i 2022 ble arbeids- og ansvarsmengden fremhevet som en stor utfordring i dagens skole, og det er nylig publisert at søkertallene på lærerutdanningen er gått ned med 21.9 % (Strand & Mikkelsen, 2023). Jeg mistenker at det fokuset som har vært på belastning i skolen har bidratt til at færre nå ønsker å ta lærerutdanningen.

I analysen identifiserte jeg fire hovedutfordringer; kompetanse, ressurser, systembaserte utfordringer og belastning på læreren. Disse funnene samsvarer med hovedkategoriene erfaring, utfordringer i organisasjon, forståelse av traumer og hva lærerne uttrykker de trenger, og resultatene kan oppsummeres i modellen slik:

Figur 3: Hovedkategorier med funn oppsummert



Informantene i denne studien beskriver kompetanse både direkte og indirekte. Dette vises gjennom refleksjonene rundt hva de tenkte traumer er, og at de uttrykker at definisjonen omfatter mer enn de i utgangspunktet hadde tenkt. Gjennom casearbeidet viste de både hvilken kompetanse de hadde, og hva de var mer usikre på. Usikkerhet på hva traumer er, og hva som er gode måter å håndtere de på er gjennomgående i datamaterialet. Samtidig viser informantene bred og god erfaringskompetanse. De har mange erfaringer med både gode og dårlige tiltak. De beskriver erfaringer der de viser kjennskap til gode tiltak, men jeg oppfatter også en usikkerhet i om tiltakene vil fungere eller er riktige i prosessen. Denne usikkerheten som også beskrives av Berger et al. (2021) medfører at lærerne kan undervurdere egne evner i møte med disse barna. Usikkerhet vil påvirke tryggheten til læreren i situasjonen, og utrygghet i rollen kan oppleves belastende. Lærerne kommer ofte inn på TPO og tiltak som går under tilpasninger som også kan gjelde barn med andre utfordringer.

6.1 Utfordringene i skolen

Flere studier viser at lærere mangler kompetanse, men i liten grad blir lærernes synspunkter på dette beskrevet (Dyregrov, 2004, 2010; Raundalen & Schultz, 2006; Reinke et al., 2011).

Jeg finner få andre som beskriver påvirkning dette har og har hatt på de lærerne som likevel står med ansvaret for elevene. Funnene i denne studien viser noen av utfordringene som lærerne opplever at de møter når de jobber med traumatiserte barn. Berger et al. (2021) oppleves å være den jeg finner som nærmest beskriver disse utfordringene, og de beskrivelsene som gis samsvarer i høy grad med det mine informanter oppgir. Det er interessant at funn fra en australsk studie viser til de samme utfordringene som informantene i denne studien beskriver.

Når det kommer til hvordan kompetanseutfordringen påvirker lærerne, er det flere poeng jeg ønsker å trekke frem. For det første mener lærerne selv at manglende formell kompetanse er en utfordring. Selv når de ønsker denne kompetansen, oppleves kompetansen som utilgjengelig. Det vil si at målet regjeringen satte om kunnskap inn i skolen per i dag ikke er oppnådd (Meld.St. 6 (2019-2020)). For det andre reflekterer jeg over at noe av litteraturen på området oppleves negativ når den beskriver at lærere ikke ønsker å se. Hos informantene i denne studien ligger ikke utfordringen i å ikke ønske å se utfordringene, men at de er usikre på hva det er de ser. Når det kommer til utydighet i lærerens rolle, kan det virke som at det er et behov for å gjøre en tydeligere avklaring i skolen på hva lærerens rolle skal og bør være i slike situasjoner. Basert på de funn som gjøres i denne studien mener jeg at årsaken ikke er en manglende vilje til å se, men heller et manglende rom for å handle og å vite hvordan man skal handle. Der Raundalen og Schultz (2006) beskriver behovet for romslighet i skolen, beskriver informantene i denne studien et krypende rom på tid og ressurser i skolen som en utfordring i ivaretagelsen av disse elevene. Informantens uttalelse om enhetsskolen er et interessant poeng. Å skulle vite alt om alt oppleves å være en umulighet. Spisskompetanse er organisert i form av andre instanser, som oppleves langt unna og ofte lite tilgjengelig. Meld.St. 6 (2019-2020) sier at kompetansen skal tettere på elevene. Funnene i denne studien indikerer at lærerne fortsatt venter på at det skal skje. Lærere trenger mer kompetanse i grunnutdanningen, for å kunne håndtere de ulike utfordringene i skolen bedre. Det bør samtidig være et mål at spisskompetansen må være tettere på skolene og elevene slik regjeringen sier i Meld.St. 6 (2019-2020). Dette organiseres i dag gjennom videreutdanning. Denne mangelen på kompetanse i grunnutdanning refereres til av både Antonsen et al. (2020) og lærerne i denne studien.

Omsorg er en viktig faktor i ivaretagelsen av barn med læringsutfordringer. Trygge, stabile voksne som viser god omsorg og forståelse for eleven bør ligge til grunn. Når lærerne opplever at de mangler ressurser for å drive god undervisning er dette bekymringsverdig.

Lærerne beskriver en ensom tilværelse, og en generell tendens til utmattelse eller utbrenthet. De siste årene er det blitt mer snakk om sekundærtraumatisering og omsorgstretthet, men hovedsakelig innen helsefaglig arbeid. Berger et al. (2021) beskriver belastningen og ser på risiko hos lærere for å oppleve en slik omsorgstretthet eller utbrenthet. I datamaterialet tas det ved flere anledninger opp at skolen ikke klarer å imøtekomme forventningen om stabile voksenpersoner, fordi mange blir borte på veien. Lærerne selv kobler belastningen av jobben opp mot fraværet, og beskriver dette mer som en trend i skolen enn enkelttilfeller. Hvordan belastning kan påvirke og hva som skal til for å forebygge omsorgstretthet blir beskrevet av Høgsted et al. (2023). I datamaterialet finner jeg flere risikofaktorer og få beskyttende faktorer. Dette er et viktig og bekymringsverdig funn. For å tilby trygge rammer med stabile voksne i skolen, må ivaretagelsen av de voksne sees på.

Det beskrives et støttesystem som oppleves som lite tilgjengelig. Informantene opplever at kompetansen ligger i støttesystemet og ikke lokalt. Det er positivt at det jobbes nasjonalt med et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det vil være interessant å se om dette kan medføre positive konsekvenser i skolen på sikt. Å gjennomføre en lignende studie som denne kunne vært interessant for å se om opplevelsen av å undervise traumatiserte barn har endret seg når dette er implementert.

Lærerne beskriver en presset arbeidssituasjon. Det som av Raundalen og Schultz (2006) beskrives som enkle tilpasninger i undervisningen, oppleves ifølge informantene i denne studien som vanskelig å gjennomføre grunnet flere ulike behov i klasser. De opplever at det er en forventning som gjør det vanskelig å be om hjelp eller assistanse. Det problematiseres at det i skoleøkonomien ikke er rom for å sette inn de ekstra ressursene de beskriver at de trenger, og at læreren blir stående med ansvaret alene. Gjennom Covid-19-pandemien og under lærerstreiken ble ivaretagelsen av de særskilt sårbare elevene trukket frem som viktig. Lærerne i denne studien sier at når normalen er på plass, er det disse det først går utover. Hvordan oppnår man da den stabiliteten og kontinuiteten som blant annet Dyregrov (2004, 2010); Perfect et al. (2016); Raundalen og Schultz (2006); Strøm et al. (2016) påpeker trengs? Det er dette det skrives om i avisene. Lærerflukt grunnet arbeidstrykk, mangel på faglærte lærere og behovet for kompetansen inn i skolen, slik stortingsmeldingen beskriver (Meld.St. 6 (2019-2020)). Samtidig bygges Statped ned, uten at PPT bygges tilsvarende opp. Det rommet som Dyregrov (2008, 2010) beskriver mangler i stor grad ifølge mine funn. Lærere trenger tid til møtedeltagelse, kompetanseheving, og veiledning. Den tiden beskrives av mine informanter som manglende.

Det korte svaret på problemstillingen kan dermed oppsummeres til følgende: Lærernes erfaring er at traumatiserte barn er noe de trenger og ønsker mer kompetanse på. De erfarer at det å undervise traumatiserte barn kan være en tung og ensom jobb. Kompetansen de har å lene seg på er marginal. Det lærerne lener seg på er erfaringer og kunnskap om TPO. I enkelte tilfeller kan det være de får noe veiledning fra PPT eller BUP, men denne avsluttes ifølge lærerne altfor tidlig. Funnene viser at lærerne opplever utfordringer når det kommer til kompetanse, ressurser og system, i tillegg gjøres funn som tyder på en belastningsutfordring i skolen.

Basert på metodologien som er benyttet, samt støtte i litteratur og forskning anser jeg funnene for å oppfylle kravene til validitet, reliabilitet og transparens som er redegjort for i kapittel 4.3.

7 Avsluttende refleksjon og veien videre

Dette er ikke den første oppgaven som drøfter at der mangler ressurser og kompetanse i skolen på ett eller flere områder. Jeg mistenker at det heller ikke er den siste. Det er nødvendig å forske mer på hvordan skolen skal ta vare på de «særlig sårbare elevene». Det må forskes mer på skolen i møte med traumatiserte barn (Cohen & Barron, 2021; Dyregrov, 2004, 2010; Motta, 2012; Perfect et al., 2016). Det trengs bedre innsikt i områder som omhandler skolens møte med barn som har opplevd traumatiske hendelser. Mer kunnskap om lærernes rolle i møte med traumatiserte barn trengs, da mye av løsningen for å gi slike elever en god skolehverdag ligger i møtet med de voksne som jobber tettest på dem. Lærerne uttrykker at det er belastende å stå i jobben med disse elevene. Dette finner også Berger et al. (2021). Funnene i denne studien viser at det er nødvendig å implementere gode metoder for å gi lærere den kunnskap de trenger, samt systemer for å ivareta lærer i belastende arbeidssituasjoner. For å ivareta elevene og de rammene som elevene trenger, må der også være en ivaretagelse av læreren. Det krever noen endringer. Relevant kompetanse må inn i lærerutdanningen og det må jobbes med hvordan man bygger gode lag rundt de sårbare barna. Da må organisasjonen også se på ivaretagelsen av de som møter disse barna i det daglige. Funnene viser at lærerne opplever at de er alene i situasjoner som er belastende. Denne opplevelsen bør tas på alvor. Det er en risikofaktor som bør og kan løses av regjeringen og arbeidsgiver. Det er skremmende å se at konsekvensene traumer kan ha for læringsevnen, og behovet for å øke kompetansen hos lærere allerede tidlig på 2000-tallet har vært belyst i forskning. Likevel er det ikke implementert i lærerutdanningene. Broberg et al. (2005) skriver om mangelfull oppfølging fra skolene fordi de ikke forsto elevenes behov for tilpasninger, og forventet at elevene skulle fungere som normalt etter kort tid. Røkholt et al. (2016) beskriver at mange opplevde godvilje og støtte fra skole, men viser også eksempler der samarbeid med skole opplevdes som konfliktfylt og elevene møtte lærere med lite til ingen forståelse for de traumatiske opplevelsene de hadde med seg. Det er skuffende å tenke på at resultatene i dag kanskje ikke hadde reflektert fremgang i en lignende situasjon. Lærerne i denne studien beskriver at de trenger flere menneskelige ressurser for å yte, men også at de mangler konkrete verktøy når de står i slike situasjoner som det i oppgaven snakkes om. Det trengs mer systematisk forskning på effekt av og bruk av verktøy som er ment for bruk i skolen ifølge Cohen og Barron (2021). Det ville også vært interessant å se på effekten slike verktøy kunne ha på elevenes og lærernes hverdag.

Det er en avstand mellom fagfeltet, skoleadministrasjonen og praktiserende yrkesgruppe. Når jeg leser anbefalingene av tiltak som beskrives av (Dyregrov, 2008, 2010) og Raundalen og Schultz (2006) er det solide og enkle tiltak, men når tiltakene krever ressurser, lar de seg vanskelig gjennomføre. Dermed lager vi et større problem på sikt, for en elevgruppe som i utgangspunktet trenger litt ekstra fokus og tilrettelegging «pluss litt omsorg». Det krever en lærer med kapasitet og rom til å gi litt ekstra. Denne kapasiteten mener informantene er noe de trenger, men ikke har. Forskning på hvordan tilrettelegge godt for disse elevene krever forskning på lærerens rolle. Lærere må rustes for møte med barn som har behov for tilrettelegginger. Jeg opplever at kompetanse på tiltak og metoder ikke er kjent for lærerne. De som jobber tettest på de traumatiserte barna trenger kunnskap om hvordan de bør gjøre denne jobben.

I arbeidet med å besvare problemstillingen om lærernes erfaringer med å undervise barn med traumer, belyste funnene et fenomen som jeg ikke hadde reflektert over i forkant, nemlig belastningsrisikoene og manglende system for å ivareta læreren. Det er bred enighet om behovet for økt fagkompetanse. Lærerne erfarer at de mangler kompetanse i møte med traumatiserte barn. Mye av det informantene redegjør for kan samsvare med teori, dette kommer tydeligst frem gjennom diskusjon mellom deltagerne. Min hypotese er at de ofte betviler egen kompetanse, fordi de mener de ikke besitter den. Det kan i seg selv oppleves som en belastning, og opptar mer av lærernes kapasitet enn det kanskje hadde trengt å gjøre, om de hadde vært tryggere på sine egne vurderinger. Lærerne uttrykker mange utfordringer i møte med traumatiserte barn. Summen av utfordringer resulterer i fare for omsorgstretthet blant lærere som står i tett relasjon til traumatiserte barn, uten faglig kompetanse å støtte seg på. Det er behov for mer forskning på hvordan forebygge utmattelse og omsorgstretthet hos lærere. Det er viktig for å beholde og rekruttere lærere, og fordi forutsigbarhet og stabilitet i hverdagen er viktige faktorer for barna som har hatt traumatiske opplevelser. Som mange før meg konkluderer jeg med at det må forskes mer på traumer og traumatiserte barn. Spesifikt trengs forskning på hvordan ruste lærerne til å kunne gi traumeutsatte barn de tilpasningene og den opplæringen de har krav på.

Skolen er avhengig av lærere som er trygge på hvordan de skal utføre jobben sin på en god måte, og som kan gi tilrettelegginger når behovet oppstår. Har vi det, vil ivaretakelsen av tilpasningene elevene trenger bli bedre, og behovet for spesialundervisning bli mindre. Noen vansker er i dag større enn de trenger å være, fordi vi ikke klarer å gi hjelp i rett tid.

Vi står overfor det noen kaller en lærerkrise (Jelstad, 2023b). Skal vi beholde kompetansen i skolen, må vi gjøre noe. Det må lyttes til hvordan lærerne opplever oppgavene sine. Trygge, kompetente lærere har bedre forutsetninger for å gi «god undervisning pluss litt ekstra». Skal vi sikre et godt tilbud må vi også sikre de som skal gi tilbudet.

Referanseliste

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V*.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. E. (2020). Det er et kjemperart system» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta didactica Norge*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014-2017). *En god barndom varer livet ut. Titalksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2021a). *Barn utsatt for vold i familien*. https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2021b). *Seksuelle overgrep mot barn*. https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/seksuelle_overgrep_mot_barn/
- Berger, E., Bearsley, A. & Lever, M. (2021). Qualitative Evaluation of Teacher Trauma Knowledge and Response in Schools. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 30(8), 1041-1057. <https://doi.org/10.1080/10926771.2020.1806976>
- Blomquist, M. (2020). "Nå er ikke jeg noe psykolog, men..." *En kvalitativ studie av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever* [OsloMet - Storbyuniversitetet].
- Brenna, T. (2021). *22. juli og alle dagene etterpå*. J.M. Stenersens forlag.
- Broberg, A. G., Dyregrov, A. & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(12), 1279-1286. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01439.x>
- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit & L. Del Busso (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Om Vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit & L. Del Busso (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal akademisk.
- Brown, D. W., Anda, R. F., Tiemeier, H., Felitti, V. J., Edwards, V. J., Croft, J. B. & Giles, W. H. (2009). Adverse childhood experiences and the risk of premature mortality. *Am J Prev Med*, 37(5), 389-396. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.06.021>
- Brunzell, T., Waters, L. & Stokes, H. (2021). Trauma-informed Teacher Wellbeing : Teacher Reflections within Trauma-informed Positive Education. *The Australian journal of teacher education*, 46(5), 91-107. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.6>
- Cohen, C. E. & Barron, I. G. (2021). Trauma-Informed High Schools: A Systematic Narrative Review of the Literature. *School mental health*, 13(2), 225-234. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09432-y>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education Limited.
- Crotty, M. (1998). Introduction: The research Process. I (s. 1-17). Sage.
- Dale, M. T. G., Aakvaag, H. F., Strøm, I. F., Augusti, E. M., & Skauge, A. D. (2023). *Omfang av vold og overgrep i den norske befolkningen (Rapport 1)* (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 1)). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. https://www.nkvts.no/content/uploads/2023/03/NKVTS_Rapport_1_23_Omfang_vold_overgrep.pdf

- Dallan, C. P., Hølland, S. & Blomquist, M. (2023). Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer. *Spesialpedagogikk*, 2(23)(0223), 24-34.
https://eblad.utdanningsnytt.no/Spesialpedagogikk_02_2023/24/
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davis, A. S., Moss, L. E., Nogin, M. M. & Webb, N. E. (2015). NEUROPSYCHOLOGY OF CHILD MALTREATMENT AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL PSYCHOLOGISTS: Neuropsychology of Child Maltreatment. *Psychology in the schools*, 52(1), 77-91. <https://doi.org/10.1002/pits.21806>
- De Bellis, M. D. & Thomas, L. A. (2003). Biologic findings of post-traumatic stress disorder and child maltreatment. *Curr Psychiatry Rep*, 5(2), 108-117.
<https://doi.org/10.1007/s11920-003-0027-z>
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2017). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og Traumer: Møte med unge i utsatte livssituasjoner* (2. utg., s. 45-62). Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2004). Educational Consequences of Loss and Trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Fagbokforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Edwards, V. J., Holden, G. W., Felitti, V. J. & Anda, R. F. (2003). Relationship Between Multiple Forms of Childhood Maltreatment and Adult Mental Health in Community Respondents: Results From the Adverse Childhood Experiences Study. *Am J Psychiatry*, 160(8), 1453-1460. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1453>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *Am J Prev Med*, 14(4), 245-258.
[https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- From, K. & Ringen, E. (2020). *Vår sårbare hjerne : omsorgssvikt i et nevropsykologisk og nevropedagogisk perspektiv* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel (1959). I H. Jordheim (Red.), (s. 33-44). Cappelen.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter kapittel 3. Om forståelsessirkel (1959). I *Cappelens upopulære skrifter, Ny rekke* (Bd. 45). Cappelen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hussein, H., Jaber, O. & Alwan, Y. (2021). Post-Traumatic Stress Disorder and School Performance Among Adolescents Students in Baghdad. *Iraqi journal of medical sciences*, 19(1), 72-81. <https://doi.org/10.22578/IJMS.19.1.10>
- Høgsted, R., Holter, T. & Høgsted, R. (2023). *Grunnbok i belastningspsykologi : forebygging av primær og sekundær traumatisering ved psykisk krevende arbeid*. Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2017). *Smittet av vold : om sekundærtraumatisering, compassion fatigue og utbrenthet i hjelperyrkene*. Fagbokforl.

- Jelstad, J. (2023a, 09.03.2023). 4 av 10 lærere tenker ofte på å slutte i jobben: Etter ni år i klasserommet takket Hilde for seg. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.uddanningsnytt.no/ks-laererlonn-lonnsoppgjor/4-av-10-laerere-tenker-ofte-pa-a-slutte-i-jobben-etter-ni-ar-i-klasserommet-takket-hilde-for-seg/352314>
- Jelstad, J. (2023b). Frykter lærere vil gi opp og slutte i jobben. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.uddanningsnytt.no/ks-lonn-lonnsoppgjor/frykter-laerere-vil-gi-opp-og-slutte-i-jobben/350171>
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maclean, L. & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the schools*, 59(11), 2359-2377. <https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg., Bd. 41). Sage.
- Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle- I et utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, G. Söderlund & V. Høgskulen på (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. utg., s. 11-23). Fagbokforlaget.
- Motta, R. W. (2012). Secondary Trauma in Children and School Personnel. *Journal of applied school psychology*, 28(3), 256-269.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2012.695767>
- NESH, D. N. f. k. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforl.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforl.
- Næss, E. T. (2021). Psykisk traume. I L. Weisæth (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 22.03.23 fra https://sml.snl.no/Psykisk_traume
- Olsen, M. H., Saabye, M., Kongstein, C. & Pedlex. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-2020-06-19-91). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J. & Saint Gilles, M. P. (2016). School-Related Outcomes of Traumatic Event Exposure and Traumatic Stress

- Symptoms in Students: A Systematic Review of Research from 1990 to 2015. *School mental health*, 8(1), 7-43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforl.
- Regjeringen. (2017). *Prop 12S(2016-2017)Opptrappingsplan mot vold og overgrep (2017-2021)*. D. k. b.-o. likestillingsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/bekjemper-vold-og-seksuelle-overgrep-mot-barn-og-ungdom/id2398050/>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School psychology quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Robles, A., Gjelsvik, A., Hirway, P., Vivier, P. M. & High, P. (2019). Adverse Childhood Experiences and Protective Factors With School Engagement. *Pediatrics*, 144(2), e20182945. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2945>
- Røkholt, E. G., Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: parents' contributions to supporting students' school functioning after exposure to trauma. *Psychology research and behavior management*, 9(Issue 1), 81-93. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S97229>
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2017). Læringsamtalen- læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, Vold og Traumer*. Universitetsforlaget.
- Schultz, J.-H. & Skarstein, D. (2021). I'm not as bright as I used to be - pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International journal of school & educational psychology*, 9(4), 265-279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>
- Smith, J. A., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research* [Kindle]. SAGE. https://www.amazon.com/Interpretative-Phenomenological-Analysis-Theory-Research-ebook/dp/B009KZXAO4/ref=sr_1_1?dchild=1&keywords=interpretative+phenomenological+analysis&qid=1589959262&rnid=133141011&s=digital-text&sr=1-1
- Smith, J. A. & Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-005>
- Stene, L. E., Schultz, J.-H. & Dyb, G. (2018). Returning to school after a terror attack: a longitudinal study of school functioning and health in terror-exposed youth. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 28(3), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1196-y>
- Strand, H. K. & Mikkelsen, S. (2023, 24.04.23). Krisetall for lærerutdanningen. *Khrono.no*. <https://khrono.no/krisetall-for-laererutdanningen/776263>
- Strøm, I. F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2016). School performance after experiencing trauma: a longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. *Eur J Psychotraumatol*, 7(1), 31359-31359. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.31359>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofte-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utlendingsdirektoratet. (2022-2023). *Registrerte søknader om beskyttelse fra ukrainske borgere i 2022-2023*. <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsokere-fra-ukraina-i-2022/>
- WHO. (2020). ICD-11. I *ICD-11 version 9*. WHO. Hentet 30.10.19 fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2070699808>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. [korrigeret] oppl. utg.). Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. I D. Silverman (Red.), (2nd ed. utg., s. 177-199). Sage.
- Zalta, E. N. & Smith, D. W. (2016). Phenomenology. I E. N. Zalta (Red.), (Winther 2016 Edition. utg., s. 1-21). <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology>
- Zhou, Y., Wang, J., Zhou, N., Zhan, J., Sun, L., Xing, C., Liu, N., Wang, X. & Liu, W. (2022). The Hidden Factors Affecting Academic Performance Among Chinese Middle School Students: Traumatic Experience and Posttraumatic Stress Symptoms. *Psychol Res Behav Manag*, 15, 111-121. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S343452>

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

30.04.2023, 11:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Master i spesialpedagogikk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
386389

Vurderingstype
Standard

Dato
26.02.2021

Prosjektittel
Master i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Steffi Schenzle

Student
Ida Aanes-Stranda

Prosjektperiode
05.10.2020 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

<https://meldeskjema.sikt.no/5f4e8e1d-00cc-4f28-895f-a347d08b4276/vurdering>

1/2

ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Å lære med traumer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på læreres erfaring med å undervise barn med traumer*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet utføres i forbindelse med min Masteroppgave i spesialpedagogikk ved UIT der jeg ønsker å se på hvordan lærere erfarer å jobbe med traumatiserte barn.

Formålet med prosjektet er å se å se hvilken erfaring du som lærer har med å undervise barn som har opplevd vold eller overgrep, og se på hvordan lærere i dag jobber med barn som har opplevd traumer.

Resultatet av dette vil publiseres i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved Det arktiske Universitetet i Tromsø (UiT) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen går ut til lærere og jeg søker deg som har undervist elever som har opplevd traumer. Om du tenker at dette er noe du kunne delta i vil jeg sette pris på din deltagelse.

Om du kan tenke deg å delta, ønskes det at du melder din interesse per epost til Ida Aanes-Stranda (iss026@uit.no).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det innebære:

Du vil være en del av en gruppe på 4-6 personer, som vil møtes 2 ganger for å diskutere spørsmål/påstander/caser om å undervise barn som er traumatisert.

Gruppemøtene vil ha en tidsramme på 2-3 timer og møtene vil bli tatt opp med lydopptak.

I ettertid vil opptakene bli transkribert og innholdet analysert.

Alle som deltar, vil anonymiseres.

Deltagerne vil i studien tildeles et informantnummer som vil brukes i transkriberingen.

Informantnummer vil oppbevares adskilt fra personopplysninger.

Informantene vil også påminnes at tredjepart som omtales i eksempel også skal anonymiseres før intervjuene starter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er jeg som forsker, og mine veiledere på instituttet som vil ha tilgang til materialet.*
- *Navn og kontaktopplysninger vil ikke lagres sammen med intervjuene.*
- *I transkriberingen vil du som informant gis et tall slik at du ikke kan identifiseres.*
- *Du vil få tilgang på materiale som skal brukes i masteroppgaven slik at du kan sikre at din anonymitet ivaretas.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Vår 2023. Datamaterialet vil ved prosjektets slutt slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *UIT- ILP* ved *Steffi Schenzle* (steffi.schenzle@uit.no) og *Line Lundvoll Warth* (line.lundvoll.warth@uit.no)
- *Student/Forsker: Ida Aanes-Stranda* (iss026@uit.no)
- Vårt personvernombud: *Joakim Bakkevold*: personvernombud@uit.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Steffi Schenzle

(Forsker/veileder)

Ida Aanes-Stranda

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å lære med traumer*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, omtrent 31.07.23

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Definisjon av traumer

Definisjon av traumer:

Et psykisk traume er en hendelse som gir psykiske plager i ettertid. Slike skader kan utvikles når opplevelser overskrider personens evne til mestring og tilpasning.

Det finnes en del fellestrekk ved hendelser som oftere oppleves som psykiske traumer enn andre. Dette er hendelser som:

- er plutselige, ukontrollerte og overveldende
- vekker en sterk følelse av hjelpeløshet
- er en trussel mot liv
- der personen blir alvorlig skadet
- som gjør at personen blir vitne til alvorlig overgrep eller andres død

Sosial krenkelse, som trussel mot tilhørighet, regnes også som en psykisk belastning. Dette kan være mobbing, offentlig krenkelse i media og lignende.

https://sml.snl.no/Psykisk_traume (Næss, 2021)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuene utføres i gruppe.

5-6 deltakere. 2-3 intervjurunder av 2-3 timer.

Definisjon av traumer:

Et psykisk traume er en hendelse som gir psykiske plager i ettertid. Slike skader kan utvikles når opplevelser overskrider personens evne til mestring og tilpasning.

Det finnes en del fellestrekk ved hendelser som oftere oppleves som psykiske traumer enn andre. Dette er hendelser som:

- er plutselige, ukontrollerte og overveldende
- vekker en sterk følelse av hjelpeløshet
- er en trussel mot liv
- der personen blir alvorlig skadet
- som gjør at personen blir vitne til alvorlig overgrep eller andres død

Sosial krenkelse, som trussel mot tilhørighet, regnes også som en psykisk belastning. Dette kan være mobbing, offentlig krenkelse i media og lignende.

(https://sml.snl.no/Psykisk_traume)

Forskningsspørsmålet for prosjektet er:

«Hvordan påvirker traumatiske hendelser barns læringsevne, og hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for disse barna?»

Hva er god undervisning for barn som har opplevd traumatiske hendelser, og hvordan tilrettelegges slik undervisning?»

Forskningsspørsmål del 1:

Hvordan påvirker traumatiske hendelser barns læringsevne, og hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for disse barna?

Intervjuspørsmål:

Hva tenker dere et traume er?

Har dere erfaringer med å ha barn med traumer i klasserommet, å kan du fortelle meg litt om hvordan det er å ha slike elever i klasserommet?

Hvordan opplever du å ha barn med traumer i ditt klasserom? *Hva har du lært om det?*

Har barn med traumer behov for tilpasning i undervisningen?

Opplever/tenker dere at det er behov for tilrettelegging for barn med traumer?

Har dere erfaring med å ha tilrettelagt undervisning for traumatiserte barn?

Hvilke tanker har dere gjort dere rundt det å undervise barn som har opplevd traumer?

Opplever dere at dere har nok kunnskap om traumer og tilrettelegging i skolen?

Forskningsspørsmål del 2:

Hva er god undervisning for barn som har opplevd traumatiske hendelser, og hvordan tilrettelegges slik undervisning?

Intervjuspørsmål:

Hva er god undervisning?

Trenger barn med traumer mer tilrettelagt undervisning enn andre barn?

Hvorfor er det viktig å gi tilrettelagt undervisning til barn med traumer?

Hva er viktig for å gi god undervisning til barn som har opplevd traumatiske hendelsen?

Har du noen eksempler på tilpasset opplæring til barn med traumer? (hva fungerte/fungerte ikke og hvorfor?)

Vedlegg 5: PowerPoint-plansjer fra intervju med case.

Del 1

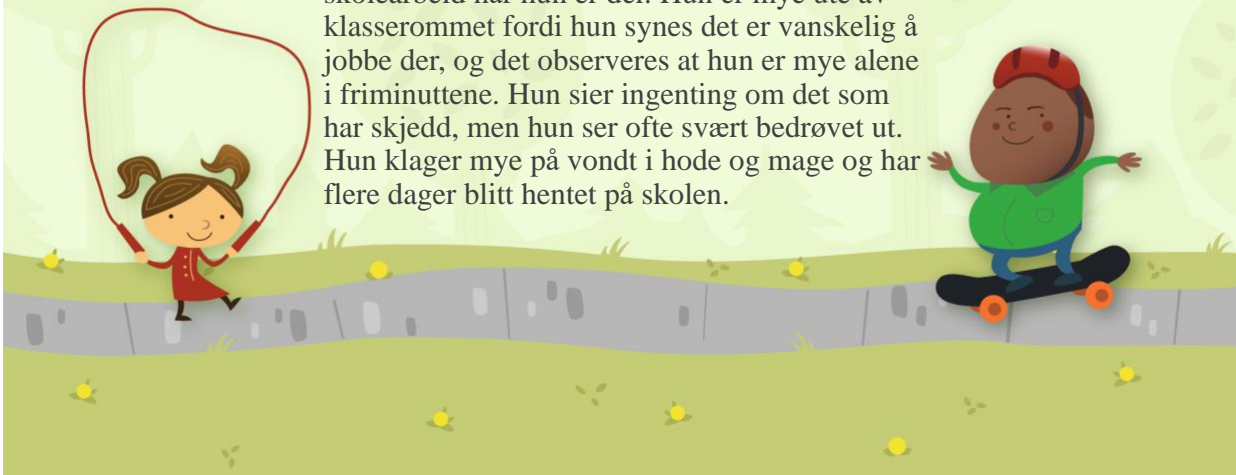
Lise går i 3 klasse. Hun er en stille og forsiktig jente som har mestret skolen greit de to første årene. Siden oppstart 3 klasse har man sett at Lise har vanskelig for å jobbe selvstendig. Hun har i perioder virket ukonsentrert og sliten. Hun sier lite, men har gitt uttrykk for at hun er trøtt og at det er vanskelig å jobbe utover høsten, noe som har preget skoledagen.

I juleferien mistet hun mammaen sin i selvmord. Far har kontaktet skolen og er usikker på om han skal holde Lise hjemme litt lengre eller om hun bør komme på skolen.



Del 2

Lise har nå vært på skolen i en måned. Hun har kommet for sent halvparten dagene, og gjør lite skolearbeid når hun er der. Hun er mye ute av klasserommet fordi hun synes det er vanskelig å jobbe der, og det observeres at hun er mye alene i friminuttene. Hun sier ingenting om det som har skjedd, men hun ser ofte svært bedrøvet ut. Hun klager mye på vondt i hode og mage og har flere dager blitt hentet på skolen.



Del 3

- Nå nærmer det seg sommerferie og Lise er nå presis på skolen hver dag. Hun klager fortsatt på hodepine og magevondt noen dager. Hun har fast samtale med Helsesøster. Klassen har nå lekegrupper i friminuttene der hun deltar aktivt og lærer har hyppig kontakt med far, og har samtale med Lise en gang i måneden.



Vedlegg 6: Intervjuguide Case

Casebasert

Case presenteres for gruppen.

Hva tenker dere er om utviklingen til Lise før jul?

Hva tenker dere om fars spørsmål?

Er det behov for tiltak her?

Hva ville dere ha gjort i denne situasjonen?

Del 2

Har Lise behov for tilrettelegging eller ikke?

Om ja, hvilke tilrettelegginger har hun behov for?

Del 3:

Har Lise fortsatt behov for tilrettelegging?

Om ja, hvilke tilrettelegginger har hun behov for.

Om nei, hvorfor ikke?

