

Andrea Helene Ånderbakk

Utviklingstraumatiserte barn i møte med skolesystemet

En kvalitativ undersøkelse om hvordan fagpersoner kan hjelpe utviklingstraumatiserte barn i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Andrea Helene Ånderbakk

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I dette masterstudiet ønsker jeg å prøve å besvare problemstillingen: *Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretatlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling.* For å finne ut av dette ønsker jeg å se på laget rundt barnet, og de instansene som kan være knyttet til barn når det er snakk om utviklingstraumer: skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PP-tjenesten) og barnevernet. For å besvare dette, har jeg gjennomført fire kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer og analysert dem. Det er alle fagpersoner som har erfaringsbasert kunnskap om hvordan arbeide med barn med utviklingstraumer. Fra analysen kom det frem fire hovedtemaer, hvor hvert tema hadde to til tre undertemaer. Hovedfunnene ble kategorisert etter: *Atferdsuttrykk, relasjon, læring og samarbeid.* Under temaet atferdsuttrykk fortalte informantene om at barn med utviklingstraumer kan ha et uforståelig atferdsuttrykk og kan fort bli trigget av lyder, lukter eller stemmer. Dette er blant noen av hovedfunnene. Alle informantene er enige om at nøkkelen til å kunne hjelpe utviklingstraumatiserte barn er relasjonsbygging. Det kan være utfordrende å bygge gode relasjoner med barn som kan se på voksne som trusler, så da er tålmodighet, forståelse og respekt viktige egenskaper. Når barnet er ute av toleransevinduet sitt, er det første man må prioritere å gi dem reguleringsstøtte slik at de kommer innenfor toleransevinduet, og først da er de i modus for læring. Faglig og sosial læring må ikke sees som adskilt, men som bygger på hverandre for å kunne skape et best mulig læringsmiljø. En viktig faktor for å kunne hjelpe barn med utviklingstraumer er å ha forståelse for hva som ligger bak atferden. Dette kan bli utfordrende dersom ikke foreldre forteller selv, eller samtykker til at andre instanser, kan dele informasjon om hva barnet har gått gjennom. Samarbeid er en viktig faktor for å kunne hjelpe utviklingstraumatiserte barn. Relevant teori og forskning blir belyst før det drøftes opp mot funnene. Noen av temaene som kommer frem i teorien er definisjon på utviklingstraumatiserte barn, hjernens fungering og alarmberedskap, skolens mandant, toleransevinduet, læringsteorier og hva som inngår i et tverretatlig samarbeid.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Formål og problemstilling	10
1.3 Tidligere forskning	11
1.4 Oppgavens oppbygning	11
2. Teori	12
2.1 En nevrobiologisk forståelse av traumer og hjernens funksjon	12
2.1.1 Enkle og komplekse traumer.....	12
2.1.2 Utviklingstraumer	13
2.1.3 Den tredelte hjernen	14
2.1.4 Hjernens alarm- og reguleringsystem.....	15
2.2 Traumesensitiv omsorg	17
2.2.1 Relasjon og følelser	18
2.2.2 Maslows behovspyramide	20
2.3 Skolens mandat og støtte av traumeutsatte barn	22
2.3.1 Faglig og sosial læring.....	22
2.3.2 Lovverk og rettigheter.....	22
2.3.3 Meld. St. 6 (2019-2020).....	23
2.3.4 Læreplanverket (Kunnskapsløftet 2020).....	24
2.4 Toleransevindu	24
2.4.1 Den nære utviklingssonen.....	25
2.4.2 Pragmatisme	26
2.5 Bioøkologisk teori	27
2.6 Tverretatlig samarbeid	28
2.6.1 Laget rundt barnet.....	28
2.6.2 Muligheter og utfordringer ved tverretatlig samarbeid	29
2.6.3 Taushetsplikt.....	30
3. Metode	31

3.1 Vitenskaps- og forskningsmetode	31
3.1.2 <i>Fenomenologi</i>	32
3.1.3 <i>Hermeneutikk</i>	33
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	34
3.2.1 <i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	35
3.2.2 <i>Utvalg</i>	35
3.2.3 <i>Intervjuguide</i>	37
3.3 Transkripsjon	39
3.4 Analyse	40
3.5 Forskningsetikk	42
3.5.1 <i>Når vold er tema i forskningsprosjektet</i>	42
3.5.2 <i>Forskerens etiske ansvar</i>	43
3.5.3 <i>Reliabilitet og validitet</i>	44
4. Funn	47
4.1 Atferdsuttrykk	47
4.2 Relasjon	49
4.3 Fokus på læring	51
4.4 Samarbeid	55
4.4.1 <i>Informasjonsflyt</i>	55
4.4.2 <i>Taushetsplikt</i>	55
5. Drøfting av funn	57
5.1 <i>Relasjonen sin plass i møte med utviklingstraumatiserte barn</i>	57
5.1.1 <i>Den vanskelige relasjonen</i>	57
5.1.2 <i>Voksne som forbilder for endring</i>	59
5.2 <i>Tilrettelegging i skolen</i>	60
5.2.1 <i>I stand til å lære</i>	60
5.2.2 <i>Relasjonen sin betydning for læring</i>	62
5.2.3 <i>Forbedringsområder i skolen</i>	63
5.3 Samarbeidets påvirkning på skolen	64
5.4 Oppsummering	65
6. Avslutning	67
6. Litteraturliste	69
7. Vedlegg	75

7.1 Intervjuguide.....	75
7.2 Vurdering fra SIKT.....	76
7.3 Samtykkeskjema.....	77
7.4 Utdrag fra koding og kategorisering.....	81

Forord

Dette markerer slutten på mine to år med masterstudier, samtidig markerer det også slutten på mine fem år som student. Det føles både vemodig og spennende på samme tid. Jeg har elsket å være student, og jeg kommer nok sikkert til å studere mer om ikke så lenge. Dette er slutten for denne gang, og jeg ser frem til å komme ut i arbeidslivet for fullt og anvende det jeg har lært.

Disse to siste årene har vært krevende, med kombinasjon av både 100% studie og 100% jobb. Med god støtte fra de rundt meg har det gått overaskende greit (jeg har allerede glemt alt som var slitsomt). Dette siste semesteret har vært spesielt tungt med mye som har skjedd både privat, men også med fremdriften på studiene. Jeg er uendelig takknemlig for de menneskene jeg har i livet mitt, for dette hadde aldri gått uten dem. Så vil jeg sende en stor takk til familie og venner <3

Stor takk til Selma Dzemic Kristiansen som har veiledet og støttet meg gjennom denne perioden og kommet med gode råd og tips for fremdriften i oppgaven.

Jeg vil også takke informantene mine som sa seg villig til å delta i dette forskningsprosjektet. Tusen takk for at dere delte av deres kunnskap og erfaring, og takk for at dere er stødige, fine og varme voksne som jobber for at barn og unge skal ha en trygg og god oppvekst.

Og sist men ikke minst, takk til Ingvild Gaustad og Laila Kristensen som hjalp til på innspurten med korrekturlesing og tilbakemeldinger.

God lesing! ☺

Andrea Helene Ånderbakk
Fauske, juni 2024

1. Innledning

Samfunnet blir gjenspeilet i skolen, på godt og vondt. Konsekvenser av belastede oppvekstvilkår vil finne veien inn i klasserommet (Engstad, 2020). I Meld. St. 6 (2019-2020) står det: *Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives, lærer bedre.*

På papiret er jo dette helt sant, men det gjør det ekstra skremmende å lese statistikker på hvor mange barn det er som vokser opp under utrygge forhold. I boken *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for lære* av Johannessen og Bakken (2020, s. 21) viser de til flere studier som beskriver at i en klasse på 25 elever er det i gjennomsnitt 4-5 elever i hvert klasserom som har opplevd eller som lever med alvorlige belastninger i livet.

Et stort antall barn og unge har opplevd og opplever ulike belastninger og påkjenninger i nære relasjoner, og alle reagerer forskjellig på dem (Engstad, 2020, s. 79). Både Meld. St. 6 (2019-2020), Opplæringslova (1998a) og FNs barnekonvensjon (1989) har alle et lovverk og mandat som skal ivareta barnets beste til en hver tid. Med et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger for læring, er det behov for lærere som har kompetanse til å håndtere hver enkelt elev og deres individuelle behov. Belastninger i tidlig barndom kan ha negativ påvirkning på skolen (Engstad, 2020, s. 80).

Barn som opplever traumesymptomer kan møte utfordringer knyttet til tilknytning, relasjonsbygging og læring (Juveli & Peters, 2020, s. 30-31). Derfor antas det at disse elevene vil dra nytte av en godt tilpasset skolehverdag som tar hensyn til deres sosiale og faglige behov, hvor læreren spiller en sentral rolle i denne tilretteleggingen. Skolesystemet har det doble oppdraget med både et utdanningsopplegg og et dannelsesopplegg. Det er gjensidig avhengig av hverandre, og påvirker hverandre. Prinsippet om at skolen skal arbeide med danning, utvikling og læring vil svare på dette doble oppdraget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Schultz og Langballe (2016, s. 220) understreker viktigheten av at pedagogikken som fagfelt tydeliggjør forventningene til skolen og lærerne når de møter elever som har opplevd traumer eller befinner seg i en krisesituasjon. I litteraturen står det at barn og ungdom som opplever vanskelige forhold på grunn av vold i familien, overgrep eller alvorlig omsorgssvikt, sammen med mangel på støtte fra nære omsorgspersoner, risikerer å utvikle utviklingstraumer. De står i en reell fare for alvorlig svekkelse og innskrenkning av fremtidig livsutfoldelse. Utviklingstraumatiserte barn strever mer enn andre med å mestre skolen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 25-26).

Barn som lever under slike forhold som dette forskningsprosjektet skal ta for seg, lider ikke bare av vonde erfaringer med negative effekter; de blir også frarøvet gode erfaringer som er viktig for barns utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 23). Noen barn får en tøff start på livet og opplever ting som de fleste andre barn heldigvis er foruten. Denne mastergradsavhandlingen vil se på hvordan skolen, i samarbeid med andre instanser, kan møte utviklingstraumatiserte barn på en best mulig måte som bidrar til både faglig og sosial utvikling.

Jeg kom over et dikt, som er skrevet av Dorothy Law Nolte (1999) og oversatt av Anders Bjerke som jeg synes er et fint utgangspunkt for dette forskningsprosjektet:

«Hvis et barn lever med kritikk, lærer det å fordømme.

Hvis et barn lever med fiendskap, lærer det å slåss.

Hvis et barn lever med spott, lærer det å bli sky.

Hvis et barn lever med skam, lærer det å føle på skyld.

Hvis et barn lever med toleranse, lærer det å bli tålmodig.

Hvis et barn lever med oppmuntring, lærer det tillit.

Hvis et barn lever med lovord, lærer det å verdsette.

Hvis et barn lever med ærlighet, lærer det å bli rettferdig.

Hvis et barn lever med trygghet, lærer det å tro.

Hvis et barn lever med anerkjennelse, lærer det å like seg selv.

Hvis et barn lever med bifall og vennskap, lærer det å finne kjærlighet i livet.»

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg leste boken til Johannessen og Bakken (2020) synes jeg det var skremmende statistikk på hvor stor brøkdelen av klassen som kunne være utsatt for en eller annen form for omsorgssvikt. Da jeg trådte inn i rollen som spesialpedagog på en barneskole, satte det i gang en tankeprosess hos meg. Jeg kunne gå inn i et klasserom og ikke vite om noen elever som har det vanskelig hjemme. Ut fra statistikken fra boken til Johannessen og Bakken (2020) kunne det være opp til fem i hvert klasserom som har levd eller lever med belastende liv. Uavhengig av hva jeg vet om hvordan elevene har det hjemme – hvordan kan jeg møte dem på en best mulig måte? hva er det disse barna trenger på skolen når kanskje alt annet i livet deres er kaos? Da ønsker jo ikke jeg å være enda en faktor som bare bidrar til enda mer kaos.

Derfor ønsker jeg å forske mer på disse barna, og hvordan det de opplever hjemme påvirker dem på skolen. Etter å ha lest litt mer, samt snakket med flere kollegaer på arbeidsplassen forstår jeg at dette er et omfattende tema, der selv lærere som har jobbet i skolen i mange år kan synes at dette er vanskelig. Derfor ønsket jeg også å se på andre hjelpeinstanser som kan komme inn i saker med barn som blir utsatt for omsorgssvikt. Jeg vil se nærmere på «laget rundt barnet», når kanskje en del av laget, som er familie, ikke er helt påkoblet som de skal – hvordan jobber resten av laget da?

Barn som opplever traumesymptomer kan møte utfordringer knyttet til tilknytning, relasjonsbygging og læring (Juveli & Peters, 2020, s. 30-31). Derfor antas det at disse elevene vil dra nytte av en godt tilpasset skolehverdag som tar hensyn til deres sosiale og faglige behov, hvor læreren spiller en sentral rolle i denne tilretteleggingen. Schultz og Langballe (2016, s. 220) understreker viktigheten av at pedagogikken som fagfelt tydeliggjør forventningene til skolen og lærerne når de møter elever som har opplevd traumer eller befinner seg i en krisesituasjon. I litteraturen står det at barn og ungdom som opplever vanskelige forhold på grunn av vold i familien, overgrep eller alvorlig omsorgssvikt, sammen med mangel på støtte fra nære omsorgspersoner, risikerer å utvikle utviklingstraumer. De står i en reell fare for alvorlig svekkelse og innskrenkning av fremtidig livsutfoldelse. Utviklingstraumatiserte strever mer enn andre med å mestre skolen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 25-26).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å undersøke fagpersoners erfaring i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn og å få innsikt i ulike tverretatlige tilnærminger som fokuserer både på den faglige og sosiale utviklingen til barn. Med bakgrunn i mitt valg av tema lyder problemstillingen slik; *Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretatlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling.* Videre har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål for å hjelpe meg med å svare på problemstillingen:

- Hva vektlegger fagpersoner i sitt arbeid med utviklingstraumatiserte barn?
- Hva mener fagpersoner hjelper utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig?
- Hvordan opplever fagpersoner det tverrfaglige samarbeidet rundt utviklingstraumatiserte barn?

Med disse forskningsspørsmålene er jeg ikke ute etter å avdekke mønster i arbeidet fagpersoner gjør, men jeg håper heller å få mer innsikt i hvordan fagpersoner opplever det i møte med barn som kan karakteriseres som utviklingstraumatiserte.

1.3 Tidligere forskning

Forskere har de siste årene i større grad belyst at barn ikke er aggressive, triste, sinte eller redde uten god grunn, det ligger alltid noe bak atferden (Gording, 2018). Hva som ligger bak, kan være vanskelig å vite. Det kommer frem i forskningen at lærere i svært få tilfeller får informasjon fra foreldrene om hva barnet har opplevd tidligere og opplever nå, siden tematikken er svært tabubelagt (Gording, 2018). I artikkelen til (Dalland et al., 2023) viser de til at det finnes barn i et hvert klasserom som har opplevd belastende ting, som kan gi traumesymptomer. Det er derfor viktig at lærere har kjennskap til ulike former for traumer, slik at de kan legge til rette for barnet på en best mulig måte (Dalland et al., 2023).

I artikkelen til Blindheim (2012) skriver han at det kommer stadig vekk ny forskning på hvilke alvorlige konsekvenser dårlige oppvekstvilkår påvirker barn. Det er ikke lengre snakk om at dårlige oppvekstvilkår *kan* ha negative konsekvenser for barn, men heller hvilke oppvekstvilkår som gir hvilke konsekvenser, hvilke symptomer som kan føre til skjevutvikling senere i livet og hvilke faktorer som forsterker eller demper effektene av traumer (Blindheim, 2012). Barn som, av ulike årsaker, har opplevd traume har behov for profesjonelle voksne som ivaretar disse barna på en best mulig måte, ved å sikre dem trygghet, og hjelper dem å håndtere skolen (Dalland et al., 2023; Gording, 2018).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av totalt seks kapitler. I kapittel to vil relevant og aktuell teori og forskning presenteres og redegjøres for. Denne teorien vil danne grunnlaget for senere drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel tre beskrives og redegjøres det for valg av forskningsmetode, samt gjennomføring, utvalg for studiet, videre behandling av empirien, etiske hensyn i forskningsarbeid og reliabilitet og validitet knyttet til prosjektet. I kapittel fire presenteres funnene fra analysen, hvor kapittelet er delt opp i ulike temaer ut fra kategoriene som ble dannet gjennom analysen. I kapittel fem prøver jeg å besvare problemstillingen gjennom å drøfte teori og tidligere forskning opp mot funnene. Mot slutten av kapittelet vil det være en oppsummering av hovedfunnene. Avslutningsvis vil kapittel seks ta for seg refleksjon over forskningsprosjektet og forslag til videre forskning.

2. Teori

Gjennom dette teorikapittelet vil det belyses ulike teoretiske begreper og rammeverk, samt lovverk som kan bidra til å besvare problemstillingen. Først skal jeg se nærmere på hva traumer og utviklingstraumer er og hvordan hjernen fungerer og kroppen reagerer, samt hva traumesensitiv omsorg er. Videre ser vi på skolen mandat, læringsteorier og hvilken rolle fagpersoner har i møtet med utviklingstraumatiserte barn. Til slutt skal jeg se på tverretattlig samarbeid og hvilken rolle det får i møte med utviklingstraumatiserte barn.

2.1 En nevrobiologisk forståelse av traumer og hjernens funksjon

2.1.1 Enkle og komplekse traumer

Ordet traume har blitt en del av vårt hverdagsspråk, og brukes ukritisk, uten å egentlig vite hva ordet betyr (Anstorp & Benum, 2014, s. 23; Dyregrov, 2010, s. 13). Begrepet *traume* er gresk og betyr sår eller skade – en skade på kroppen av psykisk eller fysisk karakter. Innen medisinsk forstand snakker vi om kroppslige traumer som kommer etter ulykker, hvor en får umiddelbar behandling og skaden i stor grad leges. Innen psykologien karakteriser traumer ut fra en mer fenomenologisk vurdering, som betyr at vurdering tas ut fra enkeltpersonens opplevelser (Anstorp & Benum, 2014, s. 23-24; Thagaard, 2018, s. 18-19). Psykiske traumer får ikke den umiddelbare hjelpen som fysiske traumer, og personen selv må finne ut og oppsøke hjelp dersom de føler det er behov for det i ettertid. Etter alvorlige hendelser og katastrofer som drap eller dødsfall setter kommunen i gang et kriseteam, der det både er fokus på fysisk og psykisk hjelp. Rådhus og kirker åpnes ofte i etterkant av en katastrofe, for mennesker som har behov for å snakke med noen. Det å kunne yte god hjelp med en gang ga helsegevinster (Raundalen & Schultz, 2012, s. 14). Dette skriver Anstorp og Benum (2014, s. 23-24) skjer i liten grad for mennesker som har utviklet traumesymptomer. Ved psykiske traumer er det en grunnleggende faktor at det påvirker menneskers videre evne til tilpasning og mestring i hverdagen (Anstorp & Benum, 2014, s. 23-24).

Leonore Terr (1991) er en amerikansk barnepsykiater og har delt traume inn i to, *type 1-traume* og *type 2-traume*. Et annet begrep er også *enkle-* og *komplekse traumer* (Fallmyr, 2020, s. 155; Johannessen & Bakken, 2020, s. 38). Enkle traumer omfatter enkelthendelser som ulykke, dramatisk dødsfall, skilsmisse eller vold. Komplekse traumer innebærer at traumene skjer over lengre tid, som krig, familievold, mangel på omsorg, mobbing eller

seksuelle overgrep (Dyregrov, 2010, s. 14). Det er barn som i størst grad lider under krig, under voksnes uansvarlige handlinger (Nilsen, 2024b). En trenger ikke selv å ha blitt utsatt for en alvorlig hendelse for å bli traumatisert. Å være vitne til alvorlige skader, krig, hendelser eller andres død kan også føre til traumesymptomer (Dyregrov, 2010, s. 15). Et eksempel på dette kan være barn som er vitne til mishandling eller vold mot foreldre og familie. Felles understreker de at traumene påvirker barnets utvikling på sentrale områder (Kvello, 2022a, s. 458).

Det er i midlertid ikke alle mennesker som blir utsatt for potensielle traumatiske situasjoner, som utvikler traumer. Gode indre ressurser, gode livsbetingelser og et godt omsorgsmiljø er faktorer bidrar til at mange barn klarer seg godt etter traumatiske hendelser (Dyregrov, 2010, s. 15). Det er ikke dem vi skal se nærmere på i denne oppgaven, tvert i mot skal vi se nærmere på barn som går inn under kategorien komplekse traumer (Nordanger, 2014, s. 46), og hvor utviklingen står i forhold til det.

2.1.2 Utviklingstraumer

Når vi i denne oppgaven skal snakke om utviklingstraumatiserte barn, menes de barna som av ulike grunner har opplevd *manglete reguleringsstøtte* og *giftig stress*, og som av den grunn har underutviklede reguleringsferdigheter og et sensitivt stressresponsystem (Johannessen & Bakken, 2020, s. 38; Nordanger & Braarud, 2017, s. 73). Regulering handler om evnen til å kunne hjelpe seg selv til et spenningsnivå som passer situasjonen eller aktiviteten en står i. I starten av barnets liv er det omsorgspersonene som hjelper barnet til å regulere ulike følelser og tilstander, og dette kalles reguleringsstøtte (Johannessen & Bakken, 2020, s. 35). Giftig stress er effekten av overveldende og vedvarende stress i situasjoner der det ikke har vært noe relasjonell støtte fra en voksen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 33). Stress regnes som kroppslige reaksjoner på belastninger barn har vært utsatt for, omsorgssvikt, vold og overgrep eller vært vitne til at noen du er glad i blir utsatt for vold (Bru, 2019, s. 20).

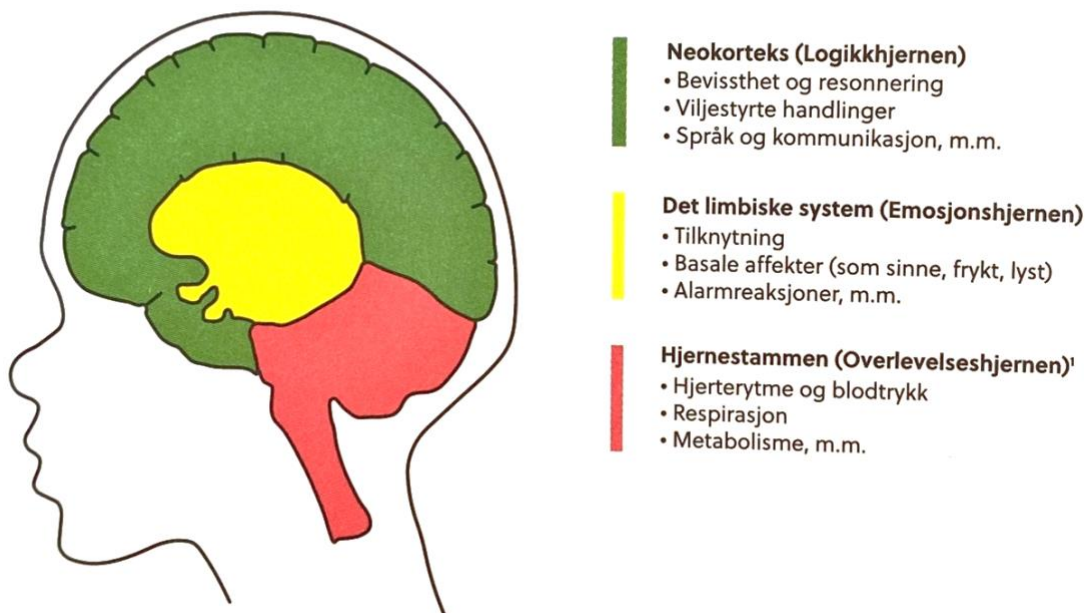
Begrepet utviklingstraumer blir brukt for å beskrive de utviklingsmessige følgene det har for barn å vokse opp med *alvorlig manglende omsorg* fra omsorgspersoner eller vold og overgrep. Det er et relativt nytt begrep som prøver å fange opp kombinasjonen av å ikke ha fått hjelp til å regulere ubehag og stress, og å ha opplevd eller vært utsatt for langvarig, for ukontrollerbart, for uforutsigbart og for alvorlig stress. Traumene har skjedd i utviklingssensitive perioder av livet, og forstyrrer den videre utviklingen til barnet

(Johannessen & Bakken, 2020, s. 38; Nordanger & Braarud, 2017, s. 24). Spedbarn er avhengige av trygge og stabile omsorgspersoner som hjelper dem til å regulere fysiologiske og kroppslige funksjoner (som sult/metthet, søvn og motorikk), affekter (som frustrasjon og frykt) og beskyttelse mot ulike stimuli som kan bli for intense (som lyder og lys) (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). For utviklingstraumatiserte barn blir deres stressresponsystem aktivert kraftigere, oftere, og har ingen eller få verktøy til å regulere stressresponsystemet (Johannessen & Bakken, 2020, s. 38). Konsekvensene av utviklingstraumer er ikke som en lidelse, hjerneskade eller en bestemt tilstand, men må forstås som en *nevrobiologisk skjevutvikling*, hvor utviklingen av hjernen er forstyrret (Nordanger & Braarud, 2017, s. 77-78).

2.1.3 Den tredelte hjernen

Fra tidligere mente forskere at det var modning og arv som utviklet hjernen, men i dag vet vi at den er «bruksavhengig» (Nordanger & Braarud, 2017, s. 64), som vil si at utvikling skjer primært på grunnlag av stimulering. De delene av hjernen som blir stimulert vil styrkes og utvikles, mens de som ikke blir stimulert, blir underutviklet. Det er den intuitive omsorgen, som emosjonelle, motoriske, sosiale og fysiologiske stimuleringer, som er den viktigste (Nordanger & Braarud, 2017, s. 53). Siden hjernen er «plastisk», betyr det at underutviklede funksjoner endres og vil utvikle seg dersom omgivelsene forbedres (Nordanger & Braarud, 2017, s. 78).

I sped- og småbarnsalderen er hjernen ekstra sensitiv og påvirkelig for visse typer stimulering som trøst, kjærlighet og trygghet. Det er i denne tiden mye av hjernes infrastrukturer og organisering etableres. I løpet av de 2-3 første leveårene dannes nervenetverk og synapseforbindelser som vil påvirke hvordan vi takler påkjenninger og hvordan vi kan relatere oss til andre senere i livet. Vi blir født med over hundre milliarder hjerneceller (nevroner), og hjerneutviklingen er nærmest eksplosiv de første leveårene. I starten har hvert nevron i snitt 2500 koblinger, mens i 2-3 års alderen har nevronene i snitt 15 000 koblinger til andre nevroner. Disse vil i senere tid påvirke hvordan vi klarer å relatere oss til andre, og hvordan mennesker takler ulike påkjenninger (Nordanger & Braarud, 2017, s. 54).



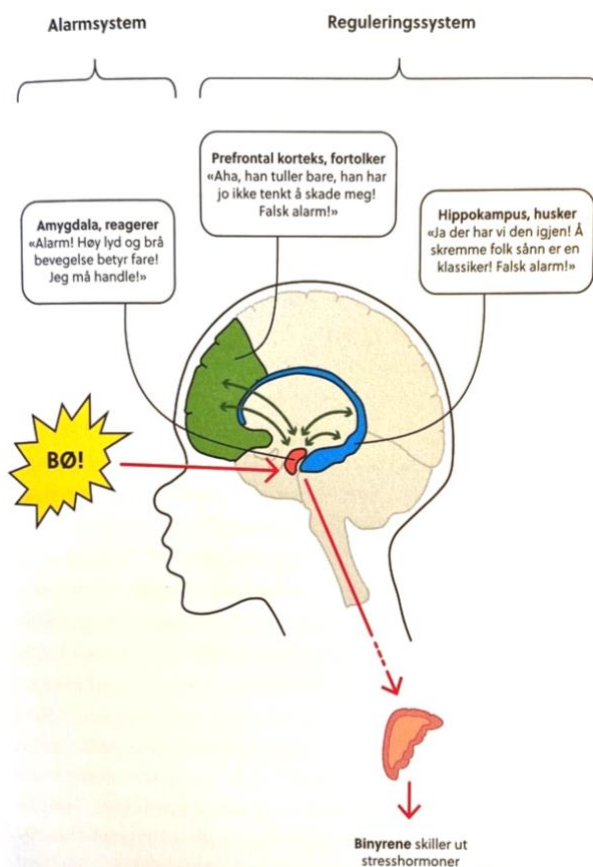
Figur hentet fra (Nordanger & Braarud, 2017, s. 56).

Nevrofysikeren Paul MacLean lanserte på 1960-tallet «The triune brain», en modell som viste at hjernen kunne deles inn i tre deler. Med tiden er modellen blitt nyansert, men likevel er den sentral for å forstå hvordan hjernen bearbeider og organiserer erfaringer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 54-56). MacLean (1985) mente at hjernen var én hjerne sammensatt av tre hjerner. Bildet over illustrerer hvor de ulike hjernene sitter. Grunnen til at de to andre hjernene er utviklet utenpå den opprinnelige hjernen går tilbake til reptiltiden. «Reptilhjernen» utgjør *hjernestammen*, også kalt overlevelshjernen som ligger nederst av de tre hjernene, som styrer de grunnleggende overlevelsesfunksjonene våre som blodtrykk, kroppstemperatur, hjerterytme og respirator. Gjennom evolusjonen fikk vi *det limbiske systemet*, også kalt emosjonshjernen, som er rundt hjernestammen. I denne delen av hjernen styres våre grunnleggende følelser som lyst, sinne og frykt, og tilknytningsatferd. Etter hvert ble *neokorteks*, også kalt logikkhjernen, utviklet med en stadig mer kompleks struktur hvor vi finner språk, evne til resonnering, viljestyrke og bevissthet. Den ligger helt ytterst av de tre hjernene (Nordanger & Braarud, 2017, s. 54-56).

2.1.4 Hjernens alarm- og reguleringssystem

De ulike delene av hjernen har spesialiserte oppgaver. «Alarmsenteret» i hjernen ligger i *amygdala*, som ligger mellom overgangen mellom emosjons- og overlevelshjernen

(Nordanger & Braarud, 2017, s. 59). Den registrerer potensielle trusler. Tidligere skremmende hendelser antas å lagres i amygdala. Neste gang noe trigger barnet, vil alarmen utløses raskere og mer automatisk. Når amygdala registrer trusler, sendes signalene videre til *hypothalamus*. I hypothalamus blir signalene omgjort til aktivitet. Signalene blir sendt til binyremargen, hvor adrenalin skilles ut. Adrenalin snevrer inn blodårene, øker hjerterefrekvensen og sørger for at musklene får nok energi til å kunne stå imot truslene (Nordanger & Braarud, 2017, s. 58-59). Dersom trusselen varer, sender hypothalamus et hormonelt signal videre til *binyrebarken* som skiller ut *kortisol*. Kortisol er et stresshormon, i likhet med adrenalin, og kortisol hjelper adrenaliet med å holde ekstra energi/aktivering oppe over tid. *Hippokampus* er som et koblingssentral som gir tilgang på lagrede minner som ligger i ulike deler av hjernen. Det er derfor hippokampus hjelper oss med å vurdere om i hvilken grad hendelser er trusler eller ikke. Hippokampus er også svært sentral for hukommelse og læring (Nordanger & Braarud, 2017, s. 59-60).



Figur hentet fra (Nordanger & Braarud, 2017, s. 63).

Traumene påvirker hjernen slik at deler blir forsinket i utviklingen (Nordanger & Braarud, 2017). Dette gjelder blant annet *prefrontalmedial cortex*, som ligger fremst i hjernen, hvor evnen til regulering av ytre stress og selvregulering er. Områder som skal gi «nå er faren

over»-signaler og skru ned følelsesintensiteten, fungerer ikke som de skal (Nordanger & Braarud, 2017). Prefrontal cortex og hippokampus er viktige deler i reguleringssystemet (Nordanger, 2014, s. 43). Alarmsystemet til utviklingstraumatiserte barn består kun av den delen som oppfatter fare, og den som avkrefter fare. I situasjoner som er ny eller ukjente for barnet, vil alarmsystemet utløses raskere (Nordanger, 2014, s. 43-43). Derfor kan de med utviklingstraumer oppleve å leve med kronisk stress som bidrar til mental og kroppslig slitenhet og følelsesustabilitet (Fallmyr, 2020, s. 155).

Hjernen til utviklingstraumatiserte barn kalles ofte for «overlevelseshjerne» (Perry & Szalavitz, 2021), på grunn av kronisk skremmende og utrygge omsorgsbetingelser, blir nervesystemet sine ressurser brukt til beskyttelse. Derfor «helgarderer» nervesystemet seg og oppfatter en hver situasjon som en trussel; et blikk, et bestemt stemmeleie eller kroppspostur. Dette er nok stimuli for å utløse en forsvarsreaksjon. Dette kan fremprovosere avvísninger overfor andre mennesker som ønsker å utøve omsorg ovenfor barnet (Groven & Rostad, 2022, s. 53; Nordanger & Braarud, 2017, s. 78-79). Dette er fordi at utviklingstraumatiserte barn har måttet prioritere beskyttelse, har det gått på bekostning av «læringshjernen» som utvikles gjennom nysgjerrighet og åpenhet mot verden, som barn normalt skal ha (Groven & Rostad, 2022, s. 53; Nordanger & Braarud, 2017, s. 80; Raundalen & Schultz, 2012, s. 52).

2.2 Traumesensitiv omsorg

Traumesensitiv omsorg handler om å skape *trygghet, relasjonsarbeid og tilby barnet reguleringsstøtte* (Kvello, 2022a, s. 460). Utviklingstraumatiserte barn er som oftest i alarmberedskap. De har et vedvarende høyt stressnivå som følger av at hjernen er «lært» til å være på vakt hele tiden. De kan derfor lettere overreagere på situasjoner (Kvello, 2022a, s. 460). En trigger handler om at barnet får en uventet og brå reaksjon fordi at noe i en situasjon minner barnet på en hendelse hvor barnet opplevde sterke følelser som frykt i en lignende situasjon. En trigger vil kunne medføre at eleven blir aktivert og kommer ut av læringsvinduet. Eleven vil trenge tilstrekkelig med reguleringsstøtte for å kunne komme tilbake til toleransevinduet helt på egen hånd. Dersom disse barna ikke har fått vesentlig støtte fra omsorgspersonene sine, vil ikke de ha den samme reguleringsevnen som sine klassekamerater (Johannessen & Bakken, 2020, s. 43). Hver gang elevens stressresponsystem aktiveres, vil eleven ha færre verktøy til å regulere spenningsnivået sitt slik at det passer situasjonen eller aktiviteten de står i. Når det ikke er samsvar mellom verktøyene eleven har og spenningsnivået, vil det kunne komme til uttrykk gjennom

overveldelse av følelser, vanskelig med å konsentrere seg, samspill med andre og vil streve med overganger (Johannessen & Bakken, 2020, s. 43).

2.2.1 Relasjon og følelser

En forlengelse av trygghet kan sies å være relasjoner (Kvello, 2022a, s. 461). Relasjonens viktigste funksjon er å skape trygghet, iver, glede, stolthet og mening som er de følelsene mennesker trenger for å lære. Relasjonen utløser motivasjon og følelser som ikke kan skapes alene, og den bidrar til at barn føler på stolthet når de får anerkjennelse fra noen som betyr noe for dem (Fallmyr, 2020, s. 38). Siden mange utviklingstraumatiserte barn er blitt påført traumene fra voksne, vil de oppleve voksne mennesker som trusler i stedet for som støtte. Ved å møte pedagoger som er ikke-krenkende og varme, kan det gi troen på at voksne kan være ivaretagende. Barn kan være avvisende, krenkende og unngå pedagogene for å teste dem ut, før de blir overbevisst om at voksne kan være omsorgsfulle og varme (Kvello, 2022a, s. 461-462). Skoe og Bølstad (2022, s. 71) skriver at en god relasjon vil kunne oppleve slitasje, som et resultat av elever som strever over tid.

Fallmyr (2020, s. 39-41) presenterer en 9-skalamodell som inneholder ni egenskaper som former gode relasjoner. Modellen forsøker å fange opp nyansene og kompleksiteten i lærer-elev relasjonen, og tar for seg i hovedsak lærerens bidrag inn i relasjonen. Modellen legger til grunn for å ivareta fire grunnleggende psykologiske behov, og som er grunnleggende for å bygge en relasjon – tilknytning og tilhørighet, autonomi, utforskning og mestring og selvbilde. De tre første egenskapene handler om struktur og krav: *pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet*. Disse egenskapene forteller at lærere og andre voksenpersoner er til å stole på, unngår å krenke eller såre, har tydelige strukturer og grenser, tålmodig, tilpasser krav og forventinger etter elevens evne og legger opp til mestringsopplevelser (Fallmyr, 2020, s. 39-40). De neste tre egenskapene omhandler anerkjennelse og støtte: *anerkjennelse, åpenhet og involvering og evne til å skape positive følelser*. Det er en lærer eller annen voksenperson som viser interesse for elevens interesser, erfaringer, drømmer og tilbakemeldinger, fortolker barns væremåte, bekrefter følelser og evne til å skape positive følelser og god stemning ved å bruke humor (Fallmyr, 2020, s. 40-41). De tre siste egenskapene handler om empati og følelsesbevissthet: *konflikthåndtering, følelseshåndtering og empati*. En slik lærer eller voksenperson vet at konflikt er nødvendig og naturlig del av utviklingen og håndterer konfliktene med selvkontroll og nysgjerrighet, og som forstår og legger merke til følelser og behov, basert på elevens erfaringer (Fallmyr, 2020, s. 41).

Fallmyr (2020, s. 18) peker på toleranse som en av de viktigste egenskapene hos fagpersoner. Toleranse for variasjon i behov, væremåte, egenskaper og ferdigheter. At voksenpersoner skal tolerere både det uønskede og bryssomme. Det skaper tillit som bidrar til trygghet, som er fundamentet for god relasjon. Når elever ikke innfrir forventinger til sosial eller faglig tilpasning, blir relasjonen satt på prøve. Dersom elever opplever å ikke mestre, kan de kjenne på både mindreverdighetsfølelser og beskyttelsesfølelser som blant annet sinne og skam. Disse følelsene bidrar til å skape avstand (Fallmyr, 2020, s. 18). Grensesetting, tydelige forventninger og påminnelse om regler påpeker Fallmyr (2020, s. 18) kan bidra til å forsterke relasjonen mellom barnet og den voksne. Hvis det heller blir mer kjeft og kritikk, kan det på den andre siden ødelegge eller svekke relasjonen. Kvello (2022a, s. 462) peker på at det kan ha en beroligende effekt å sette ord på vanskelige følelser, ettersom barn med utviklingstraumer synes det er vanskelig. Det trengs en trygg voksenperson med god relasjon til barnet for å øve på å uttrykke de vanskelige følelsene gjennom ord (Fallmyr, 2020, s. 18; Kvello, 2022a, s. 462).

Bekymringsfull atferd blir ofte omtalt som atferdsproblemer, hvor det brukes ord som utagerende, urolige og voldelige barn. De mer innadvendte barna blir ofte oversett. Barn med utfordrende atferd blir ofte møtt med sinne og korrigerende av den uønskede og negative atferden, og blir ofte sett på som «umulige», uhåndterlige eller «håpløse». For mange fører dette til en negativ assosiasjon som bare forsterker den negative atferden deres. Atferd kan være et resultat av et negativt samspillsmønster eller omsorgssvikt med nære omsorgspersoner (Lilleberg & Rieber-Mohn, 2018, s. 22).

Det er barna selv som best kan si noe om hva de trenger for å ha en god psykisk helse og en god livskvalitet. Dette gjelder uavhengig av hvilken arena barnet befinner seg i. Ved å ikke lytte til barnet selv, risikerer vi å forme et samfunn som ikke passer til barnets behov (Prop. 121 S (2018-2019)). Regulering og relasjon er nært knyttet sammen, ved at barnet ikke kan få reguleringsstøtte uten relasjon til en som er sterkere, klokere og tryggere enn barnet selv (Nordanger & Braarud, 2017, s. 37). Selvregulering ansees som et svært sentralt fundament for en sunn utvikling. En forutsetning for god sosial og psykisk fungering hos utviklingstraumatiserte barn er at pedagoger støtter dem til å lære seg selvreguleringsferdigheter. Mye av selvreguleringsferdighetene etableres i 3-5 års alderen Det

er godt mulig å lære seg gode reguleringsferdigheter senere i livet, men det er betraktelige mye mer utfordrende å lære seg jo eldre barn blir (Kvello, 2022a, s. 462).

Relasjonen mellom lærer og eleven har ikke bare betydning for trivsel, trygghet og psykososial utvikling. Kvaliteten på relasjonen påvirker hva og hvor mye eleven mestrer faglig og sosialt i skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). Hva som er en god relasjon for utviklingstraumatiserte barn vil variere, men en pedagog som er vennlig, snill, aksepterende og samtidig tydelig vil gi eleven opplevelsen av å bli sett og hørt (Kvello, 2022a, s. 462). For å forene rollen som omsorgsperson og autoritær kreves det både relasjonskompetanse og følelseskompetanse. Vektlegging av atferd, krav og regler må sees i sammenheng med oppmerksomhet på elevens behov og følelsestilstand (Fallmyr, 2020, s. 18).

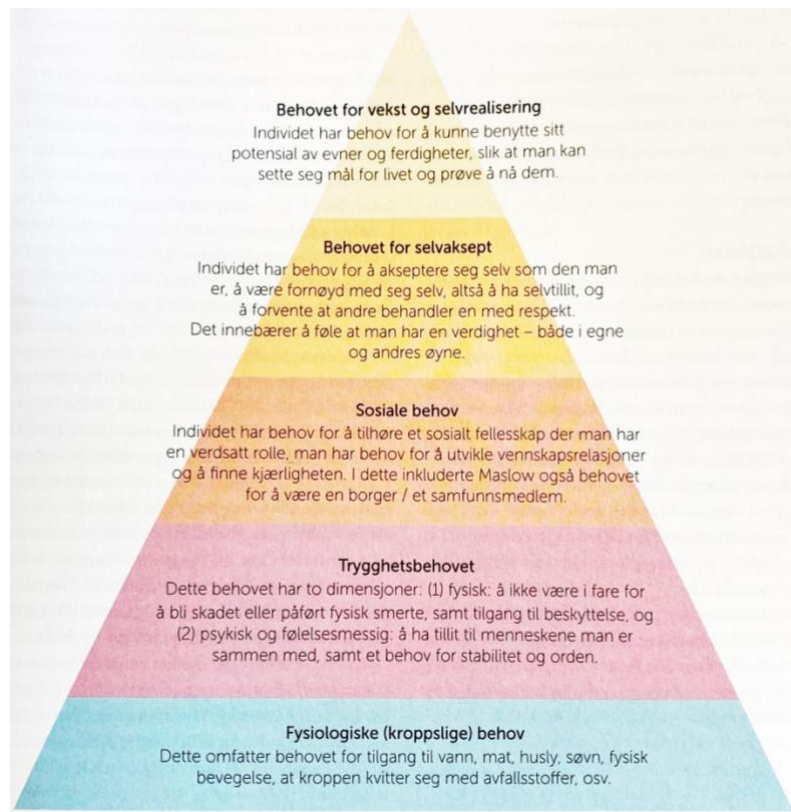
Glede, sorg, sympati, medfølelse og avsky er blant sinnsreaksjoner som utgjør følelsene våre, i tillegg til en rekke sanseopplevelser som kulde og varme. De oppstår både ubevisst og bevisst (Juveli & Peters, 2020, s. 39). Dersom barn ikke klarer å håndtere følelsene sine i undervisningen ved å holde oppmerksomheten rettet mot hva læreren prøver å undervise, vil de elevene slite med å lære (Skoe & Bølstad, 2022, s. 14).

2.2.2 Maslows behovspyramide

Det er en sentral sammenheng mellom følelser og behov (Skoe & Bølstad, 2022, s. 60).

Abraham Harold Maslow (1908-1970) hevdet at mennesker er født med et behovshierarki (Morin, 2022, s. 310-311; Woolfolk, 2004, s. 277). De nederste tre nivåene i pyramiden omfatter behovet for sikkerhet og overlevelse, også kalt *mangelbehov*. Det er grunnleggende behov som ivaretar liv og helse (Kvello, 2022a, s. 461-462). De to øverste nivåene omfatter det behovet for selvrealisering og intellektuelle prestasjoner, og kalles *vekstbehov*.

Mangelbehovene kan dekkes, og det er disse mennesker prøver å dekke først, mens vekstbehovene er umettelig. Ut fra Maslows hierarki vil det være vanskelig for en person å få effekt av vekstbehovene, før mangelbehovene er oppfylt. Både trygghet og overlevelse (mat og drikke) er mangelbehov som må dekkes før andre behov høyere i hierarkiet kan oppfylles. Trygghet er en av faktorene som raserer for utviklingstraumatiserte barn (Kvello, 2022a, s. 462).



Figur hentet fra (Kvello, 2022a, s. 461).

På bildet illustreres Maslows behovshierarki (Kvello, 2022a, s. 461). Det nederste behovet omhandler fysiologiske behov, som påvirker kroppen. Det omfatter tak over hodet, eliminering, søvn, fysisk bevegelse og mat og vann. Når disse faktorene er dekket har mennesker behov for trygghet. Det er to dimensjoner ved dette behovet: fysisk og psykisk. Fysisk trygghet handler om å ikke stå i fare for å bli påført fysisk smerte, og har tilgang på beskyttelse. Psykisk trygghet handler om å ha stabile mennesker rundt seg som man har tillit til. Det siste mangelbehovet er sosiale behov, hvor mennesker har behov for tilhørighet til et sosialt fellesskap som vennskap, samfunnsmedlem og kjæreste (Kvello, 2022a, s. 461-462). Etter de tre nevnte mangelbehovene er dekket, kan mennesket gå videre til vekstbehovene. Behovet for selvksept går ut på å akseptere og være fornøyd med seg selv, og oppleve følelsen av verdighet. På toppen av hierarkiet er behovet for vekst og selvrealisering, som innebærer at personen bruker sine ferdigheter og evner til å oppnå ting de ønsker i livet (Kvello, 2022a, s. 461-462).

2.3 Skolens mandat og støtte av traumeutsatte barn

2.3.1 Faglig og sosial læring

Skolen sin oppgave er å legge til rette slik at barn og unge har utviklende læringsprosesser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 43; Raundalen & Schultz, 2012, s. 58). I en artikkel fra Utdanningsforbundet (2021) skriver de at i skolen trenger hvert femte barn en spesiell oppfølging for å mestre det faglige eller sosiale, eller begge delene. Ekornes (2018, s. 56) skriver at mange lærere opplever økende press mellom fokus på sosiale ferdigheter og fokus på fag i undervisningen. Sosial læring må ikke sees som *konkurrent* til faglig læring, men heller som *grunnlaget* for å kunne skape en god og utfyllende faglig læringsarena. Et trygt psykososialt skolemiljø påvirker både den sosiale og den faglige læringen (Ekornes, s. 56-57; NOU 2015:2, 2015). Ved å la overordnet del av læreplanen, og blant annet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, få plass i all undervisning vil påvirke det psykososiale miljøet i klassen (Saabye & Pedlex, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017). For å gi et best mulig skoletilbud til elevene, må utvikling, danning og læring sees sammen, for å skape et godt psykososialt miljø på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolen skal bidra til utvikling og læring, men dersom kravene for skoleprestasjoner er for høye over lag tid vil det føles håpløst og kan være en ytterligere kilde til stress for barn (Bru, 2019, s. 21). Barn med utviklingstraumer har et enda større behov enn jevnaldrende til å oppleve mestring, ettersom de kan oppleve å mestre lite ellers i livet (Kvello, 2022a, s. 466). Mestring er atferds- og tankemessige strategier for prøve å håndtere en situasjon som barnet opplever som stressende (Bru, 2019, s. 27). I hvilke situasjoner barnet opplever mestring, påvirkes av hva barnet ser på som stressende. Mestring bidrar til å lette sinnsstemningen og få frem positive følelser (Jensen & Ormhaug, 2016, s. 40). Mestring gir glede, som kan bidra til positive holdninger og interesse, som vil stimulere til positiv selvoppfattelse og tiltro til egne muligheter (Befring, 2019b, s. 52).

2.3.2 Lovverk og rettigheter

Barn er en gruppe som er spesielt sårbar, og har derfor behov for sine egne rettigheter som er nedfelt i FNs barnekonvensjon. FNs barnekonvensjon er særskilte menneskerettigheter for barn (FNs barnekonvensjon, 1989). Rettighetene gjelder alle barn uavhengig av kjønn, nasjon, kultur, religion og sosial status og er både kulturelle, sosiale og økonomiske. Det er prinsippet

om at det er barnets beste som alltid skal komme først, konvensjonen er bygget på (FNs barnekonvensjon, 1989).

Opplæringsloven er et av skolens viktigste styringsdokumenter. Den omhandler rettigheter og plikter som knyttes til opplæringen i skolen, som blant annet skolerett, retten til spesialundervisning, kompetansekrav og samarbeid med hjemmet (Helle, 2017, s. 59). Inkluderende læringsmiljø er en av de mest sentrale verdiene for den norske skolen. Det skal være rom for alle elever, også dem som er annerledes eller i risikozonen for utenforskap (Hølland, 2021, s. 10). I skolen har alle elever, uavhengig av evne og forutsetning, krav på en tilpasset opplæring etter §1-3 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a). Denne retten gjelder alle elever uansett kjønn, alder, individuelle forskjeller, sosial og etnisk bakgrunn (Hølland, 2021, s. 41). Opplæringsloven §9 A-2. sikrer retten til et godt og trygt skolemiljø som fremmer trivsel, læring og helse (Opplæringslova, 1998b). Et resultat av å ikke ha et trygt skolemiljø er at elever ikke møter opp (Bakken, 2023).

Dagens opplæringslov har blitt endret i snitt en gang i året siden den trådte i kraft i 1998. Dette har ført til at regelverket er blitt svært detaljert og omfangsrikt (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det skal tres i kraft en ny opplæringslov fra august 2024. Den nye opplæringsloven skal være mer oppdatert, forståelig og tilgjengelig, og mer tilpasset dagens samfunn. Det vil være flere lover som blir videreført fra den tidligere opplæringsloven, og i tillegg vil det komme en rekke nye lover (Utdanningsdirektoratet, 2023).

2.3.3 Meld. St. 6 (2019-2020)

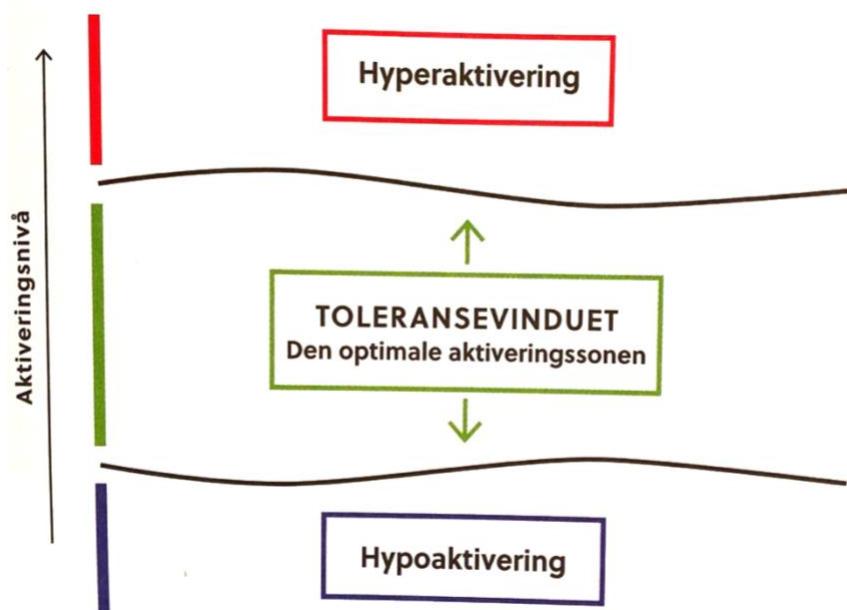
I Meld. St. 6 (2019-2020) står det skrevet at skolen skal gi muligheter til alle barn – uavhengig av kjønn, kulturell, sosial og språklig bakgrunn, fysiske og kognitive forskjeller. Regjeringen ønsker at kompetansen skal komme tettere på elevene, gjennom å styrke det tverrfaglige samarbeidet, samt sette i gang et varig kompetanseløft innen det spesialpedagogiske feltet. Skolen skal bidra til at alle elevene trives og blir trygge gjennom å gi dem gode rammer for allsidig utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020)). Elever får det beste grunnlaget for utvikling, både faglig og sosialt, når de føler seg verdifulle og at det er bruk for dem i samfunnet. Det er ulike grunner til at barn kan ha behov for ekstra oppfølging og støtte i kortere eller lengre perioder. De utfordringene barnet har, har betydning for deres utvikling og læring, samt deres samhandling med andre på skolen (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.3.4 Læreplanverket (Kunnskapsløftet 2020)

Den overordnede delen av læreplanen beskriver den pedagogiske praksisen gjennom hele grunnopplæringen, og tydeliggjør skolens ansvar for utvikling og danning til alle i grunnopplæringen (Saabye & Pedlex, 2019, s. 7). Skolen har både et utdanningsoppdrag og et dannelsoppdrag. Dette doble oppdraget skal løses gjennom arbeid med utvikling, læring og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Torjussen og Hilt (2021, s. 125) beskriver danning som et resultat av oppdragelse og undervisning. I prosessen mellom oppdragelse og undervisning oppstår det en verdifull prosess med verdier og kulturelt innhold som bidrar til utvikling – og dette kalles danning (Torjussen & Hilt, 2021, s. 125) I samspill med andre utvikles elevens identitet og selvbilde, holdninger og meninger. Den sosiale læringen skjer både i og utenfor klasserommet. En kan ikke se faglig læring isolert fra sosial læring. I det daglige arbeidet utvikles elevens sosiale og faglige læring sammen (Saabye & Pedlex, 2019, s. 13). Opplæringen skal fremme elevens læringsstrategier, holdninger og motivasjon, som legger grunnlaget for læringen hele livet. Fra læreren kreves det at de gir elevene støtte og følger dem tett opp tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå (Saabye & Pedlex, 2019, s. 15). Som en del av den overordnede delen av læreplanen finner vi tverrfaglige temaer som skolen skal bruke inn i læring. Et av de tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring*, som skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, som skal bidra til at elevene kan ta ansvarlige livsvalg. Det vil si at det tverrfaglige temaet skal implementeres i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.4 Toleransevindu

Toleransevinduet er en sone som illustrerer optimal aktivitet. Det er i denne sonen alle mennesker har en optimal oppmerksomhet mot noe annet. I denne tilstanden er læring mest optimalt (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38-39). Figuren nedenfor illustrerer hvordan toleransevinduet fungerer. Er en over toleransevinduet er en i *hyperaktivert tilstand* hvor hjertet slår raskere og pusten blir hurtigere, musklene spenner seg, svetten øker, og kroppen går i alarmberedskap. Er en under toleransevinduet er en i en *hypoaktivert tilstand* der personen er sliten, umotivert, energiløs og mentalt koblet av (Kvelling, 2022a, s. 463; Nordanger & Braarud, 2017, s. 38-39). Grensene for hyperaktivert og hypoaktivert påvirkes av emosjonell tilstand, erfaringer, medfødte faktorer som temperament og hvem det skjer sammen med. Når barnet er sammen med noen de er trygg på, tåler de fleste mer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39).



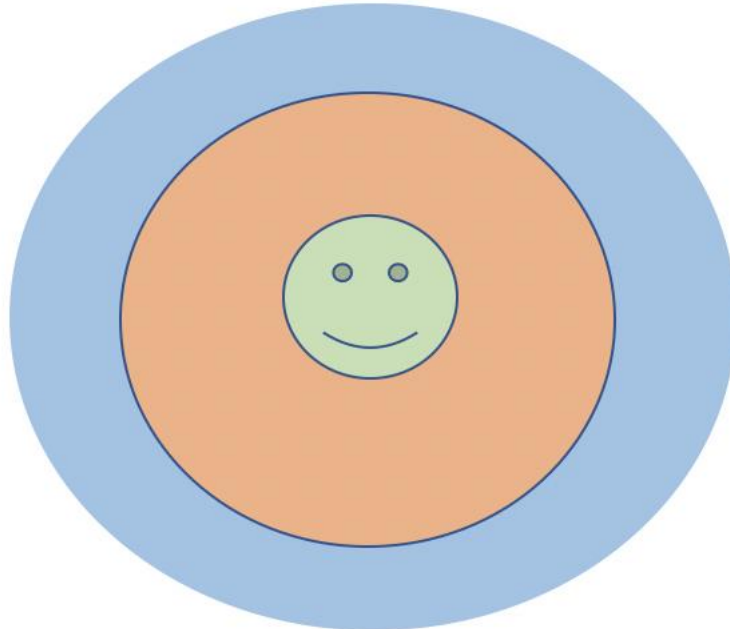
Figur hentet fra (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39).

Elever som opplever en kraftig aktivering av stressresponsystemet trenger hjelp til å regulere seg, før de er klare for å jobbe med skolearbeid igjen. Med underutviklede reguleringsferdigheter og et sensitivt stressresponsystem vil det påvirke lærerens mulighet til å hjelpe eleven i læringssituasjoner og elevens fungering i klassen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 42). Elevene vil reagere kraftigere og fortere på ulike hendelser som skjer i skolegården og i klasserommet, enn andre elever som har utviklet stresstoleranse. De kan også bli veldig opptatt av kroppslige symptomer og har behov for å dekke dem med en gang. Et eksempel kan være at med en gang de kjenner de er sulten tar de opp matpakken, eller de må løpe på toalettet med en gang de kjenner de må på do (Johannessen & Bakken, 2020, s. 42). Et sensitivt stressresponsystem gir både konsekvenser for det fysiologiske, det kognitive, og hvordan vi handler og føler. Perry og Szalavitz (2021) bruker begrepet *tilstandsavhengig fungering*, om hvordan vår indre tilstand påvirker all annen fungering i hverdagen. For å kunne hjelpe de utviklingstraumatiserte barna er det viktig å kjenne til hvilket reaksjonsmønster og atferd som kan indikere at noe er galt (Olsen & Traavik, 2010, s. 77).

2.4.1 Den nære utviklingssonen

Lev Semjonovitsj Vygotskij står bak den sosiokulturelle teorien, som legger vekt på sosiale og kulturelle faktorer som bidrar til læring. Teorien tar utgangspunkt i at ressursene barnet er

født med ikke er tilstrekkelig til å utvikles alene. Barn er derfor avhengig av at en *mer kompetent annen* hjelper dem, ved å tilgjengeliggjøre kunnskap og mentale redskaper slik at barna kan anvende dem (Ness & Danielsen, 2020, s. 102-103; von Tetzchner, 2019, s. 22-23). I læringssituasjoner hvor eleven er avhengig av hjelp fra en voksen, kalte Vygotskij for *den nære utviklingssonen*. Han delte mestring inn i to deler: det barnet får til alene, og det barnet



klarer ved hjelp av en mer kompetent voksen. Det var i sonen når barnet fikk hjelp fra en mer kompetent annen at læring fant sted (Ness & Danielsen, 2020, s. 107; von Tetzchner, 2019, s. 152-153).

Bildet illustrerer den nære utviklingssonen. Den innerste sirkelen representerer barnet, den midterste sirkelen viser det aktuelle utviklingsnivået hos barnet som barnet klarer alene, mens den ytterste sirkelen viser den nære utviklingssonen for hva barnet klarer sammen med en mer kompetent annen (Ness & Danielsen, 2020, s. 107; von Tetzchner, 2019, s. 153-154). Læring defineres som forandring av atferd og opplevelser som følge av interaksjon av ulike prosesser mellom personer og miljøet. Utvikling defineres som forandringer av funksjoner og strukturer over tid som følge av læring, vekst og modning (Kvelling, 2022b, s. 31). Læringsteoriens mål i skolen er å fremme læring, hvor undervisningen må tilrettelegges slik at eleven oppnår mestring i læringen (Lyngsnes et al., 2020, s. 78-79).

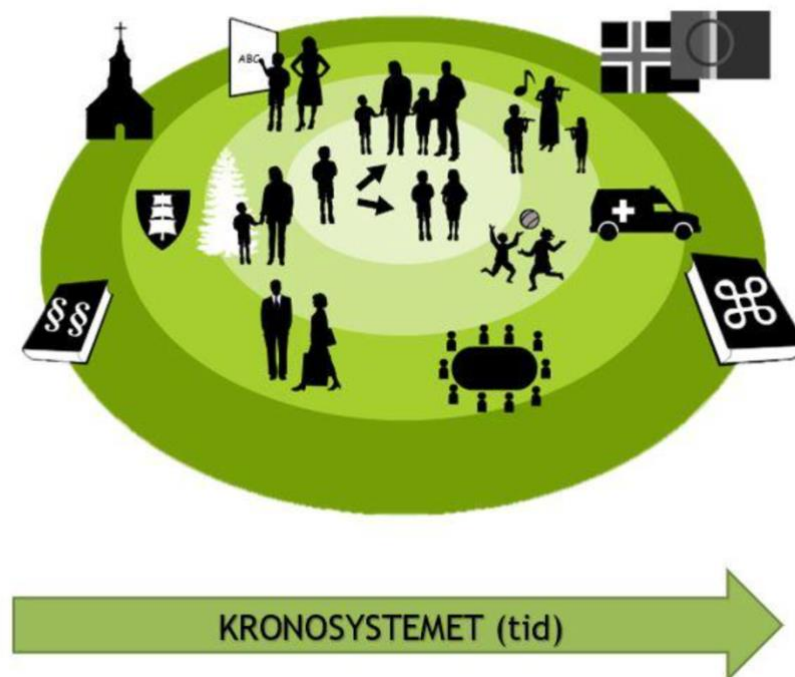
2.4.2 Pragmatisme

John Deweys filosofi står sterkt innen pragmatismen (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 62). Hans teori gikk ut på «learning by doing», at læring skjer gjennom handlinger. Det er

konsekvensene av våre handlinger vi lærer av. Han mente mennesker lærte gjennom å teste ut ideer, hvor konsekvensene fra ideen påvirket valgene mennesker ville gjøre senere i lignende situasjoner (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 62-63). Læring hos barnet skjedde gjennom at barnet selv var en aktiv del av handlingen. Den pragmatiske tilnærmingen verdsetter barnet, vektlegger barnets interesser og forutsetninger og bidrag inn i læringen gjennom at barnet selv tilegner seg kunnskaper og ferdigheter (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 67).

2.5 Bioøkologisk teori

Urie Bronfenbrenner utviklet en bioøkologisk teori, med inspirasjon fra Sameroff og Chandler som utviklet transaksjonsmodellen for å illustrere hvordan mennesker og miljøet er i gjensidig påvirkning av hverandre (Skoe & Bølstad, 2022, s. 54). Det er biologi og miljøforhold som skaper mennesket over tid (Kvello, 2022b, s. 32). Modellen under viser hvordan Bronfenbrenner mente at barnet utvikler seg, og hvilke forhold som påvirker dets utvikling. Modellen er laget slik for å illustrere at de innerste sirkelene påvirket barnet mest, mens den ytterste sirkelen påvirket dem i mindre grad.



Figur hentet fra (Amendor AS).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen og representerer de nære relasjonene til barnet. Det innebærer arenaene hvor barnet oppholder seg mest, som med familie, barnehage/skole,

organisert fritidsaktivitetstilbud og nærmiljøet. Relasjoner i mikrosystemet er viktig for å kunne skape gode rollemodeller for barnet, i tillegg til at de består over lengre tid som en gjensidig forpliktelse. Bronfenbrenner var og særlig opptatt av at barn har behov for variert stimulering for å utvikle seg (Kvello, 2022b, s. 36-37). Mesosystemet består av to eller flere ulike mikrosystemer. Jo flere mikrosystemer som inngår i barnets mesosystem omhandler hvor mangfoldig oppvekstmiljøet til barnet er, som igjen bidrar til ulike stimuli. Det er relasjonen mellom mennesker som danner mesosystemet. I mesosystemet er det i hovedsak koblingen mellom de ulike mikrosystemene som er interessante å analysere. Hvordan et mikrosystem påvirker de andre mikrosystemene utgjør mesosystemet. (Kvello, 2022b, s. 37).

Eksosystemet tar ikke direkte del i barnets liv, men har indirekte påvirkning for barnets utvikling. Dette kan være foreldrenes økonomi, bosted, helsevesenet, sosiokulturelle faktorer og andre samfunnsinstitusjoner (Kvello, 2022b, s. 39; Ness & Danielsen, 2020). I makrosystemet finner vi rammer for hvordan innbyggerne i samfunnet kan leve sitt liv. Det er politiske, historiske, økonomiske og ideologiske beslutninger, vurderinger og prioriteringer i samfunnet, som blant annet plikten til ti års skolegang, fødselspermisjon og kontantstøtte (Kvello, 2022b, s. 39). Etter at de fire første systemene var etablert, tilføyde Bronfenbrenner et femte system: kronosystemet. Det illustrer at de gjensidige prosessene mellom miljøet og mennesker alltid er i bevegelse og bidrar til utvikling. Det er nemlig en tidsdimensjon. Mikro- og mesosystemet er stadig i bevegelse og endring, mens i makrosystemet er det langsiktige beslutninger som tas, som påvirker barnet (Kvello, 2022b, s. 39).

2.6 Tverretatlig samarbeid

2.6.1 Laget rundt barnet

For noen familier er det nødvendig å være i kontakt med flere ulike fagpersoner fra ulike tjenester (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 268; Meld. St. 6 (2019-2020)). Dersom en arbeider i et felleskap, er det nærmest umulig å ikke samarbeide i en eller annen form (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 124). Voksne med ulike roller, ansvarsoppgaver, rutiner kompetanse og arbeidsoppgaver skal sikre at barns behov blir ivaretatt (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 279; Mørland, 2022, s. 225). I skolen jobber ikke lærere alene med eleven, men inngår i et større samarbeid med andre instanser (Johannessen et al., 2024, s. 22). Begrepene tverretatlig og tverrfaglig samarbeid brukes ofte om hverandre når det er snakk om samarbeid på tvers av fag- og ansvarsområder (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). Tverretatlig samarbeid handler om samarbeid på tvers av andre faginstanser innenfor første-

eller andrelinjetjenesten. Det kan være PP-tjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien (heretter BUP), spesialisthelsetjenesten, barnevernet eller andre kompetansesentre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200; Kinge, 2020, s. 152). Tverrfaglig samarbeid handler om samarbeid mellom fagpersoner med ulik faglig bakgrunn (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 200). Både tverrfaglig og tverretatlige samarbeid handler om evne, vilje, engasjement og holdninger til å ville utnytte de ressursene og mulighetene som et samarbeid åpner opp for, og som fanger opp problemer og hjelper til før de blir for store (Johannessen et al., 2024, s. 22; Kinge, 2020, s. 152). Kompetansen for å kunne hjelpe barn i skolen finnes ikke hos én yrkesgruppe. Med bakgrunn i mangfoldet som finnes i dagens skolen, trengs både sammensatt og spesialisert kompetanse for å ivareta alle elevene (Johannessen et al., 2024, s. 29).

2.6.2 Muligheter og utfordringer ved tverretatlig samarbeid

En felles og presis forståelse for begrepet utviklingstraumatiserte barn, danner grunnlaget for hvordan en skal handle i møte med elever med utviklingstraumer. Dette kalles for intersubjektivitet (Roland et al., 2016, s. 165). Skal man kunne tilby god hjelp, bør man komme i kontakt med barnet og deres familie før vanskene har utviklet seg over tid (Befring, 2019a, s. 202). Når vi skal arbeide med elever som har utviklingstraumer, er den viktigste faktoren at alle som jobber rundt og med barnet har en størst mulig forståelse for eleven og deres vansker (Groven & Rostad, 2022, s. 52; Roland et al., 2016, s. 166). Utvikling av kompetanse på temaet vil sette de som jobber med barn i bedre stand til å håndtere vanskelige situasjoner. Dette gjelder både forebygging og redusering av utfordringer. Roland et al. (2016, s. 166) understreker at mangel på kompetanse er en risikofaktor i seg selv, og kan bidra til situasjoner som fører til stressopplevelser og mangel på kontroll. Fagpersoner må ha god oversikt over hvordan skolemiljøet kan påvirke eleven i en positiv retning ut fra de ulike risikofaktorene barnet har. For å kunne tilby rett hjelp og støtte til barnet, trenger fagpersoner å ha kunnskap om hvordan de skal gå inn i saker, og hvem de skal henvende seg til for støtte. Kartlegging blir sentralt for å finne ut hvilken atferd barnet viser i ulike situasjoner og hyppigheten av atferden. Første prioritet er å få stoppet den negative atferden ved å sette tydelige grenser, finne alternative løsninger og forklare at atferden ikke er akseptert. Dersom vanlig instruksjon og korrigerende ikke gir resultater, må foreldre og mulig andre instanser kobles inn (Roland et al., 2016, s. 166-167).

Forskning har vist at det finnes flere muligheter og utfordringer med et tverretatlig samarbeid. Flere studier (Christensen & Godø, 2021; Phoenix et al., 2021) trekker frem at samarbeid er

tidkrevende, både å bli kjent med alle involverte parter og tid i løpet av en arbeidsdag. Alle parter er enige om at det er verdt tiden ettersom de merker at det har stort utbytte for barnet. Lærer føler seg alene om å hjelpe barnet i hverdagslige situasjoner i skolen (Johannessen et al., 2024, s. 40). En annen utfordring som trekkes frem i forskningen (Christensen & Godø, 2021; Phoenix et al., 2021) er journalsystem og informasjonsdeling. Hver etat har sin måte å oppbevare informasjon på, i tillegg til at hver aktør må forholde seg til lover og personvern og taushetsplikt (Johannessen et al., 2024; Pettersen, 2024, s. 108). Med et tett samarbeid, må fagpersoner være bevisst på hvilke opplysninger som formidles videre, og de som ikke skal bringes frem (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 196).

2.6.3 Taushetsplikt

Taushetsplikten er plikten til å ikke dele personlige opplysninger med hvem som helst. Taushetsplikten gjelder både dokumentasjon og muntlige opplysninger, som skal oppbevares på en betryggende måte. Hovedhensynet med taushetsplikt er begrunnet i den enkeltes rett til personvern, som handler om retten til personlig integritet og privatliv (Pettersen, 2024, s. 109). Taushetsplikten gjelder både på jobb og i fagpersonenes private liv (Pettersen, 2024, s. 115). I forvaltningsloven §13 står det at enhver som arbeider for et forvaltningsorgan plikter å hindre at noens personlige forhold blir eksponert (Forvaltningsloven, 1970). Lærere har taushetsplikt om helseutfordringer og eventuelle diagnoser hos elever (Pettersen, 2024, s. 111). Barnevernets oppgave er å gi hjelp og omsorg til barn som lever under forhold som kan skade barnets utvikling og helse (Barnevernsloven, 2021; Pettersen, 2024, s. 112). Det mest vanlige unntaket for taushetsplikt i skolen, er samtykke fra foreldre eller barnet selv. Samtykke kan gi delvis eller helt fritak fra taushetsplikten (Pettersen, 2024, s. 118).

3. Metode

I dette metodekapittelet vil det bli presentert og beskrevet hvilke forskningsspørsmål som er drøftet for å komme frem til en metode som best mulig besvarer problemstillingen; *Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretatlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling.* Basert på vitenskapelig tilnærming, presenteres det i dette kapittelet hva som er blitt gjort gjennom hele forskningsprosjektet, samt etiske betraktninger som må ligge til grunn for forskning. Jeg vil starte med å presentere hva forskning er, samt noen ulike tilnærminger. Videre går jeg over til å presentere ulike metoder, og den metoden som er valgt for å kunne best mulig besvare problemstillingen. Videre presenteres prosessen for valg av informanter og hvordan empirien er behandlet. Til slutt presenteres etiske aspekter ved forskningsprosjektet, samt validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskaps- og forskningsmetode

Når vi hører ordene forskning og vitenskap, tenker vi ofte på eksperimenter i et forskningslaboratorium. Det er naturvitenskap, som forsker på fenomener uten evne til å forstå seg selv og omgivelsene, og uten språk. I denne typen forskning er det ikke mulig å spørre ut og diskutere med deltakerne i forskningsprosjektet. Samfunnsvitenskap studerer mennesker, både deres meninger, oppfatninger og livsverdener (Johannessen et al., 2016, s. 26-27; Kvarv, 2010, s. 21). Samfunnsvitenskapens oppgave er å bidra med ny kunnskap om hvordan virkeligheten og samfunnet ser ut. En bruker metode for å finne ut av dette, som betyr å følge en bestemt måte for å oppnå et mål. Det handler om hvordan en går frem for å innhente informasjon, hvordan den analyseres og hva funnene forteller oss om samfunnsmessige prosesser og forhold. I vitenskapen kalles informasjon om virkeligheten for empiri (Jacobsen, 2015, s. 13). Empirisk forskning dreier seg om å samle inn, analysere og tolke empiri (Johannessen et al., 2016, s. 25) som er grunnlaget for oppgaven.

I samfunnsvitenskapen finner vi kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2016, s. 27). Både kvantitativ og kvalitativ metode innebærer ulikheter, både i forhold til hvordan forskningen legges opp og hvilken empiri en får. Kvantitativ metode preges av et strukturert design basert på selektivitet og avstand fra kildene. Problemstillingene gir svar på statistiske generaliseringer og settes gjerne opp i regneark ved bruk av statistikker. Kvalitativ metode

preges av fleksibilitet ved at utformingen av prosjektet kan endre seg i løpet av prosessen. I tillegg skjer forskningen ute i feltet. I kvantitativ forskning er det et større utvalg, mens i kvalitativ forskning er det et mindre utvalg som en ønsker å gå i dybden på. Begge metodene er basert på ulike forskningslogikk, som vil gi forskjellig empiri. Kvalitativ metode er basert på subjekt-subjekt forhold, med nærhet mellom forsker og deltakere. I kvantitativ metode brukes spørreskjema og observasjon, som gir distanse mellom forsker og deltakere. De ulike metodene vil gi ulike empiri som vil kunne besvare ulike forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 15-16). I dette masterstudie vil det bli brukt kvalitativ metode.

Begrunnelsen for valget av kvalitativ metode for denne masteroppgaven er å kunne fordype meg i og utføre grundige analyser av *hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretattlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling*. Thagaard (2018, s. 12) utdyper at kvalitativ metode egnes godt dersom forsker ønsker å studere fenomener hvor det stilles visse krav for fleksibilitet og åpenhet rundt det som kan være sensitive og personlige temaer. Det krever nær kontakt med feltet og deltakerne. Feltet er der fenomenene en ønsker å forske på befinner seg (Thagaard, 2018, s. 11). I mitt tilfelle er «feltet» skoler, og andre steder hvor PP-tjenesten og barnevernet holder til. I tillegg gir kvalitativ metode tilgang på å studere fenomener det kunne vært vanskelig å studere ved bruk av andre metoder (Thagaard, 2018, s. 12). Det ville vært utfordrende å bruke kvantitativ metode med prosjektets problemstilling, ettersom både problemstillingen og intervjuguiden inneholder «hvordan» og «hva tenker du» spørsmål. Det hadde blitt utfordrende å svare på spørsmålene ved en kvalitativ tilnærming, ettersom jeg er ute etter fagpersoners beskrivelser som er subjektive.

3.1.2 Fenomenologi

Ved kvalitativ metode utvikler vi en forståelse for det fenomenet vi studerer, og vi kan derfor knytte kvalitativ metode til fortolkede teorier som blant annet hermeneutikk og fenomenologi (Thagaard, 2018, s. 19). Filosofen Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt 1900-tallet. Fenomenologien var opptatt av opplevelser, livsverdener og menneskers handlinger. Thagaard (2018, s. 19-20) trekker også frem at det er et fenomenologisk utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, hvor en ønsker å oppnå en dypere forståelse av meningene i enkeltpersonenes erfaringer. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på interessen for å beskrive verden slik den oppleves for deltakerne og forstå sosiale fenomener ut fra deres perspektiver (Kvale et al., 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Den

vitenskapsteoretiske retningen for dette prosjektet tar utgangspunkt i fenomenologien ved at fenomenet som studeres er fagpersoners tanker og erfaringer om utviklingstraumatiserte barn i skolen. Som forsker er jeg avhengig av å legge til side min egen forforståelse, da dette kan påvirke resultatet for forskningen. Husserl selv bruker begrepet *epochè* som betyr å legge noe til side. Han mente at i vårt møte med verden, skal vår forutinntatthet legges til side (Elvegård, 2018, s. 150). Gadamer påpekte også vanskeligheten med å ikke fortolke. At alt vi forholder oss til fortolker vi (Elvegård, 2018, s. 151; Kvarv, 2010, s. 79). Våre holdninger, verdier og erfaringer farger våre valg gjennom hele forskningsprosjektet. Det vil være umulig å kunne være helt objektiv i forskningsprosjekter hvor forskeren har en aktiv del i studiet. Det empiriske grunnlaget er representert ved fortolkninger gjennom at vi legger vekt på *tolke* empirien ved å bruke vår egen forforståelse (Thagaard, 2018, s. 19).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk omhandler å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på at det ikke finnes *en* sannhet, men flere sannheter på flere dypere nivåer. Hermeneutikken forstår delene, ved å se de i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Det samme gjør vi i tematisk analyse. Vi ønsker å se på deler av empirien, men vi må samtidig se på helheten mens vi studerer delene. Dette gir oss et en dypere forståelse, samtidig som vi ser sammenhengen. Hermeneutikken handler om å fortolke tekster, der en ønsker å oppnå en gyldig forståelse av meningen bak teksten (Thagaard, 2018, s. 37).

Å bruke kvalitativ metode i forskning er et felt i stadig utvikling (Johannessen et al., 2016, s. 27). Kvalitativ metode ønsker å studere hvordan vi lever vårt liv sett fra innsiden. Det er nye metoder, perspektiver og områder for forskning som preger dette feltet. Utviklingen av forskningsfeltet skjer i tråd med endringer i samfunnet. Ved kvalitativ metode ønsker vi å oppnå forståelse av sosiale fenomener med nær kontakt med personene i feltet. Thagaard (2018, s. 14-15) presenterer to begreper som er sentralt ved kvalitativ forskning. Det ene er *innlevelse*, som er viktig for å kunne utvikle en forståelse for de sosiale fenomenene det forskes på. Det andre er *systematikk*, som omhandler viktigheten av å ha et reflektert forhold til beslutninger en må forholde seg til i forskningsprosessen. I studier hvor en bruker intervju eller observasjon som metode, gir muligheter for nær kontakt mellom deltakere i feltet og forskeren. Dette gir grunnlag for å utvikle en større forståelse for sosiale fenomener, med bakgrunn i de relasjonene vi etablerer den tiden vi er i feltet. Intervju bidrar til å utvikle forståelsen for hvordan mennesker reflekterer og opplever sin situasjon, mens observasjon gir

innblikk i hvordan mennesker samspiller med hverandre (Thagaard, 2018, s. 11). Felles for både intervju og observasjon er at vi etablerer direkte kontakt med menneskene vi studerer. Den kontakten som skapes gir et viktig grunnlag for hvordan empirien utvikles (Thagaard, 2018, s. 13).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det finnes mange ulike former for intervju som vil tjene ulike formål. Det finnes blant annet terapeutiske samtaler med mål om å hjelpe mennesker til å forbedre sin livssituasjon, journalistiske intervjuer som ønsker å rapportere viktige begivenheter som skjer i samfunnet, og forskningsintervju som har til formål å produsere kunnskap. Noen ganger kan de forskjellige intervjuformene overlappe hverandre, ettersom flere kvalitative forskere beskriver at deres intervjupraksis er terapeutisk gjennom at intervjuene deres fører til endringer i menneskenes liv (Kvale et al., 2015, s. 21). Ved kvalitativt intervju ønsker en å forstå verden sett gjennom intervjupersonens perspektiver, tanker, erfaringer og synspunkter. Forskere snakker med mennesker fordi de vil vite hvordan mennesker artikulerer handlingsvalgene sine og beskriver livsverdenen sin knyttet til et bestemt tema (Kvale et al., 2015, s. 20-42; Thagaard, 2018, s. 12).

Kvalitativt forskningsintervju bygger på hverdagslivets samtaler, som blir profesjonelle samtaler. Det er intervju som danner kunnskap gjennom interaksjoner og samspill mellom forsker og intervjupersonen, som utveksler synspunkter om et tema som opptar begge partene (Kvale et al., 2015, s. 22). Intervjuet har en viss hensikt og struktur, og handler i stor grad og spørre-og-lytte. Hensikten ved intervjuet er å innhente kunnskap som er grundig utprøvd av deltakerne. Å benytte kvalitativt intervju er vurdert til en svært formålstjenlig datainnsamlingsmetode for dette prosjektet med bakgrunn i problemstillingen som er *hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretattlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling.*

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. I et strukturert intervju er spørsmålene utformet i forkant, og intervjupersonene står fritt til å forme svarene sine. Resultatet fra strukturerte intervjuer, er i større grad sammenlignbare ettersom intervjupersonene har svart på akkurat de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91). Et åpent intervju er preget av lite struktur. Det kan betraktes som en samtale mellom intervjupersonene og forskeren, og gir

deltakerne mulighet til å bringe opp nye temaer å snakke om, som vil gi nye vinklinger til forskningen (Thagaard, 2018, s. 90). En tredje form for forskningsintervju er semistrukturert som er en blanding av både strukturert og åpent intervju.

3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Ved et semistrukturert intervju er tematikken for prosjektet i hovedsak fastlagt i forkant, men underveis i intervjuet kan rekkefølgen på spørsmålene endre seg. Vi kan både følge med på spørsmål som belyser problemstillingen, og samtidig følge med på hvilke temaer intervjupersonen tar opp. Forskeren har likevel kontroll over intervjuets fremdrift, og at forsker fører intervjuet videre når forskeren tenker det er relevant å gå videre til neste tema (Thagaard, 2018, s. 91).

Et semistrukturert forskningsintervju brukes når forskeren skal forstå intervjupersonens egne perspektiver om temaer fra dagliglivet, som hvordan fagpersoner kan hjelpe utviklingstraumatiserte elever til å håndtere skolen best mulig. Denne formen for intervju brukes for å hente inn beskrivelser av fagpersonenes fortolkninger og meninger med fenomenet utviklingstraumatiserte barn som belyses i oppgaven (Kvale et al., 2015, s. 46; Thagaard, 2018, s. 91). Kvale et al. (2015, s. 46-49) presenterer tolv fenomenologiske nøkkelord som karakteriserer det semistrukturerte forskningsintervjuet: *livsverden, mening, kvalitativt, deskriptiv, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydig, forandring, sensitivt, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse*. På bakgrunn av dette er det vurdert at semi-strukturert intervju er svært formålstjenlig for å innhente empiri som kan være med på å besvare problemstillingen *hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretattlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling*.

3.2.2 Utvalg

En viktig del av samfunnsforskning er å velge ut hvem som skal være med i forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 113). For å velge intervjupersoner avhenger det av hva forskningen ønsker å lære mer om (Dalland, 2020, s. 78). I kvantitativ forskning er vi mer opptatte av et tilfeldig utvalg, mens i kvalitativ forskning gjøres det et mer strategisk valg av deltakere (Johannessen et al., 2016, s. 113). Jeg ønsket å intervju fagpersoner som hadde erfaringsbasert kunnskap om utviklingstraumatiserte barn, og Dalland (2020, s. 79)

kaller dette et strategisk valg. Disse deltakerne kaller Jacobsen (2015, s. 178) for *respondenter* fordi de har direkte kjennskap til et fenomen gjennom at de jobber med det hver dag. Jeg ønsket at de skulle minst ha kjennskap til mer enn ett barn med utviklingstraumer, og ha jobbet med dem over flere år. De er primærkilder til hvordan de kan hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig. Jeg ønsker å se på hvordan ulike instanser, som er en del av laget rundt barnet, på hver måte kan hjelpe barnet. Videre var det et kriterie at respondentene var tilknyttet samme kommune, for å få en mest helhetlig innsikt i hvordan samarbeidet fungerer ettersom dette kan være forskjellig fra kommune til kommune.

Kriterier for utvalg av respondenter knyttes tett til problemstillingen. Formålet med prosjektet bestemmer hvem som bør bli intervjuet. For dette utvalget er det gått for både bredde og variasjon, og hvem jeg tenker kan gi mye informasjon om temaet (Jacobsen, 2015, s. 181). Ved å velge fagpersoner, og som ble min erfaring, er at fagpersonene kan komme med nye perspektiver og referanser til annen faglitteratur (Dalland, 2020, s. 81). Jeg opplevde at vi snakket samme «språk». Dette gjør sjansen for misforståelser mindre (Dalland, 2020, s. 81).

Jeg tok kontakt med inspektør og leder for de ulike instansene jeg ønsker informanter fra. En av informantene tok jeg direkte kontakt med selv gjennom bekjentskap. Der sendte jeg en mail hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet, og om dem hadde noen som kunne vært interessert i å stille til intervju. Lederne og inspektørene fikk mulighet til å spørre de dem tenkte ville egne seg best til å delta på ut fra det jeg beskrev i e-posten. Ved å sende e-post får de anledning til å tenke seg om, og føler seg mindre presset til å måtte svare ja (Dalland, 2020, s. 79). Jeg fikk mye positiv og rask respons, som gjorde at jeg fort kom i kontakt med de jeg skulle intervju.

Antall intervjupersoner er avgjørende, siden kvalitative intervjuer ønsker å gå i dybden. Da burde det ikke være et stort antall intervjupersoner. Tommelfingerregelen er at det skal være nok mange intervjupersoner til å besvare problemstillingen (Dalland, 2020, s. 81; Johannessen et al., 2016, s. 114). I dette forskningsprosjektet er det valgt ut fire intervjupersoner. Alle informantene er kvinner. To lærere fra ulike skoler, en PP-rådgiver og en barnevernspedagog. Lærerne hadde barnehageutdanning med videre utdanning for å bli lærere. Den ene læreren hadde i tillegg videreutdanning innen spesialpedagogikk. Både PP-rådgiveren og barnevernspedagogen hadde barnevernsutdanning, der PP-rådgiveren hadde videreutdanning og kurs inne skole og atferd. Alle hadde lang fartstid i yrket hvor alle har mellom 10 og 30 års

erfaring med å jobbe med barn. Informantene vil få fiktive navn som vil brukes i funn og drøftingen. Lærer 1 heter Kristine, lærer 2 heter Merete, PP-rådgiveren heter Marianne og barnevernspedagogen heter Lise.

3.2.3 Intervjuguide

For å få et vellykket intervju er det en rekke ting som bør være på plass. Det er viktig å sette seg godt inn i og ha kunnskap om intervjupersonenes situasjon (Thagaard, 2018, s. 94-95). I forbindelse med utforming av intervjuguide presenterer Rubin og Rubin (2012, s. 134-135) «Tre-med-grener-modellen». Stammen representerer hovedspørsmålene for forskningsprosjektet og grenene de mer spesifikke temaene. Forskeren stiller spørsmål om hvert tema for å få frem intervjupersonens perspektiver. Denne modellen passer godt når temaene for intervjuet er bestemt på forhånd, og når analysen skal basere seg på å sammenligne hva intervjupersonene har sagt om de samme temaene (Thagaard, 2018, s. 95).

For å få en god kvalitet på intervjuet er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer til at deltakerne gir utfyllende, og samtidig konkrete beskrivelser om de temaene som blir tatt opp i intervjuet. I intervjuguiden er hovedspørsmålene rettet slik at intervjupersonen kan fortelle om sine synspunkter og erfaringer, og oppfølgingsspørsmålene oppfordrer intervjupersonen til å utdype mer spesifikke og konkrete erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95). I utarbeidelsen av intervjuguiden er det et teoretisk utgangspunkt for utarbeidelse av spørsmålene, samt mine egne erfaringer knyttet til arbeidslivet. I vedlegg nr. en ligger intervjuguiden.

Oppfølgingsspørsmålene inviterer intervjupersonen til å utdype mer og bidrar til å kompensere dersom det er store forskjeller på hvor åpen intervjupersonene er mens de blir intervjuet. Noen forteller mer generelt og gjerne vagt, mens andre forteller mer detaljert og ubesværet om ulike situasjoner (Thagaard, 2018, s. 95-96). Ved å bruke prober som «jaa» eller «hmm» uttrykker forskeren at han eller hun lytter oppmerksomt til det som blir sagt, og oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle mer. Dette skaper mer flyt i samtalen og gir intervjupersonen positive tilbakemeldinger (Thagaard, 2018, s. 96).

Mellom hver intervjuperson var det e-postutveksling om tid og sted, i tillegg til at jeg spurte dem om de ønsket intervjuguiden i forkant. Dette ønsket alle. Intervjuguiden ble sendt ut tre-fire dager før intervjuene ble gjennomført.

For å stille spørsmål som bidrar til at intervjupersonen forteller om sine synspunkter og erfaringer, er det viktig at spørsmålene forskeren stiller er så åpne at det oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle. Deltakerne står derfor fritt til å fortelle det de selv ønsker. Ved å stille ledende spørsmål, begrenser det hva intervjupersonen ville svart og en kan gå glipp av mere reflekterte svar. Ved å stille generelle spørsmål vil det gi intervjupersonen mulighet til å reflektere rundt spørsmålet, og ved å spørre oppfølgingsspørsmål vil vi oppnå mer konkrete hendelser som er meningsfulle for intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 97). Intervjuene ble gjennomført på forskjellige måter. Under noen intervjuer bevegde jeg meg fritt mellom de planlagte spørsmålene, og stilte dem når det skulle passe til situasjonen. Mens på noen fulgte jeg oppsettet fra intervjuguiden. Det var rom for nye temaer som informantene tok opp, og det var rom for oppfølgingsspørsmål. Ut fra det intervjupersonene fortalte ble jeg inspirert til å oppnå en dypere forståelse enn intervjuguidens spørsmål alene ville gitt.

Det finnes mange ulike måter å registrere intervjuene på til videre dokumentasjon og analyse (Kvale et al., 2015, s. 205). I dette prosjektet ble det brukt en diktafon for lydopptak. Ved bruk av lydopptaker blir pauser, tonefall, ordbruk og liknede registrert, og intervjueren kan konsentrere seg om temaet og dynamikken gjennom intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 205). Likevel er det noen ting som diktafonen ikke tar opp, som kroppsspråket som informanten bruker for å utfylle eller uttrykke det som blir sagt, som blant annet kroppslige bevegelser, tårer eller smil (Dalland, 2020, s. 91). Det ble ikke brukt notater underveis for å fange opp dette, da jeg ønsket å følge mest mulig med på hva intervjupersonene sa for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Stedene hvor intervjuene ble holdt var strategisk valgt ut fra hvor det ville være lite bakgrunnsstøy, gjerne på et møterom hvor vi kunne lukke døren. Dette bidro til at det videre i prosessen ville gjøre transkriberingen enklere ved å minimere unødvendig bakgrunnsstøy (Kvale et al., 2015, s. 206).

I løpet av intervjuet vil forskeren måtte ta stilling til noen utfordringer som kan komme i intervjusituasjonen. Det må tas avveininger mellom å følge intervjuguiden, og samtidig rette oppmerksomheten mot det intervjupersonene tar opp (Thagaard, 2018, s. 102). Som forsker må en være åpen for det intervjupersonen formidler, både gjennom ord og med kroppen. Hvordan intervjupersonens reaksjoner på spørsmål som blir stilt, og hvordan forsker tolker disse, har betydning for hvordan vi går videre i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 102). For å vise at forskeren har forstått hva intervjupersonen prøver å formidle, kan forskeren gjenfortelle med egne ord hva forskeren har oppfattet fra samtalen. Dette gir bekreftelse til

intervjupersonen både at det som blir fortalt gir mening for andre og en bekreftelse på at forskeren aktivt lytter (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018, s. 103). Thagaard (2018, s. 108) presiserer at det er viktig at forskeren reflekterer over samspillet i intervjusituasjonen, på grunn av at intervjupersonene kan preges av kontakten som blir etablert gjennom intervjuet. På noen spørsmål opplevde jeg under intervjuene at intervjupersonen virket til å ville svare det de trodde jeg ville høre. Blant annet på spørsmål om hvordan samarbeidet fungerte var noen rask til å svare at det fungerte dårlig, i stedet for å fortelle om hvordan et samarbeid fungerer i praksis. Dette kan også ha med måten jeg formulerte spørsmålet der jeg tror det har vært et åpent spørsmål, men for intervjupersonen har det opplevdes som ledende ettersom det kreves mye av et samarbeid. Flere informanter var også opptatte av om de hadde svart på det jeg lurte på.

3.3 Transkripsjon

Transkribering handler om at en samtale hvor deltakerne er fysisk tilstede, blir fiksert og abstrahert til skriftlig form. Transkripsjon er å omgjøre talespråk til skriftspråk (Kvale et al., 2015, s. 205). Lydopptaket fra diktafonen ble ord for ord detaljert nedskrevet i et word-dokument. Prosessen hvor talespråket blir gjort om til skrevet tekst kan skape prinsipielle og praktiske problemer (Kvale et al., 2015, s. 204). Transkripsjon gir derfor dekontekstualiserte, svekkende gjengivelser fra den direkte intervjusamtalen. Det er en rekke ting som blir borte under lydopptaket og transkriberingen. Det medfører tap av kroppsspråk, som gester og kroppsholdninger. Stemmeleie, åndedrett og intonasjon også går tapt (Kvale et al., 2015, s. 205).

Når intervjuene blir transkribert fra muntlig språk til skriftlig form, gjøres intervjuene mer strukturert som gjør dem bedre egnet til analyse. Tekstformen gjør det enklere å få oversikt over materialet som gir en struktur som vil være begynnelsen på analysen (Kvale et al., 2015, s. 206). Etter transkripsjonen av intervjuene er foretatt, kan det betraktes som det empiriske grunnlaget til forskningsprosessen (Kvale et al., 2015, s. 204). Hvor lang tid en bruker på å transkribere et intervju, avhenger av lengden, kvaliteten på opptaket og hvor fort eller sakte intervjupersonene snakker (Kvale et al., 2015, s. 207). Gjennom mine fire intervjuer ble det brukt alt mellom 50 minutter til 1t og 16 minutter. Noen snakket rolig og tok noen tenkepauser, mens andre snakket i ett. Det resulterte i mellom 8-14 sider transkribert materiale.

Det er en rekke fortolkningsmessige og tekniske problemstillinger knyttet til transkripsjon (Kvale et al., 2015, s. 207). Ordrett talespråk er ganske ulikt skriftspråk, dette kan blant annet være dialekt eller prober. Det finnes ingen universell form for transkripsjon, men det er noen valg som burde tas på forhånd slik at det blir gjort likt på alle intervjuene. Det medfører en rekke utvelgelses fra hva som skal bli med fra det muntlige intervjuet til den skriftlige empirien (Kvale et al., 2015, s. 208). Ettersom jeg ikke er ute etter en detaljert språklig analyse, og mer om historiene og tematikken intervjupersonene tok opp (Kvale et al., 2015, s. 208; Tjora, 2021, s. 174-175) er dette noen av utvelgelsene jeg gjorde. Jeg valgte på forhånd før transkriberingen startet at jeg skulle skrive på bokmål, men skrive de ulike tenkelydene. Jeg valgte å ta bort mange av mine prober som jeg kom med gjennom transkriberingen ettersom disse ble brukt i intervjuet for å oppmuntre intervjupersonen til å fortelle mer og samtidig vise at det de sa var interessant. De ble sett bort fra fordi de gjorde intervjupersonens forteller oppstykket. Dersom intervjupersonen tok pauser skrev jeg «...» før personen fortsatte. Latter og sukk ble tatt med for å forsterke det intervjupersonen prøvde å formidle.

3.4 Analyse

Begrepet analyse kommer fra gammelgresk og betyr å løse opp ting i håndterbare størrelser og biter (Anker, 2020, s. 17). Når materialet er samlet inn, er det mye som ikke vil bli brukt. Utvelgelse for hva som blir med og ikke, inngår i analyseprosessen (Anker, 2020, s. 17). Thagaard (2018, s. 151) og Anker (2020, s. 20-21) presiserer at å tolke og analysere empiri er en kontinuerlig prosess som gjøres gjennom hele forskningsprosjektet. Det første steget i analyseprosessen er å bli kjent med innholdet i de transkriberte intervjuene. Dette gjøres ved å lese teksten grundig for å få en god oversikt over innholdet og begynne å danne seg et bilde av hvilke fenomener empirien kan gi oss (Thagaard, 2018, s. 151). I denne oppgaven er det brukt tematisk analyse. Ved å bruke tematisk analyse retter vi oppmerksomheten til de ulike temaene som blir presentert i intervjuene. Hvert tema blir analysert fra alle intervjuene. Formålet med tematisk analyse er å gå i dybden på ulike temaer. Ved å sammenligne empiri fra alle intervjuene vil vi kunne få en dypere forståelse for de ulike temaene. Ved hjelp av koding og kategoriseringer kan vi sammenligne empirien på tvers av de ulike intervjuene (Thagaard, 2018, s. 171).

En vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse er koding. Koding er en teknikk som brukes ved store materiale for å skape systematikk og oversikt (Anker, 2020, s. 75). Koding krever at vi

deler opp teksten og deler dem inn i ulike koder. Jeg brukte fargekoder for å dele opp de ulike temaene. Kodene hjelper forskeren til å søke og finne igjen utsnitt fra teksten med samme fargekode. Dette danner grunnlaget for sammenligning i dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 153). I vedlegg nr. fire er det tatt et utdrag fra koding- og kategoriseringsprosessen. Første bilde viser hvilken farge som hørte til hvilket hovedtema og undertema, mens på bilde to er et direkte utdrag fra kodingprosessen. Starten på analysen vil føles kaotisk og uoversiktlig. I første omgang kan en starte med å kategorisere hovedtemaene for å skape oversikt, og deretter gå mer i dybden på de ulike temaene (Anker, 2020, s. 76). Under analysen brukte jeg tid til å reflektere over det intervjupersonen hadde fortalt, ved at jeg tok lydopptak av meg selv og de umiddelbare tankene jeg fikk fra å lese deres beskrivelser. Dette kaller Kvale et al. (2015, s. 273) for objektiv refleksivitet.

Det er en metode for å identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre som kommer frem (Braun & Clarke, 2022). Tematisk analyse har en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk omhandler å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på at det ikke finnes en sannhet, men på flere dypere nivåer. Hermeneutikken forstår delene, ved å se de i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Det samme gjør vi i tematisk analyse. Vi ønsker å se på deler av empirien, men vi må samtidig se på helheten mens vi studere delene. Dette gir oss et en dypere forståelse, samtidig som vi ser sammenhengen. Hermeneutikken handler om å fortolke tekster, der en ønsker å oppnå en gyldig forståelse av meningen bak teksten (Thagaard, 2018, s. 37).

Denne oppgaven har en induktiv-deduktiv tilnærming til analysen. Det vil si at både empirien skaper kodene til analysen, men samtidig har jeg som forsker noen temaer klar med bakgrunn i problemstillingen (Anker, 2020, s. 77-79). Etter flere runder med koding og kategoriseringer, med både hovedtema og undertema, endte jeg opp med disse temaene:

- Atferds uttrykk
 - Indre prosesser
 - Hvordan de forholder seg til andre
 - Håndtering av stress
 - Hjernens påvirkning
- Relasjon
 - Egenskaper som bygger relasjonen
 - Den vanskelige relasjonen

- Fokus på læring
 - Støtte til læring
 - Mestring og ros
 - Hjelp til å regulere seg
- Samarbeid
 - Informasjonsflyt
 - Taushetsplikt

3.5 Forskningsetikk

I all vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren forholder seg til en rekke etiske prinsipper. Retningslinjene krever at vi er både redelige og nøyaktige i presentasjon av forskningsresultater, og i vurderinger av andres forskningsoppgaver (Thagaard, 2018, s. 20-21). NESH (2021). De nasjonale forskningsetiske komiteene, har til oppgave å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer for hvordan gjøre god forskning og vise respekt for menneskene som frivilling ønsker å delta i forskningsprosjektet. I forskning som innebærer nær kontakt med deltakerne, som intervju, får forskeren empiri som kan knytte det til de menneskene som har deltatt i prosjektet. NESH beskriver etiske forhåndsregler for behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 21). Før forskeren kan dra ut i feltet å gjøre forskning må det meldes til SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Dette gjelder alle forskningsprosjekter som gjennomføres ved universiteter og forskningsinstitusjoner. Dette gjøres gjennom et meldeskjema hvor det søkes om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet (SIKT, 2022; Thagaard, 2018, s. 22). I vedlegg nr. to er godkjenning fra SIKT vedlagt.

3.5.1 Når vold er tema i forskningsprosjektet

Som tidligere nevnt skal alle deltakere i forskningsprosjektet ivaretas etter gjeldende forskningsetiske retningslinjer, hvor forskningen er frivillig og det foreligger et samtykke. For sårbare grupper/mennesker, eller en sårbar situasjon, er dette prinsipper en særlig følger (Elvegård, 2018, s. 147; NESH, 2021). I dette prosjektet er ikke deltakerne direkte berørt av vold selv, men i nær kontakt med barn som kan ha blitt utsatt for det. Selv om spørsmålene i intervjuguiden i stor grad handler om hvordan de ulike instansene kan hjelpe disse barna, kan det likevel vekke følelser og gi reaksjoner som forskeren bør være bevisst på gjennom hele prosessen (Elvegård, 2018, s. 147-148). Elvegård (2018, s. 148) skriver at respekt er nøkkelen til å skape en god samtale hvor de både kan snakke og spørre om det meste. Å forske på

temaer som innebærer vold er viktige, men kan samtidig og være ubehagelig, trist og vondt. Det er derav viktigere å legge til side sin egen forforståelse i møte med temaet (Elvegård, 2018, s. 150-151).

3.5.2 Forskerens etiske ansvar

Med bakgrunn i den nære kontakten mellom forskeren og feltet, stilles det særlig krav til forskerens etiske ansvar gjennom tre grunnprinsipper – *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet*. For et hvert forskningsprosjekt er utgangspunktet at forskeren må ha et informert samtykke fra deltakerne. Deltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om formålet med prosjektet, hvem som har tilgang på informasjon, hva informasjonen skal brukes ut og når prosjektet er slutt. Med denne informasjonen gis deltakerne grunnlag for å vurdere om de vil gi sitt samtykke til å delta i prosjektet. Dette for å respektere menneskenes egen råderett over eget liv, samt hva som skjer med informasjonene de deler (NESH, 2021; Thagaard, 2018, s. 22-23). Det ble utformet et skriftlig informert samtykkeskjema som intervjupersonene fikk sendt på mail i forkant slik at de kunne lese seg gjennom hva prosjektet innebar. I vedlegg nr. tre ligger samtykkeskjema. På selve intervjudagen hadde jeg med samtykkeskjemaet, der jeg gikk gjennom hva som sto i skjemaet. Deltagerne signerte det også. Med bakgrunn i at kvalitative undersøkelser er fleksible innebærer det at prosjektet kan endres underveis og forskeren vil ikke gi fullstendig informasjon om prosjektet. Det viktigste informasjonen finnes i samtykkeskjemaet, og det er viktig å understreke at intervjupersonene står fritt til å trekke seg uansett tid i prosjektet dersom de angrep på deler eller alt som ble sagt i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 24).

Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp i etisk forsvarlig forskning (NESH, 2021). Det handler om at informasjonen som blir innsamlet om personlige forhold anonymiseres slik at intervjupersonen ikke blir gjenkjent. Personlig forhold som kommer frem i intervjuet blir anonymisert i det transkriberte intervjuet. Det stilles strenge krav til sikkerhet rundt lister, samtykkeskjema og blant annet diktafon slik at det ikke er mulig å identifisere intervjupersonene. For å beskytte deltakernes privatliv brukes det kodennummer i transkriberingen for når de forteller. Navn, steder og andre identifiserbare opplysninger blir anonymisert og endret på (Thagaard, 2018, s. 24).

Det tredje grunnprinsippet omhandler konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Det er forskeren sitt ansvar å unngå at deltakerne blir utsatt for urimelige og fysiske skader og

belastninger som et resultat av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021; Thagaard, 2018, s. 26). Forskeren har til ansvar å vurdere konsekvensene av en deltakelse gjennom respekt, frihet, medbestemmelse og integritet. Thagaard (2018, s. 26-27) presiserer at ideelt skulle det vært gjensidighet mellom hva intervjupersonene gir av informasjon, og det de får igjen etter å ha deltatt i prosjektet. Flere av informantene hadde i liten grad vært bort i begrepet «utviklingstraumatiserte barn», til tross for at de hadde jobbet med de lenge. Flere syntes derfor det var interessant å kunne reflektere rundt tematikken og få mer innsikt i eget arbeid. De ønsket masteroppgaven tilsendt etter innlevering for å lese om funnene fra prosjektet.

Kvale et al. (2015, s. 51) presiserer at vi kan ikke betrakte et kvalitativt forskningsintervju for fullstendig fri og åpen dialog med likestilling mellom partene, selv om vi har tatt i betraktning de tolv aspektene som tidligere er nevnt på side 32. Når vi snakker med mennesker blir de påvirket av omgivelsene til hvordan og hva de snakker om. Det blir derfor et asymmetrisk maktforhold. Forskeren må derfor tenke over at intervjupersonen er «forfattede forfatter», en dobbeltbetydningen der forfatteren (altså intervjupersonen) blir påvirket av andre i sine fortellinger og refleksjoner (Kvale et al., 2015, s. 20). Det er ikke en likeverdig samtale mellom partene ettersom det er forskeren som kontrollerer og definerer samtalen, gjennom valg av tema ogfølging av intervju spørsmålene (Kvale et al., 2015, s. 22).

3.5.3 Reliabilitet og validitet

Det stilles ofte spørsmål om forskerens reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet. I samfunnsvitenskapen diskuteres overførbarheten, troverdigheten og styrken av kunnskap i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og objektivitet (Kvale et al., 2015, s. 211). I dagens nettbaserte samfunn finnes det ubegrenset av informasjon tilgjengelig. Derfor er det stadig viktigere å være kritisk til teorien vi bruker og hvordan vi samler inn informasjon. Informasjonen vi samler inn må derfor være til å stole på og relevant (Jacobsen, 2015, s. 13).

De epistemologiske spørsmålene om reliabilitet og validitet knyttes til tekniske og begrepsmessige problemer, som kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter. Epistemologi handler om hvordan vi kan gå frem for å finne kunnskap om virkeligheten, mennesker og samfunnet (Johannessen et al., 2016, s. 51). Spørsmål som omhandler kunnskap som kommer fra intervju kan være objektiv. Objektiv kunnskap henviser til kunnskap som er upåvirket av egne holdninger og fordommer, og som er kontrollert og etterprøvd (Kvale et al., 2015, s. 272-273). Det er flere ledd i denne forskningsprosessen som

kan stilles spørsmål om forskerens objektivitet. Dette er blant annet valg av tema. Temaet for oppgaven er valgt på bakgrunn av interesse som jeg har lest en del om og møtt i praksis. Videre i prosessen vil nesten alle avgjørelser forskeren tar være subjektiv. Alt fra hva jeg velger å ta med i transkriberingen til hvordan jeg velger å analysere. Kvale et al. (2015, s. 273) bruker begrepet refleksiv objektivitet, når forskeren er bevisst på sine holdninger og fordommer, og prøver å legge de til side. Sikring av validiteten og reliabiliteten i et forskningsprosjekt er det avgjørende for å kunne stole på konklusjonen og resultatet forskningen gir (Thagaard, 2018, s. 187).

Reliabilitet i samfunnsvitenskapen handler om i hvilken grad forskningsresultatet er troverdig. Det stilles spørsmål om hvorvidt vi hadde fått det samme resultatet dersom det var en annen forsker som gjennomførte forskningsprosjektet. Om en annen forsker hadde kommet frem til det samme resultatet, dersom de hadde brukt samme metode (Kvale et al., 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Derfor er det viktig med en spesifikk og konkret beskrivelse av fremgangsmåten slik det er gjort i metodekapittelet. Konkrete beskrivelser av hvert steg i fremgangsmåten hjelper leseren med å forstå valgene som er tatt underveis. Pålitelighet i transkripsjonen knyttes til hvor mange som transkriberer. Dersom flere transkriberer samme materiale gjøres det en kvantifisert reliabilitetssjekk hvor en ser hvordan de har tolket intervjuopptaket. Hvor en velger å sette komma og punktum får betydning for uttrykket i teksten, og er en del av fortolkningsprosessen (Kvale et al., 2015, s. 211-212).

Transkriberingen ble gjort av bare en person i dette masterprosjektet. Men lydopptaket ble lyttet til en gang til etter ferdig transkribering, dersom jeg skulle oppdage noe som hadde blitt mistet under transkriberingen grunnet at jeg hadde hørt feil eller var dårlig kvalitet. Dette ga det transkriberte materialet en mer korrekt helhet.

Validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvorvidt det er brukt riktig metode for å undersøke temaet. Om metoden som er valgt undersøker det den er ment til å undersøke. I tillegg handler validitet om hvordan empirien er tolket. Derfor handler validitet i denne oppgaven om gyldighet knyttet til vitenskapelig kunnskap, om forskningsprosjektet er transparent (Kvale et al., 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 189). Det synliggjøres gjennom valgene som er tatt og er dokumentert gjennom metodekapittelet. Det er viktig at forsker har et bevisst forhold til hvilken påvirkning egne erfaringer kan ha (Thagaard, 2018, s. 189). Mitt kjennskap til feltet gjorde at jeg måtte være bevisst på min rolle i møte med informantene, slik at jeg ikke overførte min forforståelse av tematikken til deres mening. Det kan være

utfordrende å vurdere transkripsjonens validitet. Men en ting en bør tenke på er hva som er nyttig transkripsjon for denne forskningen. Å få ordrette beskrivelser er nødvendig for å kunne gjøre en grundig analyse (Kvale et al., 2015, s. 212). Validiteten i et prosjekt styrkes dersom forsker tar et utenfor blick og stiller seg kritisk til egen tekst (Thagaard, 2018, s. 189-190).

4. Funn

I dette kapittelet vil funnene fra analysen presenteres i fire ulike underkapitler, ut fra hvilke temaer som kom frem under analysen. Det er en blanding mellom sitater og oppsummeringer fra det informantene fortalte under intervjuet. Videre vil temaene presenteres slik de ble organisert under analysen, og vil være de samme som ble presentert på side 38. Jeg endte med 4 hovedkategorier: atferdsuttrykk, relasjon, fokus på læring og samarbeid.

4.1 Atferdsuttrykk

4.1.1 Indre prosesser

«Barn som i tidlig alder har vært utsatt for traumatiske opplevelser, komplekse traumer over tid. Som gjør at de er i kronisk alarmberedskap der de ikke er i posisjon til å ta til seg så mye.. altså de er så forsinket i deres utvikling på grunn av den belastningen de har hatt over tid» sier Marianne.

Felles for alle informantene er at de forteller om at utviklingstraumatiserte barn har enten en del negativ atferd eller er de som sitter helt bakerst i klasserommet og ikke sier noe ting, som ikke forstyrrer. Felles for de begge er at de har ganske ofte liten produksjon - de er altså over eller under toleransevinduet sitt, nevner alle informantene. For de elevene med mye utagerende atferd merker man at det skal lite til for at de bikker over toleransevinduet sitt. De har gjerne et litt uforståelig atferdsuttrykk, og reagerer på en litt annen måte forklarer Marianne. Kristine forteller at du kan se ganske raskt de elevene som har vært utsatt ett eller annet, men at det kan være vanskelige å vite hva til å begynne med. Det er ofte slik at voksne ikke skjønner hvorfor de reagerer slik de gjør. Merete nevner at de kan ha en barnslig atferd. De tåler i svært liten grad forandringer, peker Merete på, og et stort kontrollbehov. *«De er gjerne ganske egosentriske»*, nevner Merete. Kristine presiserer at det ligger helt andre ting bak atferden til barna enn at de bare ikke vil høre etter:

«Når du har en unge som utagerer, så bruker vi å si at han eller hun prøver å fortelle deg noe – hva er det de prøver å fortelle deg? For de forteller deg ikke at du skal reise til helvete som de kanskje roper og som er de ordene som kommer ut av munnen deres. Men de vil ikke at du skal reise til helvete, men hva vil de egentlig?»

Mange har tilknytningsproblematikk, viser flere informanter til, og forteller om hvordan det gjør det har vanskelig for barn å forholde seg til voksne. Barn som kommer fra utrygge hjem

er kanskje vant til å må rope voksne opp i ansiktet for å kontakt, eller at de ikke vil ha trøst hvis de har slått seg for det får de ikke ellers hjemme.

«De kan både dytte deg vekk for de er så vant til at hvis jeg tar noen til meg og liker de så blir de borte. Eller at de prøver å se hvor langt kan jeg dytte deg unna før du forsvinner» fortalte Kristine.

4.1.2 Håndtering av stress

Å regulere seg er jo som nevnt tidligere en av utfordringene til utviklingstraumatiserte barn nevner alle intervjupersonene. De peker på at barn med utviklingstraumer har utfordringer med å regulere stress, det emosjonelle, tankekjør, søvn, spising, regulere seg inn mot en relasjon eller faglig aktivitet. Merete nevner at noen blir voldelige som resultat av å ha vansker med å regulere seg.

Kristine viser til: *«Hvis du tenker at du må ha en høy stemme for å få roet ned klassen så kan du se at det er elever som reagerer eller som tolker det som noe annet enn det det egentlig er. Jeg tenker at jeg må heve stemmen for å komme over de andre, og få roet klasset ned. Og da kan du se at det er unger som reagerer, fordi de tolker stemmen din som en sint stemme».*

Marianne poengterer at den kognitive delen av hjernen er slått av, og de er bare i følelsene sine. Når det smeller så er de rett opp i følelsene sine, og ute av toleransevinduet forteller hun. Mye av atferden er uforståelig i forhold til situasjonene. Kristine beskriver det slik at alle mennesker har forskjellige evner til å håndtere stress, men at for barn med utviklingstraumer kan man legge merke til et reaksjonsmønster. De kan fort bli trigget av ting. En stemme, en lukt, en lyd, at navnet deres blir ropt. Eller at hvis du ikke stopper så blir det ringt hjem. Da forflyttes bare den vanskelige situasjonen hjem, hvor det er andre vanskelige forhold peker Merete på. Hvis de da møter andre venner på ettermiddagen og kommer i en krangel der så har dagen for den ungen kanskje bestått mest i kjeft, viser Merete til.

Videre peker to av fire intervjupersonene på at de kan reagere på tilsnakk, bli veldig fort lei seg eller går i strupen på deg dersom du snakker til dem, de gjemmer seg inni et skap eller under en pult. Informantene beskrev at de kan ha en seksualisert atferd og språk som ikke hører hjemme hos en 6-7 åring, noen kan være for tillitsfull – at du akkurat har møtt dem og de er så tillitsfull at du reagerer på det. Det kan også være dem som har laget seg en tøff

overflate, og som ikke bryr seg om noe, som for eksempel tilsnakk. De er på en måte så vant til kjeft og tilsnakk uten at det er noen konsekvenser, derfor bryr de seg ikke. Lise legger til *«noen unger kan gi feile signaler – smiler og virker upåvirket når de snakker om ting hjemme som egentlig er helt forferdelig»*.

4.2 Relasjon

4.2.1 Egenskaper som bygger relasjon

Alle informantene påpeker viktigheten av å prøve å skape en *forståelse* for de utfordringene barnet har og at det er noe som skjer inni dem. Marianne beskriver at de hun ser som lykkes i å skape en god relasjon til barnet er tålmodig, forståelsesfull, omsorgsfull og bevisst på hvordan de reagerer på atferden eleven har. Det å forstå at eleven ikke gjør ting for å være ekkel eller vanskelig, og at de trenger hjelp i de vanskelige situasjonene. Merete forteller at vi kommer alle med noe i ryggsekken om det er positivt eller negativt, og at man kan ikke behandle alle likt, men alle skal behandles med respekt. Barn med utviklingstraumer trenger å bli møtt på en helt annen måte. Kristine forteller det er viktig at elevene kan stole på henne, at hun er trygg, de vet hvor langt de kan strekke henne, hun ivaretar deres behov og hun er rettferdig.

Både Lise og Kristine poengterer det de mener er det viktigste inn i relasjoner og det er å genuint være opptatt av barna, man må like unger. *«Så enkelt og så vanskelig»*, sier Lise. Kristine sier: *«Ungen må tro at du faktisk har kjempelyst til å hjelpe dem og at du står der. Vise at du må bare dytte så mye du vil for jeg står her. Du må på en måte være med de gjennom denne atferden deres og se at hun faktisk er der enda»*. Det å ta seg tid til dem.

Alle informantene forteller at når de opplever at eleven er helt utenfor toleransevinduet sitt så bruker de å spørre om de vil ha et knekkebrød eller et glass vann. Med å bruke den metoden har de erfart at elevene roer seg. Det å vise omsorg. Og det er mye omsorg i å spørre om de er sulten eller tørst, forteller de. Det gir dem tid til å roe seg. For de skal lære at å slå og sparke ikke er greit, men du tar det opp i fredstid, når de har roet seg, forteller Lise, og legger til at det er flere måter å vise omsorg på.

Kristine sier: *«Av og til så plasserer jeg eleven et sted, og så sitter jeg i nærheten, men jeg snakker ikke med de. Jeg kan si sånn: når du er klar så sier du i fra til meg. Så kan jeg vaske eller rydde litt til eleven sier at nå kan vi godt snakke. At du gir dem litt tid til å roe seg»*

I tillegg forteller Merete at:

«Jeg har opplevd mange ganger at eleven har hatt en vanskelig dag, så da de drar hjem bruker jeg å si: men uansett hva som har skjedd i dag så bryr jeg meg veldig om deg.»

Kristine og Merete presiserer viktigheten av å stå støtt og vise at du er der og står i det sammen med eleven uansett. Så etterhvert forteller Kristine at da kan hun oppleve at eleven oppsøker henne rett før det er i ferd med å bryte ut, at de lener seg for litt kos eller bare litt trygghet. Lise mener det er viktig å bruke seg selv i møte med barna. Tørre å gi kroppskontakt – et fang å sitte på, et lite stryk på ryggen eller et vennlig knuff.

Marianne trekker frem speilnevroner: *«Hvis jeg blir sint så blir du sint. Hvis jeg gjesper så gjesper du. Så det fyres i den delen av hjernen. Så det å være rolig, snakke med rolig stemme for å regulere ned i stedet for å regulere de opp.»* Det er i slike situasjoner Lise forteller om at de barna trenger voksne som kan ta et skritt tilbake, puste med magen, observere og ikke nødvendigvis handle så mye. Møt heller barnet med omsorg, trygghet og forståelse. Lise sier: *«For man møter de ofte litt feil. For de ungene trenger bestemte voksne, det er ikke det jeg sier, de trenger masse regler, forutsigbarhet og ramme, men med masse kjærlighet og forståelse».* Lise sier: *«At voksne har mer tid til å se ungene som ikke passer inn i boksen. Gi de ungene annerkjennelse, respekt og forståelse fordi de ungene gjør så godt de kan virkelig, og kjemper for å overleve».*

4.2.2. Den vanskelige relasjonen

Disse barna er vant med å bli forlatt, nevner alle informantene. Og en utfordring i skoleverket er at hvis det skapes en god relasjon mellom lærer og elev, som de har jobbet med i kanskje to år for å etablere, så er det plutselig overgang til 5.klasse. Der det må jobbes enda mye to år for å skape den relasjonen. Så det er hele tiden nye mennesker å jobbe med – nye bekreftelser og nye avvísninger forteller to av informantene. Kristine forteller at de kan ofte prøve å dytte deg vekk fordi de er så vant til at hvis jeg tar noen til meg og liker de så blir de borte. De kaller deg ting.

Merete sier: *«Den eleven der må vite at: okei hun står med min side uansett. Og det kan ta år. Det er ikke nok med en måned eller to, for det er det mange som har vært i livet deres en måned eller to også forsvunnet. Så du må vise at du er en trygg voksen som kommer til å være*

her uansett hvor stygg jeg er i munnen eller hva jeg gjør så står hun og venter på meg i morgen»

Lise forteller at det tar tid å bygge tillit og relasjon. Og i møte med utviklingstraumatiserte barn så er det ingen tillit å starte med. Noen unger er lette å snakke med og noen er vanskelig. Lise synes det er viktig at man bruker litt tid på undre litt over sin egen atferd i møte med barn med utviklingstraumer. *«Det er ikke alltid du treffer. Noen ganger så bommer du jo, og ikke får den kontakt du prøver å få med ungen. Så det å tørre å bruke litt tid på hva var det jeg feilet på i den samtalen der»*. For hun sier at man gjør ikke alt perfekt i denne jobben, og at man må tørre å investere litt tid på å tenke på hva jeg som voksen kan gjøre annerledes neste gang.

Alle informantene erfarer at det er veldig krevende å jobbe med barn som har utviklingstraumer. Slik Marianne opplever det er mange lærere som ønsker og ser behovet for hjelp, men så blir det så mye press fra alles forventninger. Ved store klasser er det mange behov som skal dekkes, og gode, varme og flotte lærere som blir forstrekt forteller hun.

«Er de voldelig, er de stygge i munnen – så blir det vanskeligere for dem å skape en god relasjon til andre» forteller Merete. *«Vi må derfor bygge dem opp positivt. For mange av disse barna så vinner de seg litt på at de for eksempel har stilig hår, flink til å tegne eller god i fotball. Da må vi som voksne være flink å koble dem på andre som har samme interesser»* beskriver Merete videre og legger til at de må bygge på barnet sine styrker. Merete viser til at utviklingstraumatiserte barn blir fort et lett bytte for andre barn. Atferden deres gjør dem sårbar. De barna klarer ikke helt å speile sin egen reaksjon i andre. Det kan gjøre det utfordrende for barn med utviklingstraumer å knytte vennskap og bygge relasjoner med andre barn. De kan også virke veldig voldsomme overfor andre barn, og være til fare for andre barn dersom de kaster ting rundt seg.

4.3 Fokus på læring

4.3.1. Støtte til læring

«Mange utviklingstraumatiserte barn trenger å lære helt grunnleggende ting som andre har lært de første årene. Man må starte helt fra bunnen av, både dette med følelser og det å regulere seg» sier Merete. *«I 1.klassen er det kanskje ikke så stor forskjell, men etterhvert som de kommer på høyere klassetrinn så blir spriket mellom barn med utviklingstraumer og*

jevnaaldrende større og mer tydelig, når det begynner å settes krav til dem. En ting vi gjør er å blande klassen i små grupper hvor de faglige sterke elevene kan hjelpe de som ikke er like sterke».

Tre av fire informanter forteller at barn med utviklingstraumer har gjerne liten produksjon på skolen, ettersom de lett kan komme over eller under toleransevinduet sitt. Når det er gitt lite informasjon om hvordan barna har hatt det de første leveårene, er det vanskelig for lærerne å vite hvilke «kort» de skal bruke, forteller de to lærerne om. De forteller videre at for skolen kan gjerne ha fått informasjon fra barnehagen at det er atferdsproblematikk, men mer enn det vet de ikke. Da er det vanskelig å vite hvordan vi skal møte det enkelte barnet forteller Merete. For alle er ulik, og kanskje trenger de å bli møtt på en litt annen måte enn andre. Marianne viser til at dersom PPT får en sak der det kommer frem at barnet har hatt en turbulent tid i tidlig alder, setter de ikke en faglig diagnose som årsak, hovedfokuset deres må være å trygges og få ned stresset før læring kan foregå.

Barn med utviklingstraumer har behov for forutsigbarhet, trygge og faste rammer og rutiner er alle informantene enige om. Da vet de hva de trenger å forholde seg til. Mange har også behov for kontroll, og dersom de møter på uforutsigbarhet så blir de stresset. De er ikke vant til forutsigbarhet nevner alle informantene. Det er unger som har vokst opp uten klare og tydelige grenser forteller Kristine. Et eksempel lærerne trekker fram for å gi elevene en forutsigbar skolehverdag er å bruke dagstavle. Det kan hende at skolen har satt inn en ekstra ressurs på disse elevene, gjerne en assistent eller fagarbeider.

Marianne forteller at læringsmiljøet er viktig, i tillegg til tiltak og hva voksne gjør i situasjoner. Hvordan er det rundt barnet når stresset tar overhånd forteller hun. Hun legger til at når det av og til smeller er utviklingstraumatiserte barn oppe i følelsene sine. Da er evaluering av læringsmiljøet sentralt. Så er det å ha en bevissthet om at målet er å regulere ned eleven med fokus på hva er det den voksne sier til barnet, hva gjør de og væremåte har den voksne poengterer Marianne.

Marianne forteller at man må jobbe med det emosjonelle for at man skal klare å være i læring. Det er viktig å lære dem å lage strategier for å bli selvstendig i faglige situasjoner. De må trene på skolekondisen. *«For eksempel det å hente boka i hylla. Det gjør ofte læreren eller assistenten fordi det ikke skaper og hindrer emosjonelt stress fordi det kan bli krangling borte*

ved hyllene når de skal hente bøker. De trenger å trene på skolekondiseringen». Hun er opptatt av at sosiale ferdigheter ikke kan læres alene på et grupperom, men at det må skje sammen med andre og i faglig aktivitet også. Og hva som skal jobbes med må også ta utgangspunkt i hva eleven selv ønsker å bli bedre på. Skolen trenger i større grad å jobbe systematisk med de sosiale ferdighetene. «Ofte kommer lærere og støtter i etterkant av en hendelse og snakker om hva som skjedde og hva man skal gjøre neste gang. Men det gir jo noen tapsopplevelser fordi de ikke har de sosiale ferdighetene som trengs, og så havner de i ugreie situasjoner».

I møte med alle elever bruker Kristine i stor grad å kartlegge både atferd, sosiale og faglige evner, og begynne et systematisk arbeid ut fra det. «Det er et arbeidsstykke å finne ut hvor er det det er vanskelig. (..) Så hvis vi ser at her er det 24 ting som er utfordrende, så starter vi kanskje med å ta for oss en eller to av tingene og jobber systematisk med dem helt til de sitter. Så går vi videre». Når de mestrer det så er det å gi dem mye ros for det de har klart.

Lærerne forteller at dette med å lære barn med utviklingstraumer sosiale ferdigheter kan være vanskelig. De kommer ofte med ganske avknekte relasjoner hjemmefra og noen elever i klasserommet kan være redd dem dersom det har endel utagerende atferd forteller lærerne. På skolen kobles de på læringsgrupper, hvor de i ulike settinger får øve seg på sosialt samspill hvor det gjerne er voksne til stede som kan hjelpe til, forteller de.

I Lise sin jobb driver de i liten grad og gir skoletiltak når de er inne i barnevernssaker, men at den jobben de gjør i hjemmet kan påvirke hvordan barnet har det på skolen. Dersom barnet får det bedre hjemme vil det ha ringvirkninger på skolen forteller hun. Når barna ikke har det bra hjemme, så er de ikke i modus på skolen til å lære. De trenger en helt annen innramming beskriver Lise. Og det er ressurskrevende. «Skolen er jo firkantet på alle måter, og skal man gå utenfor firkanten så koster det både penger, innsats og vilje», legger hun til.

4.3.2. Mestring og ros

Alle intervjupersonene er opptatte av å gi utviklingstraumatiserte elever oppgaver de mestrer. Merete forteller at «gi dem noe de mestrer, for de mestrer jo lite ellers. Hvis det er en gutt som er opptatt av fotball så lager vi lese og skriveoppgaver om det. For de trenger ikke å lese den samme boka som de andre, hvis poenget er at de skal lære seg å lese og skrive». De er opptatte av å ikke gi eleven opplevelse av enda et nederlag. Og det å gi dem oppgaver dem mestrer og i det små begynne å bygge arbeidskapasiteten deres, forteller Kristine.

«De har en egen evne til å dra ut tiden for å vise at det her mestrer jeg ikke heller, og for å ikke kjenne på den følelsen også» sier Merete.

Marianne ønsker et større fokus på overordnet del av læreplanen om livsmestring, og ikke som enkeltfag, men noe som går gjennom hele skoledagen og jobbes med i alle fag. Dersom det er større fokus på livsmestring og det sosiale i klassene vil det påvirke læringsmiljøet, som igjen påvirker på læringen til barnet. Fokus på å jobbe med overordnet del av læreplanen, gjør at elevene føler seg mer inkludert og klarer å stå i ulike læringsprosesser. Barn med utviklingstraumer vil klare å stå mer i den faglige undervisningen peker Marianne på.

4.3.3. Hjelp til regulering

Å identifisere triggerer er det første steget for å lære seg reguleringsmekanismer. Og så er det hvordan det kjennes på kroppen, og hvilke teknikker bruker jeg for å roe ned følelsene eller tankene. Slik anbefaler Marianne at man jobber med det.

Ofte tar voksne bort barnet fra det som skaper det emosjonelle stresset, og derfor får barnet lite erfaring og måter å håndtere det på. Mange barn med utviklingstraumer har ofte lavt selvbilde, er engstelig og de kan være deprimert. Og hvis læringsmiljøet er så belastende for dem så vil de bare få påfyll av emosjonelt stress, i stedet for reduksjon av stress, forteller Marianne. Så i noen situasjoner er det lurt å ta dem vekk og ha undervisningen på en alternativ plass. Men å jobbe systematisk og gradvis med dem, det er det som er læring understreker Marianne. De lærer ikke å håndtere emosjonelt stress dersom de ikke kjenner litt på det og er litt i de vanskelige situasjonene. Men det viktigste er at det skal være på et nivå de opplever mestring

For Lise sin del handler det om å lære foreldrene å regulere seg i første omgang. *«Hvis du som mamma har utfordringer med å regulere deg og ikke klarer å møte barnet ditt der de er fordi du selv er så oppgiret eller nedstemt så er det litt å jobbe med for moren til barnet først».*

4.4 Samarbeid

4.4.1. Informasjonsflyt

Informantene fra både barnevernet og PP-tjenesten, opplever sjeldent at etatene jobber samtidig i saker. Dette opplever lærerne også. Når den ene etaten er inne og jobber med en sak, oppleves det som at man ikke skal blande seg og la heller den ene etaten gjøre det de skal i den saken forteller en av informantene. PP-tjenesten og barnevernet deltar i samarbeidsmøter hvis etatene er koblet på, men arbeidet ellers rundt barnet er lite forteller de. Når PP-tjenesten er inne og veileder klasser eller lærere handler det i stor grad om allmennpedagogiske tiltak, men som barn med utviklingstraumer trenger i større grad enn andre elever, forteller Marianne.

Marianne forteller at som regel når veiledning blir gitt i hjemmet, spesielt hvis det er fra Bufetat (Barne-, ungdoms- og familieetaten), så gis ikke samme informasjon til skolen. Dermed sitter hjemmet på mer kompetanse og det blir et språk mellom hvordan de arbeider med tiltak hjemme, kontra skolen. Dette påvirket skole-hjem samarbeidet negativt med at foreldrene føler at skolen ikke gjør nok, forteller Marianne. Tre av informantene opplever at det er lite samarbeid mellom etatene utenom samarbeidsmøter.

4.4.2. Taushetsplikt

«Jeg kan sitte på pauserommet og bable om at jeg lurert på om det er noe dysleksi på denne ungen fordi de sliter med lesingen. Også sitter kanskje helesykepleier og tenker at i det huset der hvor det ikke er mat på bordet omtrent eller klær i skapet, hvordan i alle dager skal dere på skolen klare å lære dem å lese» forteller Kristine.

To av informantene opplever liten kommunikasjon om hvordan barnet har hatt det i oppveksten eller hvordan de har det hjemme. De skulle ønske at foreldre/foresatte i større grad hadde forstått at det hjelper barnet mye at de får vite om hvordan de har det hjemme slik at skolen kan møte barnet på en best mulig måte. Kristine forteller at hun tror ikke foreldre/foresatte føler at skolen trenger dem, noe de absolutt gjør. Det kan være vanskelig dersom foreldrene til utviklingstraumatiserte barn selv har hatt et dårlig forhold til skolen, nevner Kristine. Dersom lærere prøver å legge nesen bort i ting som er vanskelig å fortelle om, kan det påvirke skole-hjem samarbeidet. Så det kan ta flere år før de får vite noen ting om hvordan barnet hadde det i tidlig barndom.

«Så sitter vi der og lurert på om det er lese- og skrivevansker eller om det er ADHD. Men hadde vi visst hvilke symptomer vi skulle lete etter, så hadde kanskje kunne oppdaget det tidligere. Men du leter etter det du kjenner, og i skoleverket er det ofte ADHD, lese- og skrivevansker eller asperger» sier Kristine.

«Alle utviklingstraumatiserte barn er forskjellige. Det er akkurat det samme som man sier at ingen med ADHD er lik. Så kanskje en ting som fungerer for de fungerer ikke for noen andre. (..) Man kan ikke bare følge en oppskrift» forteller Merete. Derfor skulle hun ønske at hun hadde visst litt mer om hva barnet har vært gjennom og trenger.

Lise forteller at nøkkelen for å hjelpe disse barna er åpen kommunikasjon. Hun mener at dersom det hadde vært større åpenhet om hva barnevernet gjør i hjemmet, så kunne det hjulpet på skolen også.

5. Drøfting av funn

I dette kapittelet skal funnene drøftes sammen med teori i et forsøk på å besvare problemstillingen som er *Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretatlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling.* Kategoriene som ble presentert i kapittel fire kan ikke sees som adskilte faktorer for å besvare problemstillingen, men må sees i forhold til hverandre, ettersom alle informantene vektlegger relasjon inn i arbeidet i skolen. Derfor vil kategoriene drøftes på tvers av hverandre ut fra hvordan og hva jeg har tolket at informantene fortalte og vektla i sine intervjuer. De tre underkapitlene i drøftingen er satt sammen ut fra forskningsspørsmålene:

- Hva vektlegger fagpersoner i sitt arbeid med utviklingstraumatiserte barn?
- Hva mener fagpersoner hjelper utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig?
- Hvordan opplever fagpersoner det tverretatlig samarbeidet rundt utviklingstraumatiserte barn?

5.1 Relasjonen sin plass i møte med utviklingstraumatiserte barn

5.1.1 Den vanskelige relasjonen

Lilleberg og Rieber-Mohn (2018, s. 22) påpeker at barn med bekymringsfull atferd ofte blir møtt med sinne og korrigerende, og sett på som umulige. Disse negative assosiasjonene voksne har ovenfor barn med utviklingstraumer vil bare kunne forsterke den negative atferden deres. Alle informantene nevner at det kan være utfordrende å danne en god relasjon til barn med utviklingstraumer, og det er det flere grunner til. Flere utviklingstraumatiserte barn kan ha en del negativ eller utfordrende atferd, enten for at de er utenfor toleransevinduet sitt eller de er vant med hjemmefra å må ha mye atferd for å få oppmerksomhet. Eller at barna er avvisende i møte med voksne ettersom de flere ganger tidligere har opplevd at voksne de har blitt glad i har dratt (Kvelling, 2022a, s. 461-462). De kan derfor prøve å teste hvor langt de kan «tøye strikken». Barn med utviklingstraumer kan se på voksne som triggere, med bakgrunn i tidligere dårlige erfaringer. Dersom voksne har en negativ innstilling til barnet, vil barnet kunne merke dette. Det er derfor viktig å være profesjonelle voksne, der det ikke handler om å like eller ikke like barn, men om å tolerere atferden barnet viser.

Å danne med god relasjon tar tid, og spesielt dersom barnet har opplevd mange ganger før å bli forlatt av gode relasjoner og omsorgspersoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 73). Derfor kan mange barn med utviklingstraumer se på voksne som trusler, i stedet for støtte (Kvello, 2022a). Det å stå støtt i situasjoner, beholde roen og være tålmodig med barnet, viser at du er der for dem uansett hvilken atferd de viser. Det viser også informantene til som viktig i møte med utviklingstraumatiserte barn. Voksne må ikke gi opp barnet til tross for utfordrende atferd. Ved å vite at barnet har utfordringer med å stole på omsorgspersoner, på grunn av vold fra far eller mor, gir forståelse for at det kan være vanskelig for barnet å ønske å bygge gode relasjoner. Med en slik bakgrunn som barnet har opplever barnet grunnleggende utrygghet.

I forbindelse med forskningsspørsmålet knyttet til hva fagpersoner vektlegger i sitt arbeid med utviklingstraumatiserte barn legger de i stor grad vekt på den voksnes bidrag inn i relasjonen. Fagpersoner må være bevisst på sin holdning i møte med barn med utviklingstraumer. Alle de ni egenskapene Fallmyr (2020, s. 39-41) presenterer vil være ekstra viktige i møte med barn som utfordrer relasjonen. De må unngå å såre eller krenke eleven, være tålmodig, være interessert i eleven, bekrefte følelser, og forstå hva eleven har behov for ut fra elevens tidligere erfaringer (Fallmyr, 2020, s. 39-41). I tillegg er informantene opptatte av at du genuint må være opptatt av barnet for å kunne bygge en god relasjon og hjelpe de. Det kan være vanskelig å like barn, dersom de i stor grad er avvisende, trekker seg unna og har en utfordrende atferd. Derfor kan det å ha innsikt i hva barnet har vært gjennom i tidlig alder bidra til større forståelse for hvorfor barnet reagerer slikt de gjør i ulike situasjoner. Dette trekker informantene frem som noe de i liten grad får informasjon om, men som de gjerne skulle visst mer om på forhånd. Å være bevisst på hvilke bakenforliggende behov barn med utviklingstraumer har, kan det ofte være en viktig faktor for å tolke barnets atferd riktig (Skoe & Bølstad, 2022). Når en lærer bruker en høy stemme for å få roet ned klassen, kan det være en trigger for barnet, og eleven løper ut av klasserommet. Hvordan læreren møter det barnet som har sprunget ut av klasserommet vil ha mye å si for hvordan barnet reagerer. Både litteraturen og informantene sier, er det aller viktigste er å møte barn på en trygg og rolig måte som viser omsorg. En god relasjon kan også være en inngangsport til at utviklingstraumatiserte barn tør å åpne seg opp og selv fortelle om vanskelige forhold hjemme.

5.1.2 Voksne som forbilder for endring

Barnevernspedagogen legger vekt på at det er ikke alltid voksne klarer å oppnå en god relasjon med en gang med barnet, spesielt hvis de har en negativ atferd. Det å ha egenskapene til å klare å gå i seg selv (Juveli & Peters, 2020, s. 42) og evaluere og reflektere hva var det som gikk galt i denne situasjonen og hvordan den voksne kan gjøre det annerledes til neste gang. Dette er i tråd med Deweys teori om å lære ved å gjøre (Egelandsdal & Ness, 2020). Voksne må prøve ut hva som fungerer i møte med barnet, og hva som ikke fungerer. Dette er en del av det å bygge en relasjon. Det å bruke de ulike egenskapene (Fallmyr, 2020) til å sette av litt tid til kunne gå i seg selv for å kunne bygge en god relasjon. Barn med utviklingstraumer kan prøve å tøyne grensen og virke avvisende (Juveli & Peters, 2020) for å se hvordan den voksne reagerer. Og dersom ikke situasjonene ender bra, må læreren kunne gå i seg selv.

Hvis en voksen skal lære barn å regulere seg, da må den voksne være i stand til å regulere seg først. Den voksne må være stabil. For å skal kunne hjelpe unger å regulere sine følelser så må man som voksen være i stand til å regulere sine følelser først. For da blir du trygg ovenfor den ungen som skal lære å regulere seg. Og da er sjansen for å lykkes større (Juveli & Peters, 2020, s. 42-43). Voksne må ta ansvar for sitt uttrykk i møte med ulike situasjoner. Å beholde roen, kunne gå et skritt tilbake, puste med magen er en form for å regulere seg, og være et godt forbilde for barnet. Oppdager fagpersoner barnets følelser tidlig, vil det være enklere å gi forståelse og møte eleven, og hjelpe dem til å regulere følelser på en positiv måte (Skoe & Bølstad, 2022). Dette er med på å forebygge ukontrollerte og sterke følelsesutbrudd hos barnet.

Men det er ikke alltid like lett å unngå uheldige situasjoner. I konfliktfylte og opphetete diskusjoner med elever, kan det være vanskelig for fagpersonen å håndtere situasjonen riktig. Følelsene kan ta overhånd, som gjør det vanskelig å tenke logisk og klart (Juveli & Peters, 2020, s. 42). Selv om fagpersoner er profesjonelle voksne, handler de av og til på impuls. Dersom læreren gjorde noe de tenker var uhensiktsmessig i ettertid, kan det det være med på å styrke relasjonen dersom den voksne validerer følelsene barnet hadde i situasjonen, og beklage for måten den voksne reagerte på. Som Fallmyr (2020); Juveli og Peters (2020, s. 42) peker på kan dette være en faktor som bidrar til vekst i relasjonen, og barnet får lære hvordan en skal håndtere situasjoner som ikke endte godt. Dette kan bidra til læring.

5.2 Tilrettelegging i skolen

5.2.1 I stand til å lære

Dette drøftningspunktet er i tråd med forskningsspørsmålet om hvordan fagpersoner hjelper utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig. Juveli og Peters (2020, s. 47-48) skriver at skolesystemet stiller høye krav til barn og unge. Systemet er laget slik at elever skal holde konsentrasjonen over lengre tid, mens de sitter i ro ved pulten sin, ha kontroll over impulser både verbalt og fysisk, håndtere egne følelser, og holde konsentrasjon på ting de kan synes er kjedelige. I tillegg kan skoledagen være nokså uforutsigbar med vikarer, overganger, endringer i skoledagen og tolerere kroppslige behov som sult eller dobesøk. Dette kan være utfordrende for alle barn, men spesielt barn med utviklingstraumer påpeker Kvello (2022a). Det skal mindre til for at utviklingstraumatiserte barn blir stresset, og kan derfor ty til uhensiktsmessige reguleringsstrategier som skaper uro. De er i tillegg mye sliten som et resultat av at hjernen alltid er i alarmberedskap, dette påvirker arbeidskapasiteten deres.

Flere av informantene beskriver dersom barn med utviklingstraumer er utenfor sitt toleransevindu og ikke i stand til å sitte med skolepulten, trenger de et alternativt opplegg (Opplæringslova, 1998a). Dette ser vi også i tråd med Maslows behovspyramide (Kvello, 2022a, s. 461-462). Dersom de er i stresset og utenfor toleransevinduet har de andre behov som må dekkes først. Da må en jobbe seg fra nederst i pyramiden på mangelbehovene med behovet for trygghet, næring og omsorg før en kan gå på de neste nivåene (Kvello, 2022a, s. 461-462). Dette har flere av informantene erfart, at hjelper dem til å roe ned og komme seg inn i toleransevinduet igjen. De viser omsorg med å tilby dem knekkebrød, vann og ta dem ut av situasjoner til et roligere sted hvor den voksne og eleven sitter sammen. Når barnet gir uttrykk for frustrasjon eller ubehag, griper den voksne inn og prøver å gjenetablere velbehag gjennom å skape ro og trygghet. Dette kan den voksne gjøre gjennom kroppskontakt, stemmeleie og rolige bevegelser (Nordanger, 2014). I slike situasjoner trenger den voksne å vise barnet respekt for at barnet er utenfor sitt toleransevindu og har behov for en pause. Det vil være bortkastet tid å prøve å få eleven til å arbeide med norsk eller matte når de er utenfor toleransevinduet sitt. Det vil bare gi eleven enda flere tapsopplevelser i situasjoner de ikke mestret.

Når behovet for trygghet og omsorg er dekket vil barnet ha behov for hjelp til å regulere følelsene sine. Informanten trekker frem at den kognitive delen av hjernen er skrudd av, og at voksne må snakke til følelsesdelen av hjernen. Juveli og Peters (2020, s. 40-41) skriver at

barnet har behov for anerkjennelse for de følelsene de har. En lærer må derfor ha kunnskap om de ulike følelsene som sitter i kroppen og hjelpe dem å sette ord på følelsene. Vis forståelse for at det barnet føler er vanlig i den gitte situasjonen. Dette mener Kvello (2022a, s. 462) kan ha en beroligende effekt på barnet. Å være avvisende eller ikke interessert i elevens følelser vil bare vise barnet at deres følelser er feile (Juveli & Peters, 2020, s. 40-41). Det å sette ord på følelsene barnet har i ulike situasjoner, og validere følelsene, gir barnet forsikring om at den voksne forstår hva det er barnet føler. Ved å bli forstått kan stresset roe seg. Å validere følelsene til barnet, gir det dem en opplevelse av at deres følelser ikke var feile.

Det at voksne gir reguleringsstøtte til barnet for å kunne regulere sine følelser, kan være starten på at barnet tar i bruk sine egne evner til å regulere egne følelser på egenhånd (Nordanger, 2014, s. 42). Nordanger og Braarud (2017, s. 78) og Nordanger (2014, s. 42) forteller at hjernen er bruksavhengig og plastisk, som vil si at hjernen har noen underutviklede evner som kan utvikles dersom de opplever økt stimuli. Dette er med bakgrunn i at barn med utviklingstraumer har underutviklet hippokampus og prefrontalmedial cortex (Nordanger & Braarud, 2017), og har derfor utfordringer med å regulere seg. Når barnet får reguleringsstøtte over tid, lagres sanseinntrykkene som bidrar til positive opplevelser og mestring. Dette er i tråd med Dewey sin teori om at barnet lærer gjennom å erfare selv (Egelandsdal & Ness, 2020). Dette er en tidkrevende prosess hvor hjernen trenger gjentatt stimuli for at barnet skal lære seg det. Den voksne må derfor *være* barnets reguleringsystem til å begynne med. Men litt etter litt vil barnet observere og lære, både hvordan den voksne reagerer, men og hvordan barnet selv reagerer og håndterer situasjonen. Informantene forteller at barn med utviklingstraumer har en voksen sammen med seg. Den voksnes stemmeleie, bevegelse, kroppsvarme blir erfaringer barnet lagrer i hjernen, som barna kan ta i bruk i situasjoner de føler på stress. Barnet trenger derfor å lære reguleringsferdigheter gjennom å gjøre det i situasjoner utviklingstraumatiserte barn opplever stress.

I tillegg til ulike følelser, er også kroppslig uro en del av det å havne utenfor toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017). I stedet for å korrigere tromming på bordet eller verbale lyder, som er den måten barnet prøver å regulere seg selv, med «nå må du være stille», kan fagpersonen prøve å i møte komme barnet behov ved å gi dem en «fidget-spinner» eller «plus-plus» som de kan holde på med mens de sitter ved pulten sin. Da møter fagpersonen

barnets behov på barnets premisser. Det kan knyttes til traumesensitiv omsorg ved at den voksne tilbyr reguleringsstøtte, trygghet og omsorg (Kvello, 2022a).

Faglig læring må ikke sees isolert fra sosial læring. Vygotskij og Bronfenbrenner forklarer at utvikling og læring ikke skjer kun alene, men er en kontinuerlig prosess som skjer i samspill med omgivelsene (Kvello, 2022b; Ness & Danielsen, 2020; von Tetzchner, 2019). Det å trives i klasserommet og ha et trygt læringsmiljø, har påvirkning for læringen. Dersom barnet føler seg utrygg er de ikke i stand til å regne matte eller lese norsk. Følelsen av å være utrygg kan trigge stresset slik at barnet havner utenfor toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017). Dermed påvirkes den faglige og sosiale læringen ut fra om barnet har det bra på skolen, og de andre systemene i det bioøkologiske systemet til Bronfenbrenner (Kvello, 2022b). Hvis barnet er utrygg i klasserommet vil det gjøre dem ute av stand til å fokusere på den faglige læringen. Derfor trenger lærere å fokusere på både sosial og faglig læring sammen i undervisning, i stedet for det ene skal gå på bekostning av den andre.

5.2.2 Relasjonen sin betydning for læring

Som tidligere nevnt kan utviklingstraumatiserte barn som ikke har lært seg reguleringsstrategier, skape uro i klasserommet (Juveli & Peters, 2020, s. 47-48). Når barnet er innenfor toleransevinduet sitt må fagpersoner bruke sin relasjon med barnet for å kunne legge opp et undervisningsopplegg som er slik at barna i størst mulig grad opplever mestring. Med egenskaper som nysgjerrighet, interesse og forståelse for barnet (Fallmyr, 2020, s. 39-41) legger det grunnlaget for undervisningsopplegget. Fallmyr (2020, s. 38) beskriver at relasjonen utløser motivasjon og følelser barn ikke kan skape alene. Dette er i tråd med den nære utviklingssonen fra Vygotskij (Ness & Danielsen, 2020, s. 102-107; von Tetzchner, 2019, s. 152-154). Lærere i skolen må bruke sin relasjon til barnet for å bli kjent med barnets interesser og hva de klarer på egenhånd, for å kunne lage et undervisningsopplegg som barnet i stor grad mestrer. Ved å gi dem oppgaver de mestrer, bidrar det til et positivt selvilde. Noe informantene forteller at barn med utviklingstraumer kan ha lite av. Ved en hverdag som kan preges av mye negativitet, er det viktig å passe på at skolen ikke blir enda en negativ arena for barna. Derfor brukes den nære utviklingssonen til å gi utviklingstraumatiserte barn oppgaver som barnet mestrer og gir dem en mestringsopplevelse. Her brukte lærerne å tilpasse oppgavene ut fra elevens interesser, i tillegg til faglige tilpasninger, som de vet eleven klarer ved hjelp av en mer kompetent voksen, og i tillegg er motiverende å arbeide med.

To informanter fortalte at felles for utviklingstraumatiserte barn så hadde de en lav produksjon på skolen. Lærere må derfor starte i det små å bygge opp arbeidskapasiteten til elevene, og hele tiden gi dem oppgaver de mestrer, og samtidig gi dem noen utfordringer som den mer kompetente voksne kan være med å hjelpe barnet til å mestre (Ness & Danielsen, 2020; von Tetzchner, 2019). En god relasjon til en voksen kan oppleves som støtte til eleven i læring. Utviklingstraumatiserte barn skal til en viss grad skjermes fra situasjoner som kan skape stress. Men de skal ikke fjernes helt fra det. Skolen oppgave er å forberede elevene på hvordan samfunnet er (Saabye & Pedlex, 2019). De skal lære å håndtere situasjon, klare å regulere seg selv, slik at de mestrer situasjonen. Dette gjøres gjennom å lære dem det i små frekvenser, hvor det er støtte fra en voksen hvis det er behov. Utfordringer blir å ikke hjelpe barnet i for stor grad at de selv ikke får prøvd å håndtere situasjonen. Dette avhenger litt av i hvilken grad utviklingstraume påvirket den daglige fungeringen til barnet, og om de er i stand til å takle situasjonen alene og mestre den.

Alarmsystemet til utviklingstraumatiserte barn blir aktivert raskere (Nordanger & Braarud, 2017). Det er en av grunnene til at barn med utviklingstraumer har behov for forutsigbarhet, trygge rammer og stabilitet. Som flere informanter pekte på bruker de dagstavl for å skape forutsigbarhet for eleven. Dette kan bidra til at alarmsystemet deres ikke aktiveres like raskt i klasserommet. Ved å ha et behov for kontroll, som flere av informantene nevner, trenger barna regulerte og tydelige voksne, som har tydelige rammer og rutiner og er forutsigbar. Dette skaper trygghet hos barna (Juveli & Peters, 2020; Nordanger & Braarud, 2017). Barn med utviklingstraumer lever under kronisk stress (Fallmyr, 2020) som gjør at barna kan være mye slitne. Når informasjonen blir kommunisert på en omsorgsfull måte, bidrar det til å redusere stresset barnet har for kontroll ved at de vet hva som blir å skje og, hva og hvem, de trenger å forholde seg til.

5.2.3 Forbedringsområder i skolen

Det er flere faktorer informantene trekker frem som gjør arbeidet med utviklingstraumatiserte barn krevende. Alle informantene er veldig enige om at det er viktig å være en stødig voksen som ikke forlater ungen dersom ting blir vanskelig. Siden disse barna kan ha opplevd at voksne de er blitt glad i har forlatt dem, kan voksenpersoner virke som trusler i stedet for som en trygghet. Da kan dette med overganger fra barnehage til skole, eller mellom skoler være vanskelige, ettersom det blir nye voksne å forholde seg til. Det er tidkrevende å bygge en relasjon forteller Fallmyr (2020), og det kan gå på bekostning av skolearbeidet (Kvello,

2022a). Og det som fungerer for en elev er det ikke sikkert det trenger å passer til en annen elev. Det er mye faglig læring som går vekk når man jobber for å skape en god relasjon. Spesielt i en overgang mellom skoler peket informantene på at mye faglig læring gikk bort til relasjonsbygging.

Flere informanter trekker frem at alle elever har ulike behov, og at det er tidkrevende og utfordrende å skal ivareta alle ulike behovene på samme tid. Samtidig som eleven som utagerer skal bli ivaretatt, skal også de elevene som sitter igjen bli trygget på at de voksne håndterer saken.

5.3 Samarbeidets påvirkning på skolen

Forskningsspørsmålet om hvordan opplever fagpersoner det tverretatlige samarbeidet rundt utviklingstraumatiserte barn blir drøftet i dette kapittelet. I litteraturen pekes det på at det er viktig å prøve å forstå hva som ligger bak atferden til eleven og det de prøver å fortelle gjennom utagering (Brandtzæg et al., 2016). Dette er noe Lise også i stor grad vektlegger for å prøve å forstå barnet. Utfordringen blir, som to av informantene beskriver, at det blir vanskelig for dem å kunne forstå hva som ligger bak atferden når de ikke vet hva som foregår hjemme eller hva barnet har vært gjennom i tidlig alder. I følge Groven og Rostad (2022, s. 52) og Roland et al. (2016, s. 166) er det et viktig utgangspunkt at alle involverte har en felles forståelse for eleven og de vanskene det barnet har. Hvis det sees i samsvar med det informantene har fortalt viser det at de får i liten grad informasjon om det som skjer dersom barnet er inne hos andre instanser som gjør at lærerne sitter på lite informasjon.

Som informantene legger til så er det ofte at atferdsmønsteret eller symptomene kan ligne på andre diagnoser, som ADHD eller dysleksi, på grunn av mangel på konsentrasjon blant annet. Selv om det kan virke som om barnet har de samme symptomene vil tiltakene være annerledes og individuelle. Derfor har skolen en enorm jobb med å spotte alle disse ulike barna med ulike behov for å kunne gi dem den opplæringen de har krav på (Opplæringslova, 1998a). Alle informantene opplever at dersom foreldrene hadde sagt i fra tidlig eller gitt andre instanser tillatelse til å dele informasjon, at barnet kunne fått hjelp tidligere. Reglementet for hver etat gjør at informasjonen stopper opp dersom foreldre ikke gir dem tillatelse til å dele informasjon (Johannessen et al., 2024).

I Meld. St. 6 (2019-2020) skriver de at instansene skal komme tettere på skolen og være mer tilgjengelig. Opplæringslova (1998a) skal også sikre et godt skole-hjemsamarbeid. Ut fra hva alle fire informantene har delt, virket det som det i liten grad fungerer slik i praksis. Som informanten fra barnevernet påpeker, så kan arbeidet de gjør i hjemmet, ha positive innvirkninger for hvordan barnet har det på skolen. Her trekker informanten fra PP-tjenesten frem at hvis hjemmet får mye kunnskap om hvordan de skal møte barnet sitt hjemme, mens skolen ikke får den samme opplæringen – kan det føre til et dårlig skole-hjem samarbeid ved at foreldrene krever mer fra skolen som skolen ikke klarer å imøtekomme.

Et poeng som Roland et al. (2016) trekker frem er at dersom atferden ikke endres på skolen så skal foreldrene kobles på. To av fire informanter forteller om at det å ringe hjem kan være en trigger for barn med utviklingstraumer. De forteller at de ordner opp i situasjoner på skolen, slik at ikke barnet trenger å fra få kjeft hjemme for den samme situasjonen. Kristine trekker frem at dersom barnet kommer fra familier med lav status, kan foreldrene ha et dårlig forhold til skolen fra før av. Dette er en faktor som påvirker samarbeidet

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet er teori og funn fra analysen drøftet opp mot hverandre for å prøve å besvare problemstillingen som er *hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretatlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling*. Intervjupersonene har bidratt med verdifull og nyttig informasjon rundt det å jobbe med utviklingstraumatiserte barn. Med variasjon i arbeidsbakgrunn for informantene har det bidratt til et bredt perspektiv på både individ- og systemnivå. Funnene rundt håndtering av barn med utviklingstraumer samsvarer i stor grad med litteratur og tidligere forskning, som styrker validiteten. Likevel kommer det frem at det er forskjeller fra hvordan samarbeidet fungerer fra teori og styringsdokumenter og til hvordan det foregår i praksis.

Relasjonsbygging er nøkkelen til å kunne hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen. Dette er et av hovedfunnene fra studie i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er et spekter av egenskaper den voksne må ha for å kunne bygge en god relasjon, og det er i hovedsak de voksne som må ta initiativ til å bygge relasjonen. En god relasjon til en voksen kan oppleves som støtte til eleven i læring. Når barnet er utenfor toleransevinduet sitt er de ikke i stand til å jobbe med faglige aktiviteter, og har behov for trygghet og omsorg. Et annet hovedfunn er at for å kunne forstå barnet og deres indre

prosesser er åpenhet rundt hva barnet har opplevd sentralt. Dette blir utfordrende dersom foreldre/foresatte ikke selv forteller eller gir tillatelse til andre instanser å dele informasjon. Dette uttrykket flere av informantene at det gjorde det mer utfordrende for lærerne å forstå atferdsuttrykket og reaksjonen hos barnet i ulike situasjoner. Mye kunnskap rundt og om barnet gir best mulig utgangspunkt for tilrettelegging i skolen, og laget rundt barnet er viktig.

6. Avslutning

Jeg vil avslutte denne masteravhandlingen på samme måte som jeg begynte den - Samfunnet blir gjenspeilet i skolen, på godt og vondt. Konsekvenser av belastede oppvekstvilkår vil finne veien inn i klasserommet (Engstad, 2020). Problemstillingen *hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte barn til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverretattlig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling*, har jeg prøvd å besvare ved bruk av kvalitativ metode og intervju av fire fagpersoner, samt relevant teori og forskning.

6.1 Begrensninger ved studie

I kapittel tre ble beslutninger knyttet til valg av metode og utvalg presentert. Med kun fire intervjupersoner, kan dette forskningsprosjektets overførbarhetsverdi være begrenset. Det er et lite utvalg hvor PP-tjenesten og barnevernet bare har en representant for sin instans. Som det også vektlegges var intervjuguiden lagt opp etter å høre om informantenes erfaringer, som er subjektive. Funnene må derfor tolkes deretter og oppgaven trekker derfor ingen konklusjoner som er representative for alle fagpersoner som arbeider med utviklingstraumatiserte barn. Samtidig viser funnene fra analysen stort samsvar med litteraturen og tidligere forskning. Forskningsprosjektet kan fortelle noe om hvordan arbeidet innenfor en kommune gjøres.

For flere av mine intervjupersoner var *utviklingstraumatiserte barn* et relativt nytt begrep, selv om de har møtt flere av disse barna i jobben sin, hadde de ikke hørt begrepet før. I litteraturen begynner de i større grad å skille på ulike former for traumer og hvordan de både kommer til syne, men og hvordan en skal møte mennesker med traumer. Studien viser derfor at det er et behov for mer kompetanseutvikling inn mot skoler, og andre instanser som jobber med barn og unge. Dette gjelder helt fra barnehage til videregående skole.

6.2 Videre forskning

Med bakgrunn i statistikken som presenteres innledningsvis, om hvor mange barn som har utfordringer hjemme, er det et enda større behov å gi kunnskap til fagpersoner som er i kontakt med barn, slik at de kan bli møtt på en best mulig måte. Kunnskap om hva traumer er og hvilke konsekvenser det har bør få større plass i lærerutdanningen og andre utdanninger hvor det jobbes med barn. Til tross for at flere av tiltakene/egenskapene dette forskningsprosjektet tar for seg er i stor grad allmennpedagogiske tiltak, trenger utviklingstraumatiserte barn det i større grad enn jevnaldrende. Å prøve å se forbi atferden,

for å se hva som kan ligge bak. Mer kunnskap blant fagpersoner kan bidra til å fremme trygghet i rollen som lærer.

Det er en rekke temaer, knyttet til utviklingstraumatiserte barn, som denne masteroppgaven ikke fikk plass til å se nærmere på. Det er blant annet lærernes teoretiske kunnskap rundt utviklingstraumatiserte barn, hjemmet som egen arena, se på det innad en annen kommune for å se i hvilken grad forskningen er overførbar eller hvordan barn med utviklingstraumer danner vennskap. Derfor kan dette forskningsprosjektet brukes som utgangspunkt for videre forskning for å se på andre elementer.

På samme tid som denne masteroppgaven skrives, er det millioner av mennesker som lever i krig. I artikler publisert på UNICEF sin nettside, skrevet av Nilsen (2024b), skriver hun at det er barn som lider mest i krig, på grunn av voksnes uansvarlige handlinger og avgjørelser. Det er hundretusenvise av barn som er skadet, underernærte, traumatiserte og syke (Nilsen, 2024a). Lærere og andre fagpersoner trenger mer og større kompetanse for å kunne møte barn som har flyktet fra krig og blitt traumatisert av det. En kan ikke tenke at når familien har flyktet fra krig, og kommet til Norge at alt vil være i orden. Opplevelse, ting de har sett, traumene de har vil sitte i kroppen og følge familiene som har opplevd krig. Ved terrorhandlinger og krig trenger en heller ikke være direkte berørt for å bli traumatisert. Med alt det fæle som skjer i verden, trenger fagpersoner en bredere forståelse for ulike former for traumer, og hvordan de kan møte dem på best mulig måte.

6. Litteraturliste

- Amendor AS. *Bronfenbrenners modell* [CC BY-NC-SA 4.0]. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:5851b59b-7814-4724-bc84-192e1d2b5eca/topic:1:dda88c29-1165-4b49-964a-bbffd5976bfd/resource:b7ecf1b6-2f55-404a-9cc0-35e5c4b3d592>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Anstorp, T. & Benum, K. (2014). Hva trenger terapeuten for å gi god traumebehandling? I T. Anstorp & K. Benum (Red.), *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (s. 19-39). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. D. (2023). *Ekspløsjon i skolemiljø-saker etter pandemien: – Har mista tilliten til at skolen gjør noe med det*. NRK. Hentet 01.06.2024 fra https://www.nrk.no/stor-oslo/ekspløsjon-i-mobbesaker_-darlig-skolemiljo-og-9a-saker-i-oslo-og-viken-etter-korona-1.16607795
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevernstjenester* (13-1). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_7
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk - mangfold fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89(3), 168-195. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-03-05>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforl.

- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *The teacher's understanding of their own core competence*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Blomqust, M. (2023). *Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-spesped-fagartikkel/tilrettelegging-av-skolehverdagen-for-elever-med-traumer/376722>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Egelandsdal, K. & Ness, I. J. (2020). «Læring som praksis» - John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste, pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Gyldendal.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Elvegård, K. (2018). Når vold er tema. I B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård & P. Kermit (Red.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 146-168). Universitetsforlaget.
- Engstad, S. K. (2020). Traumeinformerte skoler og reguleringsbevisste lærere. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 79-98). Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker* (13). Justis- og beredskapsdepartementet,. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gording, B. (2018). *Slik kan lærere forstå og ivareta traumatiserte elever best mulig*. Utdanningsnytt. Hentet 29.05.2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-kan-laerere-forsta-og-ivareta-traumatiserte-elever-best-mulig/110491>

- Groven, B. & Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats - en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 33-62). Gyldendal.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforlaget.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, T. K. & Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 23-44). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Kalleeson, R. (2024). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (2. utg., s. 22-51). Gyldendal.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen : forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* Pedlex.
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Kvello, Ø. (2022a). Konsekvenser av traumer og utvikling av mestringsferdigheter. I R. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi : utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 457-480). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2022b). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I R. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-50). Fagbokforlaget.

- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt : to sider av samme sak : SØT-modellen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lilleberg, E. & Rieber-Mohn, T. (2018). *Når barns atferd gjør deg bekymret : samarbeid med barnevernet til barnets beste* (3. utg.). Pedlex.
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M. & Keeping, D. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- MacLean, P. D. (1985). Brain evolution relating to family, play and the separation call. *Archives of General Psychiatry*, 42(4), 405-417.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790270095011>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Morin, A. H. (2022). Perspektiver på motivasjon. I R. Karlsdóttir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 307-322).
- Mørland, B. (2022). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 223-241). Gyldendal.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 26.03.2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste, pedagogiske persktiver* (s. 98-124). Gyldendal.
- Nilsen, A. (2024a). *Ingen trygge steder å dra for 600.000 barn i Rafah*. UNICEF. Hentet 31.05.2024 fra <https://www.unicef.no/nyheter/krig-konflikt-og-overgrep/ingen-steder-dra-600000-barn-i-rafah>
- Nilsen, A. (2024b). *Nesten 2000 drept eller skadet i Ukraina*. UNICEF. Hentet 31.05.2024 fra <https://www.unicef.no/nyheter/krig-konflikt-og-overgrep/nesten-2000-barn-drept-eller-skadet-i-ukraina>
- Nolte, D. L. (1999). CHILDREN LEARN WHAT THEY LIVE. *Education*, 120(2), 296-296.
<https://web-p-ebsohost-com.ezproxy2.usn.no/ehost/detail/detail?vid=3&sid=b69a5db9-57a6-43ae-b3e8-6bd1154a2ce1%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=48874437&db=aph>

- Nordanger, D. Ø. (2014). Nevrobiologi som veiviser for traumearbeid. I T. Anstorp & K. Benum (Red.), *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (s. 39-51). Universitetsforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (§1-3). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ring>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (§ 9 A-2). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2021). *Gutten som ble oppdratt som hund : og andre historier fra en barnepsykiaters notater : hva traumatiserte barn kan lære oss om tap, kjærlighet og heling*. Flux forlag.
- Pettersen, H. (2024). Taushetsplikten i arbeid med barn og unge. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfalig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (2. utg., s. 106-129). Gyldendal.
- Phoenix, M., Dix, L., DeCola, C., Eisen, I. & Campbell, W. (2021). Health professional–educator collaboration in the delivery of school-based tiered support services: A qualitative case study. *Child Care Health Dev*, 47(3), 367-376. <https://doi.org/10.1111/cch.12849>
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=1>
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2012). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlig atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-176). Universitetsforlaget.

- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (3. utg.). Sage.
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Læringssamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- SIKT. (2022). *Forskningsdata*. Hentet 28.03.2024 fra <https://sikt.no/omrade/forskningsdata>
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen : hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Saabye, M. & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen*. Pedlex.
- Terr, L. C. (1991). *Childhood traumas: an outline and overview* [148: 110-120]. The American Journal of Psychiatry.
<https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.148.1.10>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? - om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogiske grunnbegreper. I L. Hilt & L. P. S. Torjussen (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121-150). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. udir.no. Hentet 31.05.2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29.03.2023). *Ny opplæringslov*. Hentet 21.05.2024 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>
- Utdanningsforbundet. (2021). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. Hentet 19.01.2024 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi : typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

7. Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Dette er veiledende spørsmål til et semistrukturert intervju. Det kan derfor komme oppfølgings spørsmål underveis som ikke er en del av denne intervjuguiden ut fra det du som informant tar opp.

- 1.** Hvilken utdanning og arbeidsbakgrunn har du?
- 2.** Hvordan forstår du begrepet utviklingstraumatiserte barn?
- 3.** Hvordan arbeider du med disse barna til det daglige?
- 4.** Ser du forskjell på elever med tanke på hva slags stress de tåler, i så fall på hvilken måte?
- 5.** Hvordan kan man styrke disse barnas faglige utvikling?
- 6.** Hvordan kan man styrke disse barnas sosiale utvikling?
- 7.** Hvordan kan man lære barn reguleringsferdigheter?
- 8.** Hvordan handler du i utagerende situasjoner?
- 9.** Hvilken hjelp/veiledning får du/gir du i forhold til elever som blir utsatt for omsorgssvikt?
- 10.** Hvordan opplever du samarbeidet laget rundt barnet fungerer?
- 11.** Hva skulle du ønsket deg for å hjelpe disse barna best mulig og ivareta et godt samarbeid?
- 12.** Er det noe du ønsker å legge til som du tenker er relevant, og viktig informasjon om dette temaet og dine opplevelser?
- 13.** Ønsker du å få tilsendt det transkriberte intervjuet og lese det vi har snakket om?

7.2 Vurdering fra SIKT

31.05.2024, 16:34

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

629427

Vurderingstype

Automatisk

Dato

05.01.2024

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Selma Dzemidzic Kristiansen

Student

Andrea Helene Ånderbakk

Prosjektperiode

22.01.2024 - 01.08.2024

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 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

7.3 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte elever til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverrfaglig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om praksisfeltets kunnskap om hvordan skolen kan hjelpe utviklingstraumatiserte elever til å håndtere skolen best mulig? Med vekt på det tverrfaglige samarbeidet for å øke elevens faglige og sosiale ferdigheter. I dette samtykkeskjemaet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i dette prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet skal gi meg kunnskap og innsikt i hvordan praksisfeltet jobber rundt utviklingstraumatiserte elever. Jeg ønsker å se på hvordan fagpersoner samarbeider og tilrettelegger for disse elevene slik at det bidrar til både sosial og faglig utvikling. Dette er et forskningsprosjekt som avsluttes til juni 2024 og vil være et bidrag til masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Andrea Helene Ånderbakk, student ved Universitet i Sør-Øst Norge, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene (du som bli intervjuet) er valgt fordi du kjenner praksisfeltet og jeg ønsker ditt bidrag og kunnskap på hvordan tilrettelegge for at utviklingstraumatiserte elever skal håndtere skolen best mulig, sett i et tverrfaglig perspektiv. Det er viktig for meg å understreke at jeg ikke ønsker informasjon som gjør at du går på kompromiss med din taushetsplikt. Det betyr at jeg ikke er ute etter informasjon som du har taushetsplikt på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta innebærer det at empiri-innsamlingen består av et kvalitativt forskningsintervju på ca 45 min av deg som fagperson. Det handler om å samle inn kunnskap om praksisfeltets tilrettelegging for faglig og sosial utvikling for utviklingstraumatiserte

elever. Spørsmålene under intervjuet vil være nyttet til temaet tilrettelegging for utviklingstraumatiserte elever i et tverrfaglig perspektiv og vil være med på å belyse problemstillingen min.

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet med lydopptak. Opplysningene vil bli anonymisert og slettet etter transkribering»*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette 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.

Data blir anonymisert og det blir kun brukt som datagrunnlag i en masteroppgave som skal skrives og vurderes av sensor våren 2024.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studenten som intervjuer og veileder som har tilgang på datamaterialet fra opptaket.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og datamaterialet vil bli lagret innelåst.
- Andre vil ikke gjenkjenne dataene dine i studentarbeidet som leveres inn til vurdering av faglærer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres før intervjuet transkriberes og opplysningene vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2024. Da blir alle opptak slettet og alt datamateriale som er benyttet i masteroppgaven er anonymisert.

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?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst- Norge har SIKT– Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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: Andrea Helene Ånderbakk ved *Universitetet i Sørøst-Norge*

E-post: 234363@usn.no

Veileder: Selma Dzemidzic Kristiansen

E-post: Selma.Dzemidzic.Kristiansen@usn.no

Tlf: 31 00 92 77

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg

E-post: Paal.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: SIKT– Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker)

Andrea Helene Ånderbakk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan fagpersoner hjelpe utviklingstraumatiserte elever til å håndtere skolen best mulig? Sett i et tverrfaglig perspektiv med vekt på faglig og sosial utvikling*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet knyttet til masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.4 Utdrag fra koding og kategorisering

Læring / Utvikling

- ↳ Sosial
- ↳ Faglig
- ↳ Mestring
- ↳ Toleransevindu

Relasjon

- ↳ Kunnskap
- ↳ egenskaper som lærer
- ↳ i møte med barnet
- ↳ vanskelig når du ikke vet (forståelse)

Atferdsuttrykk

- ↳ Komme til uttrykk
- ↳ Forståelse
- ↳ Hjernen
- ↳ Alle er forskjellige

Samarbeid / veiledning

- ↳ Informasjonsflyt
- ↳ Hjemmet
- ↳ Kompetanseheving
- ↳ Dokumenter
- ↳ Laget rundt barnet

om.. Eller at de har gitt beskjed til BUP at dere får ikke.. eller barnevern. Det skal ikke sies noe om at det er en mor eller en far som slår. Så sitter vi å skal gjøre det beste for ungen, også tror.. Også har jeg min oppfatning ut i fra skole, men jeg har ikke det fra barnevernet eller de andre instansene. Så vi sitter på hver sin haug og klarer ikke å gjør det beste. For helsesykepleier har sin taushetsplikt. Barnevernet har prøvd å få foreldrene til å åpne seg, men de har sagt nei det skal ikke skolen vite. Og vi sitter her å lur på om det er lese- og skrivevansker eller om det er ADHD. Så tenker jeg ja det er jo sikkert ADHD. Hadde vi visst at det å ha unger som har omsorgssvikt, hadde vi visst de symptomene vi skal lete etter der, så hadde vi kanskje ikke leter like mye etter ADHD. Jeg tror det er veldig få som kjenner til, det var gjennom en unge vi hadde der vi trodde og som ble utredet for ADHD som viste seg at det var omsorgssvikt på høyt plan sendt der i fra, og ble hentet ut fra hjemmet «knips» sånn over natten omtrent. Men du leter etter det du kjenner til, og i skoleverket er det ofte ADHD og det er lese- og skrivevansker, asperger. Så du tenker kanskje ikke omsorgssvikt for ungen kommer jo på skolen..

2: Man har gjerne ikke lyst å se etter tegn heller

1: Nei man har ikke lyst og begynne å rote i noe. Og man kan jo ødelegge en familie hvis det viser seg at det er noe som ikke stemmer. (...) Det er ganske mange ting som ikke er optimalt fordi vi er låst i forhold til eget reglement og paragrafer.

2: Er det noe du ønsker å legge til?

1: Det du må tenke på hvis du er ny er at en unge som kommer med noen form for omsorgssvikt, det ville du som regel finne i alle klasser. Uansett om man ønsker det eller ikke så vil det være 1 eller flere som opplever sånt. Og det å være en voksen.. altså det har jo med erfaring å gjøre at man spotter dem litt fortere enn andre. Også det her med å ha den genuine interessen for disse barna, som der du kanskje er det eneste normale de har å forholde seg til. Der verden er så opp ned, og kanskje skakkjørt. Også kommer de på den her skolehverdagen og da er det å gjør den så optimal, og god og trygg som mulig. Og du vet at i vært fall du har gjort ditt for at de skulle få en god dag. Og at du har tatt deg tid, tatt deg tid til å sette seg litt på siden av de og ha de litt på fanget. Jeg tror det er kjempeviktig for den relasjonen gjør at kanskje de åpner seg litt opp og forteller. Men jeg opplever at det er unger jeg har hatt en ekstremt god relasjon til som også har vært hjemme hos meg, men som er så lojal mot siden foreldre at de ikke sier noe. Som voksen i skole, barnehage eller der det er mennesker har en gedigen jobb for å spotte disse her, og møt dem på en god måte.