

**MASTEROPPGAVE**  
**MASTER I YRKESPEDAGOGIKK**

**Mai 2021**

**Å møte elever med en helhetlig forståelse**

*En kvalitativ studie av yrkesfaglærere sin erfaring med å jobbe traumeinformert*

Marianne Haugerud



**OsloMet - storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## FORORD

En lærerik og intens periode er nå avsluttet. Gjennom dette prosjektet har jeg samarbeidet med mange dyktige og fine mennesker. Det hadde aldri blitt en oppgave uten alle informantene som velvillig stilte opp. Takk til dere for verdifull informasjon. Det hadde trolig ikke blitt traumeinformert tilnærming som tema, hadde det ikke vært for rådgiverne som introduserte meg for tilnærmingen i 2016. Takk til Synnøve Fredly, Anne-Christin Skilbrei Maroni og Thomas Kruse, for å ha åpnet dørene inn til dette spennende og viktige feltet. Takk til gode kollegaer som har bidratt med sine tanker og refleksjoner gjennom mange fruktbare samtaler siste tiden.

Takk til min veileder Jan Stålhane for den tryggheten og roen du bringer med deg inn i veiledningen. Selv i de mest frustrerende stunder klarer du å løse opp med humor og støttende ord, etterfulgt av god veiledning. Samarbeidet med deg vil jeg alltid huske og ta med meg videre.

Min arbeidsplass har vært kjernen for dette prosjektet. Jeg er takknemlig for den positive støtten jeg har opplevd fra ledelsen og det rommet de har gitt meg for å gjennomføre dette prosjektet. Takk for mange gode diskusjoner og refleksjoner med dere.

Sist men ikke minst takk til "flokken" min hjemme. Jeg hadde aldri klart dette uten dere. Anine, Nanna og Sivert, dere har vært tett på prosessen og med all rett vært litt lei av å måtte være stille mens mamma jobber med oppgaven. Nå kan dere ta rommet tilbake og spille musikk så høyt dere vil. Spesielt takk til deg kjære Stian som har støttet meg og tatt i et ekstra tak på hjemmefronten.

Etter fire år som deltidsstudent er jeg i havn med dette masterstudiet. Arbeidet har bidratt til egen utvikling og et enda større engasjement relatert til oppgavens tema. Jeg gleder meg til å ta med erfaringene fra dette arbeidet videre i nye og spennende prosesser.

## SAMMENDRAG

Tema for denne studien er traumeinformert skole og hvordan yrkesfaglærere erfarer å jobbe traumeinformert. Studien kaster også lys over hva begrepet traumeinformert skole kan romme i praksis. Både norske og utenlandske studier viser at over ti prosent av barn utsettes for traumer som påvirker deres normale utvikling og gir økt risiko for seinere alvorlige lidelser og risikoatferd (Nordanger D. Ø & C., 2017). Det vil si at et stort antall elever i videregående skole har komplekse traumer og potensielt vil møte skolen med negative livserfaringer som vil påvirke deres forutsetninger for læring. Prosjektet ser også på temaet knyttet til frafall innenfor yrkesfag. Prosjektets problemstilling er: "Hvordan erfarer yrkesfaglærere i videregående skole å jobbe traumeinformert"? Problemstillingen er forsøkt besvart gjennom fem kvalitative semistrukturerte intervjuer av yrkesfaglærere. Felles for informantene er at de har fått opplæring i traumeinformert tilnærming og at de har erfaring med å bruke tilnærmingen i sin arbeidshverdag. Sentralt i prosjektet var å få belyst ulike erfaringer lærerne har gjort seg med tilnærmingen og om de opplever tilnærmingen som nyttig og relevant. Funnene i datamaterialet er knyttet opp mot den teoretiske innramningen i prosjektet. Her er sentrale områder, traumeforståelse, regulering og tolleransevidu samt tilpasset opplæring. Gjennom analyse og tolking, ble både teori og empiri belyst og drøftet. Funnene viste at implementeringen av en traumeinformert tilnærming oppleves som svært nyttig og relevant for lærerne på yrkesfag. Læreren opplever å ha fått nyttige verktøy gjennom kompetansehevingen. Et viktig funn er lærernes opplevelse av at tilnærmingen har bidratt til selvrefleksive prosesser knyttet til egen praksis.

## Abstract

The theme of this study is trauma-informed school and how vocational teachers experience working trauma-informed. The study also sheds light on what the concept of trauma-informed school can accommodate in practice. Both Norwegian and foreign studies show that more than ten percent of children are exposed to trauma that affects their normal development and increases the risk of later serious disorders and risk behavior (Nordanger D. Ø & C., 2017). This means that a large number of students in upper secondary school have complex traumas and will potentially face the school with negative life experiences that will affect their preconditions for learning. The project also looks at the topic related to dropouts in vocational subjects. The issue in this study is "How do vocational teachers in upper secondary school experience working trauma-informed"? To answer the issue five qualitative semi-structured interviews of vocational teachers has been completed. Common to the informants is that they have received training in the trauma-informed approach and that they have experience of using the approach in their everyday work. Central to the project was to shed light on different experiences the teachers have made with the approach and whether they perceive the approach as useful and relevant. The findings in the data material are linked to the theoretical framework of the project. Key areas are: trauma understanding, regulation and tolerance window. Through analysis and interpretation, both theory and empiricism were elucidated and discussed. The findings showed that the implementation of a trauma-informed approach is perceived as useful and relevant for teachers in vocational subjects. The teachers experience having received useful tools. An important finding is that the teachers' experience that the approach has contributed to self-reflexive processes related to their own practice.

# INNHOOLD

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Min bakgrunn og forforståelse.....	4
1.3 Avgrensing.....	5
1.4 Utdyping og presisering av problemområdet.....	5
1.5 Problemstilling.....	6
1.6 Oppbygging av masteroppgaven .....	6
<b>2 STYRINGS-DOKUMENTER OG PRAKTISK GJENNOMFØRING VED EGEN SKOLE</b> .....	<b>8</b>
2.1 Opplæringsloven.....	8
2.1.1 Overordnet del – prinsipper og verdigrunnlag i opplæringsloven .....	8
2.2 Stortingsmelding 21 .....	9
2.3 Byrådet i Oslo – strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring .....	10
2.4 Verdigrunnlag og pedagogisk plattform ved egen arbeidsplass .....	11
2.5 Praktisk gjennomføring ved egen skole.....	13
2.6 Oppsummering .....	16
<b>3 TEORETISK STÅSTED</b> .....	<b>18</b>
3.1 Begrepsbruk.....	18
3.2 Den nevrosekvensielle modellen - NME .....	19
3.3 Utviklingstraumer og en traumeinformert tilnærming i skolen .....	20
3.3.1 Negative barndomserfaringer ACE-studien .....	21
3.3.2 Den tredelte hjernen.....	21
3.3.3 Tolleransevindu .....	23
3.3.4 Baths tre grunnpilarer .....	26
3.4 Traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst.....	28
3.4.1 Frafall i yrkesfag.....	29
3.4.2 Elevenes læreforutsetninger og tilpasset opplæring .....	31
3.5 Læringsteori.....	32
3.6 Å utvikle praksisfelleskapet.....	36
3.7 Relevant forskning på problemfeltet.....	37
3.8 Oppsummering.....	40
<b>4 METODE OG FORSKNINGSDESIGN</b> .....	<b>42</b>
4.1 Valg av forskningsdesign.....	42

4.2 Fenomenologi .....	42
4.3  Prosess for innhenting av data .....	43
4.3.1 Intervju .....	43
4.3.2  Utvalg og rekruttering av informanter .....	44
4.3.4  Utarbeidelse av intervjuguide .....	45
4.3.5  Gjennomføring av intervju .....	46
4.4 Bearbeiding av datamaterialet .....	47
4.4.1  Transkribering .....	47
4.4.2  Analyse og tolkning av datamaterialet .....	48
4.5 Gyldighet pålitelighet og etiske hensyn .....	49
4.5.1  Forskerrollen.....	49
4.5.2  Gyldighet og pålitelighet .....	50
4.5.3  Etiske betraktninger.....	52
4.6  Oppsummering.....	54
<b>5 PRESENTASJON AV DATA .....</b>	<b>55</b>
5.1 Kunnskap om utviklingstraumer og traumeinformert tilnærming .....	55
5.2 Frafall i yrkesfag.....	60
5.3 Traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst.....	63
5.4  Å utvikle praksisfelleskapet.....	66
5.5 Oppsummering .....	69
<b>6 DRØFTING .....</b>	<b>71</b>
6.1 En helhetlig forståelsesramme i yrkesfaglig kontekst.....	71
6.1.1  Frafall i yrkesfag.....	81
6.2 En skole i utvikling.....	87
6.3  Oppsummering.....	90
<b>7  KONKLUSJON .....</b>	<b>92</b>
<b>8 AVSLUTTENDE BETRAKNINGER OG VEIEN VIDERE.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>101</b>
<b>FIGUROVERSIKT .....</b>	<b>106</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>107</b>
1 Godkjenning fra NSD .....	107
2 Intervjuguide lærere.....	109
3 Samtykkeerklæring .....	113
4 Byrådets strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring .....	115

5 Pedagogisk plattform ved egen skole .....	116
6 Forventninger og ferdigheter .....	123

# 1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere som underviser ved yrkesfag i videregående skole, erfarer å jobbe innenfor en traumeinformert forståelsesramme. Den tar for seg på hvilken måte de erfarer at tilnærmingen påvirker dem som fagpersoner, samt deres erfaring knyttet til elevenes respons. Oppgaven kaster også lys over hva det vil si å jobbe traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst og om det kan påvirke elever som står i fare for å droppe ut av videregående opplæring. "*Students do well if they can*" (Ablon & Polliastri, 2018, s. 10). Denne formuleringen brukes av blant annet psykiateren Ross W. Greene, Dr. Bruce Perry og psykologen Stuart Ablon som alle har god kunnskap og lang erfaring innenfor traumeinformert tilnærming i skolen (Greene, 2019). Selv har jeg jobbet innenfor traumeinformert forståelsesramme i videregående opplæring de siste fem årene både som lærer, prosjektleder, avdelingsleder og fagutviklingsansvarlig for tilnærmingen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

For å møte de ulike utfordringene skolen jeg arbeider ved stod i, ble det i 2016 startet et omfattende utviklingsarbeid ledet av ansatte ved skolen med ulik faglig bakgrunn. Arbeidet tok utgangspunkt i situasjonen skolen var i, med svake søkertall, mange elever som ikke fullførte og besto og mange elever manglet motivasjon og mestringfølelse. Skolehverdagen var i tillegg preget av alvorlige elevsaker og et utrygt læringsmiljø. Dette var en svært krevende arbeidshverdag for de ansatte og flere av elevene gav uttrykk for mistriivsel. Tall fra Ungdata rapporten (2020) viser at det nasjonalt er en negativ utvikling knyttet til elevenes opplevelse av å gå på skolen. Rapporten trekker frem at stadig færre trives på skolen, færre enn før er fornøyd med skolen de går på, flere synes skolen er kjedelig og det er flere som gruer seg til å gå på skolen enn for noen år tilbake. Selv om andelen av elever som trives i skolen er stor, gir rapporten oss signaler om at det er en utvikling som går i feil retning (Bakken, 2020).

En stor andel av elevgruppa ved skolen jeg arbeider ved bor i områder med levekårsutfordringer og elevene har generelt lave grunnskolepoeng. Skoleåret 2017/2018 var gjennomsnittlig inntakspoengsum for ordinært inntatte søkere til skolen (vg1, 2. inntaksrunde) 27,50. Skoleåret 2020/2021 var tilsvarende tall økt til 30,4. Forskning viser blant annet at unge med relativt få ressurser hjemme generelt har et noe mer problematisk forhold til



foreldre og venner, de trives dårligere på skolen, de har oftere fysiske og psykiske helseplager og de er mer pessimistiske med tanke på fremtiden.

Elevundersøkelsen for skolen jeg arbeider ved for 2017 viste en nedgang i trivsel blant elevene sammenlignet med tal fra 2015 og 2016. I et forsøk på snu den negative utviklingen spurte vi oss selv: hva trenger elevene av oss og hva trenger man som ansatt for å mestre arbeidshverdagen? Gjennom et identifiserings- og kartleggingsarbeid fant vi ut at vi måtte hjelpe elevene å finne motivasjon og mestringfølelse. Vi måtte gi dem bedre grunnleggende ferdigheter og vi måtte veilede og styrke deres ferdigheter i å mestre elevrollen. Vi fant også at de ansatte hadde behov for en utvidet verktøykassen når den vanlige verktøykassa ikke lengre strakk til.

Som en del av dette utviklingsarbeidet som var estimert til å gå over fire år, var implementering av den traumeinformerte tilnærmingen. I den forbindelse ble jeg som yrkesfaglærer i 2016 kjent med tilnærmingen gjennom rådgiverne ved skolen jeg arbeider ved. De deltok på et kurs om temaet utviklingstraumer hos Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, region øst (RVTS øst) og ble på denne måten introdusert for den nevrosekvensielle modellen, på engelsk kalt "The Neurosequential Model in Education (NME) (Johannessen et al., 2020).

Sentralt i tilnærmingen står kunnskap om den tredelte hjernen, tolleransevinduet og hvordan barn påvirkes av å være utviklingstraumatisert. Som skole opplevde vi tilnærmingen som høyst relevant, og den ble etter hvert implementert som et hovedsatsningsområdet i skolens utviklingsarbeid *Sårbare unge og læring*. Vi så at modellen ville være like relevant for både elever med og uten traumer. Alle ville dra nytte av å bli møtt med hovedelementene i tilnærmingen som baserer seg på trygghet, relasjon og regulering. Alle ansatte ved skolen fikk opplæring i de grunnleggende elementene i tilnærmingen og pedagogisk personale fikk kursing i konkrete pedagogiske og praktiske verktøy man kunne dra nytte av.

Utviklingsarbeidet er i 2020 fortsatt levende, og den traumeinformerte tilnærmingen sammen med annen kunnskap, som er i tråd med NME er selve bærebjelken i skolens kunnskapsgrunnlag i verdigrunnlaget og den pedagogiske plattformen.

Etter implementeringen av tilnærmingen ved skolen jeg arbeider ved, er det blant annet registret en markant nedgang i antall elevsaker og trivselen blant elevene har økt. Dette er viktige faktorer som igjen bidrar til et bedre læringsmiljø for elevene.

Det snakkes ofte om å holde læringstrykket oppe og at ved å fokusere på skolefaglig formidling får man størst avkastning. Men, hvordan skal man klare dette om elevene ikke evner å konsentrere seg, eller komme inn i læringsmodus? Elevenes psykiske helse har stor betydning knyttet til dette. Og, kanskje ser vi dette aller tydeligst gjennom utagerende atferdsvansker. Ikke overraskende viser forskning at det er stor sammenheng mellom utagerende atferdsvansker, og det å ikke fullføre videregående skole. Elever med en utagerende adferd får som regel mye fokus nettopp fordi den så tydelig forstyrrer læringsmiljøet i en klasse. Samtidig stilles lærernes evne til å både forebygge og håndtere slike utfordringer på prøve, noe som igjen påvirker lærernes jobbtilfredshet og stress (Aloe, 2014).

Overordnet del i læreplanverket sier at skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Udir, 2017). Skolen handler altså om å se hele mennesket ikke bare læring av kunnskap i skolefagene. Markussen (2009) trekker frem viktigheten av at både grunnskolen og videregående opplæring legges opp på en måte som er motiverende for alle elever for at flere skal fullføre videregående opplæring. Alle elever bør oppleve en følelse av mestring og oppnå et læringsutbytte som gjør dem i stand til å fortsette i opplæring og utdanning (Markussen, 2009). I regjeringens Folkehelsemelding Meld. St. 19 (2014-2015) er det mål om at alle enkeltindivider i størst mulig grad skal kunne erfare mestring, og ta ut sitt potensial (Regjeringen, 2015). Med tanke på at ungdom tilbringer store deler av livet sitt i skolesystemet er dette en viktig arena å være seg bevisst dette samfunnsansvaret.

I et forsøk på å besvare oppgavens problemstilling har jeg intervjuet fem lærere som har erfaring med undervisning på yrkesfaglig studieretning, henholdsvis bygg- og anleggsgfag, teknikk- og industriell produksjon og helse- og oppvekstfag. Lærerne har ulik fartstid i yrke, men de har alle tilegnet seg kunnskap om tilnærmingen gjennom skolens systematiske opplæring innenfor feltet. Således har de opparbeidet seg en viss erfaring i anvendelse av tilnærmingen i sitt arbeid.

Det finnes svært lite erfaringsbasert kunnskap om temaet knyttet til normalskolen. Jeg har et håp om at det som kommer frem i denne oppgaven kan kaste lys over hva det innebærer å jobbe traumeinformert, hva kan det bety for den enkelte lærer og hvordan kan det "se ut" oversatt i yrkesfagkontekst. Jeg har også et ønske om å avmystifisere et noe tungt og stigmatiserende begrep som traumeinformert kan høres ut som, og vise hvilke koblinger begrepet har til pedagogikken og aktuelle styringsdokumenter. Jeg ønsker å dele lærernes erfaringer slik at andre skoler kan dra nytte av disse funnene i sitt arbeid. Jeg ønsker i tillegg å få frem yrkesfaglærerne refleksjoner om tilnærmingen kan bidra til økt mestring og gjennomføring hos elevene. Sist men ikke minst har jeg et håp om at denne oppgaven kan bidra til større forståelse for adferd vi møter i skolen som er annerledes enn forventet og at vi ikke "diagnostiserer" disse elevene som håpløse.

## **1.2 Min bakgrunn og forforståelse**

Jeg har jobbet i videregående skole i 20 år, både som lærer og nå de siste fire årene som avdelingsleder. Jeg har erfaring fra å jobbe ved såkalte kombinerte skoler, både i normalskolen og spesialskolen. Jeg har i tillegg fem års erfaring fra å jobbe innen det traumeinformerte feltet i normalskolen, gjennom å være lærer og etter hvert prosjektleder for implementeringen av tilnærmingen ved skolen jeg arbeider ved.

Gjennom nærmere 20 års erfaring fra videregående skole sitter jeg igjen med et bilde av at de aller fleste elever har et sterkt ønske om å fullføre og bestå sin videregående utdanning. De er opptatt av å få en utdanning. Ikke alle vet hva de vil, men de ønsker å bli noe. Slik jeg har erfart er det ikke dette som hindrer dem i å fullføre. Men, det er en kombinasjon av at yrkesfaglig studieretning ikke svarer til forventningene ved at selve yrkesretningen er feil eller at det er for teoritungt, motivasjonen faller. På den andre siden opplever jeg også at når utfordringene blir så store at de ikke klarer å håndtere disse, eller at evnene ikke strekker til, glipper det. De har rett og slett for store utfordringer og lav mestringsopplevelse av å gå i videregående skole. Min erfaring er at en rekke ungdom møter skolen med negative livserfaringer som vi ikke alltid vet om før det har gått noe tid, og at dette påvirker deres forutsetninger for læring. Broen mellom ungdomskolen og videregående opplæring er slik jeg oppfatter det for dårlig. Jeg tror videre at ved å ha utfyllende informasjon og å bli bedre kjent med elevene og deres bakgrunn, vil vi kunne få en bedre forståelse for hvorfor de opptrer som de gjør. Det vil økes sjansen for å kunne tilrettelegge på en hensiktsmessig måte og det bidrar til en dypere forståelse for de ulike reaksjonene vi møter og hvorfor enkelte elvers respons er

helt ute av proporsjoner. Abeon og Pollastri (2018) sier at utfordrende adferd kan forutsies og møtes på en god måte. De sier også at elever med utfordrende adferd ikke mangler vilje til å mestre livene sine, men faktisk kunnskap om hvordan dette gjøres. De gjøre det beste de kan ut ifra den kunnskapen de har (Ablon & Polliastri, 2018). Videre tror jeg at økt kunnskap gir økt trygghet og mestring for lærerne som jobber tett på elevene. Samtidig antar jeg at det oppstår en del implikasjoner og spenninger knyttet til en ny forståelsesramme og gjengs forventninger skolen har til elevene. Jeg forventer også at det stilles spørsmåltegn til om tilnærmingen er noe som tilhører det spesialpedagogiske feltet og ikke normalskolen.

Elevenes kognitive, sosiale og emosjonelle fungering blir satt på prøve i skolehverdagen. Når elever med både tung og lett bagasje tar med seg dette "stresset" inn i skolen og inn i læringsarenaene, dukker det naturlig opp utfordringer knyttet til det å lære, og å fullføre studieløpet. For meg har det derfor vært svært interessant å få mer kunnskap om traumeinformert praksis gjennom de siste fem årene og ikke minst har det vært interessant å jobbe med utfordringene knyttet til tilnærmingen som har dukket opp underveis.

### **1.3 Avgrensning**

I dette prosjektet velger jeg å avgrense område til utvalgte lærer som underviser ved helse- og oppvekstfag, teknikk- og industrifag samt bygg- og anleggsgfag, ved en skole som har jobbet systematisk med implementering av tilnærmingen over tid. Jeg kunne ha valgt å undersøke samme problemstilling ved flere videregående skoler, men ettersom det er svært få som har jobbet med implementering av tilnærmingen i videregående skole ville det være vanskelig å få tilstrekkelig med data som belyser problemstillingen.

### **1.4 Utdyping og presisering av problemområdet**

For å finne ut hvordan lærere som underviser ved yrkesfag erfarer å jobbe traumeinformert, er det viktig å vite noe om hvordan de jobber og i hvilke kontekster de anvender tilnærmingen. Det er videre interessant å se på hvordan tilnærmingen påvirker de som profesjonsutøvere og hvilke endringer de selv erfarer har utviklet seg siden de fikk kompetanseheving om traumeinformert tilnærming. For å finne ut mer om dette er det interessant å se på hvilken måte denne endringen har oppstått, og hvordan de erfarer elevenes respons på å bli møtt på en traumeinformert måte.

Tidligere i oppgaven har jeg løftet frem hvordan frafall i videregående skole henger sammen med blant annet elevenes opplevelse av mestring og psykiske helse. Sammen med min forforståelse og erfaring ønsker jeg med denne studien å bidra til økt kunnskap om hvordan skolen kan møte alle ungdommer på en traumeinformert måte, ved å tilpasse læringsmiljøet til elevenes behov på en måte som gir optimale muligheter for læring. Jeg ønsker også å kaste lys over hva begrepet traumeinformert tilnærming kan romme, og hvordan det kan "se ut" i praksis. Så langt jeg kan se eksisterer det svært lite forskning, undersøkelser eller teori direkte knyttet til traumeinformert tilnærming i videregående skole (normalskolen) i Norge.

På bakgrunn av min arbeidsplass sin implementering av tilnærmingen og erfaringer gjort knyttet til dette, ønsker jeg i denne studien å undersøke hvordan økt kunnskap om traumebevisst tilnærming påvirker yrkesfaglærere sin arbeidshverdag og undervisning, på egen arbeidsplass. Temaet er stort og det er ikke mulig i denne studien alene å kunne si om traumebevisst tilnærming fører til økt gjennomføringsgrad, men den kan si noe om det er sammenheng mellom lærers opplevelse av å jobbe etter en traumebevisst tilnærming og hvordan dette potensielt påvirker elevens mestring av skolehverdagen.

På bakgrunn av min arbeidsplass sin implementering og erfaring med tilnærmingen, ønsker jeg i denne studien å undersøke hvordan økt kunnskap om traumebevisst tilnærming påvirker yrkesfaglærere sin arbeidshverdag og undervisning. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

## **1.5 Problemstilling**

*"Hvordan erfarer yrkesfaglærere i videregående skole å jobbe traumeinformert"?*

## **1.6 Oppbygging av masteroppgaven**

**Kapittel 2** presenterer aktuelle styringsdokumenter som er en del av oppgavens teorigrunnlag. Opplæringsloven, Stortingsmelding 21, Byrådetts strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring, Pedagogisk plattform og verdigrunnlag ved egen arbeidsplass samt en presentasjon av implementeringen av tilnærmingen på egen skole er sentrale dokumenter. Disse dokumentene legger føringer for hvordan vi arbeider i skolen. Til slutt i kapittelet følger en samlet oppsummering.

**Kapittel 3** inneholder oppgaven teoretiske ståsted, og relevant forskning på feltet. Til slutt i kapitlet følger en samlet oppsummering.

**Kapittel 4** presenterer oppgavens metode og forskningsdesign. Jeg gjør her rede for kvalitativ metode og beskriver prosessen for innhenting av data. Dernest presenterer jeg bearbeiding av datamaterialet. Til slutt presenteres prosjektets gyldighet, pålitelighet og etiske hensyn. Til slutt følger en samlet oppsummering.

**Kapittel 5** presenterer data sortert under følgende fire hovedkategorier: Kunnskap om utviklingstraumer, frafall i yrkesfag, traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst og å utvikle praksisfellesskapet. Under hvert av disse temaene følger en liten oppsummering før kapitlet i sin helhet oppsummeres til slutt.

**Kapittel 6** presenterer oppgavens drøfting sortert under følgende to hovedtemaer: En helhetlig forståelse og en skole i utvikling. Drøftingen er lagt opp ved at hovedresultatene fra hver analysekategori ses opp imot styringsdokumenter, forskning og teori. Her følger også en samlet oppsummering av kapitlet til slutt.

**Kapittel 7** er viet en oppsummerende konklusjon som er sortert under følgende fire punkter: Opplevelse av relevans, selvrefleksive handlingsmønstre, relevans i en yrkesfaglig kontekst, lærernes forventninger og elevenes læreforutsetninger.

**Kapittel 8** er oppgavens siste kapittel hvor jeg presenterer avsluttende betraktninger og veien videre.

Siden det kun foreligger en figur i denne oppgaven har jeg valgt å ikke lage en egen figuroversikt. Figuren vil bli kildehenvisning til, og finnes i oversikt over kilder.

## **2 STYRINGSdokumenter OG PRAKTISK GJENNOMFØRING VED EGEN SKOLE**

I dette kapitlet presenteres enkelte nasjonale føringer som er aktuelle knyttet til oppgavens tema. Først vil jeg presentere deler av opplæringsloven og overordnet del i læreplanverket LK20. Videre presenterer jeg aktuelle deler fra Stortingsmelding 21, som omhandler frafall i videregående opplæring. Dernest vil jeg presentere deler av Byrådet i Oslo sin strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring som er aktuell da den eksplisitt trekker frem at Osloskolen skal jobbe traumeinformert. Til slutt vil jeg presentere skolen jeg arbeider ved sin verdi- og pedagogiske plattform som gir uttrykk for de holdninger, verdier, kunnskaper og ferdigheter som skal ligge til grunn for profesjonsutøvelsen ved skolen. Dette er dokumenter som er styrende for meg i mitt arbeid og gir rammer for hva jeg må forholde meg. Føringene nevnt i dette kapitlet trekkes med videre i drøftingen og viser hvordan stat, kommune og lokale styringsdokumenter på skolen ønsker en skole tilpasset alle elever.

### **2.1 Opplæringsloven**

Opplæringsloven § 1-1 omhandler formålet med opplæringen i skolen. Her kommer det tydelig frem at målet med opplæringen er at elevene skal utvikle sine evner til å møte de utfordringer og oppgaver de vil bli stilt ovenfor i samfunnet og arbeidslivet. Dette må man derfor ta høyde for i undervisningsarbeidet og arbeidsmåter (Opplæringslova, 1999).

#### **2.1.1 Overordnet del – prinsipper og verdigrunnlag i opplæringsloven**

Den overordna delen i læreplanverket danner grunnlaget for skolens samfunnsoppdrag, og utdyper verdigrunnlaget i opplæringsloven (Udir, 2017). I dette forpliktende verdigrunnlaget er blant annet menneskerettigheter, respekt, ytringsfrihet, likeverd og helhetlig menneskesyn kjernepunkter. Disse grunnleggende verdiene skal man finne igjen i opplæringen fordi skolen har en allmenndannende funksjon. Overordnet del i læreplanverket presiseres det også at skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Udir, 2017). Satt i sammenheng med traumeinformert tilnærming er deler av kapittel 3 i den overordna delen svært relevant. I kapittel 3:1 fremheves det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Ord som et raust og støttende læringsmiljø trekkes spesielt frem frem og synliggjør at dette skal danne grunnlaget for en positiv kultur der elevene

oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Videre står det at dersom elevene føler seg utrygge kan dette hemme læring, og at et godt læringsmiljø skal utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne i samhandling med elevene. I dette kapittelet trekkes også frem de normene og verdiene som preger læringsfellesskapet i stor grad påvirker elevenes sosiale utvikling, og at når elevene møter respekt og anerkjennelse i opplæringen bidrar dette til opplevelse av tilhørighet. I del 3:2 omhandles undervisning og tilpasset opplæring som tema. Her trekkes det frem at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere til den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Sentralt står det at skolen skal gi elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger og at klasseledelse bygger på innsikt i elevenes individuelle behov og varme relasjoner. Videre fremheves det at forventinger til den enkelte elevenes innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter, derfor er det essensielt at skolen møter alle elever med ambisiøse, men også realistiske forventninger og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring. Det må også gis rom for at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Dette krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Om tilpasset opplæring presiseres det at det er tilrettelegging som skolen skal gjøre for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette innebærer blant annet å tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Overordnet del presiserer også det at god skoleutvikling krever et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling.

## **2.2 Stortingsmelding 21**

I Stortingsmelding 21 (2020-2021), *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* gjøres det rede for hvorfor Norge har behov for en fullføringsreform for videregående opplæring og hvilke mål og forventninger regjeringen har til endringer i tiden fremover (Kunnskapsdepartementet, 2021). Meldingen trekker frem dagens utfordringer og anbefalinger til endringer. Slik jeg ser det er det for denne oppgavens tema, kapittel 2 som omhandler utfordringer knyttet til frafall og spesielt yrkesfag som er mest relevant. I kapittelet knyttes svake faglige forutsetninger, vanskelige hjemmeforhold, psykiske plager eller ensomhet opp mot områder som hindrer elevene i å fullføre videregående opplæring. Dette oppsummeres i meldingen i følgende punkter: Videregående opplæring er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger, elevene får ikke det de trenger for å bli best



mulig studieforbereid, fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok, videregående opplæring er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppa og videregående opplæring er ikke godt nok tilpasset voksne.

Videre løftes det frem at tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har den største direkte innvirkning på om elevene fullfører.

I følge meldingen er det to grupper som skiller seg ut blant elever med færre grunnskolepoeng, det er gutter og elever som har innvandret. Både elever som selv har innvandret, og norskfødte med innvandrerforeldre fullfører og består i mindre grad enn resten av ungdomskullet. Både gutter som selv har innvandret eller har foreldre som har innvandret, har ekstra utfordringer i det yrkesfaglige løpet. Søkere med innvandrerbakgrunn får i mindre grad lærekontrakt enn øvrige søkere. Som nevnt over har gode karakterer og lavt fravær betydning for å få læreplass, men disse to faktorene forklarer bare delvis forskjellene mellom innvandrere og øvrige. Norskfødte gutter med innvandrerforeldre har tolv prosentpoeng lavere sjanse, mens gutter som selv har innvandret har åtte prosentpoeng lavere sjanse enn øvrige elever når man sammenligner elever med like karakterer og likt fravær.

Elever med svake norskferdigheter har gode formelle rettigheter til å få språkopplæring. Men tilsyn, NOU-er og andre rapporter har pekt på at utdanningssystemet ikke ivaretar disse rettighetene godt nok. Dette betyr at mange minoritetspråklige elever ikke får den særskilte norskopplæringen de trenger, selv om de har krav på den. Flere peker på at dette er et særlig stort problem i videregående opplæring. Noen steder får elever som har svake norskferdigheter, mange timer særskilt norskopplæring, andre steder får elever færre timer enn de har krav på eller ingen særskilt norskopplæring i det hele tatt. Fra skoleåret 2020–2021 har Kunnskapsdepartementet fastsatt at engelsk i sin helhet legges til Vg1 og norsk til Vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Endringen ble gjort for at elevene skulle få flere timer i faget samlet på ett år, i stedet for strekt over to år. Tilbakemeldinger fra sektoren kan tyde på at endringene slår uheldig ut for elever med svake norskferdigheter.

### **2.3 Byrådet i Oslo – strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring**

Våren 2019 besluttet Byrådet i Oslo at Oslo skal bli en traumeinformert by (Byrådet, 2020). I sammendraget i dokumentet står det blant annet at skolene og hjelpeapparatet skal arbeide

traumeinformert med mål om å bidra til at flere elever fullfører og består sitt utdanningsløp. Mange sliter med forstyrrende faktorer i livet sitt, som gjør at de ikke har kapasitet til å mestre det ordinære studieløpet. Byrådet forventer at skolene og de ulike hjelpesystemene i kommunen jobber sammen slik at disse elevene får rask og treffende hjelp når de har behov for det. I budsjettet for 2018 slås det fast at det viktigste resultatmålet for oppvekst- og kunnskapssektoren i Oslo er at elevene fullfører og består videregående opplæring. Følgende innsatsområder ligger til grunn for byrådets strategi:

1. Videreutvikle og utvide tilbudene med alternative og tilrettelagte opplæringsarenaer og læringsformer.
2. Ta tak i årsakene til fravær og legge bedre til rette for elevene.
3. Skolen og hjelpeapparatet skal arbeide traumeinformert.
4. Bedre opplæringstilbud og støtte til elever med kort botid i Norge, og styrke språkopplæringen for flerspråklige elever.

## **2.4 Verdigrunnlag og pedagogisk plattform ved egen arbeidsplass**

Gjennom pedagogisk plattform på egen arbeidsplass skal det fremkomme en tydelig rød tråd mellom verdigrunnlaget og lovverk til pedagogisk praksis i verksted og klasserom på skolen, som igjen munner ut i en konkret veileder for egen profesjonsutvikling og for kollega- og lederbasert veiledning. I skolens verdigrunnlag ligger det en form for fortolkning av "oppdraget" basert på at vi er en skole som tror at alle lever kan nå langt, vi tror at alle elever har et stort potensiale og at de ønsker å lære mest mulig, og at vår oppgave er å hjelpe dem til å oppdage og utvikle evnene sine slik at de kan skape et godt liv og bidra i den norske samfunnet.

Pedagogisk plattform ved egen skole er forankret i tre hovedområder og er sitert slik jfr vedlegg nr. 5:

***"Vi tror at alle elever kan nå langt***

*Som ansatte på xx videregående skole tror vi på at alle elever har et stort potensial og at de ønsker å lære mest mulig. Vår oppgave er å hjelpe dem med å oppdage og*

*utvikle evnene sine slik at de kan skape et godt liv og bidra i det norske samfunnet.*

*For å lykkes i dette, arbeider vi etter kunnskapsgrunnlaget om en hjernevennlig skole*

- ***Vi er en hjernevennlig skole***

*Xx videregående skole er en hjernevennlig skole. En hjernevennlig skole tar utgangspunkt i koblingen mellom nevrovitenskap, kognitiv psykologi og pedagogikk. Sentralt står traumeinformert tilnærming med kunnskapene om den tredelte hjernen og betydningen av relasjoner og rammer. Alle som arbeider i skolehverdagen skal kjenne disse prinsippene og legge dem til grunn i arbeidet sitt på skolen*

- ***Vi skaper gode relasjoner og trygge rammer***

*God opplæring bygger på en god og trygg relasjon mellom den voksne og enkeltelever og grupper. Den voksne er alltid ansvarlig for å bygge denne relasjonen, og å gjenskape den hvis den blir svekket. God opplæring avhenger også av at den voksne lager trygge og faste rammer rundt elevenes hverdag i og utenfor klasserom og verksted. Den voksne er alltid ansvarlig for å skape disse rammene for elevene og å gjenskape dem hvis de blir svekket. Rammene viser seg i tydelige regler og faste rutiner".*

(Pedagogisk plattform vedlegg 5)

Gjennom både pedagogisk plattform og skolens verdigrunnlag fremkommer det at som ansatt på skolen tror man på at alle elever har et stort potensial og at de ønsker å lære mest mulig. Vår oppgave er å hjelpe dem med å oppdage og utvikle evnene sine slik at de kan skape et godt liv og bidra i det norske samfunnet. For å lykkes i dette, arbeider vi etter kunnskapsgrunnlaget om en hjernevennlig skole.

I kunnskapsgrunnlaget presiseres det at skolen er en hjernevennlig skole som tar utgangspunkt i koblingen mellom nevrovitenskap, kognitiv psykologi og pedagogikk. Sentralt står traumeinformert tilnærming med kunnskapene om den tredelte hjernen og betydningen av relasjoner og ramme. Alle som arbeider i skolehverdagen skal kjenne disse prinsippene og legge dem til grunn i arbeidet sitt på skolen. Hjernevennlig tar utgangspunkt i at elevene må være i læringsvinduet for å lære, og at hjernevennlig opplæring sørger for mest mulig elevaktiv læring. Hjernevennlig opplæring er også en forpliktelse på tilpasset opplæring. Vi trenger ofte ulike teknikker, øvelser eller læremåter for å lære.

For å implementere pedagogisk plattform og verdigrunnlaget blant lærerne på skolen, er det lagt opp til ulike økter i fellestid og seksjonstid. Dette for å bidra til at alle oversetter innholdet til sin kontekst, reflekterer over hvordan dette påvirker egen praksis, drøfte begrepsavklaringer og reflektere over hvor man henter kunnskapen fra når man tar pedagogiske- og didaktiske valg.

## **2.5 Praktisk gjennomføring ved egen skole**

For å kunne implementere tilnærmingen i skolens ulike deler er det igangsatt en rekke tiltak med mål om å redusere stress, skape trygghet og på den måten hjelpe elevene slik at de blir åpne og mottakelige for læring. Nøkkelen til å få elevene inn i læringsvinduet ligger i høy grad i tilpasset opplæring, noe som kan gjøres både individuelt og på gruppenivå. Johannesen og Bakken (2020) sier "barn og unge (eller voksne) som til stadighet befinner seg i situasjoner som overstiger ferdighetsnivået deres, vil begynne å protestere, opponere eller gi opp" (Johannessen et al., 2020, s. 154). I del 3:2 i læreplanverkets overordnede del presiseres det at gjennom tilpasset opplæring skal skolen legge til rette for læring for alle elever og stimulere til den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Udir, 2017). Dette er også viktige elementer i skolens verdigrunnlag samt pedagogiske plattform.

Skolen jeg arbeider ved har over en fem års periode testet ut og implementert ulike tiltak gradvis. Som skole har vi erfart at ved å jobbe etter den neurosekvensielle modellen må det jobbes på flere plan. Vi må jobbe med holdninger, kunnskapstilfanget og på samme tid med det strukturelle for å samlet skape en pedagogisk plattform med et konkret didaktisk innhold.

I skolens verdigrunnlag, pedagogiske plattform og veileder/refleksjonsdokument for lærerne, fremkommer det tydelige forventninger til hva en hjernevennlig skole rommer (vedlegg). Tiltakene vi har implementert er forankret i kunnskapen om den traumeinformerte tilnærmingen, forskning på feltet og sentrale styringsdokumenter.

For å bygge opp den samlede kompetanse blant ansatte i grunnleggende kunnskapen om traumeinformert tilnærming setts det av tid til å jobbe med temaet både i skolens fellestid og seksjonstid. Planleggingsdager brukes også til dette, og alle nyansatte får en egen oppfølging og veiledning. Videre er det satt av tid til minøkter med erfaringsdeling i felles informasjonstid ukentlig/månedlig. Her får ansatte mulighet til å dele sine pedagogiske og didaktiske erfaringer både gode og dårlige, på maks fem minutter.

For å gjøre det mer oversiktlig å orientere seg i teorien og kunnskapsgrunnlaget har skolen utarbeidet et eget ressurshefte om tilnærmingen. Hftet finnes både digitalt og i papirformat og alle ansatte har tilgang til dette. Ressursheftet har en teoridel og en litt mer praktisk rettet del, i tillegg er det illustrasjoner og bilder over ulike øvelser. En viktig del av tilnærmingen går på regulering og reguleringsstøtte. For å gjøre dette enklere for lærerne har alle fått utdelt en ferdig pakket boks med ulike reguleringsstøttende hjelpemidler i. Disse hjelpemidlene kalles også for «fidgets» eller "fikledingser" på norsk. Dette kan for eksempel være plastelina, mandalategninger, stressballer, massasjeringer, og lignende. Ved at dette er pakket i en boks, blir det enklere for lærerne å ta det med seg til de ulike klassene. I tillegg har alle tilgang til å hente pledd til utlån.

Skolens tilnærming skal også være kjent for elevene ved at de får opplæring i hvordan hjernen fungerer knyttet til læring og stress. Vi valgte ut akkurat disse to elementene da vi opplever at stress er en faktor som påvirker elevene i høy grad og at det i noen tilfeller kan hindre læring. Samtidig kan stress være bra i ulike situasjoner, noe som også er viktig å få frem. I den forbindelse er det utarbeidet et eget opplegg som kontaktlærere går igjennom i klassens time ved skolestart. Målet med dette opplegget er at elevene skal få større bevissthet rundt ulike reaksjoner de selv kan oppleve og at de kan få større forståelse for andres reaksjoner. Gjennom å lære noe om dette kan man både normalisere ulike reaksjoner, samtidig som at det er en bevisstgjøring på hvordan man selv kan ta i bruk ulike verktøy når stress står i veien for læring.

Vi legger stor vekt på ulike sosiale tiltak for å fremme et trygt og godt elevmiljø. Musikk i kantina når eleven kommer om morgenen er et slikt tiltak. Musikk med mindre enn 80 slag per minutt virker beroligende og samtidig skjerpene (Johannessen et al., 2020, s. 120). Samtidig tilbyr vi gratis frokost til alle elever og ansatte som spiser med elevene i kantinen. Skolens miljøavdeling står ved inngangsdørene hver morgen og ønsker elever og ansatte god morgen. Ledelsen er også i miljøet og hilser på elevene. Et av de sentrale områdene i den traumeinformerte tilnærmingen er forutsigbarhet og tydelige rammer, som igjen skaper trygghet for elevene. Som et tiltak knyttet til dette er det lagt opp til felles pauser for alle elevene gjennom skoledagen, og skolen bruker ringeklokke som et tydelig signal på når det er pause. Siden det da vil bli mange elever ute på samme tid er det lagt opp til en trivselsvaktordning som reguleringsstøtte i miljøet. Her er det lagt opp til en rullering av lærere i fellesarealene, som trygge, forutsigbare voksne.

Noen ganger må vi dessverre bortvise elever fra skolen, men vi benytter oss da av ulike alternative bortvisningsarenaer. Dette kan for eksempel være å følge et eget opplegg utenfor skolen, være med skolens agropedagog, eller hjelpe vaktmester med ulike oppgaver.

Ved skolestart oppfordres lærerne til å samarbeide med agropedagogen om bruk av utearealene som alternativ læringsarena. Dette er et sentralt tiltak knyttet til det å få elevene regulerte og inn i læringsvinduet. Elevene kan være med agropedagogen for korte perioder eller lengre perioder, gjennom å jobbe med konkrete prosjekter og kompetansemål. Skoleåret 2020/2021 oppfordret agropedagogen til å knytte alternativ læringsarena til utforming av nye årsplaner og fagfornyelsen.

Agropedagog presenterte ulike forslag for lærerne skoleåret 2020/2021. Tilbudet er variert og det bygger opp under tverrfaglighet gjennom kompetansemål i ulike fag. I vg1 helse- og oppvekstfag og vg2 barne- og ungdomsarbeider faget kan man for eksempel organisere et arrangement der elevene inviter barnehager til skolehagen, hvor elevene har ansvar for aktiviteter for barna i selve gårdshuset, eller på gårdstunet. Videre kan man høste grønnsaker og lage ulike matretter. Det finnes bærbusser så man kan både sanke, safte og sylte. Alt dette kan kyttes til kompetansemål i læreplanene.

I teknikk- og industrifag kan man for eksempel jobbe tverrfaglig med naturfag og engelske. Aktivitet her kan være å koble opp vanningsystem i eplehagen og forklare prosessene utendørs på engelsk. I bygg- og anleggsgarnerfaget kan man for eksempel være med på å utforme gårdstunet, bygge benker og utsalgsboder til fremtidige markedsdager for bydelen. Videre kan man bli med på å utforme og lage store plantekasser ved drivhuset.

Man kan også knytte sammen yrkesfag og fellesfag ved å organisere et større fuglekasseprosjekt. Flere treklynger i skolegården egner seg godt til fuglekasser. Her kan elever observere innflytting om våren. Eller et større insektshotell som kan stå permanent i skolegården som igjen barne- og ungdomsklassen kan invitere barnehager for å se. Her kan man altså jobbe tverrfaglig og trekke inn kompetansemål fra både bygg- og anleggsgarnerfag, barne- og ungdomsarbeiderfag, samt naturfag og matte. I bygg- og anleggsgarnerfag kan man for eksempel jobbe tverrfaglig med naturfag/samfunnsfag/matte ved å lage minimodeller av "hustak" som plasseres rundt i skolegården, legge ulike grønne tak og måle regnvann, lære om klimaendringer og blå-grønne tak. I norsk/naturfag/samfunnsfag/geografi kan man for eksempel lese utdrag fra Bienes historie av Maja Lunde og lære om matsikkerhet, insektsdød, pollinering om våren og bikubene.

Entreprenørskap er relevant for mange av elevene på skolen. Ved å bruke skolens område og agropedagogens kompetanse kan man jobbe målrettet mot ulike arrangementer som for eksempel julemarked på gårdstunet i desember. Her kan elevene selge sine egne produkter som kan være hudkremer, sminke, honning, mat, kranser, fuglekasser med mer.

## 2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert aktuelle styringsdokumenter. Først har jeg tatt for meg de overordnede dokumentene for så å presentere de som er mer spesifikke for oppgavens tema. I overordnet del i læreplanverket trekker jeg spesielt frem skolen sitt ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. I Stortingsmelding 21 presenteres regjeringens gjennomføringsreform. Her har jeg valgt å hovedsakelig å fokusere på kapittel 2 som omhandler utfordringer knyttet til frafall og spesielt yrkesfag som mest relevant for denne oppgavens tema. Dette fordi det settes søkelys på årsakene til frafall i videregående opplæring og kan således gi en retning for hvilke områder i skolen fokuset bør rettes mot. Meldingen trekker frem faktorer som svake faglige forutsetninger, vanskelige hjemmeforhold, psykiske plager eller ensomhet opp mot områder som hindrer elevene i å fullføre videregående opplæring. Meldingen sier også at videregående opplæring i for liten grad er tilpasset elever med svake faglige forutsetninger og mangfoldet i elevgruppa. Samtidig presiseres det at tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har den største direkte innvirkning på om elevene fullfører videregående opplæring. Meldingen tar også for seg kjønnsforskjeller i fullføringsgrader og trekker frem at både elever som selv har innvandret, og norskfødte med innvandrerforeldre fullfører og består i mindre grad enn resten av ungdomskullet, altså har disse gruppene ekstra utfordringer i det yrkesfaglige løpet. Videre presenterer jeg deler av Byrådet i Oslo sin strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring. Her er det spesielt kastet lys over strategiens forventning til at skolene skal jobbe traumeinformert, som et tiltak for å nå målet om økt gjennomføring.

Verdigrunnlaget og pedagogisk plattform ved egen skole viser koblingen mellom sentrale styringsdokumenter samt relevant forskning og teori på temaet. Dette igjen viser seg i de ulike tiltakene skolen praktisk gjennomfører. Tilstanden elevene er i påvirker deres fungering. Derfor rettes de mest sentrale tiltakene seg mot å redusere stress, fremme trygget og trivsel. Tiltakene omhandler både strukturelle tiltak som bruk av ringeklokke, felles pauser for alle, trivselsvakter, og pedagogiske tiltak knyttet til bruk av alternativ læringsarena. Dette med mål

om å skape trygge forutsigbare rammer og på den måten hjelpe elevene slik at de blir åpne og mottakelige for læring.



### 3 TEORETISK STÅSTED

I dette kapitlet viser jeg først og fremst til teori som er aktuell for mitt tema. Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan lærerne erfarer å jobbe innenfor en traumeinformert forståelsesramme. Det eksisterer lite teori og forskning knyttet til traumeinformert tilnærming i videregående opplæring og normalskolen i Norge. Min hovedteori lener seg derfor på Howard Bath, Bruce Perry, Stuart Abelson, Ross W. Greene, Dag Nordanger og Hanna Cecilie Braarud, Kaja Ness Johannesen og Ann-Karin Bakken som alle er sentrale innenfor temaet. Innenfor læringsteori har jeg valgt å knytte det traumeinformerte perspektivet opp mot Lave & Wenger sin beskrivelse av situert læring og de sosiokulturelle mekanismene rundt læring. Dette er spesielt aktuelt for oppgavens tema da viktige deler av den traumeinformerte tilnærmingen er bygd opp på en grunntanke om effekten av samhandling mellom mennesker og relasjonsbygging. Dette er også et element som beskrives i situert læring. Videre har jeg valgt å trekke inn Lave & Wenger (1991) sitt syn på mesterlære hvor de ser på læring som en kognitiv prosess (Lave & Wenger, 1991). Utvikling av praksisfelleskap blant lærerne og implementering av tilnærmingen er knyttet opp til Argyris og Schön sin teori om samspillet i organisasjoner (Argyris & Schön, 1978).

#### 3.1 Begrepsbruk

Lesere av denne oppgaven bør kjenne til noen sentrale begreper knyttet til temaet. De viktigste begrepene er, traumeinformert, traumer, toleransevindu og regulering.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet *traumeinformert* (trauma-informed). Begrepet oppstod trolig i 2001 da Maxime Harris og Roger Fallot skrev om behovet for å "se barnet gjennom en traumelinse" og implementeringen av denne tankegangen (Harris & Fallot, 2001). De anså traumepsykologien som en annerledes måte å forstå menneskers problemer, symptomer og vansker på. På grunnlag av dette mente de at ulike tjenester som jobber med barn og ungdom måtte legge om sine tjenester etter kunnskapen om hvordan barndomstraumer kan påvirker menneskers tanker, følelser og atferd.

*Traumer* er et begrep som brukes ofte i denne oppgaven og som er ulikt definert i litteraturen. Sett i lys av oppgavens problemstilling legger jeg til grunn Saakvitne et al. (2000) sin definisjon av traume som sier at traumer er: «en hendelse eller vedvarende betingelser som overvelder personers kapasitet til å integrere den emosjonelle opplevelse, og som oppleves

som en trussel mot eget, eller nære andres, liv eller kroppslige integritet» (Saakvitne et al., 2000).

Et annet sentralt begrep i den traumeinformerte tilnærmingen er *toleransevindu*. Det finnes en rekke ulike modeller knyttet til dette. Jeg vil her legge til grunn Siegels (Siegel, 2012) modell for toleransevindu som viser til en sone eller et spenn som representerer optimal aktivering. Det er når vi er i denne sonen vi er i den mest optimale læringstilstanden, noe som er sentralt knyttet til oppgavens tema. Vi ønsker å få flest mulig elever inn i optimal læringstilstand.

*Regulering* er et svært sentralt begrep når vi snakker om sårbare unge og læring (Ablon, 2018). Forskning viser at barn og unge med komplekse traumer trenger å bli kjent med trygge voksne som forstår hvor sterk og omfattende innvirkning de tidlige traumatiske opplevelsene har hatt på dem (Perry et al., 1995). Perry (1995) sin forskning på feltet, trekker frem at voksne i møte med disse barna må ha kunnskap og forståelse om at utfordringene barn og unge med komplekse traumer har, kan føre til en rekke varianter av utfordrende adferd. Barn og unge som er traumatiserte trenger voksne som har en traumebevisst tilnærming som fremmer trygg tilknytning. De trenger å få sine følelser forstått, bekreftet og regulert. Det er helt grunnleggende å legge forholdene til rette for å skape trygghet, relasjon og følelsesregulering (affektregulering) for at mennesker med komplekse traumer skal kunne utvikle seg og få et bedre liv (Perry et al., 1995).

### **3.2 Den nevrosekvensielle modellen - NME**

Modellen NME, er utviklet den amerikanske psykologen dr. Bruce Perry, som har skrevet en rekke artikler og bøker om temaet. Modellen NME baserer seg på bred forskningsbasert kunnskap knyttet til nevrobiologi, antropologi, utviklingspsykologi, sosiologi samt forskning om stress og traumer (Perry, 1995). Modellen er ment for å bidra til dypere forståelse og hjelp i arbeid med utviklingstraumatiserte barn. Fra et skoleperspektiv ser man tydelig koblingen mellom nevrovitenskap, kognitiv psykologi og pedagogikk og tilnærmingen NME (Johannessen et al., 2020).

Det ble først utviklet en modell som rettet seg mot terapeuter, *The Neurosequential Model of Therapy* (NMT). Etter hvert som man fikk erfaringer med bruk av tilnærmingen så man at også ulike ressurspersoner rundt barn med komplekse traumer, var viktig for fremgangen. Det at utviklingstraumatiserte barn ble møtt med den samme tilnærmingen uavhengig om det var

terapeuten, foreldrene eller skolen ble avgjørende. At barna møtte en skole som forsto dem og som ikke misforsto adferden deres, fikk stor betydning for utviklingen til barna. Dette støttes også av erfaringer gjort her i Norge. Ved Østbyttunet skole, som er en del av en institusjon som behandler barn med svært utfordrende adferd har de blant annet registrert en nedgang i bruk av tvang på hele 80%, tre år etter implementering av tilnærmingen (Johannessen et al., 2020).

Selve modellen er utviklet med mål om å lære opp personer som jobber ved utdanningsinstitusjoner. Å jobbe traumeinformert er et relativt nytt begrep i normalskolen. Spesialskolene på sin side har brukt denne kunnskapen i møte med elevene, som en nødvendig tilnærming i mange år. Å jobbe traumeinformert vil blant annet si å ha kunnskap og forståelse for hva utviklingstraumer er, og hvordan mennesker som har blitt utsatt for traumer påvirkes av dette. Sett med "skolebriller på" vil det si å ha kunnskap om både mellommenneskelige, praktiske og pedagogiske grep man kan ta i bruk når den vanlige verktøykassa ikke strekker til (Johannessen et al., 2020).

Både norske og utenlandske studier viser at over ti prosent av barn utsettes for traumer som påvirker deres normale utvikling og gir økt risiko for seinere alvorlige lidelser og risikoatferd (Nordanger D. Ø & C., 2017). Det vil si at et stort antall elever i videregående skole har komplekse traumer. Dette vil uten tvil påvirke barns fungering i skolen, og det kommer til uttrykk på ulike måter i ulike situasjoner. Forskning viser at dersom barn ikke får tilstrekkelig støtte og hjelp av sine omsorgspersoner til å håndtere belastninger over tid vil de kunne bli det Nordanger og Brårud (2017) kaller utviklingstraumatisert. Dette betyr at barnets normale utvikling og fungering blir påvirket (Nordanger D. Ø & C., 2017). Når vanskene barn bærer på som følge av en oppvekst med vedvarende stress, mangel på omsorg og hjelp til å regulere stresset, skal passe inn i de forventningene skolen har, kan dette by på utfordringer (Johannessen et al., 2020). Skolen er en arena med et stort mangfold der mennesker med ulike livserfaringer møtes. Og, i møte med elevene er sannsynligheten som nevnt ovenfor stor for at man har elever i gruppa som har vært utsatt for omsorgssvikt eller vedvarende belastninger av ulik art derav utviklingstraumer.

### **3.3 Utviklingstraumer og en traumeinformert tilnærming i skolen**

Som nevnt tidligere i denne oppgaven legges til grunn Saakvitne et al.(2000) sin definisjon av traumer. Forståelsen av hva et traume er har utviklet seg med tiden. Tidligere var

traumebegrepet særlig knyttet til overveldende enkeltstående hendelser, mens i dag relateres det like mye til at også en opphoping av negative opplevelser over tid kan forårsake kronisk stress eller traumer. Dette kan for eksempel være ulike grader av omsorgssvikt over tid.

Barn som har blitt utsatt for komplekse traumer fyller ofte kriteriene for ulike psykiske lidelser ved siden av PTSD, i tillegg kan en rekke utviklingsområder bli påvirket. Dette være seg tilknytningssystemet, biologi, affektreguleringssystemer, dissosiering, adferdskontroll, tenking og selvbilde (Cook, 2005).

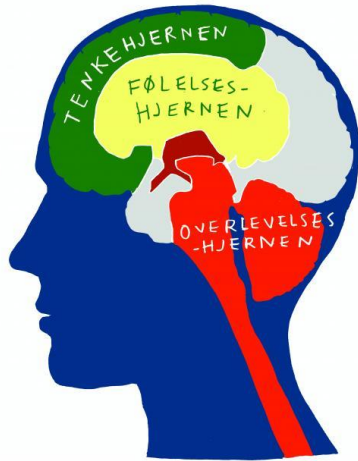
### **3.3.1 Negative barndomserfaringer ACE-studien**

Sentralt i forståelsen av traumer er såkalte «adverse childhood experiences» også kalt ACEs, som er basert på en omfattende studie fra slutten av 1990. Undersøkelsen ser på sammenhengen mellom negative barndomsopplevelser og medisinske, sosiale, psykologiske og økonomiske konsekvenser i voksen alder. 17000 personer deltok i undersøkelsen og noen av hovedfunnene var blant annet at ACEs er svært vanlig, men at det eksisterer lite kunnskap om hva det innebærer (Prevention, 2015). På bakgrunn av dette funnet kan man si at kunnskap om ACEs er grunnleggende viktig for ansatte ved blant annet skoler, for å kunne bidra til at elevene skal få mulighet til å utvikle seg og lære. De vanligste ACEs er for eksempel emosjonell neglisjering, fysisk neglisjering, gjentatt fysisk mishandling, gjentatt emosjonell mishandling, seksuelt misbruk, et familiemedlem i fengsel, et familiemedlem som misbruker rusmidler, et familiemedlem som er kronisk deprimert, suicidal, mentalt syke eller innlagt på psykiatrisk sykehus, en mor som blir fysisk mishandlet, en eller ingen biologiske foreldre. Jo flere ACEs man har jo større er sjansen for problemer senere i livet. ACEs er sterke prediktorer for senere sosial fungering, sykdom, atferdsvansker og død (Prevention, 2015).

### **3.3.2 Den tredelte hjernen**

Hjernen utvikles nedenfra og opp, og innenfra og ut. De grunnleggende delene utvikles først deretter videreutvikles disse delene til mer avanserte delene av hjernen (Nordanger D. Ø & C., 2017). Det er derfor modellen NME har fått sitt navn, nettopp fordi hjernen er sekvensielt organisert altså utvikles i sekvenser.

Enkelt forklart kan man si at hjernen er delt inn i tre deler: *hjernestammen, det limbiske system og neokortekst*. Denne inndelingen er sentral for forståelsen av hvordan hjernen organiserer og bearbeider erfaringer og sentral i NME.



**Figur 1 Den tredelte hjernen**

(Asgedom et al., 2018, s. 8)

Ved å se nærmere på de tre delene finner vi *hjernestammen* nederst (figur 1). Denne delen kalles også for reptilhjernen, eller som figuren viser overlevelseshjernen. Dette er den første delen av hjernen som utvikles og styrer viktige overlevelsesfunksjoner som respirasjon, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur (Brodal, 1996). Over overlevelseshjernen finner vi det *limbiske system*, eller som figuren viser følelseshjernen. Det limbiske system er involvert når vi skal lære noe nytt og sentral for hukommelsen vår. Den styrer i tillegg tilknytningsatferd og grunnleggende følelser som frykt, sinne og lyst. Denne delen av hjernen har en viktig funksjon i bearbeiding av følelser derav navnet følelseshjernen. Det er her følelser blir registrert, sortert og regulert. De ulike relasjonelle erfaringene vi har, gjenspeiles i nettverket i denne delen av hjernen. Øverst finner vi *neokortekst* som omkranser det limbiske system, også kalt tenkehjerne som figur 1 viser. I neokortekst finner vi blant annet områdene for språk, selvinnsett, evnen til å resonere og planlegge (Nordanger D. Ø & C., 2017). Neokortekst utvikles sist og er ikke ferdig utviklet før i midten av 20-årene.

Som nevnt ovenfor utvikles hjerne nedenfra og opp i en sekvensiell rekkefølge. Funksjonene høyere opp i hjernen bygger altså på funksjoner som er etablert under. Dette betyr at optimal utvikling av funksjoner i tenkehjernen forutsetter at også overlevelseshjernen og følelseshjernen er godt utviklet (Nordanger D. Ø & C., 2017). Dette vil altså si at barn med forstyrrelser i hjernens utvikling påvirker den sekvensielle utviklingen. Tenkehjernen vil altså ikke kunne fungere optimalt og kan for eksempel utløse problemer med konsentrasjonen, å forholde seg til mengder med informasjon og planlegging. Kunnskap om hjernens utvikling og fungering kan bidra til større forståelse for elevenes adferd og kan gi viktige holdepunkter for prinsipper i planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning (Johannessen et al., 2020).

Hjernen vår er plastisk, det vil si at den gjennom hele livsløpet har evnen til å endre eksisterende nettverk og lage nye, utfra de erfaringene vi tilegner oss. Denne evnen er aller

sterkest i de første leveårene. Fra fødselen av er ikke hodeskallen sammenvokst fordi den er laget for å gi plass til hjernens vekst.

Vi beholder evnen til å lage nye forbindelser mellom hjerneceller gjennom hele livet. Vi kan derfor si at hjernen er bruksavhengig og at den endrer seg utfra den stimuleringen og erfaringen den utsettes for. Studier viser blant annet at de nettverkene i hjernen som brukes blir sterkere mens de som ikke aktiviseres vil forbli underutviklet eller forsvinne (Nordanger D. Ø & C., 2017). Når vi lærer aktiveres deler av hjernen som igjen gjør at nye forbindelser mellom nevroner i hjernen skapes. Disse forbindelsene danner veier eller baner i hjernen og hjernen endres fysisk. Repetisjon i seg selv bidrar til å etablere vedvarende, karakteristiske mønstre i hjernen. Hebb's lov (1949) sier at nevroner som aktiveres samtidig, danner nettverk sammen og er helt sentralt i all læring, gjennom hele livet. Altså som vi liker å si "øvelse gjør mester" eller som Hebb sier "*neurons that fire together, wire together*" (Hebb, 1949).

### **3.3.3 Tolleransevinduet**

Toleransevinduet er en modell som forklarer hva som skjer når vi opplever en stress eller traumereaksjon. Det er også et mye brukt verktøy i møte med mennesker som trenger hjelp. Forenklet kan man si at toleransevinduet angir en sone hvor vi er optimalt aktivert. Ved dette aktiveringsnivået er vi i stand til å konsentrere oss og lære. Med andre ord, vi er i læringsvinduet vårt når vi er innenfor toleransevinduet vårt (Nordanger D. Ø & C., 2017).

I en hyperaktivert tilstand befinner vi oss over toleransevinduet, og da er aktiveringsnivået for høyt. I en hypoaktivert tilstand er aktiveringsnivået for lavt, og da befinner vi oss under toleransevinduet (Nordanger D. Ø & C., 2017; Nordanger, 2017). Gjennom en vanlig dag er de fleste av oss både over og under toleransevinduet. Vi beveger oss gjennom ulike stemninger. Men, de fleste av oss har utviklet strategier som gjør at vi kan regulere oss inn i vinduet igjen. Som nevnt ovenfor kan traumatiske belastninger eller negativ stress føre til at hjernens alarmsentral, amygdala, varsler om fare tiltros for at faren ikke er reell. Dette kan føre oss inn i en hyperaktivert eller en hypoaktivert tilstand. I reelle trusselsituasjoner kan alarmsentralen og reaksjonene våre, redde livene våre, men i skolesammenheng vil slike reaksjonsmønstre ofte stå i veien for læring og samhandling. Når vi er hyperaktiverte, har hjernen mobilisert alarmmodus, en kamp/flukt/frys-reaksjon. I klasse-rommet kan dette vises som utagering, rastløshet og vandring, mens undervisningen pågår. (Ablon & Polliastri, 2018).

Den mest grunnleggende menneskelige reaksjonen, er det motsatte, nemlig en hyporeaksjon. Da blir vi apatiske og avstengte fra omverdenen. I undervisningssituasjoner kan dette komme til uttrykk ved at elever faller ut av undervisningen, de er ikke påkoblet det som skjer. Disse elevene kan kanskje virke uinteresserte og late eller vanskelige å engasjere (Ablon, 2018). Hyperreaksjoner kan ligne på atferdsvansker eller ADHD-problematikk, mens hyporeaksjoner kan ligne på depresjon. En veksling mellom de to aktiveringsreaksjonene kan ligne en bipolar lidelse. Alle disse reaksjonsmåtene er vanlige. Mange barn med utviklingstraumer får ofte ulike diagnoser, men noen ganger kan symptomene være miljøbetingede (Nordanger D. Ø & C., 2017).

Ved vedvarende stressbelastninger vil toleransevinduet vårt bli smalere. I mange tilfeller vil en elev med komplekse traumer oppleve hverdagen som belastende og fylt med negativt stress. Dette medfører at det skal mindre til for at man blir hyper- eller hypoaktivert. Hjernens alarmsentral blir overfølsom når vi utsettes for kronisk stress, såkalt negativt stress. Kronisk stress kan føre til at reguleringssystemet vårt, hippokampus i følelseshjernen, og prefrontal korteks i tenkehjernen, blir utsatt for en nevrobiologisk skjevutvikling. Dette kan medføre funksjonelle avvik. Imidlertid er hjernen plastisk, altså funksjoner som er underutviklet kan utvikles og endre seg under riktige betingelser (Nordanger D. Ø & C., 2017).

Toleransevinduet som modell kan brukes til å få oversikt og forklaringer på hva som skjer når elever blir hyper- eller hypoaktiverte. Det gjør at vi kan vurdere forskjellige strategier for å regulere elevene tilbake i toleransevinduet.

Trygghet i oppveksten er helt avgjørende og en forutsetning for god utvikling senere i livet. Trygghet er på mange måter fundamentet den nevralt grunnmuren skal bygges på. Uten trygghet og stabil omsorg kan ikke barnet redusere sin trusselberedskap, noe som fører til at "overlevelseshjernen" trumfer "læringshjernen", som beskrevet i kapittel 3.3.2 *Den tredelte hjernen*. I skolen vil det altså si at elevene må være innenfor toleransevinduet sitt for å være mottakelige for læring. Det å skape trygghet kan være komplisert særlig i en kompleks skolehverdag. Nordanger (2017) trekker frem at selv om rammen rundt ungdommen objektivt sett er trygt, gir ikke dette automatisk eleven en subjektiv opplevd trygghet. Det vil derfor være viktig å finne ut hva elevene triggeres av altså kartlegge triggerfaktorer for stress og negativ affekt. Siden det ofte er menneskelige faktorer som er triggerende kan det gjøre arbeidet komplisert, da det for eksempel kan være trekk ved omsorgspersonene som er kilden til utrygghet. Dette er triggerende det kan være vanskelige for en utenforstående å forstå og faktorer

som tilsynelatende kan være helt nøytralt for de fleste, men som for elever med traumer kan være potensielle triggere. Triggere kan være alt fra tonen i stemmeleiet, måten man gir beskjeder på eller et øyebryn som heves. For noen utviklingstraumatiserte elever kan også dirkede øyekontakt være truende, og noe man søker å unngå. Men, den sterkeste triggerfaktoren for barns negative affekter er trolig andres negative affekter. (Nordanger D. Ø & C., 2017). Utviklingstraumatiserte barn er varsomme og leser raskt andres negative affekter som for eksempel kommer til uttrykk gjennom det nonverbale språket. Et sterkt virkemiddel for å motvirke dette, er å holde vårt eget affektnivå nede. Den innvendige tilstanden for eksempel en lærere har i samhandling med eleven, påvirker altså elevens opplevelse av trygghet og triggerfaktorer.

I skolesammenheng vil stressreducerende tiltak med god effekt være å så langt det er mulig lage gode planer som gjøre skolehverdagen oversiktlig og forutsigbar. Det å forebygge stress er helt essensielt for å skape trygghet, og har stor effekt på barns fungering og utvikling (Nordanger D. Ø & C., 2017). Relasjon er sentralt knyttet til regulering. Trygge og gode relasjoner er en forutsetning for at barnet skal kunne hente ut reguleringsstøtte av en som er tryggere og sterkere enn dem selv (Nordanger D. Ø & C., 2017).

De ungdommene som ikke har et velutviklet reguleringsystem har fortsatt behov for reguleringsstøtte i det miljøet de er i, som i denne oppgaven omhandler skolen. Det finnes ulike tilnærminger til reguleringsstøtte. Men, det hele starter med at den voksne selv er regulert. Det vil si at man som voksen må holde seg innenfor sitt eget toleransevindu for i det hele tatt å kunne hjelpe elever til å regulere seg (Nordanger D. Ø & C., 2017). Elever som er i en kronisk stresstilstand, befinner seg ofte i de lavere lagene av hjernen og vil sannsynligvis ikke ta til seg korrigeringer som "nå må du ta deg sammen", fordi disse retter seg mot tenkehjernen (Perry et al., 1995).

Enkelte elever trenger voksne rundt seg som bidrar til samregulering, andre trenger regulering i form av tilrettelegging, mens noen vil være i stand til å gjøre aktiviteter eller øvelser selv, for så å bli regulert (Perry et al., 1995). Det finnes ulike typer reguleringsstøtte som kan være aktuelle å ta i bruk i skolen. Dette kan for eksempel være å gi elevene mulighet til å bruke ulike type fikledingser (fidgets) for å roe seg ned. Fikledingser kan for eksempel være stressball, plastelina, pledd, eller annet man kan fikle med for å regulere seg. Andre igjen kan trenge et pledd over skulderen for å oppleve trygghet og blir regulert av det. Enkle øvelser



gjennom dagen som for eksempel pusteøvelser eller fysiske øvelser, kan være et godt verktøy for mange (Ablon, 2018). Videre har rolig musikk med ikke mer enn 50 slag i minuttet god effekt å roe oss ned. I arbeid med ungdom med komplekse traumer strukturell regulering viktig. Dette betyr at forutsigbarhet, rammer og struktur viktig, og kalles for strukturell regulering. Denne formen for regulering kan bidra til at både elevene og de voksne som er rundt ungdommen holde seg innenfor sitt eget toleransevindu (Nordanger D. Ø & C., 2017).

I samhandling med andre bidrar speilnevronsystemet vårt til å speile adferden til de vi møter. Speilingen går begge veier og fanger opp ulike sinnsstemninger (Nordanger D. Ø & C., 2017). I møte med ungdom med kronisk stress knyttet til traumer er det ekstra viktig at vi som vokse fremstår som trygge når vi møter utfordrende adferd. Vi må se utover situasjonen og ikke tenke, hva er galt med eleven men heller hva har skjedd med ungdommen jeg har foran meg (Ablon & Polliastri, 2018).

### **3.3.4 Baths tre grunnpilarer**

Howard Bath (2015) er en sentral person innenfor det traumeinformerte feltet og er særlig kjent for å knytte den praktiske delen av utviklingstraumeperspektivet opp mot miljøtiltak for barn og ungdom (Bath, 2015).

I følge Jørgensen og Steinkopf sin artikkel *Traumebevisst omsorg, teori og praksis* (2013) beskrives den traumeinformerte tilnærmingen som et hus vi bygger rundt barnet. Huset er bygd på tre hovedprinsipper, altså det Bath (2015) kaller de tre pilarene: Trygghet, relasjon og affektregulering. I likhet med Perry (1995) og Nordanger og Braarud (2017) er Bath en av teoretikerne som har rettet fokuset mot at de som er en del av det barnets hverdag og har relasjon til barnet er de viktigste for det traumatiserte barnets tilfrisknings- og utviklingsprosess (Bath, 2015).

#### *Trygghet*

Utviklingsmessig er trygghet et kjernebehov for spedbarn. Derfor blir barn som har erfart komplekse traumer ofte sensitive for voksne, av den grunn at de mangler denne essensielle tryggheten (Bath, 2015).

Det er mange faktorer som spiller inn i arbeidet med å skape en følelse av trygghet.

Eksempler Bath kommer med er kontinuitet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og

gjennomsiktighet, som alle er egenskaper ved omsorgen som er relatert til å skape trygge miljø for barn. At barnet er inkludert i avgjørelser som skal bli tatt er også viktig der det passer seg. Bruce Perry er også opptatt av dette og fremhever viktigheten av at barn får passe kontroll og makt over sine omgivelser hvor det er utviklingsmessig og praktisk mulig i (Perry, 1995). Barn med en utfordrende adferd blir ofte møtt med kontrollerende adferd fra de voksne, og i noen tilfeller med straffende reaksjoner fra de som har omsorg for dem. Da er det omsorgspersonene som faktisk er de som skaper det utrygge miljø for barnet. Det er derfor viktig å ha fokus på behovet for sosial trygghet, emosjonell trygghet gjennom aksept, empati og medfølelse (Bath, 2015).

### *Relasjon*

Det andre grunnpilaren er relasjoner. Trygghet i seg selv avhenger av utviklingen av gode relasjoner mellom mennesker. Positive relasjoner er nødvendige for sunn menneskelig utvikling. Om dette viser Bath (2008) til en stort studie som fremlegger at kvaliteten på den terapeutiske relasjonen stod for dobbelt så mye positiv endring enn de spesifikke terapeutiske teknikkene som ble brukt (Bath, 2008). Han bringer også inn det nevrologisk perspektiv på utvikling, og viser til at hjernen til traumatiserte barn har lært å assosiere voksne med negative emosjoner. Dette kan igjen fører til atferd karakterisert som skeptisisme, unngåelse og/eller fiendtlighet. Perry (1995) er inne på det samme når han snakker om at hjernen formes av bruken. Han påpeker at barnet trenger mange repetisjoner av erfaringer før de kan snu disse negative assosiasjonene (Perry, 1995).

### *Affektregulering*

I følge Nordanger & Braarud (2017) er relasjon og regulering knyttet tett sammen fordi et barn ikke kan hente støtte til regulering uten å være i en god relasjon til en voksen som er tryggere, klokere og sterkere (Nordanger, 2017, s. 37). Med en god og trygg relasjon som utgangspunkt kan en gå videre med å støtte barnet med regulering av følelser og atferd. Dette er en av de mest avgjørende aspektene ved barnets utvikling og helse på sikt, og fordrer at omsorgsgiver innehar en høy grad av selvrefleksiv kapasitet. Overført i skolehverdagen vil dette si at et trygge relasjoner er et viktig element for å kunne gi ungdommen reguleringsstøtte. Gjennom god selvrefleksiv fungering kan voksne forstå at egen og andres atferd henger sammen med indre følelsestilstand. På denne måten kan reaksjoner og handlinger blir meningsfulle og ikke minst forutsigbare (Bath, 2015).

### 3.4 Traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst

Sett i lys av en yrkesfaglig kontekst er traumeinformerte tilnærmingen relevant for flere områder. Et sentralt område er knyttet til forventinger man har til elevene man møter i skolen. Som vedlegg 6 viser forventes det ulike ferdigheter av elevene når de møter skolen. Noen av ferdighetene er mer sentrale enn andre. For eksempel er det å kunne holde oppmerksomheten rettet mot den aktiviteten som skjer i læringssituasjonen en tydelig forventning fra lærer (Johannessen et al., 2020). Videre forventes det at man har de nødvendige verktøyene som trengs for å kunne regulere følelser, forstå sosiale signaler og kunne uttrykke egne behov. Ser man disse ferdighetene i sammenheng med ferdigheter utviklingstraumatiserte ungdom mangler ser man tydelig et gap i forventningene og muligheten til å innfri det som forventes. Det er med andre ord ikke elevens vilje om å få det til, men elevens manglende ferdigheter som overstiger utfordringene. Siden hjernen er bruksavhengig kan det resultere i at flere av de elevene man møter i skolen har underutviklede ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende. Disse elevene trenger veiledning og tilrettelegging fremfor å gjentatte ganger bli fortalt hva de ikke skal gjøre (Johannessen et al., 2020). I en yrkesfaglig kontekst hviler det forventninger til jevn utvikling og progresjon knyttet både til kunnskap og praktiske ferdigheter samt sosialkompetanse.

Mesterlære er en kjent metode innen yrkesfag. Lave & Wenger (1991) ser på mesterlære som en måte å lære på hvor de konkrete arbeidsoppgavene danner rammen for en sosial praksis, også beskrevet som en kognitiv prosess. Denne kognitive prosessen har som en egenskap at den evner å utvikle læring. Sett i sammenheng med ulike yrkesfaglige arenaer hvor både lærere og elever jobber sammen i fellesskap for å produsere en tjeneste eller et produkt, vil dette ha stor betydning for læringsprosessen. Spesielt trekkes frem mester læringsmodellen som i et praksisfellesskap i sosiale kontekster hvor man også lærer roller, verdier, sosiale og økonomiske vurderinger. Hiim (2013) kaller dette for en flerdimensjonal og rikt strukturert læreprosess som er forskjellig fra formalisert, strengt strukturert læring (Hiim, 2013).

Pedagogikk handler om kunsten å undervise og å oppdra og hva som bidrar til god læring, utvikling, oppvekst, dannelse og omsorg. Dette er ofte sette utfra et humanistisk og samfunnsvitenskapelig ståsted. Det sosiale og kulturelle perspektivet på læring bygger blant annet på ideen om de "myke" verdiene og om "det hele barnet" (Flobakk-Sitter, 2018). Det myke perspektivet på læring ser på barnet og hvordan det samhandler med det ytre miljøet det befinner seg i. Samtidig rettes det fokus på barnets indre verden og hvilken motivasjon barnet

har for å lære. Koblingen mellom disse områdene skaper barnets indre verden, og har en sentral rolle i læringsprosessen og effekten av ulike pedagogiske aktiviteter. Pedagogikkfaget omfatter således ulike perspektiver med fragmenter fra sosiologi, utviklingspsykologi, utdanningspolitikk, læreplanutvikling, utdanningshistorie, filosofi, etikk, oppvekst, dannelse og didaktikk (Flobakk-Sitter, 2018).

Elevene vi møter har bærer med seg ulike erfaringer og historier. Hos barn som har vokst opp med vedvarende giftig stress, danner hjernen andre nettverk enn hos barn som vokser opp med nødvendig stimuli og trygghet. Joe Tucci med flere (Tucci et al., 2019) har i boken *"The Handbook of Therapeutic Care for Children: Evidence-Informed Approaches to Working with Traumatized Children and Adolescents in Foster, Kinship and Adoptive Care"* samlet en rekke studier som tar for seg hvordan hjernen til barn som utsettes for utrygge oppvekstvilkår utvikler seg annerledes enn om de hadde vokst opp i trygge og gode omgivelser. Dette gir seg ikke bare utslag i traumesymptomer, men også forstyrrelser i essensielle utviklingsoppgaver de naturlig skulle ha jobbet med. I skolekontekst vil det altså si at utviklingstraumatiserte barn kan ha underutviklede ferdigheter på mange områder man vanligvis ville forventet at de hadde (Tucci et al., 2019).

### **3.4.1 Frafall i yrkesfag**

I rapporten *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* (2009) ble 57 ungdom fra ulike deler av landet intervjuet om sine erfaringer med å avbryte videregående opplæring. Dette er ungdom som har opplevd å stå utenfor det ordinære utdanningsløpet over tid. I rapporten forklarer de selv hvordan de havnet "utenfor" og hvordan de opplever dette samt hva de drømmer om. Det trekkes også frem ungdommens tanker om hva som kan gjøres for å få flere til å fullføre skole og kvalifisere seg til arbeidslivet. Rapporten belyser spenningen mellom samfunnets forventninger og ungdommens hverdagsliv (Høy Anvik & Trond, 2009). Videre belyses det hva som kjennetegner ungdommene i undersøkelse. Her trekkes det spesielt frem at de slet med konsentrasjonsproblemer, lese- og skrivevansker, psykiske og fysiske helseproblemer, og de hadde gjennomgående dårlig selvtillit med hensyn til det å mestre teoretiske fag på skolen, siden mange av dem har erfart at de hadde slitt med dette siden barneskolen. Ytre forhold påvirket også ungdommen relatert til bekymringer for familien, noe som gjorde at konsentrasjonen og fokus på skolen ble vanskelig. Andre ytre faktorer som påvirket kunne være personlige konflikter med lærere og påvirkning fra venner som hadde sluttet på skolen (Høy Anvik & Trond, 2009).

Sentrale faktorer er altså oppvekst, tidligere hendelser og skolehistorie som påvirker frafallet fra videregående skole. Det å ha erfaring fra grunnskolen med at man er en person som ikke "fikser" skolegangen er noe som ungdommer bærer med seg videre i livet (Markussen, 2009).

Utdanningsdirektoratet har gjort kvalitative intervjuer med ungdommer uten læreplass, arbeidsgivere i lærebedrifter og veiledere på skolen. Interessante funn fra disse intervjuene viser at det er en del som opplever overgangen fra skole til arbeidsliv som krevende, hvor noe sentrale punkter som går igjen er at elevene har valgt feil studieprogram noe som kan medføre lite motivasjon og lav mestringsfølelse. Elevene har lite arbeidserfaring eller er ikke voksne nok. Flere ungdom har behov for generell livs- og arbeidslivsmestring, og det meldes om dårlig søvnmønster og manglende sosial trening. Elever med psykiske utfordringer, sliter med å skaffe læreplass da dette krever pågangsmot. Utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter trekke frem, som for eksempel det å være redd for å snakke med fremmede, snakke på telefon eller delta i intervju. Noen elever har særskilte behov og noen har konkrete diagnoser som dysleksi, ADHD eller annet som krever tilrettelegging (Kompetansebehovsutvalget, 2019).

I Stortingsmelding 21 (2020-2021), Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden fremheves det at det er mange årsaker til at unge ikke fullfører videregående opplæring. Områder som trekkes spesielt frem er svake faglige forutsetninger, vanskelige hjemmeforhold, psykiske plager eller ensomhet. Meldingen oppsummerer dette i fem hovedpunkter: skolen er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger, elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforbereid, fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov, skolen er ikke tilpasset den mangfoldige elevgruppa og de voksne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Undersøkelser viser at tidligere skoleprestasjoner har sterkest direkte betydning for kompetanseoppnåelse. Markussen med flere (2009) trekker frem elevenes karakterer fra tiende klasse som sterkeste påvirkningsfaktor til utfallet av videregående opplæring. De siste årene har det stadig vært snakk om frafall spesielt knytte til yrkesfaglig studieretning. Undersøkelser gjort i perioden 2011-2016, viser at om lag 60 prosent av elevene fra yrkesfaglig studieprogram fullfører sitt studieløp innen fem år, og 25 prosent av elevene på yrkesfaglige-studieprogram sluttet underveis i opplæringsløpet (Kompetansebehovsutvalget, 2018). Det er naturligvis mange ulike faktorer som spiller inn, men undersøkelser hentyder at det blant annet er manglende mestring og motivasjon for å fortsette, som påvirker

gjennomføringsgraden. Det er også verdt å merke seg at psykiske vansker oppgis som hovedårsak av elevene selv, som slutter underveis i videregående opplæring (Markussen, 2009). Det er vanskelig å sette fingeren på en faktor knyttet til frafall, og kanskje er det urealistisk å forvente at en 15 åring skal kunne ta valg som har betydning for fremtiden og yrkesretning. Dog viser forskning at for de aller fleste er frafallet fra videregående opplæring en konsekvens av manglende motivasjon og mestring i opplæringen, samt psykiske plager.

### **3.4.2 Elevenes læreforutsetninger og tilpasset opplæring**

En rekke ulike faktorer påvirker læring og krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger. Derfor er en kartlegging og kjennskap til elevenes læreforutsetninger sentral. Hiim og Hippe definerer læreforutsetninger som "de psykiske, fysiske og sosiale ressurser eleven møter skolen med" (Hiim, 2009). Med denne definisjonen som bakteppe og mangfoldet i videregående skole understrekes det at lærernes viktigste og kanskje vanskeligste oppgave er å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Skolen må med andre ord tilpasse seg elevene og ikke omvendt. Elevenes bakgrunn og livshistorie er svært ulik. Hvert individ har sin sosiale og kulturelle bakgrunn, og de har blitt stimulert til læring i ulik grad basert på oppvekstvilkår. De har ulike fagkunnskaper, evner og interesser som igjen er med å forme hvem de er, deres motivasjon og adferd.

Læring skjer parallelt med barnets modning eller biologiske vekst (Haugen & Stølen, 2017). Både læring og modning vil variere fra barn til barn og derav vil deres utvikling være ulik. Læringsprosessen er grunnleggende for barnets utvikling til å kunne fungere optimalt innenfor den kulturen han eller hun er en del av. Av den grunn er elevens omsorgspersoner og pedagogenes rolle i å tilrettelegge og samarbeide om en best mulig utviklingsfremmende oppdragelse, opplæring og undervisning helt sentral (Haugen & Stølen, 2017). Før å få til dette samarbeidet må foreldrene ha kunnskap om hvilken betydning de har for barnets læring og utvikling, og pedagogen må ha kunnskaper om den enkelte elevs læreforutsetninger og eventuelle lærevansker.

Læreplanverkets overordnede del kapittel 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* innledes med at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Videre står det at tilpasset opplæringen er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan for eksempel gjøres ved å tilpasse opplæringen gjennom variasjon av

arbeidsformer og pedagogiske metoder. Videre vil bruk av riktige læremidler og arbeidet med læringsmiljøet samt læreplaner og vurdering være viktig for tilpasset opplæring. Dette krever at lærerne bruker godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, og det trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og resurser innenfor forutsigbare rammer (Udir, 2020). Tilrettelegging vil skape arenaer for læring, og vi modens ved å lære gjennom miljøets stimulering, som igjen motiverer oss for videre utvikling (Scheiber & Talpers, 1987).

### **3.5 Læringsteori**

I dette kapitlet løfter jeg frem ulike perspektiver på pedagogiske modeller som er aktuelle i en yrkesfaglig kontekst. Deretter presenterer jeg ulike læringsperspektiver. Hvert individ har sin sosiale og kulturelle bakgrunn, og de har blitt stimulert til læring i ulik grad basert på oppvekstvilkår. De har ulike fagkunnskaper, evner og interesser som igjen er med å forme hvem de er, deres motivasjon og adferd. For å få en dypere forståelse for hvordan mekanismene for læring kan skje er det relevant å se nærmere på sentrale teoretikere. Kunnskap om ulike læringsteorier vil kunne bidra til å skape en oversikt og helhetlig forståelse om hvordan mennesker lærer. Oppfattelsen av hva som er god undervisning og læring har endret seg gjennom tidene utfra holdninger knyttet til menneskesyn, syn på kunnskap og syn på samfunnet (Hiim, 2009).

Store deler av yrkespedagogisk og -didaktisk teori bygger på ulike læringsteorier som er eldre og av mer generell karakter. Teoriene knyttes ofte til perspektiver der læring ikke bare sees på som en betinget eller kognitiv prosess, men som et resultat av erfaring og de sosiale og kulturelle omgivelsene læringen skjer i. Både behavioristisk og kognitiv læringsteori brukes fortsatt i pedagogisk praksis, men det ser ut til at sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori får større plass og er spesielt relevant for å forstå læring i yrkesfaglig opplæring. Dette fordi utdanningen og yrkesutøvelsen her skjer i stor grad i en relasjon til andre mennesker (medelever, lærere, kunder, veiledere, pasienter med flere), og i en kulturell og samfunnsmessig kontekst (praksisplass og feltet) (Inglar, 2009). Forventningene til at elevene innehar grunnleggende sosial kompetanse kommer tydeliggjøres gjennom læringsarenaene til yrkesfagelever som i stor grad er tuftet på et felleskap. Elevene må hjelpe hverandre for å kunne utføre arbeidet, de må kunne kommunisere og løse konflikter som oppstår på en god måte. For å komme i mål med produktet og oppnå resultat må man altså samhandle med andre. Jean Lave & Etienne Wenger (1991) beskriver det å lære som en prosess gjennom

deltagelse og utvikling av læring og utøvelse av oppgaver, også omtalt som situated learning på engelsk.

“ Situated Learning now appears to be a transitory concept, a bridge, between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics” (Lave & Wenger, 1991)

I følge Lav og Wenger (1991) handler læring om relasjonen mellom nykommeren og den erfarne. Nykommeren (eleven) skal gjennom en prosess tas opp i fellesskapet av den erfarne (lærer). Dette beskrives som en læringsprosess der de er opptatt av at nykommerne ikke skal reduseres til en som kun gjentar handlinger ved å etterape de erfarne, men heller utvikle en selvstendig kompetanse. Det ligger altså et fokus på nykommerens egenrefleksjon og det sosiokulturelle perspektivet. Betydningen av læringsmiljø og samhandlingen i læringssituasjonen vektlegges for å skape læring. De viser også hvordan læring kan skje utenfor det tradisjonelle skoleformatet ved å skape faglig og sosial trygghet.

En konstruktivistisk læringssituasjon er aktivitetsorientert, der eleven gjennom problemløsning og individuelle oppgaver kan ta i bruk egne forkunnskaper eller eksisterende kunnskapsstrukturer slik at nye kunnskapsstrukturer kan utvikles. Kognitivismen tar utgangspunkt i at elevene er aktiv deltakende i egen læring, og at elevene vil utvikle ny kunnskap når erfaringer og informasjon utvider individets tidligere kunnskapsstrukturer (Haugen & Stølen, 2017). John Dewey kobles ofte opp et konstruktivistisk syn på læring der elever sees som aktive, og undervisningen praktisk og erfaringsorientert (Castersen, 2011). Deweys teorier har vært sentrale knyttet til pedagogiske perspektiver som fremmer elevens indre motivasjon og troen på menneskers konstruktive evner som sentral. Dewey ser på barn som aktive og utforskende av natur, og mente derfor at læringen måtte ta utgangspunkt i dette. Erfaring som grunnlag og refleksjon over læring er helt vesentlig for hans teorier. Dewey er kanskje mest kjent for sitatet "Learning by doing", men det han egentlig skrev var "Learn to do by knowing, and to know by doing". Dette presiserer altså at man ikke lærer av aktivitet alene, men gjennom å forholde seg refleksivt, aktivt og bevisst til det man gjør eller utfører (Castersen, 2011).



Vygotsky introduserte i 1962 konseptet med den proksimale utviklingssone hvor han hevdet at gjennom hjelp og støtte fra omgivelsene og bruk av redskap skal elevene gradvis mestre ulike handlinger som i utgangspunktet lå utenfor deres kompetanseområde (Saljø, 2001). Vygotsky skiller mellom hva eleven kan få til på egenhånd og hva som er mulig under veiledning av andre. Overført i en yrkesfaglig kontekst vil for eksempel verksted, praksisfelleskap med lærere, veiledere og medelever være en del av den proksimale utviklingssonen. Dette er faktorer som er med på å utvikle eleven mer enn det eleven hadde klart på egenhånd. Skolen er en viktig bidragsyter til å skape en proksimal sone for elevenes læring og utvikling. I et praksisfelleskap i en bedrift kan muligens krav om effektivitet og produktivitet kunne gå på bekostning av læring og refleksjon. Derfor er skolen en viktig arena for å skape en proksimal utviklingsprosess som kan gi rom for refleksjon, slik at erfaringer kan settes i system og utvikles til kunnskap (Saljø, 2001).

Pavlov er en sentral teoretiker innen *behaviorismen*. Ut fra behaviorismen er alt lært, det vil si atferd, språk, sosial samhandling og læring funnet sted når det kan observeres en endring i individets ytre adferd. Dette innebærer en objektiv og kvantitativ registrering av individets atferd. Hos elever ved yrkesfaglig studieretning kan atferdsendring blant annet registreres i form av at elevene lærer yrkesfaglige begreper og dernest begynner å bruke de naturlig i praktiske situasjoner. Dette kan de lære blant annet ved at lærerne viser konkrete, henger opp bilder av ulike verktøy, såkalt klassisk betinging (Saljø, 2001).

Piaget er en sentral teoretiker innenfor *kognitivismen*. Han innførte begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Assimilasjon innebærer ikke ny læring, men er en bekreftelse av at individet gjenkjenner et fenomen. Eleven benytter seg altså av sitt eksisterende skjema. Kognitiv teori peker på at læring skjer gjennom mentale prosesser. Dette innebærer at eleven gjennom persepsjonsprosessen registrerer og ordner sanseinntrykk, der inntrykkene lagres enten kortvarig (korttidsminne) eller langvarig (langtidsminne). Læring skjer når strukturene i langtidsminnet utvikler seg på en måte slik at individet kan oppfatte verden. Dette kan for eksempel være at eleven på bakgrunn av det den har lært forstår sosiale koder fordi den har lært om dette i yrkesfaglig fordypning ved å være ute i praksis. Når elevene hører begreper knyttes det til bilder av gjenstander. For elevene vil tidligere kunnskaper og erfaringer være bestemmende for hva de mottar og lagrer i minnet sitt, og for om de senere kan hente frem det de har lært. Eleven benytter seg altså av det Piaget kaller for skjema eller kunnskapslager, og begrepsstruktur. Assimilasjon skjer for eksempel ved at eleven gjenkjenner ordet hammer

fordi eleven har hørt dette ordet tidligere. Læring skjer når eleven møter samme ordet i en praksissituasjon og får utvidet sitt skjema og forstår hvordan man bruker verktøyet, og at handlingen systematiseres under ordet hammer. På denne måten har ifølge Piaget, eleven gjennomgått en akkomodasjonsprosess (Saljø, 2001).

Når det gjelder læringsteoretisk ståsted knyttet til yrkesopplæringen er Sylte (2017) og Inglar (2015) aktuelle for denne oppgaven. Dette fordi de løfter frem det induktive og kontekstuelle yrkesforankrede perspektivet på læring og didaktisk tilnærming. De utfordrer det kognitivt og skolastiske læringssynet og trekker koblinger til det mer sosialkonstruktivistisk, sosiokulturell og erfaringsbaserte innenfor læringsteori og yrkespedagogikken. De trekker spesielt frem betydningen av en pedagogikk og didaktikk som vektlegger aktive og utforskende arbeidsformer. Samtidig viser de til at yrkesrelevante arenaer skal bidra til integrering av teori og praksis, i form av både innhold og metode. Dette er spesielt relevant for å forstå læring, i yrkesfaglig opplæring der utdanningen og yrkesutøvingen i hovedsak skjer i en relasjon til andre mennesker og i en samfunnsmessig kontekst (Sylte 2018) (Inglar, 2015). Sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet er samhandling og kommunikasjon i et sosialt miljø. Dette er avgjørende for selve læringen. Innenfor en sosiokulturell teoritradisjon vektlegges læring i en sosial kontekst der språket er en viktig faktor. Elevenes omsorgspersoner er viktige brikker i deres læring fra de er født. Barnets læring skjer i interaksjon med foreldrene, læreren, og klassekamerater og formidles gjennom redskaper eller artefakter (Saljø, 2001).

Tron Inglar viser i sitt doktorgradsarbeid (Inglar, 2009) et omfattende empirisk materiale hvor han undersøkte hvilke arbeids- og læringsformer yrkesfaglærere anvendte, og deres begrunnelser for disse. Han fant at en stor andel av yrkesfaglærerne foretrakk arbeidsformer som var praktiske og handlingsrettede. Han beskriver dette som at disse yrkesfaglærerne var mer læringssentrerte enn undervisningssentrerte, med et syn på læring hvor aktivitet og erfaring var viktig for elevene. Inglars (2009) sin forståelse av å utvikle yrkesfaglig kyndighet tar utgangspunkt i at man lærer teori gjennom praksis. Kyndighet forklarer han som helhetlig fordi den ikke skiller kunnskap i fagområder fra hverandre, men ser kunnskapen som både relasjonell og sammenfattende. En skal med andre ord ikke bare lære for å huske fragmentert fagstoff som allerede er bearbeidet av andre. Gjennom å arbeide med komplekse og praktiske oppgaver skal man selv lære å definere og håndtere yrkesrelaterte oppgaver og problemer. Dette er også et element for å lære seg å lære. Inglar (2009) definerer derfor læring som

utvikling av kyndighet gjennom induktiv, utforskende og interaktive prosesser med praksis som en essensiell arena for læring (Inglar, 2009).

Sylte (2017) presenterer et kunnskapsteoretisk perspektiv på yrkesutdanning ut fra blant annet Dewey og Lave & Wenger sine teorier om læring. Altså befinner hun seg innenfor samme område som Inglars perspektiv. Hun viser til at læring må ses som kontekstuell og praksisbasert, og sier at læring knyttes til handling, erfaring, kommunikasjon og refleksjon over erfaring (Sylte, 2017). I følge Sylte er et pragmatisk syn på læring i denne sammenhengen basert på at yrkesfageleven utvikler kunnskap, ferdigheter og erfaringer gjennom å delta aktivt i en praktisk kontekst. Videre sier hun at teori ikke kan jobbes med i en abstrakt og kontekstfri sammenheng, og at det er et problem at et slikt lærings- og kunnskapssyn ikke har sin rettmessige plass i yrkesfagutdanningene i dag. I min oppgave er dette pragmatiske kunnskapsteoretiske perspektivet relevant fordi det fremhever viktigheten av konteksten læring skjer i. Sentralt i den traumeinformerte tilnærmingen er det å kartlegge hvilke ferdigheter eleven mangler både sosialt og faglig, og bidra til å styrke og bygge disse ferdighetene. Videre legges det vekt på viktigheten av aktive læringsaktiviteter som er varierte og regulerende innenfor trygge, forutsigbare rammer (Næss, 2020).

### **3.6 Å utvikle praksisfelleskapet**

Ifølge Wenger (1991) er læring for individer et spørsmål om å engasjere seg i og bidra til praksis i de fellesskaper man er en del av. Læring knyttet til fellesskap ses i sammenheng med at læring er et spørsmål om å utvikle sin praksis. Fra en organisasjonsperspektiv betyr det å opprettholde praksisfellesskaper som representerer den samlede kunnskapen i organisasjonen og bidrar til at man jobber godt og effektivt for å nå de mål og visjoner som er satt (Wenger, 1998a). Med andre ord er det i et samspill og i fellesskap med andre mennesker læring skjer.

I en metastudie utført av a Robinsons (Robinson et al., 2014) trekkes det spesielt frem at lærere i skoler som lykkes godt har et felles rammeverk for blant annet undervisning. Det vil si at når lærere har samme budskap, forsterkes meningen med dette budskapet ut til elevene. For at dette skal være mulig, mener Robinson at det forutsettes at det er en organisert skole som utfordrer dominerende profesjonsholdninger (Robinson et al., 2014).

Argyris og Schön (1978) hevder at kunnskapen som individene i organisasjoner har ofte blir værende hos individene, noe som fører til at organisasjonens totale kompetanse blir lavere enn hos de enkelte individene. Utfordringen ved dette ligger i å skape systemer som får individenes kunnskaper frem og som styrker organisasjonens samlede kompetanse (Argyris & Schön, 1978). Det er det avgjørende for organisasjonslæring at man evner å omdanne den nye kunnskapen man besitter til nye handlingsmønstre blant kolleger, og i møte med elever både individuelt og i grupper, slik at det kommer elevene til gode (Irgens, 2016).

Jamissen (2011) trekker frem at når voksne skal lære, er det viktig at de opplevelse at det de undervises i er relevant. For å få til dette må de riktige forutsetningene være til stede. Man må blant annet føle et behov for forandring og være åpen for læring. For at denne prosessen skal bli god er det avgjørende at man møter de ulike personene "der de er". Videre trekkes det frem at det å tilrettelegge for læring ved å etablere gode prosesser for refleksjon og ikke minst kritisk refleksjon over det vi tar for gitt, bidrar til å begrepsfeste taus kunnskap (Jamissen, 2011).

### **3.7 Relevant forskning på problemfeltet**

Det foreligger svært lite forskning på problemfeltet i norsk kontekst og innen normalskolen i videregående opplæring. I hovedsak er forskning innen traumefeltet ofte knyttet til fagområder innen psykologi og psykiatri, og lite innenfor pedagogikken. Imidlertid foreligger forskning som dokumenterer at kompleks traumatisering hos barn og unge, har store og omfattende konsekvenser for både faglig, emosjonell og sosial fungering i skolen, men det er lite knyttet opp til hvordan man kan og bør håndtere dette i skolen. Dette bekreftes også av Bru, Idsøe og Øverland som sier at det trengs mer forskning på tilpasning av læringsmiljøet for elever med psykiske helseplager (Bru et al., 2016, s. 14).

Internasjonal forskning som omhandler temaet finner man i Teicher og Samson (2013) som i sin sin artikkel *Childhood Maltreatment and Psychopathology: A Case for Ecophenotypic Variants as Clinically and Neurobiologically Distinct Subtypes* presenterer en bred oppsummering av neurobiologiske konsekvenser for eksponering av vold, overgrep og omsorgssvikt i tidlige barneår. Oppsummert viser at konsekvenser ved negative barndomsopplevelser og omsorgssvikt kan føre til både fysisk- og psykisk sykdom samt neurobiologisk skjevutvikling (Teicher & Samson, 2013).

Relevant for oppgaven er den såkalte «adverse childhood experiences» også kalt ACEs, som er basert på en omfattende studie fra slutten av 1990. Undersøkelsen ser på sammenhengen mellom negative barndomsopplevelser og medisinske, sosiale, psykologiske og økonomiske konsekvenser i voksen alder. Det er en omfattende studie hvor 17000 personer deltok. Noen av hovedfunnene var blant annet at ACEs er svært vanlig, og kan i tillegg fortelle oss om hva som kan ligge bak den adferden vi møter hos noen av elevene i skolen, knyttet til traumer. Studien belyser hvordan det å oppleve traumer, krenkelser og vold i nære relasjoner som barn minsker barn og unges utviklingspotensial, muligheter for senere utdanning og arbeid, at det kan gi mer risikoadferd og risiko for utvikling av både fysisk og psykisk sykdom (Prevention, 2015).

I NOU 2017:12 *Svikt og svik*, belyses det hvordan traumer tidlig i livet kan få et barns utvikling til å spore av på ulike måter alt etter hvilke utviklingsoppgaver som er sentrale for det utviklingstrinnet barnet befinner seg på. Det vil altså si at dersom aktuelle utviklingsoppgaver forstyrres, kan det hindre barnet i å nå viktige milepæler, noe som igjen kan gi ringvirkninger for barnets videre utvikling. Det første leveåret ses blant annet på som essensielt for etablering av tillit til andre mennesker. Dersom erfaringer barnet gjør seg, i stedet fremmer mistillit, vil det kunne redusere tilgangen til gode erfaringer knyttet til samspill og dermed til den avgjørende læringen som skjer gjennom dem (Olsen et al., 2017). Dette understøttes også av teori Bru, Idsøe og Øverland (2016) har på feltet hvor de understreker at elever med psykiske helseplager har større utfordringer enn andre med å mestre og ta hånd om sitt eget liv og skolegang. Spesielt trekkes det frem at disse elevene har behov for en inkluderende skole som tar hensyn til mangfoldet blant elevene og som jobber systematisk med å etablere gode relasjoner (Bru et al., 2016)

Undersøkelser viser at nasjonalt lever 11 % av barn og unge under 18 år i en husholdning med vedvarende lavinntekt. I Oslo kommune bodde 18 % av barna i hushold med vedvarende lavinntekt i 2017. Videre viser forskning at unge mellom 16 og 18 år som vokste opp i vedvarende lavinntekt har betydelig større sannsynlighet for å ikke fullføre skoleløpet sitt (Bakken, 2019). Hovedfunn i undersøkelsen "Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier ungdomsundersøkelserne" (2016) forteller oss blant annet at selv om norske ungdommer har det bra på mange områder, er det systematiske mønstre i hvem som ikke har det så bra. Det pekes direkte på at desto flere sosioøkonomiske ressurser ungdommene har hjemme, desto høyere er ungdommens livskvalitet. Undersøkelsen viser også at barn og unge som vokser opp i

lavinntektsfamilier har høyere andel med helseproblemer og spesielt psykosomatiske helseplager, lavere utdanningsnivå og høyre skolefravær. Undersøkelsen viser i tillegg at unge fra lavinntektsfamilier i snitt har langt svakere skoleresultater enn unge i familier med høyere inntekt (Bakken, 2016). Her kan man altså se en sammenheng knyttet til ACEs studien som trekker frem dette med økt risiko for helserelaterte plager, psykosomatiske helseplager og risikoadferd ved oppvekst preget av vedvarende stress og traumer (Prevention, 2015). Det er også gjort en rekke undersøkelser knyttet til elevers sosiale bakgrunn og læreres forventning til elevene. Gollub og Sloan (1978) belyser i sin studie hvordan læreres inntrykk av elevenes bakgrunn kan påvirke forventningene læreren har til sine elever og hvordan de blir behandlet på ulike læringsarenaer (Leebov Gollub, 1978). Studier viser blant annet at elever med middels-høy sosioøkonomisk bakgrunn får bedre behandling av læreren, og at forventningen til deres faglige prestasjoner er høyere enn om man kommer fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

Forskning på stress og psykisk helse koblet til frafall, er slik jeg ser det relevant for denne oppgaven da det kan si noe om konteksten lærerne beveger seg i gjennom en arbeidsdag. Rapporten *Ungdata 2018* viser at frafall i videregående opplæring kan skyldes en rekke ulike faktorer. Den trekker spesielt frem at ungdommer livssituasjon som er preget av stress og alvorlige bekymringer har stor betydning for deres læringsmuligheter og skolegangen. Undersøkelsen viser også at psykiske helseplager øker gjennom ungdomstrinnet og utover i videregående skole (Bakken, 2018).

En annen aktuell undersøkelse er *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* er aktuell knyttet til oppgavens vinkling mot frafall. I undersøkelsen intervjues 57 ungdom fra ulike deler av landet om sine erfaringer med å avbryte videregående opplæring. Rapporten kaster lyse over hvordan de opplever å ha havnet "utenfor" og hva de drømmer om. Rapporten viser også til ungdommens egne tanker om hva som kan gjøres for å få flere til å fullføre skole og kvalifisere seg til arbeidslivet. Rapporten belyser spenningen mellom samfunnets forventninger og ungdommens hverdagsliv (Høy Anvik & Trond, 2009). Videre ses det på hva som kjennetegner ungdommene i undersøkelse. Her trekkes det spesielt frem at de slet med konsentrasjonsproblemer, lese- og skrivevansker, psykiske og fysiske helseproblemer, og de hadde gjennomgående dårlig selvtillit med hensyn til det å mestre teoretiske fag på skolen, siden mange av dem har erfart at de hadde slitt med dette siden

barneskolen. Rapporten viser også at ytre forhold var en faktor påvirket ungdommen sin mulighet til gjennomføre videregående opplæring.

### 3.8 Oppsummering

Først i kapittelet har jeg redegjort for relevant begrepsbruk i oppgaven og gitt en beskrivelse av den nevrosekvensielle modellen som tilnærming. Dernest er relevant teori knyttet til utviklingstraumer og traumeinformert tilnærming gjort rede for. Videre trekkes spesielt frem den tredelte hjernen, tolleransevinduet og Baths tre grunnpilarer *trygghet, relasjon og affektregulering* da dette er sentrale områder i den traumeinformerte tilnærmingen (Bath, 2015). Teorigrunnlaget om traumeinformert tilnærming knyttes så opp mot en yrkesfaglig kontekst. Her trekkes yrkesdidaktisk teori og spesielt Dewey sitt syn på aktivitet og refleksjon i læringsprosessen samt mesterlære som metode frem. Det vises til Lave & Wenger (1998a) som ser på mesterlære som en måte å lære på hvor de konkrete arbeidsoppgavene danner rammen for en sosial praksis, eller også kalt en kognitiv prosess. Denne kognitive prosessen har som egenskap at den evner å utvikle læring, noe som har kobling til flere av elementene innenfor det traumeinformerte området.

Videre tar jeg for meg teori og forskning knyttet til frafall i videregående opplæring. Her belyser jeg ulike funn i forskning og teori som ser på årsaker til frafall og hva ungdom som har droppet ut sier selv om årsaken til at de har mestrer skolen. Dette er av relevans for oppgavens tema da frafallet i videregående opplæring stadig er høyt, og det er interessant å se nærmere på om den traumeinformerte tilnærmingen kan påvirke dette.

Dernest ser jeg på læringsteori hvor jeg løfter frem ulike perspektiver på pedagogiske modeller som er aktuelle i en yrkesfaglig kontekst. Deretter presenterer jeg ulike læringsperspektiver.

Videre presenterer jeg Wenger sitt syn på læring og praksisfellesskap, som fokuserer på at mennesket påvirkes av de fellesskapene man deltar i og at læring er et spørsmål om å utvikle sin praksis. Fra en organisasjon sin side betyr det å opprettholde praksisfellesskaper som representerer den samlede kunnskapen i organisasjonen og bidrar til at man jobber godt og effektivt for å nå de mål og visjoner som er satt (Wenger, 1998a). Med andre ord er det i samspill og fellesskap med andre mennesker læring skjer. Dette er spesielt relevant fordi skolen jeg arbeider ved har gjort et omfattende utviklingsarbeid knyttet til implementering av

tilnærmingen. Det er av interesse å se dette opp mot hvordan informantene opplever kompetansehevingen og tiltakene som er iverksatt. Til slutt i kapitlet presenterer jeg relevant forskning på feltet.



## 4 METODE OG FORSKNINGSDSIGN

I dette kapitlet vil jeg gjør rede for valg av forskningstilnærming for prosjektet og gi en innføring i fremgangsmåten jeg har brukt i denne oppgaven. Metode ble valgt på bakgrunn av følgende problemstilling:

*"Hvordan erfarer yrkesfaglærere i videregående skole å jobbe traumeinformert"?*

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode i denne studien, og prosjektet bygger på den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapstradisjonen. Fokuset vil være på informantenes opplevelse og erfaring knyttet til det å jobbe traumeinformert. Videre vil jeg beskrive og drøfte de valgene jeg har gjort underveis.

### 4.1 Valg av forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metodisk tilnærming. Det er problemstillingen som styrer valg av metode, og siden fokuset for studien er informantenes opplevelser, erfaringer og meninger om det å jobbe traumeinformert, vil kvalitativ metode være best egnet. Fem semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer av lærere som underviser på yrkesfaglig studieretning, er sentrale for datainnsamlingen og danner grunnlag for dataanalysen. I kvalitativ forskning er en viktig målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Dermed blir også fortolkning en sentral del av den kvalitative tilnærmingen (Thagaard, 2018). Ved en kvalitativ tilnærming, kan man fordype seg i de sosiale fenomenene man studerer, som i denne studien er traumeinformert tilnærming i videregående skole. Ifølge Thagaard (2018) egner kvalitative metoder seg godt ved studier av områder der det ikke foreligger mye forskning fra før. Siden det eksisterer svært lite eller ingen forskning på tilnærmingen i videregående skoler i Norge, vil den kvalitative tilnærmingen slik jeg ser det kunne bidra til å tette viktige kunnskapshull på dette feltet.

### 4.2 Fenomenologi

I denne oppgaven valgte jeg en fenomenologisk tilnærming til innhenting av datamateriale. Jeg ville finne ut av hvilke erfaringer lærere ved yrkesfaglige studieprogram har gjort seg knyttet til de å jobbe traumeinformert. Jeg var altså ute etter deres erfaringer og meninger knyttet til problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål i studien.

Fenomenologi handler om å “forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Steinar Kvale, 2015).

Dersom jeg skulle få økt innsikt og kunnskap om hvordan de som jobber med tilnærmingen i skolehverdagen erfarer dette, måtte jeg grave i på hvilken måte eller i hvilken grad de bruker tilnærmingen, samt generelle erfaringer og meninger knyttet til dette. Det var altså informantenes subjektive vurderinger og opplevelser av tematikken som skulle belyses. Gjennom å studere fellestrekk ved ulike erfaringsbeskrivelser og opplevelser som kommer fram i et forskningsprosjekt, kan man få en generell forståelse av fenomenet, i dette tilfellet traumeinformert pedagogisk tilnærming. Fenomenologi sier at ett og samme fenomen oppleves individuelt ut ifra hver persons bakgrunn, interesser og forståelse (Thagaard, 2018). Gjennom å studere hva den enkelte informant beskrev som viktig og relevant i arbeidet med tiltakene i prosjektet, skulle jeg gjennom analysen se og vurdere hvorvidt det fremkom fellestrekk som kan skape en allmenn forståelse av hvordan skolen og lærere gjennom tiltakene i prosjektet kan tilrettelegge skoledagen og møte elevene på en ivaretagende måte. Elevenes stemme ble sentral i denne analysen.

### **4.3 Prosess for innhenting av data**

I dette kapittelet vil jeg beskrive prosessen for innhenting av data. Datainnsamlingen har bestått av semistrukturert intervju. Videre i kapittelet redegjør jeg for utvalg og rekrutteringa av informanter, utarbeidelse av intervjuguiden og selve gjennomføringen av intervjuet.

#### **4.3.1 Intervju**

I denne studien har jeg valgt å bruke semistrukturert intervjudesign med forhåndsbestemte spørsmål knyttet til bestemte temaer som informantene kan svare åpent og fritt på. I et semistrukturert intervju kan intervjueren beveges seg fram og tilbake mellom rekkefølgen på temaer og spørsmål og informanten får muligheten til å svare med egne ord og forskeren får mindre innvirkning på hvordan informanten svarer, og svarene viser på hvilken måte informanten har forstått spørsmålene (Johannessen et al., 2016). Dette åpner opp for å utforske lærernes individuelle erfaringer, opplevelser og tanker rundt spesifikke temaer knyttet til traumeinformert skole. Siden jeg var ute etter lærernes erfaring med å jobbe traumeinformert var det viktig å stille så åpne spørsmål som mulig innenfor rammene for teamet. Med tanke på at det å jobbe traumeinformert ikke er en fast oppskrift og metode man

følger, var det interessant å undersøke hva lærerne la i det å jobbe traumeinformert gjennom følgende spørsmål *"Som lærer - hva legger du i begrepet traumebevisst, hva innebærer en traumebevisst skole for deg?"*. Dette kunne også gi meg nødvendig informasjon knyttet til om de i det hele tatt opplevde tilnærmingen som relevant. I forlengelsen av dette var det interessant å undersøke mer konkret hvordan tilnærmingen har påvirket informantenes praksis ved å stille de spørsmålet *"På hvilken måte påvirker tilnærmingen planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?"*. Her søkte jeg etter mer konkrete eksempler på hvordan de anvendte tilnærmingen i arbeidsdagen, og på om eller på hvilken måte det har endret deres måte å jobbe og tenke om elevene på. Det var også relevant å undersøke hvordan informantene opplevde selv implementeringen av tilnærmingen og stilte derfor spørsmålet *"hvordan opplever du å ha fått kompetanseheving, veiledning og informasjon om traumebevisst tilnærming?"*.

#### **4.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter**

12. mars 2020 slo koronapandemien inn over Norge, og arbeidshverdagen til alle som jobber i skolesystemet ble endret over natten. Dette påvirket naturlig nok min plan for arbeidet med masteroppgaven og ikke minst fremdrift. Midt oppi den uvanlige skolehverdagen skulle jeg jobbe med masterprosjektet og gjennomføre det jeg hadde lagt planer for. Våren 2020 skulle jeg utføre fem dybdeintervjuer av lærere og et gruppeintervju med fem lærere. Jeg tenkte hele tiden at jeg kunne endre på opprinnelig fremdriftsplan og at dette skulle la seg gjøre med noen justeringer. Men, etter tilbakemelding fra lærerne jeg henvendte meg til var de mer enn nok opptatt med å ta tak i nye utfordringer knyttet til både undervisning og elevoppfølging. Noe jeg hadde stor forståelse for. Våren og sommeren 2020 var preget av stor uforutsigbarhet og jeg innså at jeg måtte endre på opprinnelig plan for innhenting av data. Etter overveielse av prosjektets omfang og tidsaspektet besluttet jeg å gjennomføre fem intervjuer høsten 2020.

Med tanke på at svært få videregående skoler i Norge jobber systematisk med traumeinformert tilnærming og for å få god spredning og større validitet i studien måtte jeg gjøre et strategisk utvalg av informanter. Jeg har valgt ut fem yrkesfaglærere som underviser i videregående opplæring, fordelt på vg1 til vg3. Utvalgte lærere har undervisning ved utdanningsprogram for helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsteknikk, og teknologi- og industrifag.

Alle lærerne har fått kompetanseheving i traumeinformert tilnærming, men har ulik fartstid som lærere, med et spenn fra 4 til 15 år. Det var nødvendig å velge lærere som har erfaring fra å jobbe med tilnærmingen i arbeidshverdagen for å få tak i relevant informasjon knyttet til min problemstilling. Det at alle lærerne har erfaring fra å arbeide som lærere både før og etter kompetanseheving i tilnærmingen, gir også mulighet for interessant informasjon knyttet til praksisendring i profesjonsutøvelsen og yrkesidentiteten som lærer.

For å bevare anonymiteten til lærerne rekrutterte jeg informantene ved å kontakte de direkte på e-post, hvor jeg presterte studien og inviterte de til å delta i undersøkelsen. Siden jeg arbeider ved skolen var det viktig å formidle hva hensikten med studien var og behandling av data i etterkant. Det var kun en av de fem lærerne som ble spurt som ikke responderte. Jeg tok derfor kontakt med ytterligere en lærer på samme måte, og denne personen ønsket å stille til intervju. Informantene var positive og ønsket å dele sine erfaringer og mente dette var viktig, samtidig poengterte to av informantene at det var viktig for de at dataene ble behandlet anonymt i oppgaven.

#### **4.3.4 Utarbeidelse av intervjuguide**

Prosessen med å utarbeide intervjuguiden var tidkrevende. Det var helt nødvendig å gjøre et grundig arbeid med denne for å få med relevant informasjon for oppgaven. Som utgangspunkt brukte jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte å lage så konkrete spørsmål som mulig slik at svarene kunne gi mest mulig beskrivende og detaljert informasjon som igjen ville gjøre det lettere å tolke dataene (Johannessen et al., 2016, s. 262). Etter å ha jobbet frem spørsmålene i intervjuguiden, fikk jeg tilbakemeldinger både fra veiledningsgruppa og veileder ved OsloMet. Dette var svært nyttig da min nærhet til prosjektet gjorde at jeg ikke så detaljer en fra utsiden kunne stille seg undrende til. Dette gav meg viktige innspill og synsvinkler jeg ikke hadde tenkt på. Etter dette gjorde jeg enkelte justeringer og endringer. Jeg la så intervjuguiden bort noen dager for så å ta den frem igjen med et friskt blikk. Dette resulterte i ytterligere justeringer og noen av spørsmålene ble fjernet mens andre ble lagt til. Den største utfordringen synes jeg var å stille konkretes spørsmål samtidig som at de åpnet opp for refleksjon fra informantene. Det faktum at feil og utydelige spørsmål ikke kan gjøres om i etterkant gjorde at jeg brukte god tid på dette arbeidet. Underveis i denne prosessen endret jeg både problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg testet også ut spørsmålene på kollegaer, og justerte litt på enkelte av spørsmålene der det var behov for det.

#### 4.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuguidens hensikt var å holde intervjuene innenfor rammene av problemstillingen slik at den ble belyst. Samtidig var det viktig å legge til rette for at informantene kunne fortelle fritt om sine erfaringer og synspunkter på temaet. Intervjuet ble innledet ved at jeg fortalte om prosjektet og hensikten med dette. Deretter åpnet jeg opp for at informantene kunne fortelle litt om sin egen faglige bakgrunn og arbeidserfaring. Jeg ønsket også å høre litt om deres tanker knyttet til å delta i intervjuet. Dette ble en naturlig overgang til selve intervjuet.

Thagaard (2018) sier at kvalitative intervjuer ofte berører personlige temaer som krever trygghet i rommet for å åpne seg opp, og rekkefølgen i temaene kan påvirker selve forløpet av intervjuet. Jeg fikk inntrykk av at informantene hadde en positiv innstilling til intervjuet og temaet, og det virket som om de satte pris på å fortelle om seg selv og sin faglige- og yrkesrelaterte bakgrunn. I følge Thagaard (2018) er en god måte å starte et intervju på å stille spørsmål som bidrar til å skape trygget og forutsigbarhet i situasjonen. Å starte intervjuet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring kan bidra til å løse opp stemningen og skape et trygt rom for intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

Videre ble intervjuet og rekkefølgen på oppfølgingsspørsmålene i stor grad styrt av hva informantene fortalte. Spørsmålene omhandlet blant annet hvordan lærerne praktisk brukte traumeinformert tilnærming, både i undervisningen og i møte med elevene. Videre om hvordan eller om informantene faktisk anvendte tilnærmingen ovenfor seg selv. Og, om det hadde endret de som lærere sammenlignet med før de hadde lært om tilnærmingen. Spørsmålene gikk også på hvilke utfordringen de møtte og om behovet for ytterligere kompetanseheving og hvilke arenaer de synes var hensiktsmessig å utvikle kunnskapen.

Intervjuguiden hadde tre forskningsspørsmål som representerte hovedtemaene for prosjektet. Videre var det 22 oppfølgingsspørsmål fordelt innenfor disse temaene. Kvale og Brinkmann (2015) billedliggjør intervjusituasjoner som en intervjuscene med et forberedt manuskript, altså en intervjuguide. Guiden strukturerer intervjuforløpet og holder det innenfor rammene og de temaer som skal dekkes, eller en rekkefølge med spissede spørsmål. Jeg forberedte mange oppfølgingsspørsmål fordi jeg ønsket å være forberedt dersom informantene trengte hjelp til å få i gang refleksjonen.

Jeg erfarte at informantene hadde mye å fortelle om og at oppfølgingsspørsmålene ble mer en støtte til å holde de innenfor rammene. Ved å gi de tid og ro til å tenke og reflektere fritt kom

det frem utdypende svar på spørsmålene. Jeg gav bevisst intervjuobjektene pauser hvor jeg lot det bli stille, slik at de fikk mulighet til å tenke og reflektere fritt. Hos samtlige av informantene var det god flyt i samtalen og det var i liten grad behov for at jeg gravde dypere. Dersom informanten slet med å formidle sine tanker og refleksjoner plukket jeg opp tråden fra det siste som hadde blitt nevnt og erfarte da at informanten raskt koblet seg på igjen. Dette kaller Thagaard (2018) for å ta regi over intervjusituasjonen og innebærer at intervjueren skaper balanse mellom å gi uttrykk for bekreftede og utdypende kommentarer i forhold til informantens utsagn. Dette med mål om å skape en atmosfære hvor informanten opplever tillit og fortrolighet (Thagaard, 2018). Jeg erfarte at intervjuene fløt god og samtalene gav både dybde og beskrivelse av temaet jeg undersøkte. Jeg lærte mye gjennom intervjuene og det var fint å se interesse og engasjementet intervjuobjektene hadde over temaet. Intervjuene utviklet seg til gode samtaler og informantene gav uttrykk for at de synes det var godt å sitte ned å snakke om temaet. Det var interessant å se hvor reflekterte de var knyttet til tilnærmingen og hvordan de har implementert den i så vel skolehverdagen som personlig utvikling. De viste iver og interesse for temaet og problemstillingen. Kvale (2015) kaller forskningsintervjuet for en interpersonlig situasjon, og en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse hvor kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og intervjuobjektets synspunkter (Kvale, 2015).

#### **4.4 Bearbeiding av datamaterialet**

Gjennom intervjuprosessen ble jeg trygg på at datamaterialet kunne svare på problemstillingen, og det var betryggende å se at informantene hadde både interesse, tanker og refleksjoner om oppgavens problemstilling *"Hvordan erfarer yrkesfaglærere i videregående skole å jobbe traumeinformert"?*

Selve bearbeidingen startet altså både under og etter intervjuene og før transkribering. I følge Kvale og Brinkmann er intervjuet en samtale mellom to mennesker som er fysisk tilstede ansikt til ansikt, og som gjennom transkripsjonen abstraheres og fikseres til skriftlig form (Brinkmann et al., 2012).

##### **4.4.1 Transkribering**

Transkriberingen utførte jeg kort tid etter intervjuene for å unngå tap av informasjon (Kvale et al., 2015). Videre genererer fem intervjuer en stor mengde informasjon, det var derfor viktig for meg å starte prosessen med transkribering raskt. Jeg transkriberte ordrett, men fulgte

konfidensielle retningslinjer og måtte derfor anonymisere noen få av sitatene. Prosessen med transkriberingen gav meg en god oversikt over data og en ny både forståelse samt nærhet til materialet. Arbeidet med transkriberingen gjorde i tillegg at jeg så dataene med det nytt blikk (Postholm, 2010).

#### **4.4.2 Analyse og tolkning av datamaterialet**

Analyseprosessen var et spennende element i arbeide med oppgaven som jeg møtte med åpent sinn. Samtidig oppdaget jeg underveis i prosessen at min førforståelse preget meg og arbeidet med analysen. Dette er ikke uvanlig ved kvalitative studier der analysen ofte starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012).

Jeg forsøkte å få frem kategorier som kunne svare ut problemstillingen "*Hvordan erfarer yrkesfaglærere å jobbe traumeinformert*"? Med bakgrunn i fenomenologien brukte jeg en induktiv tilnærming, med mål om å oppdage mønstre temaer og kategorier i materialet (Nilssen, 2012, s. 15).

I analyseprosessen av datamateriale jobbet jeg med materialet temabasert. Dette kaller Thagaard (2018) for temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 181). Gjennom å tematisere analysen rettet jeg fokuset direkte på de sentrale temaene i datamaterialet, med mål om å belyse oppgavens problemstilling, som søker å finne innsikt i hvordan lærerne erfarer å jobbe traumeinformert.

Selve kategoriseringen av datamaterialet baserte jeg på intervjuguiden, men også utsagn som kom frem i datamaterialet. Transkriberingen av materialet gav meg oversikt og innsikt i temaer som gikk igjen. Jeg leste det transkriberte materialet flere ganger og markerte direkte inn i dokumentet gjentakende temaer og områder. Jeg trakk ut aktuelle sitater og så på meningen med disse. Som et resultat av dette, som Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortetning kunne jeg komprimere temaene ned til sentrale hovedtemaer (Kvale et al., 2015, s. 232). Denne prosessen bidro til større oversikt over materialet og det ble enklere å identifisere likheter mellom informantenes utsagn samt å oppdage motsetninger. Som et resultat av dette kom jeg frem til ulike kategorier som var sentrale for problemstillingen.

Etter analysen satt jeg igjen med fire hovedtemaer: Kunnskap om utviklingstraumer, frafall i yrkesfag, traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst og å utvikle praksisfellesskapet.

Disse kategoriene baserer seg på informantenes utsagn, som videre måtte tolkes. Gjennom min tolkning har jeg forsøkt å gi mening til hva informantenes utsagn betyr, også ved å støtte meg til teori og relevant forskning for å vise at funnene er viktige (Nilssen, 2012, s. 65). Dette for å understøtte funnene. De fire kategoriene går igjen som en rød tråd i drøftingen men sortert under andre hovedtemaer.

## **4.5 Gyldighet pålitelighet og etiske hensyn**

Hvilket forhold man har til informantene kan påvirke datainnsamlingen og det å forske på personer man har en relasjon til i egen praksis kan by på utfordringer. Det er derfor viktig å reflektere over hva slags forhold man har til de informantene man velger ut, og hvordan denne relasjonen kan påvirke innsamlingen av data. Dette trekker Thagaard (Thagaard, 2018) frem og sier at det å forske i sin egen praksis har både styrker og svakheter. Hun trekker frem at på den ene siden kan man få et godt innblikk og en større forståelse av det fenomenet man forsker på. På den andre siden kan man oppleve at ved å forske på egen praksis, kan denne tilknytningen man har til feltet gjøre at man ser seg blind på egen praksis og kan gå glipp av små nyanser (Thagaard, 2018). Det vil være viktig for datainnsamlingen at jeg er bevisst skjevheten det kan ligge i maktforholdet mellom meg som leder og den ansatte. Det kan for eksempel knytte seg forventninger til at de snakker varmt om erfaringer knyttet til tilnærmingen.

Utvalget i denne oppgaven er relativt smalt. Datamaterialet er trolig for lite til å kunne generalisere noe, men jeg vil anta at funn kan si noe om hvordan informantene erfarer å arbeide traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst, i hvilken grad de gjør det, og hvordan den virker inn på både undervisningen og elevene. Sammen med utvalgt teori, forsknings og analyse kan forhåpentligvis funn vise noen sammenhenger og ikke minst forløse tanker om hvordan vi kan arbeide videre med tilnærmingen på egen arbeidsplass.

### **4.5.1 Forskerrollen**

Innen et fenomenologisk perspektiv, forsøker man å få tak i den dypere meningen i informantens erfaringer. I denne prosessen har det vært viktig for meg å reflektere over egne erfaringer som potensielt kan påvirke min tolkning av informasjonen fra informantene.

I arbeidet med både datainnsamling og analyse vil det være viktig å reflektere over egne erfaringer som potensielt kan påvirke min tolkning av informasjonen fra informantene. Jeg



har blant annet jobbet med elevgruppen som lærer i en rekke år og testet ut tilnærmingen i praksis. Jeg har kjent på hvor utfordrende det kan være å forsøke å gjennomføre en undervisningsøkt, som krever høy grad av tilpassing for å nå frem til elevene. Jeg har i tillegg gjort meg mange tanker om hva som kunne vært gjort annerledes i skolen, for å møte disse utfordringene. Videre er jeg i rollen som avdelingsleder tett på elevene og kjenner godt til utfordringsbildet. Dette måtte jeg være meget bevisst på i intervjuene og i analysen, slik at ikke tolkningene ble farget av mine erfaringer og holdninger. Jeg må bestrebe å være åpen for informantenes synspunkter og opplevelser gjennom hele prosessen.

Hvilket forhold man har til informanten kan påvirke datainnsamlingen. Det å forske på personer man har en relasjon til i egen praksis kan by på utfordringer. Det er derfor viktig å reflektere over hva slags forhold man har til de informantene man velger ut og hvordan denne relasjonen kan påvirke innsamlingen av data. Thalgaard (2018) sier at det å forske i sin egen praksis har både styrker og svakheter. Hun trekker frem at på den ene siden kan man få et godt innblikk og en større forståelse av det fenomenet man forsker på (Thagaard, 2018). På den andre siden kan man oppleve at ved å forske på egen praksis kan denne tilknytningen man har til feltet gjøre at man ser seg blind på egen praksis altså at man ikke legger merke til små nyanser (Brinkmann et al., 2012). Jeg har brukt god tid på å vurdere samt reflektere over hvilke konsekvenser min rolle som avdelingsleder kunne ha for resultatene og det faktum at jeg kjenner flere av informantene. Jeg har derfor fokusert på å finne god og relevant teori og forskning i tillegg til intervjuene.

#### **4.5.2 Gyldighet og pålitelighet**

I dette kapittelet vil jeg se på oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg vil også ta for meg de ulike etiske utfordringene jeg har møtt på gjennom arbeidet med prosjektet.

Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Det er derfor viktig å se på hvor godt eller relevant de dataene man har innhentet, representerer fenomenet (Johannessen et al., 2016). I dette tilfellet blir det interessant å se på hvor vidt funnene fra intervjuene av de fem lærerne samt relevant forskning og teori besvarer eller belyser problemstillingen *"Hvordan erfarer lærere ved yrkesfaglig studieretning i videregående skole å jobbe traumeinformert"*? Å få frem lærernes oppriktige perspektiv, erfaringer og opplevelse kan slik jeg ser det, være utfordrende i en oppgave som dette, da det er et stort tema som må smales inn grunnet oppgavens omfang. Videre kan en rekke ulike faktorer påvirke lærernes svar

under intervjuet, og min tolkning av dette vil påvirke analysen av funnene. Lærerne har ulike bakgrunn, personlighet og erfaring. Dette vil sannsynligvis farge deres opplevelse av hvordan de opplever å jobbe traumeinformert.

Hvilket forhold jeg har til informantene kan påvirke datainnsamlingen, og det å forske på personer man har en relasjon til kan by på utfordringer. For meg var det derfor viktig å reflektere over hva slags forhold jeg har informantene, og hvordan relasjonen potensielt kunne påvirke innsamlingen av data. Dette trekker Thagaard (2018) frem og sier at det å forske i sin egen praksis kan ha både styrker og svakheter. Hun fremhever at på den ene siden kan man få et godt innblikk og en større forståelse av det fenomenet man forsker på, men på den andre siden kan man oppleve at å forske på egen praksis også kan være begrensende. Dette forklarer hun ved at den tilknytningen man har til feltet man forsker på, kan gjøre at man ser seg blind på egen praksis og derfor kan gå glipp av små nyanser (Thagaard, 2018).

Jeg brukte god tid på å vurdere og reflektere over hvilke konsekvenser min rolle på skolen kunne ha for resultatene, og jeg var ekstra oppmerksom på å informere intervjuobjektene om at det ikke var en undersøkelse på hvor "flinke" de var til å jobbe traumeinformert og at det ikke var for å teste de i hva de kunne om tilnærmingen. Dette avklarte jeg med de fem informantene i selve invitasjonen som ble sendt på mail. Dette for at de skulle få lov til å tenke litt på om de ønsket å være med sammenlignet med en forespørsel på telefon hvor de kanskje hadde opplevd å måtte svare direkte.

Utvalget i denne oppgaven er relativt smalt. Jeg har intervjuet fem lærere fordelt på ulike programfagsområdet. Utvalget er en blanding av kvinner og menn, med ulike fartstid som lærer ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Datamaterialet er lite, men allikevel sier det noe om hvordan informantene erfarer og opplever å jobbe traumeinformert. Sammen med utvalgt teori og analysen kan funn vise noen sammenhenger og belyse hva begrepet en traumeinformert skole kan romme. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en beskrivelse av fremgangsmåten som er brukt under datainnsamlingen for å gjøre prosessen mest mulig pålitelig og transparent for leseren.

I arbeidet med denne undersøkelsen har det vært viktig for meg å reflektere over egne erfaringer som potensielt kan påvirke min tolkning av informasjonen fra informantene. Jeg har blant annet jobbet som lærer i en rekke år, og har gjort meg ulike erfaringer knyttet til

dette. Jeg har kjent på hvor utfordrende det kan være å forsøke å gjennomføre en undervisningsøkt med krevende elever i rommet. På den andre siden har jeg gjort meg mange tanker om hva som kunne vært gjort annerledes i skolen, for å møte disse ungdommene på en måte som kan føre til økt mestring og trivsel i skolehverdagen. Dette måtte jeg være bevisst på i intervjuene og i analysen slik at ikke tolkningene ble farget av min erfaring. Jeg forsøkte å være åpen for informantenes synspunkter og opplevelser gjennom hele prosessen.

### **4.5.3 Etiske betraktninger**

I samspill med andre mennesker kan det oppstå etiske utfordringer. For meg har det vært viktig å være bevisst på egen rolle ettersom jeg har forsket på egen arbeidsplass og egen praksis. Samtidig som jeg har jobbet med denne masteroppgaven har jeg jobbet som avdelingsleder for skolens elevtjeneste og jeg besitter 16 års erfaring som yrkesfaglærer. Det var derfor viktig for meg å få avklart med skolens rektor at arbeidet med oppgavens tema var godkjent. Videre ble NSD søkt om godkjennelse av dette forskningsprosjektet (vedlegg 1). Jeg skisserte i denne søknaden formålet med prosjektet og hvilke opplysninger som skulle innhentes, og hvordan data skulle behandles. Jeg fikk da at prosjektet ikke anses som meldepliktig.

Informantene skal behandles med respekt og verdighet, derav prinsippet om frivilling informert samtykke som ble ivaretatt. Det innebærer at informantene får god informasjon om prosjektet, konsekvenser og at det frivillig å delta (Kvale et al., 2015). Informantene fikk denne informasjonen både skriftlig og muntlig, prinsippet er derved ivaretatt (vedlegg 3). Alle informantene samtykket til dette skriftlig.

Gjennom prosjektet har jeg fått tilgang til informasjon knyttet til menneskers personlig opplevelser og informantene har vist seg sårbare ved å by på dette. Således sitter jeg på mye fortrolig data. I den forbindelse er forskerens profesjonalitet viktig med tanke på å ikke mistolke eller sette informantene i feil lys (Forskningsetiskekomiteer, 2019). Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant som faktisk foreligger i en slik situasjon. Dette fordi det er intervjueren altså jeg, som utformer spørsmål, som bestemmer temaene og styrer retningen i intervjuet. Det er også i rollen som intervjuer jeg fortolker intervjuene i etterkant (Kvale et al., 2015, s. 52). Som intervjuer har jeg derfor et forskningsetisk ansvar for å håndtere asymmetrien på en god måte. Dette innebærer blant annet at jeg i intervjusituasjonen gir rom for å lytte til informantens

egne erfaringer, opplevelser og meninger, og ikke påvirker situasjonen ved å argumentere for mine egne synspunkter.

Når det kom til utvelgelse av informanter gjorde jeg et strategisk utvalg. Jeg valgte informanter som blant annet har erfaring i å bruke den traumeinformerte tilnærmingen i sitt virke som lærer. Her trer et viktig forskningsprinsipp inn relatert til personens integritet (Forskningsetiskekomiteer, 2019). Kvale (2015) trekker frem at det er avgjørende at ikke intervjuet preges av makt eller manipulasjon og at man som forsker er i et asymmetrisk maktforhold, hvor man både tolker og fortolker (Kvale et al., 2015). I intervjusituasjoner gir forskeren av seg selv og har noen forhåndsønsker om at intervjuet skal gå i en bestemt retning, derfor er det svært viktig å være varsom i forhold til hvor pågående man er. Dette hadde jeg fokus på i alle fem intervjuene. Samtidig var det til tider utfordrende fordi jeg innehar stor interesse for temaet og en iver etter å kunne svare ut problemstillingen. Dette sammen med mine tidligere opplevelser og erfaringer kunne potensielt ha farget måten jeg stiller spørsmål på og dernest hva jeg oppfatter som viktig data. Dette igjen kunne da ha påvirket mine tolkninger. Jeg opplevde at ikke alle spørsmålene jeg stilte gav helt klare svar. Dette kan skyldes at jeg var utydelig i måten å stille spørsmål da noen av spørsmålene gled over i hverandre. Kvale & Brinkmann (2015) kaller dette for motsetningsfulle svar. Med dette menes at svarene blir motsetningsfulle fordi refleksjonsprosesser settes i gang hos informanten og dermed kan svarene preges av det.

I forskerrollen ligger også ansvaret ved å reflektere over hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Jeg forsøkte hele tiden å ivareta informantenes perspektiv og gjorde avveininger med tanke på hvilke spørsmål jeg skulle stille. Forskningen skal ikke medføre negative konsekvenser eller skade, og nytte perspektivet må vektlegges (Kvale et al., 2015). Jeg har reflektert mye over krysningen mellom rollen jeg har på skolen og rollen som intervjuer, og asymmetrien i maktforholdet som ligger der. Det var derfor fint å registrere at informantenes utsagn i etterkant var at de satte pris på å få tid til å snakke om temaet gjennom disse intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker hvordan forskeren kan bli påvirket av sitt forskningsfokus. De trekker spesielt frem at intervjuere kan grunnet sin nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke (Kvale et al., 2015). Jeg ser helt klart utfordringene ved å forske i egen praksis, derfor har det vært viktig for meg å være klar over egen rolle og integritet i de ulike prosessene. Dette innebærer også refleksjon rundt min førforståelse. I kapittel 1.2 gir jeg et beskrivende bilde av

min førforståelse. Allikevel må jeg være klar over at noe førforståelse er taus og ubevisst, og at denne kan farge analyse og tolkning av data gjennom manglende distanse til feltet (Kvale et al., 2015).

Slik jeg ser det kan det å forske i egen praksis kan være en positiv innfallsvinkel og en døråpner. Ved å ha nærhet til feltet får man potensielt dekkende beskrivelser innenfor den kvalitative forskningen. Relatert til dette trekker Kvale & Brinkmann (2015) frem viktigheten av at forskeren innehar etisk forskningsadferd (Kvale et al., 2015). Jeg vurderer det til at min forskningsetiske adferd godt ivaretatt. Dette fordi jeg har brukt god tid på å reflektere over min rolle. Jeg hatt stort fokus på de etiske dilemmaene og fulgt de forskningsetiske prinsippene gjennom hele prosessen.

#### **4.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg beskrevet prosjektets forskningsdesign, og begrunnet valg av metode for å belyse problemstillingen. Mitt valg av kvalitativ forskningsmetode og datainnsamling er redegjort for og begrunnet. Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming har målet vært å gå i dybden av andres erfaringer og meninger med mål om å generere ny kunnskap. Videre er det redegjort for hvordan data er bearbeidet og analysert. Gyldighet, pålitelighet og etiske betraktninger er drøftet og sett i sammenheng med forskning på egen arbeidsplass og min forskerrolle og bevissthet knyttet til dette.

## 5 PRESENTASJON AV DATA

I kapittel 3 har jeg redegjort for det teoretiske perspektivet. I dette kapittelet vil problemstillingen bli belyst ytterligere ved å presentere funn fra empirien. Funnene vil bli presentert under fire ulike kategorier som et resultat av analysen, på tvers av datamaterialet. Den kategoriske inndelingen legger en indirektestruktur for drøfting av funnene, videre i kapittel 6.

Først i presentasjonen redegjøres det for funn knyttet til tema kunnskap om traumeinformert tilnærming og forståelse av begrepet. Temaer som knytter seg til hva informantene legger i det å jobbe traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst og om det oppleves relevant trekkes også frem. De to neste temaene tar for seg lærernes erfaring og tanker om tilnærmingen knyttet til elevenes mestring og gjennomføring, og undervisning tilpasset elevenes nivå i yrkesfaglig kontekst. Dette ses på i lys av på hvilken måte man beveger seg fra teori om traumeinformert tilnærming til praksis, og hva informantene mener må til for å bli en traumeinformert skole. Etter hvert delkapittel følger en kort oppsummering, og helt til slutt en oppsummering av hele kapittelet.

### 5.1 Kunnskap om utviklingstraumer og traumeinformert tilnærming

I følge Byrådetts strategi for økt gjennomføring i Osloskolen skal alle skolene jobbe traumeinformert (Byrådet, 2020). Fra politisk hold kommer det altså en bestilling til alle skolene i Oslo. Det er derfor interessant å undersøke om informantene opplever bestillingen og tilnærmingen som relevant og om de kjenner til selve dokumentet fra Byrådet.

Det viser seg at kun tre av de fem informantene kjenner til at det foreligger et dokument fra Byrådet og bestillingen om å jobbe traumeinformert. Derimot opplyser alle fem informantene at de ser en helt klar relevans i det å ha kunnskap om traumer og hjernen i møte med elever, og at kunnskapen påvirker profesjonsutøvelsen deres som lærer. De opplevde det som både nyttig og meningsfylt, og gir uttrykk for at alle skoler burde ha kunnskap om dette.

En av informantene sier at:

*" Dette er en viktig investering som lærer, vi har alt å tjene på dette. Jeg tror på en måte jeg alltid har sett på det som en god investering som lærer ".*

En annen av informantene forteller at tilnærmingen har gitt økt trygghet i vanskelige situasjoner. Det å møte en elev som er utenfor sitt toleransevindue og som er uregulert er ikke så utfordrende som det var tidligere, fordi man har lært noe om hva som kan være årsaken til reaksjonen, og hva som er god håndtering. I tillegg sier informanten at det har påvirket måten å legge opp prøver og undervisningen på, med tanke på det å ha realistiske forventninger til elevene. Det å tilpasse til elevenes nivå. Informanten uttrykker det på denne måten:

*"Jeg skulle ønske at jeg hadde lært mer om dette når jeg var nyutdannet, det har gitt meg en trygghet i vanskelige situasjoner, og så skjønner jeg at jeg tidligere har hatt alt for høye forventninger til noen av elevene. Jeg har nok gjort det vanskelig for noen elever uten å skjønne det. Dette bør alle som jobber med ungdom kunne noe om"*

Felles for alle informantene er at de opplever at tilnærmingen har gitt de en større forståelse og fleksibilitet ovenfor elevene. Dette kom frem i blant annet følgende sitat:

*" Jo mer jeg kan om bakgrunnen til eleven og er bevisst på at kanskje den adferden eller hvordan eleven er har noe med bakgrunnen deres, jo lettere er det å tilpasse alt egentlig. Og, da får jeg jo til mer med eleven enn om jeg tvivler på det jeg liksom synes er riktig. Så det at jeg som lærer kan noe om hva traumer gjør med ungdommen er egentlig kjempeviktig, fordi jeg har mange ganger følt at jeg liksom er på et annet sted i livet eller verden enn det elevene er. Nå kan jeg mer om dette og da kan jeg forhåpentligvis være en bedre lærer for elevene mine"*

På spørsmål om hvilken rolle de mener lærerne har knyttet til at skolen skal jobbe etter en traumebevisst pedagogisk tilnærming svarte alle fem at skolen har en viktig rolle i dette arbeidet. En av informantene trakk også frem at skolen burde samarbeide tetter med foresatte eller omsorgspersonene til elevene om tilnærmingen, da utfordringene ofte springer ut fra forhold utenfor skolen og fra forhold i oppveksten. Informantene beskrev at en stor andel av elevene som begynte på yrkesfag var preget av en urolig oppvekst, krevende hjemmeforhold og en negativ skolehistorikk. En av informantene beskriver det slik:

*" Jeg tenker at det er et viktig arbeid i skolen, men samtidig tenker jeg at vi kanskje skulle bli flinkere til å samarbeide med hjemmet. For mye av de traumene som elevene har med seg er kanskje relatert til familie eller venner utenom skolen. Det er klart at*

*når du kommer til videregående så har vi jo forventninger til at en elev kanskje skal kunne sitte rolig i klasserommet, den forventningen ligger jo der selv om vi jobber traumebevisst. Det er litt komplisert egentlig, det er ikke noe fasit på det, men jeg tror at ved å bevisstgjøre oss lærerne så tror jeg at de fleste av oss forstår mye mer av en elev"*

En av informantene trakk frem at dette å jobbe traumeinformert burde vært noe som ligger i læreplanen ved lærerstudiet fordi skolen er en viktig arena for dette arbeidet, og sier:

*"Jeg synes det burde ligge inn under alle skoler. Men, hvilket ansvar lærerne skal ha er litt vanskelig, altså med tanke på hvor mye skal lærere pålegges å jobbe sånn. Det er kanskje litt feil å si, men det går kanskje litt på personlig egnethet også. Man må jobbe mye med seg selv og hvordan man er i ulike situasjoner. Noen innehar å klare å jobbe sånn, det å klarer å gi så mye som jeg tror at man må gjøre. Det faller ikke like lett for alle. Men, det skulle helt klart ha ligget i læreplanen på lærerstudiet, slik at alle lærte noe om dette før man gikk ut i jobb som lærer"*

Alle fem informantene mente at skolen bør ha en rolle i arbeide med å jobbe traumeinformert, men at skolen også i større grad burde samarbeide med foresatte til elevene. En av informantene er også usikker på i hvilken grad man kan stille krav til lærerne om å jobbe traumeinformert. Dette fordi det krever personlig engasjement og selvrefleksjon, noe informantene trakk frem som en utfordring fordi ikke alle innehar å jobbe på denne måte med seg selv.

På spørsmål om hva de mente det betyr å jobbe traumeinformert i videregående skole var viktigheten av relasjonsbygging og å forstå elevene en essensiell faktor. Alle fem informantene trakk frem at det å ha kunnskap om temaet var viktig for å forstå elevene bedre og at det gav lærerne en større grad av trygghet i krevende situasjoner. En av informantene trakk også frem at et det også innebærer å lære elevene om temaet.

En av informantene assosierer tilnærmingen med spesialpedagogiske prinsipper og sier:

*"Helt generelt er det at vi jobber litt mer spesialpedagogisk rettet".*

En av de andre informantene beskriver det å jobbe traumeinformert på denne måten:



*"Det å jobbe traumeinformert er å ha kunnskap om traumer, hjernen og læring. Det å se at det henger sammen. For meg har det gjort at jeg tenke litt mer kreativt om undervisningen. For eksempel bruker jeg skolehagen innimellom, jeg har mer variasjon og tenker mer på hvem gruppa mi er. Som lærer er det jo i stor grad å planlegge og tilpasse undervisningen til gruppa og hver enkelt elev. Og så handler det om måten jeg møter elevene på. Det å bygge relasjoner og få elevene til å føle seg trygge og likt av meg som lærer. Det er vel utgangspunktet for å få til noe som helst. Men det har også vært en personlig greie. Jeg bruker jo tilnærmingen selv også for å være en god lærer"*

En av informantene erfarer det å jobbe traumeinformert som litt todelt. En del er praktisk rettet og en del går mer på hvordan man møter og forstår elevene. Informanten forsøker å beskrive det slik:

*" En ting er jo på en måte det veldig sånn praktiske i hvordan du legger opp en time. Huske at det er nok av småpauser. Jeg har prøvd å begynne timen med å alltid ha på musikk i det elevene kommer inn, ha et bilde på tavla kanskje, figdgets, veldig sånne konkrete ting. Og også til dels å undervise elevene om hvordan hjernen fungerer og sånt, men det har jeg ikke nådd så godt fram til elevene på. Så er det jo også i måten man møter hver enkelt elev på. Istedenfor å gå i konfrontasjon kanskje høre hva har skjedd, bevissthet på at du kanskje ikke skal ta den fighten akkurat mens de er mest gira, for eksempel. Det er en måte å forstå elevene på. Det synes jeg var veldig fint, det å vite litt mer hva som skjer med hjernen deres, og skjønne hvorfor de kan reagere med sinne og legger seg og sover på pulten. At det trenger jo ikke å være greit, men det gir en forklaring, det er lettere å være lærer da og ta det mindre personlig"*

På spørsmål om hvordan tilnærmingen har påvirket planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, trekker en av informantene frem at det å være traumeinformert har gitt større trygghet når det gjelder å prøve ut andre metoder enn det man vanligvis ville ha valgt. Det å tørre å bevege seg bort fra en klassisk klasseromsundervisning og å prøve ut andre læringsarenaer har vært lettere etter å ha lært om tilnærmingen. Informanten opplevde at dette har påvirket elvenes mestring i faget. I følgende sitat forklarer informanten:

*"Å bli traumeinformert har gjort at jeg ikke er så redd for å prøve ut forskjellige opplegg i undervisningen. Før tenkte jeg at det blir for mye bråk og uro, jeg får holde meg til den organiserte klasseromsundervisningen. Samtidig merket jeg at elevgruppa ikke takler for lange ensformige undervisningsøkter. Da må jeg jo jobbe annerledes, ellers skjer det jo ikke noe læring. Jeg merker at de er avhengig av bevegelse og variasjon. Jeg liker for eksempel godt å bruke skolehagen eller områdene rundt skole. Da kan jeg jobbe med forskjellige kompetansemål og knyttet det til noe praktisk. Jeg merker at elevene liker det, og at flere elever få til mer. Så er det i tillegg regulerende, det er jo godt for alle, også meg som lærer"*

### **Liten oppsummering av kapittel 5.1**

Dette delkapittelet tar for seg lærernes tanker rundt det å være traumeinformert og om de opplever at det skal ha en plass i skolekonteksten.

Alle informantene trekker frem at de har fått en større forståelse for elevene enn det som kanskje er gjengs sammenlignet med før de hadde kunnskap om tilnærmingen. Flere av informantene fremhever gjennomgående i intervjuet at økt kunnskap om traumeinformert tilnærming har gjort at de som lærere føler seg tryggere og at det i større grad er mer aksept for å være fleksibel med elevene. Samtidig trekkes det frem at hvordan man oversetter tilnærmingen til sitt arbeid som lærer, handler mye om hvem man er som menneske og at man må evne å reflektere over sin egen væremåte samt praksis. Det er ikke bare elevene som har en historie det har også lærerne.

De beskriver elevene som en kompleks gruppe med svært ulike behov, men at ved å organisere skolehverdagen med den traumeinformerte teorien i bakhode, hjelper man mange elever samtidig, og at de elevene som ikke har traumer også nyter godt av tilnærmingen. Informantene trekker spesielt frem at det å jobbe traumeinformert er bygd på å skape gode relasjoner med elevene. At det er viktig fra starten av skoleåret. I tillegg trekker informantene frem at det å være i verkstedet eller praksissituasjoner er bra for elevene og regulerende i seg selv. Flere av informantene forteller at de bruker flere elementer fra den praktiske orienteringen av tilnærmingen, men også at praksis i yrkesfaget i seg selv er regulerende. Det å bruke verktøy, bevege seg og variere i oppgaver er regulerende. Dette ser de i sammenheng

med erfaringer fra fellesfagstimene, som ofte fungerer dårligere med mer uro og konflikter i klasserommet.

## 5.2 Frafall i yrkesfag

Et av temaene som berøres i intervjuet går på hva informantene tenker om traumeinformert tilnærming knyttet til elevers frafall fra yrkesfag. Alle informantene gir uttrykk for at dette er en kompleks problemstilling og at traumeinformert tilnærming alene ikke løser dette problemet. Årsaker som feil karriereveiledning fra ungdomskolen og at det blir sett på som en enkel løsning for noen, å starte på yrkesfag trekkes spesielt frem. En av informantene forteller også at elevgruppa har endret seg de siste årene. Dette merkes spesielt ved at mange av elevene som begynner på yrkesfag ikke har noe kjennskap til yrkesfaget når de begynner. De har aldri brukt verktøy hjemme eller kjenner til det helt grunnleggende innenfor den retningen de har valgt.

Informantene har en felles oppfatning om at elevgruppa på yrkesfag generelt har store huller i grunnleggende ferdigheter og har slitt på grunnskolen. De erfarer at mange av elevene kommer inn med svært lave grunnskolepoeng, og de har generelt en dårlig erfaring med skolesystemet. Fire av informantene forteller at de opplever elevene som lite tilgjengelige for læring, med et kort konsentrasjonsspenn. De opplever at elevene har mye å tenke på som tar oppmerksomheten deres fra skole, og at de bærer mye stress i seg. En av informantene trekker også frem utfordringene som knytter seg til elever som frekventerer i kriminelle miljøer utenfor skolen. Behovet elevene har for å få hjelp til å strukturere seg både på og utenfor skolen kommer også frem som et sentralt punkt. Dette kommer frem i følgende sitat:

*"Det er ingen vits i å stå å snakke om muntlig prøve i sirkulasjonssystemet, når eleven ikke har sovet hele natta og har store problemer utenfor skolen. Da må jeg først og fremst vise at jeg forstår at eleven har det vanskelig. Noen av elevene er så stressa hele tiden. Problemene tar liksom ingen ende. Noen ganger er det ingen ting som skal til før de farer opp, kanskje bare over en bagatell. Her synes jeg den traumeinformerte tilnærmingen har lært meg mye. Jeg kan jo ikke løse alle problemene elevene har, men jeg kan i alle fall være en trygg og god voksen som eleven kan snakke med. Det er jo en viktig del av tilnærmingen, det å dempe stress og skape trygghet. Først når det er på plass begynner eleven å få med seg det som skjer på skolen. For flere av mine*

*elever tror jeg at det å bli møtt på denne måten har gjort at de faktisk klarer å fullføre året til slutt".*

Alle fem informantene erfarer at tilnærmingen tilfører noe positivt for elevene og er relevant også med tanke på økt gjennomføring. Tilnærmingen fokuserer mye på å redusere stress og skape trygghet. Dette erfarer informantene kommer til syne ved at elevene opplever å bli lyttet til og at skolen er et sted de ønsker å være, skolen blir noe positivt i livet til ungdommen. En av informantene forklarer det slik:

*"Det er klart at flere av de elevene som begynner på yrkesfag her på skolen er elever som har slitt tidligere, så utgangspunktet er kanskje litt dårligere enn for de som begynner på studiespesialiserende. Så når de opplever at skolen er et sted de har lyst til å være, gjør jo det at de er her oftere. Det kan bety at de iallfall ikke trenger mindre av en traumebevisst tilnærming"*

En av de andre informantene forteller om hvordan elevgruppa har endret seg og om relevansen tilnærmingen har knyttet til frafall. I følgende sitat trekker informanten frem:

*"Det var en mer faglig sterk gruppe jeg hadde for noen år tilbake, men det har jo vært sårbare elever der også. For det er jo noen i alle klasser som trenger noe ekstra oppmerksomhet uavhengig av om det er traumer eller ikke. Jeg synes at den gruppa har blitt større med åra. Så det er veldig bra at vi veit noe mer om dette sånn i forhold til hvordan vi skal kunne undervise elevene, fordi de har jo blitt svakere sånn faglig og sosialt sett. Jeg tenker ikke så mye på om det er traumer elevene har, men jeg har blitt mer observant på signaler, og man kan jo ikke skade noen ved å ha dette fokuset. Jeg tror det har hjulpet meg til å bli en bedre lærer og jeg tror flere hadde droppet ut om jeg ikke hadde møtt de på den måten jeg gjør nå".*

En av informantene mener at traumeinformert tilnærming har en positiv effekt på gjennomføringsgraden ved elevgruppa på yrkesfag, og ser dette i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev, og oppmøte på skolen. Informanten forklarer det i følgende sitat:

*"Her på skolen har jeg inntrykk av at de som går studiespesialiserende og påbygg kanskje er mere motiverte og skoleflinke enn elevene på yrkesfag. At det er litt mere de som ligger lavere i karakterer som velger yrkesfag, det er litt synd. Men om vi hadde jobbet enda mer traumeinformert og jobbet med å lage bedre relasjoner, tror jeg iallfall det har en effekt i forhold til frafall. Fordi at hvis du klarer å ha en god relasjon til elevene har de mere lyst til å bli på skolen. Det har jeg erfart med min gruppe. Så absolutt påvirker det elevene"*

En av informantene peker spesielt på at ved å kartlegge hvilke ferdigheter elevene mangler og bruke denne informasjonen når man legger opp undervisningen bidrar til at elevene opplever mestring. Læreren forteller også at ved å inkludere alle i en slags felles tilpassing altså gjøre det samme for hele gruppa bidrar det til at flere opplever å mestre skolen. Informanten forteller at når elevene føler at de plutselig mestrer noe på skolen kan det bidra til at flere elever også kjenner på at de har noe å tape ved å droppe ut av skolen. Informanten viser til at den traumeinformerte tilnærmingen fokuserer på å finne ut hvilke ferdigheter eleven mangler, og at dette gjør at man får jobbet direkte med de faktorene som eleven trenger å styrke. I følgende sitat skildrer informanten dette:

*"Det er nok flere grunner til at noen dropper ut. Jeg synes bare det er så mange som ikke får til skolen liksom. Når jeg prøver å finne ut av hva det er som gjør at noen av elevene sliter med fagene ser jeg mye av det samme som går igjen. En del har ikke det elementære på plass. Jeg forsøker å finne ut hva de ikke mestrer både faglig og sosialt. Ofte legger jeg opp undervisningen etter hva de som sliter mest trenger og det er det jo ingen som taper på, ikke de flinkeste heller. Det gjør jo helt klart at flere elever opplever mestring, de får til noe de kanskje aldri har klart før. Da har de plutselig noe å tape om de dropper ut. Den følelsen av å få til noe skal vi ikke undervurdere. Ja, jeg tror at den traumeinformerte tilnærmingen bidrar med noe positivt her, uten tvil "*

### **Liten oppsummering av kapittel 5.2**

Informantene er samstemte om at frafall blant yrkesfagelevne er komplekst og at det ikke kun er en avgjørende faktor. Det er en felles oppfatning blant informantene om at traumeinformert tilnærming bringer noe positivt med seg spesielt i kraft av å skape trivsel og

mulighet for mestring blant elevene. Informantene trekker frem at faktorer som at elevene har lite kjennskap til yrkesfaget, store faglige huller samt utfordringer utenfor skolen synes å ha en negativ påvirkning på om elevene gjennomfører eller ikke. Informantene erfarer at det i økende grad er elever med lave grunnskolepoeng som søker seg til yrkesfag og at det er mange elever som møter videregående opplæring med en dårlig skoleopplevelser i bunn. Tre av informantene trekker spesielt frem at tilnærmingen bidrar til at flere elever opplever mestring og at mestring skaper motivasjon og trivsel på skolen. De forteller at når skolen er et sted elevene ønsker å være vil det være naturlig å tro at det påvirker gjennomføringen også. Det trekkes også frem at tilnærmingen er bra for alle også de høytpresterende elevene, som kan slite med stress og krav om å prestere.

### **5.3 Traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst**

På spørsmål om hvilke erfaringer informantene konkret har gjort seg ved bruk av tilnærmingen trer det frem et noe mangefasettert bilde. En hoveddel går på det praktiske man gjør, mens en annen del går mer på hvordan man møter elevene, det relasjonelle og selvrefleksive. En av informantene forklarer det på denne måten:

*" En ting er jo på en måte det veldig sånn praktiske i hvordan du legger opp en time. Huske at det er nok av småpauser, begynne timen å ha på musikk i det elevene kommer inn, ha et bilde på tavla, tilby figdgets, veldig sånne konkrete ting. Så er det å forklare elevene om hvordan hjernen fungerer, men det har jeg ikke nådd så godt fram med til elevene. Så er det jo også måten man møter hver enkelt elev på, måten du tar opp ting hvis de har gjort noe du ikke synes er greit, en måte å forstå elevene på. For eksempel synes jeg det var veldig fint det å vite litt mer hva som skjer med hjernen deres og skjønne hvorfor de kan reagere med sinne og legger seg og sover på pulten. At det trenger jo ikke å være greit men det gir en forklaring. Det var lettere å være lærer da, og ta det mindre personlig. Og selvfølgelig når du vet mer om hva som skjer så er det liksom lettere å håndtere det riktig"*

En av informantene trekker spesielt frem dette med å reflektere over hvordan man selv er i ulike situasjoner og illustrerer det slik i sitatet:

*"Jeg er brennende opptatt av yrkesfaget mitt og vil jo ikke sende fra meg dårlige representanter ut i bedriftene, jeg må jo innrømme at jeg var skeptisk til at vi skulle*

*jobbe traumeinformert fordi det liksom må være grenser for hva vi skal ta tak i. Men, jeg skjønner jo nå at det ikke er det jeg trodde det var. Det handler mye om å være et medmenneske, at måten jeg er og gjør ting på påvirker situasjonen. Og, at jeg ikke kan være så firkanta som jeg kanskje var før. Men jeg synes fortsatt det kan være litt vanskelig å balansere det med de forventningene jeg har og det å alltid forstå elevene"*

En av de andre informantene skisserer hvilke erfaringer som er gjort med å jobbe traumeinformert slik:

*"Jeg har en mer undersøkende tilnærming, hva er det som skjer, prøve å vise at jeg tar eleven på alvor, høre hva de har å si, mer fokus på hvordan jeg kan hjelpe deg enn hva du gjør feil. Spesielt når vi har praksis har det gjort at elever som sliter sosialt har blitt tryggere og tør å ta mer ansvar synes jeg. Det kan være både bråkete elever og de som er litt slappe og uengasjerte. På yrkesfag må elevene være gode til å samarbeide og det er ikke alltid like enkelt. Men, jeg synes faktisk at når vi jobber med de tingene tilnærmingen har lært meg fungerer mange av de bedre i samarbeidssituasjoner også. Men det er klart at det går ikke alltid på skinner"*

En av informantene er spesielt opptatt av det å få elevene inn i læringsvinduet og hvor viktig variasjon i metoder er for å få til dette.

*"Jeg prøver hele tiden å fiske informasjon så jeg vet om de er i det læringsvinduet der de bør være. Så krever det jo at jeg flekser på undervisningsmetoder og ikke har for lange økter. Det er ikke alltid enkelt når vi jobber i praksis, men jeg forsøker å ha hyppige små pauser og vurderinger underveis i løpet av dagen fordi jeg ser at det fungerer godt. Men i praksis er det mindre behov for små pauser enn når vi sitter i klasserommet. Det er enormt stor forskjell faktisk".*

En av informantene forteller at tilnærmingen konkret har økt bevisstheten rundt dette med å lære elevene å lære ikke bare faget men også sosiale ferdigheter og elevrollen. Informanten forteller at dette rommer mye. For eksempel må elevene forstå timeplanen, de må skjønne og ikke minst huske hva de skal ha med seg av utstyr og arbeidsklær, og dette må de få hjelp til å mestre, helt til de kan det selv. Informanten sier det slik i følgende sitat:

*"Jeg må hele tiden være tett på og ikke gi opp, aldri gi opp. Jeg må gjenta rutiner helt til det sitter. Det kan være alt fra å huske arbeidstøy, innleveringer til hvilket fag vi har. For meg er det å behandle elevene likt å behandle de ulikt. De trenger helt forskjellig hjelp selv om de på mange måter må forholde seg til det samme. Det som er fint når man er så tett på er at man samtidig bygger gode relasjoner, da har jeg mye mer å gå på når ting blir vanskelig".*

To av informantene forteller at den siste tiden har vært spesielt krevende på grunn av koranapandemien. Det har vært en tid med mye uforutsigbarhet både med hjemmeundervisning og manglende praksisplasser. De forteller at elevene får altfor mange beskjeder på kort tid, og de klarer ikke å sortere informasjonen. Da er det enda viktigere enn noen gang å være tett på elevene og huske at mange av elevene sliter med akkurat dette. En av informantene vet ikke helt om det er tilnærmingen som har økt bevisstheten på dette eller om man uansett hadde fanget det opp. En av de andre informantene forteller at man alltid må tenke igjennom hvordan en skolehverdag ser ut, man må se hele bildet eleven lever i, og forklarer det slik:

*"Jeg vet fra teorien vi har hatt her på skolen, at mange av ungdommen med traumer ikke alltid er påkoblet tenkehjernen. De klarer liksom ikke å tenke fornuftig, og de glemmer lett. Det er for eksempel mange av mine elever som sier, det har ikke jeg fått beskjed om. Så har de kanskje det, men de klarer ikke å lagre informasjonen de får og planlegge ut fra det. Før ble jeg mer oppgitt, men nå vet jeg at det faktisk er en grunn til at de ikke får med seg alt, så må jeg kanskje tenke etter om jeg kan gi informasjon på en annen måte. Jeg må liksom hele tiden ta på meg traumebrillene og tenke etter hvordan jeg kan gjøre ting annerledes. Man må være skikkelig tålmodig og repetere, repetere. Det er gøy da, når jeg ser at elevene responderer og endrer seg sakte men sikkert"*

En av informantene sier at det faktisk at flere av elevene sliter med å holde avtaler, glemmer arbeidstøy og bøker, ofte kommer i konflikt med det arbeidslivet krever. Det er faktisk et problem. Der må man være presis og gi beskjed om man er syk, og det forventes at man klarer å samarbeide med andre. Med tanke på at elevene skal ut i praksis og etter hvert læretid i bedrift er dette ferdigheter som det må øves på. Alle fem informantene trekker frem at det er



en viktig oppgave for lærerne å jobbe med å utvikle disse ferdighetene hos elevene slik at de er forberedt på det som møter dem i arbeidslivet. Følgende sitat sier noe om dette:

*"Det å jobbe traumeinformert betyr ikke at man skal godta alt, det kan kanskje virke litt sånn. Men det betyr at min jobb som lærer kanskje har måtte endre seg litt for å ruste elvene til å komme videre i livet. Jeg ser jo at jeg bruker mer tid nå i praksisfagene på å styrke de ferdigheter elevene mangler ikke bare yrkesutøvinga, men også hvordan de fungerer som mennesker. Da hjelper det iallfall meg å vite at det kommer til å ta tid, men at for å komme videre må jeg bruke tid på dette. Det er liksom mer akseptert å bruke mer tid på dette etter at vi lærte om sårbare unge og læring".*

### **Liten oppsummering av kapittel 5.3**

Gjennom intervjuene kommer det frem at informantenes opplevelse og erfaring med å jobbe traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst gir et mangefasettert bilde. På spørsmål om hvilke erfaringer informantene konkret har gjort seg ved bruk av tilnærmingen deles dette inn i det *praktiske man gjør* i selve planleggingen og undervisningen, samt hvordan man tilpasser opplegget til elevene. Bruk av ulike artefakter og reguleringsstøtte kommer også inn under dette. Noen av informantene beskriver bruk av både musikk og fidgets.

En annen del går mer på det *relasjonelle* og hvordan man møter elevene, her trekkes også frem at det å lære elvene å lære både sosialt og faglig, er et viktig element. Her forteller en av informantene at det har vært forsøkt å forklare elevene hvordan hjernen fungerer og hvorfor man kan reagere som man gjør, men at det var vanskelig å nå frem med dette.

Den tredje delen som trer frem går på de *selvrefleksive*. Altså at lærerne reflekterer over hvilke forventninger de har til elevene, hvordan de håndterer ulike situasjoner, hva som trigger de og hvordan de kan håndtere dette.

### **5.4 Å utvikle praksisfellesskapet**

For å kunne svare ut problemstillingen var det relevant å undersøke hvordan informantene opplevde selve kompetansehevingen og prosessen på skolen. Dette er relevant for å kunne se nærmere på om lærere opplever å få tilstrekkelig med kompetanseheving, om de opplever et fellesskap i kollegiet knyttet til å det å jobbe traumeinformert. Jeg stilte informantene spørsmål

som omhandlet på hvilken måte de mente at skolen kunne bli en traumeinformert skole, hvordan de har erfart kompetansehevingen, og om de erfarte at det var et kollektivt kompetanseløft på skolen.

I intervjuene fremkommer det at informantene var opptatt av at for å bli en traumeinformert skole må selve arbeidet ledes, og det må stilles krav til de ansatte. Det kan ikke overlates til hver og en å bli traumeinformert. En av informantene trekker spesielt frem at for å kunne kalle seg en traumeinformert skole må alle ansatte dra i samme retning, men at det er komplisert å få med alle. Dette beskrives slik i følgende sitat:

*"Jeg tenker at vi må ha med alle på laget. Vi må dra i samme retning og ha samme mål. Og, det er jo ikke så enkelt når vi er så forskjellige. Noen er veldig interessert mens andre er det ikke. Jeg tror at jo mer vi jobber med det og snakker om det, blir det en naturlig del av oss. Kanskje må vi snakke mer om det på avdelingen og få tid til det. Kanskje må det komme mer fra avdelingslederne? Vi må nok tvinges litt mer inn i det sporet. Det må organiseres sånn at alle vet hva de skal gjøre. At vi faktisk pålegges å jobbe sånn selv om du kanskje ikke vil. En arbeidsgiver må jo kunne si til arbeidstaker hva de skal gjøre i jobben sin"*

Informantene var også opptatt av at for å bli en traumeinformert skole må det jobbes regelmessig med temaet i hele kollegiale. Alle fem informantene ønsket mer organisert opplæring og en trakk spesielt frem gevinsten av å ha små jevne innslag i blant annet fellestid på skolen. I følge læreren gav det en påminnelse om konkrete tips i tilnærmingen som man kunne teste ut med elevene direkte. En av informantene sier det slik:

*"Før hadde vi jo noen minutter på hvert morgenmøte en gang i ukene bare for å få den repetisjonen, for det merker man jo, det blir litt sånn som når man har vært på kurs og tenker at dette var jo en fin ide, men så detter man jo ofte fort tilbake i den gamle tralten igjen"*

På spørsmål som omhandlet hva informantene opplevde relevant i opplæringen, var det noe variasjon i deres oppfatning. En av informantene var helt klar på at den rene teoretiske delen av opplæringen ikke traff, men derimot var konkret jobbing med aktuelle caser som berørte arbeidssituasjonen svært nyttig og lærerikt. Dette med casejobbing var noe alle fem

informantene tok frem som svært relevant, og de ønsket mer veiledning i konkrete utfordringer de stod i. De var også opptatt av at teorien ikke måtte fremstå som "svevende". Det å koble teorien til konkrete og relevante kontekster var viktig for å forstå hvordan man kunne oversette tilnærmingen til sin kontekst.

*"Det hadde vært fint med mer veiledning direkte inn i krevende situasjoner. Litt mer sånn hva skjedde? Men, det er jo klart at det er ikke alle som er interessert i det, jeg ser jo det. Hvis man kunne tatt opp utfordringer direkte i etterkant, og sett på hva en traumeinformert tilnærming hadde vært der og da? Det er helt klart sårbart og det er jo ikke alle som er interessert i det heller. Jeg har hørt at folk som sitter i møte med meg som mener at jeg er for myk liksom, i møte med elevene. Jeg tåler å høre det, men hvis jeg hadde sagt at jeg synes du er for hard hadde de ikke hørt på det, de må jo være interessert i å endre det. Så vi er litt ulike steder i det å bli traumeinformerte"*

En av informantene gav også uttrykk for at det var av betydning hvem som presenterer teorien. Informanten synes det var en klar forskjell i måten å fremlegge teorien på relatert til om den som presenterer stoffet hadde kjennskap til yrkesfaglig kontekst eller ikke.

På spørsmål om informantene opplever et fellesskap i kollegiet knyttet til det å jobbe traumeinformert kommer det frem at informantene opplever at det er stor variasjon i hvilken grad de ansatte ved skolen bruker tilnærmingen og ikke minst er åpen for å ta den i bruk. En av informantene beskriver det slik i følgende sitat:

*"Jeg tenker at det er mange som synes at tilnærmingen gir mening, så er det mange som mener de jobber traumeinformert uten å ha lært om det. De trenger liksom ikke dette. De kan det fra før og trenger ikke å kalle det en tilnærming. Jeg ser jo at det er et gap der, men det er ikke så lett å endre det. Da blir det heller til at jeg gjør min greie og de sin. Så synes de at jeg er litt for rundt i kantene med elevene, men det går helt fint det altså"*

En annen av informantene forteller at i begynnelsen opplevdes dette med sårbare unge og læring, eller traumeinformert tilnærming som nok en oppgave de var pålagt og beskriver det slik i sitatet:

*"I begynnelsen virket det litt sånn fjernt at vi som lærere skulle kurses i hvordan hjernen fungerer og gå rundt med bokser med fikledingser. Jeg synes ikke det var så enkelt å gjøre de øvelsene med elevene heller, og må innrømme at jeg ikke gjør det så ofte. Men, etterhvert har jeg sett at det ikke er så dumt dette med å møte elevene på en litt annerledes måte, fordi flere av de mest krevende elevene har blitt mye lettere å håndtere. Men det er fortsatt veldig delt på min seksjon. Noen bruker det mens andre ikke"*

#### **Liten oppsummering av kapittel 5.4**

Felles for data presentert i dette delkapittelet er at det er variasjon i hvilken grad tilnærmingen brukes av de ansatte. Det kommer frem at det å jobbe med konkrete situasjoner knyttet til sin arbeidshverdag oppleves som relevant, med tanke på kompetanseheving. Informantene gir uttrykk for at det er nyttig med veiledning i utfordrende situasjoner, da gir teorien bak tilnærmingen mening. Det kommer også frem at det er vanskelig å endre gruppen med ansatte som ikke opplever tilnærmingen som relevant eller nødvendig. Det trekkes frem at enkelte ansatte ikke har kapasitet til å sette seg inn i tilnærmingen og noen synes de allerede jobber slik tilnærmingen tilsier så de ser ikke behovet for å sette seg ytterligere inn i det. Flere av informantene sier de ønsker mer kompetanseheving og gjerne i form av direkte veiledning. De ser også at jevne innslag med tips og råd er nyttig.

### **5.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert funn fra empirien. Funnene har blitt presentert under fire ulike kategorier som et resultat av analysen, på tvers av datamaterialet. Den kategoriske inndelingen legger en indirektestruktur for drøfting av funnene, videre i kapittel 6.

Først i presentasjonen redegjorde jeg for funn knyttet til tema kunnskap om traumeinformert tilnærming og forståelse av begrepet. Dernest presenteres funn knyttet til hva informantene mener må til for å bli en traumeinformert skole. Videre har jeg presentert funn som kan belyse hva informantene legger i det å jobbe traumeinformert i en yrkesfaglig kontekst, og om tilnærmingen opplevdes relevant. Dernest presenterte jeg funn fra temaer som omhandler lærernes erfaring og tanker om tilnærmingen knyttet til om det påvirker elevenes mestring og gjennomføring i yrkesfaglig kontekst.

fra min forskning basert på kvalitative intervjuer med fem lærere. Jeg har presentert en kort oppsummert av funnene under hvert delkapittel og bringer disse funnene med meg videre i neste kapittel hvor de drøftes opp imot styringsdokumenter, forskning og teori.

## 6 DRØFTING

Med utgangspunkt i problemstillingen "*Hvordan erfarer yrkesfaglærere i videregående skole å jobbe traumeinformert*"? har jeg i dette kapittelet lagt opp drøftingen ved at hovedresultatene fra hver analysekategori ses opp imot styringsdokumenter, forskning og teori. Analysen er tidligere delt inn i fire hovedkategorier. Disse hovedkategoriene vil gå igjen som en rød tråd i dette kapittelets oppbygging som er organisert under hovedtemaene, *en helhetlig forståelse* og *en skole i utvikling*. Til slutt følger en oppsummering av kapittelet i sin helhet.

### 6.1 En helhetlig forståelsesramme i yrkesfaglig kontekst

Som nevnt i innledningen av denne masteroppgaven besluttet skolen jeg arbeider ved å jobbe målrettet med å implementere en traumeinformert tilnærming høsten 2017. Skolens ansatte opplevde et behov for å ta tak i en krevende situasjon knyttet til læringsmiljøet som var preget av mye uro og for mange av lærerne en svært krevende arbeidsdag. De ansatte var involvert i prosessen på ulike måter, og selv om de fleste synes tilnærmingen gav mening var det også flere som synes dette var fremmed og vanskelig. Særlig ordet traumer var fremmed for mange, noe som også er årsaken til at vi nå i større grad bruker ordet hjernevennlig som en paraply for hva begrepet rommer.

Funn fra empirien viser at lærerne opplever en del utfordringer knyttet til flere av elevenes sosiale fungering. De trekker frem at elevgruppa har endret seg de siste årene og at det er flere elever som sliter både faglig og sosialt. De forteller at flere av elevene bærer preg av en vanskelig livssituasjon og at dette preger de. Dette støttes også i funn fra internasjonal forskning som omhandler temaet. Teicher og Samson (2013) oppsummerer i sin forskning at konsekvenser ved negative barndomsopplevelser og omsorgssvikt kan føre til både fysisk- og psykisk sykdom samt nevrobiologisk skjevutvikling og utfordringer senere i livet (Teicher & Samson, 2013). Informantene trekker de frem at for å i det hele tatt nå frem til elevene er det helt essensielt med en god relasjon i bunn, da først blir elevene åpne og klare for læring. Variasjon av metoder og hyppige pauser nevnes også som sentralt. En av informantene forteller at ved å bruke alternative læringsarenaer som for eksempel tilbudet fra skolens agropedagog skaper det en trygg ramme for undervisningen, hvor de sammen kan jobbe med prosjekter litt utenfor den vanlige konteksten. Informanten erfarer at flere av elevene kommer inn i læringsvinduet sitt og opplever større grad av mestring ved legge opp undervisningen på

denne måten. Samtidig viser funn fra empirien at lærerne opplever større grad av læringsutbytte i de praktiske fagene sammenlignet med de teoretiske fagene. Dette tror de handler om at praksis er regulerende i seg selv og at de er sammen på en annen måte enn i en klassisk klasseromskontekst. Dette støttes av Lave og Wenger (1991) sitt syn på mesterlære som er en kjent metode innen yrkesfag. De ser på mesterlære som en måte å lære på hvor de konkrete arbeidsoppgavene danner rammen for en sosial praksis, også kalt en kognitiv prosess. Denne kognitive prosessen har som egenskap at den evner å utvikle læring. Sett i sammenheng med ulike yrkesfaglige arenaer hvor både lærere og elever jobber sammen i felleskap for å produsere en tjeneste eller et produkt vil dette ha stor betydning for læringsprosessen. Spesielt trekkes frem mester læringsmodellen som i et praksisfellesskap, i sosiale kontekster også lærer roller, verdier og sosiale og økonomiske vurderinger. Hiim (2013) kaller dette for en flerdimensjonal og rikt strukturert læreprosess som er forskjellig fra formalisert, strengt strukturert læring (Hiim, 2013). En konstruktivistisk læringssituasjon er aktivitetorientert, der eleven gjennom problemløsning og individuelle oppgaver kan ta i bruk egne forkunnskaper eller eksisterende kunnskapsstrukturer til å utvikle nye kunnskapsstrukturer. Dette fordrer at elevene har en forkunnskap, noe informantene forteller at ikke alle elevene har. Informantenes opplevelse av at læringsutbytte øker ved aktiv deltakelse støttes ved å rette blikket mot kognitivismen som hevder at elevene bør være aktiv deltakende i egen læring, og elevene vil utvikle ny kunnskap når erfaringer og informasjon utvider individets tidligere kunnskapsstrukturer (Haugen & Stølen, 2017). Kognitivismen er som behaviorismen individorientert, men til forskjell fra behaviorismen er kognitivismen opptatt av læring som en indre prosess (Haugen & Stølen, 2017).

Funn fra empirien viser at lærerne ofte ser at elevene mangler sosial trening og sliter med å forholde seg til elevrollen. Samtidig forteller de at det fungerer aller best når læringsarenaen inneholder praktisk yrkesutøvelser og samhandling. Dette stemmer godt med den sosiokulturelle tradisjonen som vektlegges læring i en sosial kontekst der språket er en viktig faktor. Det kan kanskje tenkes at språket blir en mindre hindring for å lære når man møtes og blir veiledet, visuelt og verbalt gjennom praktiske handlinger. Pavlov som er kjent for behaviorismen hevder at læring har funnet sted når det kan observeres en endring i individets ytre adferd (Saljø, 2001). Informantene forteller at de erfarer at elevene blant annet sliter med begrepsbruk og innlæring av dette. Men, de opplever at elevene får større læringsutbytte ved å bruke praktiske arbeidsmetoder og da ser tydelig endring av adferd og at elevenes mestring.

Dette trekker også linjer til Piaget og kognitivismen knyttet begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Det kan synes som om informantene erfarer at ved å velge praksisrelaterte arenaer legges det i større grad til rette for mentale læringsprosesser ved at elevene benytter seg av sitt eksisterende skjema, repetisjon og gjenkjennelse (Saljø, 2001).

Gjennom intervjuene registrerte jeg at informantene brukte ulike begreper om det å ha kunnskap om tilnærmingen. Begreper som gikk igjen var traumesensitiv, hjernevennlig, sårbare unge og læring, og traumeinformert. Dette forteller meg at det allerede her kan knyttes en viss forvirring til hva begrepet kan bety og romme. Det kan virke litt som om ordet traumeinformert er noe fremmed å ta i bruk.

Å jobbe traumeinformert innebærer ikke at man følger en sjekkliste eller en fastlagt instruks som definerer praksisen, men er tuftet på noen overordnede prinsipper som må oversettes til egen kontekst og praksis. Kanskje er det akkurat her utfordringen med å ta i bruk tilnærmingen ligger. Det kan være vanskelig å oversette en tilnærming man ikke helt forstår hva er, eller har erfaring med. I tillegg samsvarer de overordnede prinsippene i tilnærmingen med en rekke andre metoder og måter å jobbe på innenfor pedagogikkens verden. Dette gjelder blant annet områder som omhandler trygget, relasjon og forutsigbarhet elementer vi ser igjen i begreper som "den gode timen". Selv har jeg stilt meg undrende til hva er det som gjør at vi skal "gå for" akkurat den traumeinformerte tilnærmingen og ikke andre relevante tilnærminger eller retninger. I forlengelse av dette har jeg lurt på hva tilnærmingen vil tilføre meg og min praksis, som både yrkesfaglærer og leder. Kanskje aller helst, vil det bidra til at flere elevene opplever å mestre skolen. Jeg vil også tro at flere av de andre lærerne har stilt seg disse spørsmålene gjennom de siste fem årene, og kanskje spesielt i oppstarten av implementeringen. Slik jeg ser det er det helt legitimt å stille seg disse spørsmålene i en hverdag med hyppig endring og som stadig har noe nytt og tilby.

Som skole kunne vi helt sikkert ha valgt andre strategier enn å implementere en traumeinformert tilnærming. Men, med bakgrunn i de utfordringene skolen sto ovenfor viste tilbakemeldinger fra ansatte at tilnærmingen opplevdes som relevant og vi satt med et inntrykk av at flertallet var positive til implementeringen. Både teori og forskning viser at det å ha en felles strategi og et felles språk for det man gjør, er viktig knyttet til endring av praksis. For å skape organisasjonslæring må man evne å oversette og implementere den nye



kunnskapen som her er den traumeinformerte tilnærmingen, inn i nye handlingsmønstre blant kolleger og læringsmiljøet slik at det kommer elevene til gode (Irgens, 2016).

Slik jeg ser det skiller den traumeinformerte tilnærmingen seg fra andre tilnærminger ved nettopp det at den peker like mye inn mot meg som ansatt ved skolen som ut mot elevene. Dette sier også fire av de fem informantene i undersøkelsen. De forteller at etter at de lærte om tilnærmingen har de blitt mer bevisste på hvordan de er i møte med elevene og hvordan de kan påvirke ulike situasjoner. Det har blitt mer observante på om de selv må regulere seg før de går inn i krevende situasjoner. Altså bidrar tilnærmingen muligens til større grad av refleksjon over egen praksis og væremåte. Dette bygger opp under en tankegang som kan bidra til at man stiller seg spørsmålet hvordan påvirker jeg i kraft av den jeg, er elevenes mulighet til læring og mestring. Dette sier også Lav og Wenger (1991) som fremhever at læring handler om relasjonen mellom nykommeren og den erfarne, altså elev og lærer. Eleven skal gjennom en prosess tas opp i fellesskapet av lærer, slik også et sosiokulturelle perspektivet peker på. Videre hevder de at betydningen av læringsmiljø og samhandlingen i læringssituasjonen er avgjørende for å skape læring (Lave & Wenger, 1991). Ut fra dette kan man si at for at læring skal skje må en trygg og god relasjon mellom elev og lærer ligge til grunn. Dette sier også informantene flere ganger intervjuet, og gir uttrykk for at dette kanskje er den viktigste brikken for å få elevene til å lære. Dette støttes også av teori på feltet som sier at elevene må være innenfor toleransevinduet sitt for å kunne allokere sine ressurser til å tilegne seg nye ferdigheter, og det å skape trygghet i deg relasjonelle arbeidet kan være komplisert særlig i en kompleks skolehverdag. Nordanger (2017) trekker frem at selv om rammen rundt ungdommen objektivt sett er trygg, gir ikke dette automatisk eleven en subjektiv opplevd trygghet. Det vil derfor være viktig å finne ut hva eleven trigges av altså kartlegge triggerfaktorer for stress og negativ affekt. Siden det ofte er menneskelige faktorer som er triggere kan det gjøre dette arbeidet komplisert og man kan bli satt på prøve som lærer. Det kan for eksempel være trekk ved omsorgspersonene som er kilden til utrygghet og bidrar til å utløse stress- og alarmreaksjoner. Slike subtile triggere kan være vanskelige for utenforstående å forstå. Det kan være tonen i stemmeleiet, måten man gir beskjeder på eller en pekefinger, et øyebryn som heves. Faktorer som faktisk kan være helt nøytralt for de fleste, men som for barn med traumer kan være triggere og faresignaler (Nordanger D. Ø & C., 2017). Utviklingstraumatiserte barn er varsomme og leser raskt andres negative affekter som for eksempel kommer til uttrykk gjennom det nonverbale språket. Et sterkt virkemiddel for å motvirke dette er å holde vårt eget affektnivå nede. Den innvendige tilstanden man er i

påvirker i stor grad samhandlingen med eleven og elevens opplevelse av trygghet og triggerfaktorer. Dette igjen nevner informantene at tilnærmingen har gitt de større forståelse for og at kunnskap om dette har gjort at de står tryggere i krevende situasjoner. Slik jeg ser det er det viktig å ha dette perspektivet med seg i møte med elevene, men det er også viktig å ikke overtolke elever og diagnostisere alle som har en krevende adferd som traumatiserte ungdom. På den andre siden tenker jeg at tilnærmingen ikke kan skade noen, da jeg klart ser at det er koblinger mellom tilnærmingen og andre retninger innen læringsteorifeltet. Ved å kaste blikket mot behavioristisk og kognitiv læringsteori ser man at dette sammenfaller med den traumeinformerte tilnærmingen. Samtidig får nyere sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori større plass og er slik jeg ser det spesielt relevant for å forstå læring i yrkesfaglig opplæring, der utdanningen og yrkesutøvelsen i stor grad skal skje i en relasjon til andre mennesker (medelever, lærere, kunder, veiledere, pasienter med flere), og i en kulturell og samfunnsmessig kontekst (praksisplass og feltet) (Inglar, 2009). Jeg vil på bakgrunn av dette påstå at det derfor er et viktig oppdrag for lærere og alle ansatte ved skolen, å hjelpe elevene til å ikke bare mestre faget men også sosiale ferdigheter slik at de kan bli trygge gode yrkesutøvere i møte med arbeidslivet. Forhåpentlig vis kan dette bidra til større grad av mestring for elevene på flere plan, og i forlengelsen av dette bidra til å redusere frafall i opplæringen.

Som forklart i teorikapittelet kan for eksempel omsorgssvikt over tid føre til nevrobiologisk skjevutvikling av hjernen og noe som kan resultere i at den ikke fungerer optimalt. Som lærer kan man merke dette ved at elevene for eksempel får problemer med konsentrasjonen og sliter med å forholde seg til mengder med informasjon og planlegging. Kunnskap om hjernens utvikling og fungering kan bidra til større forståelse for elevenes adferd og kan gi viktige holdepunkter for prinsipper i planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning (Næss, 2020). Dette er noe alle fem informantene også trekker frem og forteller at økt kunnskap om hjernen og traumer gjort at de planlegger og gjennomføre undervisningen med dette som bakteppe. Informantene trekker spesielt frem at kunnskapen har gjort de mer fleksible, tryggere, og gitt de større forståelse for elever som sliter. De legger inn hyppigere pauser og tilpasser i høyere grad undervisningen til hver enkelt elev. En av informantene trekker spesielt frem at variasjon i arbeidsmåter er viktig, og at praktiske fag i seg selv er positivt fordi det er regulerende. Samtidig sier de også at også de ressurssterke elevene også profiterer godt på tilnærmingen da elementene trygghet, forutsigbarhet og forståelse fra

lærerne er noe alle trenger. Lærerne trekker også frem at variasjon i undervisningen, hyppige små pauser og reguleringsøvelser er noe alle elevene profiterer på.

Det kan til en viss grad trekkes linjer til det sosiokulturelle læringsperspektivet hvor samhandling og kommunikasjon i et sosialt miljø trekkes frem som et sentralt element for selve læringen (Saljø, 2001). I teorien kommer det tydelig frem at det er knyttet forventninger til at elevene innehar grunnleggende sosial kompetanse ettersom læringsarenaene til yrkesfagelever i stor grad er basert på et felleskap. Men det er slik jeg ser det i liten grad fremhevet læreren sin rolle og en speiling av læreren i møte med eleven. Derimot kan dette kanskje komme mer frem i Dewey sitt perspektiv som trekker frem at selve refleksjonen etter læring er et sentralt poeng (Castersen, 2011). Dette kan man jo overføre til lærer sin refleksjon over læring på lik linje med elevene. Slik jeg ser det var dette et viktig og svært interessant funn i arbeidet med oppgaven, og et noe uventet funn. Dette med at tilnærmingen i større grad enn andre teoretiske forståelsesmodeller utfordrer oss på en refleksiv selvorientering. Dette kommer også frem i intervjuene der alle fem informantene forteller at de synes caseoppgaver og felles diskusjoner er verdifullt i opplæringen. De gav også uttrykk for at de i større grad ønsket veiledning og en å diskutere med i de mest krevende situasjonene. I tillegg til dette refererer informantene til at de selv har endret måten å tenke om elevene på, og at tilnærmingen har gitt de verktøy som blant annet gir de større grad av trygget i utfordrende situasjoner. De forteller at de etter å ha lært om tilnærmingen i større grad tenker over hvordan de selv handler i ulike situasjoner og hvordan dette kan påvirke situasjonen. Dette forteller meg at de synes det er verdifullt å gå dypere inn i de ulike utfordringene de står i, og en refleksiv selvorientering trer inn.

Med tanke på at en stor andel av de ansatte gav uttrykk for at de anså tilnærmingen som relevant var dette et sterkt argument for å gå i den traumeinformerte retningen. Informantene i intervjuene gav også uttrykk for dette. De la det frem på ulike måter, og en av informantene mente at tilnærmingen var litt som å få noen knagger å henge den måten han arbeidet på.

Robinsons (2014) trekker frem at lærere i skoler som lykkes godt, har et felles pedagogisk- og didaktisk rammeverk. Det vil si at når lærere har samme budskap, forsterkes meningen med dette budskapet ut til elevene. For at dette skal være mulig, mener Robinson at det forutsettes at det er en organisert skole som utfordrer dominerende profesjonsholdninger (Robinson et al., 2014). Ifølge Etienne Wenger er læring for individer et spørsmål om å engasjere seg i og

bidra til praksis i de fellesskaper en deltar i. Med andre ord er det i et samspill og i fellesskap med andre mennesker læring skjer (Wenger, 1998b). Dette støtter opp under viktigheten av at de ansatte anser tilnærmingen som relevant for at de skal engasjere seg sin egen utvikling og endring av praksis.

Som tidligere nevnt publiserte Byrådet i Oslo en strategi for økt gjennomføring i Osloskolen høsten 2019, hvor et av hovedpunktene var at alle skolene skulle jobbe traumeinformert (Byrådet, 2020). Fra politisk hold kommer det altså en forventning til alle skolene i Oslo om at de skal ha kunnskap om traumeinformert tilnærming og bruke dette aktivt inn i møte med elevene.

Funn fra intervjuene viser at kun tre av de fem informantene kjenner til at det foreligger et dokument fra Byrådet vedrørende økt gjennomføring i videregående opplæring, og forventningen om at skolen skal jobbe traumeinformert. Det virket heller ikke som om dokumentet var godt kjent blant de tre informantene, men at de var klar over at det eksisterte. Muligens kan dette henge sammen med at dokumentet i seg selv ikke forklarer hva det betyr å jobbe traumeinformert og at det ikke legges noen tydelige føringer for hvordan man skal bruke tilnærmingen i skolehverdagen. Noen eksempler blir nevnt, utover dette er det overlatt til skolene å oversette det til sin kontekst. Det kan derfor virke mindre forpliktende enn om det hadde vært mer konkret på hva som forventes og at dette på en måte ble fulgt opp. Jeg stiller meg noe undrende til at det ikke følger med en form for veiledning eller kurspakke for skolene i en startfase. Spesielt med tanke på hvor fremmed og terapeutisk et begrep som traumeinformert kan virke. Dette er erfaringer vi som skole har gjort oss, og det må jobbes systematisk over tid for å få tilnærmingen implementert. Arbeidet må altså ledes, det må settes av god tid og perspektivet må være langsiktig. Kanskje kommer man aldri riktig i mål fordi det stadig ansettes nye medarbeidere, og for å holde det "varmt" må det være en kontinuerlig pågående prosess. Vi startet arbeidet som et prosjekt, nå har det blitt mer en måte vi jobber på og som vi søker å utvikle og drive fremover som en naturlig del av skolens ulike prosesser.

Gjennom mitt arbeid med prosjektet har jeg erfart at det tar ulik tid før tilnærmingen vokser på folk. Dette kommer også frem i intervjuene der noen av informantene forteller at de jevnlig bruker fikledinger (fidgets) og ulike øvelser de har lært, mens andre igjen sier at for de er det mer det relasjonelle og strukturelle som relevant. De trekker også frem at det å jobbe i

verksted og praksis er regulerende i seg selv, noe som forteller meg at de faktisk har reflektert over hvilken effekt regulerende tiltak har.

Alle fem informantene forteller også at de opplever elevene som mer urolig og utenfor læringsvinduet sitt i fellesfagene sammenlignet med programfagene. Noe som støtter opp under teorien om at det å være i bevegelse og variasjon er regulerende. Slik jeg ser det er både det å fokusere på relasjoner og det å bruke fikledingser eller andre hjelpemidler regulerende. I Bath sitt perspektiv er regulerende relasjonelle erfaringer trukket frem som et sentralt fundamentet i barns utvikling (Bath, 2015). Dette støttes også av en stor studie gjort av Asay et al. (2002) som trekker frem at kvaliteten på den terapeutiske relasjonen stod for dobbelt så mye positiv endring enn de spesifikke terapeutiske teknikkene som ble brukt (Asay et al., 2002). Selv om vi ikke kan relatere til spesifikke terapeutiske teknikker i normalskolen anser jeg allikevel funnet som overførbart da det tydelig sier noe om betydningen og effekten av gode relasjoner. Funn fra intervjuene viser at lærerne opplever at mange av elevene har en grunnleggende skepsis til de voksne på skolen og at det ofte kan oppstå overraskende reaksjoner de ikke var forberedt på. I sammenheng med dette fremhever de spesielt viktigheten av det relasjonelle arbeidet. Bath beskriver et nevrologisk perspektiv på utvikling knyttet til akkurat dette. Han forklarer at hjernen til traumatiserte barn har lært å assosiere voksne med negative emosjoner som igjen fører til atferd karakterisert som skeptisisme, unngåelse og/eller fiendtlighet. I den forbindelse forklarer han at jobben til viktige voksne rundt barnet på mange måter blir å restrukturere disse assosiasjonene så de kan utvikle positive emosjonelle responser med noen voksne og lære å skille mellom de som truer deres sikkerhet og de som ikke gjør det. Dette er også Perry inne på når han snakker om at hjernen formes av bruken. Han påpeker at barnet trenger mange repetisjoner av erfaringer før de kan snu disse negative assosiasjonene (Perry et al., 1995).

For noen er det vanskelig å bruke praktiske øvelser sammen med elevene når man kjenner at det går utover det man selv er komfortable med. På et tidspunkt er det derfor legitimt å stille seg spørsmålet om tilnærmingen virker meningsfylt for lærerne. I starten av intervjuet stilte jeg spørsmål knyttet til om informantene synes det er relevant å ha kunnskap om tilnærmingen og om det er riktig at skolen skal ha dette fokuset. På dette svarer alle fem informantene at de ser det som svært relevant å ha kunnskap om traumer og hjernen i møte med elevene. Det kommer også frem at kunnskapen har påvirket profesjonsutøvelsen deres som lærere. De beskriver at de opplever tilnærmingen som både nyttig og meningsfylt, og noe

alle skoler burde ha kunnskap om. Med tanke på at skolen jeg arbeider ved har hatt store lærings- og miljømessige utfordringer og de ansatte hadde behov for konkrete verktøy som kunne hjelpe de i arbeidshverdagen er det svært sannsynlig at også flere enn informantene opplever tilnærmingen som relevant i arbeidshverdagen. Det at de kommer fra ulike avdelinger og har ulik fartstid som lærere styrker denne tanken ytterligere. Samtidig er det en stor skole med nærmere 90 lærere, og intervjuobjektene representerer kun et lite utvalg. Ved å se på tallene fra elevundersøkelsen gjort ved skolen høsten 2020, viser dette at elevene ved skolen scorer høyest på punktet knyttet til trivsel på skolen sammenlignet med andre videregående skoler i undersøkelsen. Sammenlignet med tidligere år er det en positiv utvikling på dette punktet. Slik vi ser det kan det være flere faktorer som påvirker elevmiljøet. Siden det har vært jobbet systematisk med tilnærmingen over år, er det stor sannsynlighet for at dette har påvirket elevenes trivsel på skolen. Samtidig har antall elevsaker gått kraftig ned.

På den andre siden kan det være flere faktorer som bidrar til denne endringen. Det kan være at elevgruppa har endret seg noe sammenlignet med fire år tilbake, det kan også hende at skolens elevtjeneste er mer samkjørte og derfor raskere fanger opp utsatte elever og igangsetter tiltak som treffer bedre. Det er nok mest sannsynlig en kombinasjon av flere ulike faktorer som bidrar til skolens positive utvikling, men det at lærerne opplever den traumeinformerte tilnærmingen som relevant er et viktig signal. Det at skolen er opptatt av at alle ansatte skal ha kunnskap om tilnærmingen gjør mest sannsynlig at man vil finne elementer innenfor tilnærmingen uavhengig av hvem man møter på skolen, og effekten av dette kan bli stor.

Undersøkelsen viser at informantene samlet sett i størst grad bruker kunnskapen om hvordan de på best mulig måte kan møte elevene i krevende situasjoner, og hva som fremmer og hemmer læring. Fire av informantene nevner spesielt at kunnskap om hjernen, stress og trolleransevidu som nyttig. De trekker frem at kunnskapen har gitt de større forståelse og påvirket måten de har satt krav og forventninger til elevene på. Et interessant funn er at de opplever å ha blitt mer fleksible og at de i større grad tilpasser organiseringen og undervisningen etter elevenes individuelle behov. Tre av informantene beskriver at det å bruke skolens uteområde og skolehagen som en god arena for læring. De opplever at det å samarbeide med skolens agropedagog er et positivt bidrag for å få til læring. To av informantene forteller at det de utsatte elevene trenger, profiterer ofte de høytpresterende elevene på også, så de bruker gjerne samme organisering for hele gruppa.

Et annet interessant funn er at fire av informantene trekker frem at de opplever en større forståelse fra skolen sin side knyttet til det å bruke mer tid på å finne tilpassede løsninger for læring. En av informantene sier at "jeg tør å prøve mer nå, det er jo ingen krise om det ikke helt etter planen". Dette kan fortelle at flere av lærerne faktisk står tryggere i de ulike situasjonene og ikke tar det som et personlig nederlag når det ikke går som planlagt.

En viktig forståelsesramme i tilnærmingen er toleransevinduet. Nordanger (2017) beskriver at kunnskap om toleransevinduet som modell kan brukes til å få oversikt og forklaringer på hva som skjer når elever blir hyper- eller hypoaktiverte. Det gjør at vi kan vurdere forskjellige strategier for å regulere elevene tilbake i toleransevinduet. Mange elever vil ha god nytte av for eksempel pusteøvelser, reguleringsstøttende fikleddingser eller ulike reguleringsstøttende øvelser (Nordanger D. Ø & C., 2017). Informantene i undersøkelsen forteller at de i varierende grad bruker verktøyene Nordal viser til. Skolen har delt ut egne kasser med utstyr til alle lærerne som blant annet inneholder fikleddingser (fidgets) og pledd. Informantene forteller at de bruker både pledd og ulike fidgets, men i varierende grad. Tre av lærerne bruker startere og brain breaks regelmessig gjennom dagen. Ingen av informantene trekker frem pusteøvelser som noe de bruker i undervisningen. Derimot er toleransevindu noe de trekker frem som begrep flere ganger gjennom intervjuet.

Et annet viktig funn er at alle fem informantene opplever å ha en mer undersøkende og undrende tilnærming til elevene etter at de har lært mer om traumeinformert tilnærming. De snakker mer med elevene og er mer opptatt av relasjonsbygging. Dette er helt sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet hvor samhandling og kommunikasjon i et sosialt miljø trekkes frem som avgjørende elementer for selve læringen. Gjennom hjelp og støtte fra omgivelsene og bruk av redskap skal elevene gradvis mestre ulike handlinger som i utgangspunktet lå utenfor deres kompetanseområde (Saljø, 2001). Sylte (2017) sitt kunnskapsteoretiske perspektiv sett i sammenheng med det at informantene fremhever at et viktig område i tilnærmingen er relasjonsbygging for å gjøre elevene åpne for læring, støtter opp under Sylte sitt utsagn om at konteksten læring skjer i er sentral (Sylte, 2017). Inglar(2015) sitt perspektiv forsterker dette ved å trekke frem at læring skjer i samhandling med andre altså i ulike kontekster, hvor man ikke bare skal lære for å huske fragmenter av fagstoff som allerede er bearbeidet av andre, men også arbeide med komplekse og praktiske oppgaver for selv å lære seg å lære (Inglar, 2015). Dette bygger bro over til den traumeinformerte tilnærmingen der det å kartlegge hvilke ferdigheter eleven mangler både

sosialt og faglig, og å bidra til å styrke disse ferdighetene er helt sentralt for å få elevene inn i læringsvindu. Dette sammen med aktive læringsaktiviteter som er varierte og regulerende innenfor trygge, forutsigbare rammer (Kaja Næss, 2020). Slik jeg ser det er det helt sentralt å bygge opp under å styrke både sosial og faglige ferdigheter hos elevene slik at de opplever å mestre yrkesfagarenaen hvor samhandling med andre er essensielt for læring og produksjon av tjenester.

Alle fem informantene gir uttrykk for at det å kjenne til elevenes historie er svært relevant. De fortelle at de nå setter det inn i en annen forståelsesramme en tidligere. De forstår i større grad at det å bruke tid på å kartlegge elevene er svært viktig med tanke på læring. En rekke ulike faktorer påvirker læring og krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger, i sammenheng med dette er en kartlegging og kjennskap til elevenes læreforutsetninger helt sentralt. Hiim et al. definerer læreforutsetninger som "de psykiske, fysiske og sosiale ressurser eleven møter skolen med" (Hiim et al., 2009, s. 41) Overordnet del i læreplanverket presiserer at skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Udir, 2017).

Alle fem informantene trekker frem at det ikke bare handler om å lære en tilnærming, men det handler også om hvem man er som menneske. To av informantene opplever liten endring i måten å jobbe på sammenlignet med før de ble introdusert for tilnærmingen, men at det har styrket troen på at det de gjøre er en riktig måte å jobbe på. En av informantene skulle ønske at hun hadde lært om traumer allerede når hun tok lærerutdannelsen, da det trolig ville gitt henne større trygghet i krevende situasjonene hun har stått i. De forteller at tilnærmingen gjøre at de føler seg tryggere i krevende situasjoner og at det har blitt mer tålmodige.

### **6.1.1 Frafall i yrkesfag**

De siste årene har det stadig vært snakk om frafall spesielt knytte til yrkesfaglig studieretning. Undersøkelser gjort i perioden 2011-2016, viser at om lag 60 prosent av elevene fra yrkesfaglig studieprogram fullfører sitt studieløp innen fem år, og 25 prosent av elevene på yrkesfaglige studieprogram sluttet underveis i opplæringsløpet (Kompetansebehovsutvalget, 2018). Det er derfor av interesse å se nærmere på hva lærere ved yrkesfag erfarer og mener om frafall sett i sammenheng med traumeinformert tilnærming. Det er naturligvis mange ulike faktorer som spiller inn, men undersøkelser hentyder at elevene selv oppgir manglende



mestring og motivasjon samt psykiske vansker som hovedårsak til at de slutter underveis i videregående opplæring (Markussen, 2009).

Funn fra undersøkelsen viser at informantene er samstemte om at frafall som fenomen er en mangesidig problemstilling. De trekker frem utfordringer knyttet til feil rådgivning fra ungdomskolen, at yrkesfag ses på som en litt enkel løsning og at elevene ikke har gjort et bevisst valg som viktige punktet knyttet til frafall. Samtidig forteller alle fem informantene at de opplever at elevgruppa har blitt generelt faglig svakere sammenlignet med ti år tilbake i tid, og at en stor andel av elevene har tung bagasje med seg i møte med skolen. Dette bekreftes ved å se på tall fra inntaket skoleåret 2017/2018 hvor gjennomsnittlig inntakspoengsum for ordinært inntatte søkere til skolen (vg1, 2. inntaksrunde) lå på 27,50. Skoleåret 2020/2021 var tilsvarende tall økt til 30,4 samlet for skolen. Alle fem informantene forteller også at de opplever at en stor andel av elevene har krevende hjemmeforhold og dårlig økonomi, og at det er mye negativt stress i livet deres utenfor skolen. Forskning viser blant annet at unge med relativt få ressurser hjemme, generelt har et noe mer problematisk forhold til foreldre og venner, de trives dårligere på skolen, de har oftere fysiske og psykiske helseplager og de er mer pessimistiske med tanke på fremtiden (Bakken, 2016). Slik jeg ser det er det mange løse koblinger knyttet til problematikken, men samler man disse vil det gi et noe klarere bilde. Lærerne beskriver altså en situasjon med en elevgruppe hvor en stor andel har huller i grunnleggende ferdigheter og noen av elevene vet ikke helt hva programfaget de har begynt på innebærer eller hvilke yrker det kan føre til. Flere av elevene gir uttrykk for å komme i fra krevende hjemmeforhold med dårlig økonomi og mange bærer preg av negativt stress over tid. Læreren gir også uttrykk for at de elevene som sliter har problemer med å organisere seg og huske beskjeder. Informantene trekker også frem at det er stor variasjon knyttet til norskferdigheter i elevgruppa. Fire av informantene trekker spesielt frem at de opplever elevene som lite tilgjengelige for læring, med et kort konsentrasjonsspenn. De opplever at elevene har mye å tenke på som tar oppmerksomheten deres fra skole og at de bærer mye stress i seg.

I rapporten *Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole* ble 57 ungdom fra ulike deler av landet intervjuet om sine erfaringer med å avbryte videregående opplæring. Dette er ungdom som har opplevd å stå utenfor det ordinære utdanningsløpet over tid. Rapporten er allikevel av interesse for denne oppgaven da den sier noe om hva ungdommen selv sier kan gjøres for å få flere til å fullføre skolen og hva som kjennetegner de

som faller ut av skolen (Høy Anvik & Trond, 2009). Her trekkes det spesielt frem at elevene slet med konsentrasjonsproblemer, lese- og skrivevansker, psykiske og fysiske helseproblemer, og de hadde gjennomgående dårlig selvtillit med hensyn til det å mestre teoretiske fag på skolen, siden mange av dem hadde erfart å slite med dette siden barneskolen. Ytre forhold påvirket også ungdommen. Det at de kunne sitte på skolen og bekymre seg for familien, foreldre eller søsken, gjorde at konsentrasjonen og fokus på skolen ble vanskelig. Andre ytre faktorer som påvirket kunne være personlige konflikter med lærere og påvirkning fra venner som hadde sluttet på skolen (Høy Anvik & Trond, 2009).

Ved å se nærmere på hvordan grunnskolepoeng påvirker gjennomføringsgraden sier forskning på feltet at lave grunnskolepoeng er en sterk faktor som påvirker gjennomføringsgraden. I følge Stortingsmelding 21 er det to grupper som skiller seg ut blant elever med færre grunnskolepoeng, det er gutter og elever som har innvandret (Kunnskapsdepartementet, 2021). Slik jeg ser det vil dette trolig være av spesiell betydning ved de programområdene som er mannsdominert, som for eksempel bygg- og anleggsgfag og teknikk- og industrifag. På den andre siden er det kanskje urealistisk å forvente at en 15 åring skal kunne ta gode gjennomtenkte valg som har betydning for fremtiden og yrkesretning, og at vi må ta høyde for at det vil være en del frem og tilbake med noen av elevene. Slik jeg ser det er det kanskje mer normalt å prøve ut ulike retninger på yrkesfag nettopp fordi det er så faglig spisset i en retning sammenlignet med ved studiespesialiserende fag. Informantene beskriver at en del av elevene får sjokk når de forstår hvilket programområde det har begynt på og skuffet når det ikke innfrir til forventningene. Som lærer er det jo helt klart en kompleks og krevende situasjon å stå i på mange ulike måter. Dette understreker hvor vanskelig det er å sette fingeren på en faktor knyttet til frafall, og at flere faktorer kanskje får en synergieffekt som fører til at elever dropper ut.

Informantene forteller at traumeinformert tilnærming bygger opp under å redusere stress, skape trygghet og gode relasjoner, som gjør at elevene i større grad møter på skolen, at de på den måten lærer mer og derav opplever større grad av mestring. Dette viser også trivselsundersøkelsen blant elevene høsten 2020, som viser gode resultater knyttet til elevenes trivsel på skolen. På den andre siden er gjennomføringsgraden ikke vesentlig endret. Så da vil det være naturlig å spørre seg om hvilke faktorer som i størst grad påvirker til frafall eller om det er summen av faktorer for hver enkelt elev som er avgjørende.

Knyttet til oppgavens tema vil det være naturlig å undersøke om lærerne opplever at den traumeinformerte tilnærmingen påvirker elevenes gjennomføringsgrad og mestring av skolehverdagen. Et av de første spørsmålene jeg stilte informantene var om de synes skolen skal ha en rolle knyttet til jobbe traumeinformert. Dette fordi det eksplisitt står i Byrådet i Oslo sin strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring. Her var alle fem informantene samstemte og mente at det helt klart burde være noe lærere kjente til og brukte i sin yrkesutøvelse. De opplevde tilnærmingen som meningsfylt og relevant. Her vil det nok trolig være større variasjon om man spurte alle lærerne ved skolen da vi som skole ser at tilnærmingen brukes i ulik grad. Jeg vil også tro at den oppleves som meningsfylt på vår skole fordi vi står i en del utfordringer som nettopp tilnærmingen tar opp. Det vil kanskje ikke oppleves som like viktig og relevant ved en skole der de aller fleste elevene er innenfor sitt læringsvindu størsteparten av tiden. Men, med tanke på at om lag 10% av barn og unge har vært utsatt for traumer vil det også på disse skolene være elever som har behov for å bli møtte på en traumeinformert måte. Det vil også være behov for at voksne gjenkjenner signaler og kan gi ungdommen den hjelpen de trenger. Selv om det ikke er slik at alle som utsettes for traumer i barndommen får nevrobiologiske skjevutviklinger eller er preget av dette i etterkant erfarer vi som skole at tilnærmingen ikke skader noen, men snarere kan bidra til større grad av trygghet for alle elevene.

Howard Bath (2015) er en sentral person innenfor det traumeinformerte feltet og er særlig kjent for å knytte den praktiske delen av utviklingstraumeperspektivet opp mot miljøtiltak for barn og ungdom. I Bath sitt perspektiv er regulerende relasjonelle erfaringer trukket frem som et sentralt fundamentet i barns utvikling (Bath, 2015). Dette illustrer også Jørgensen og Steinkopf sin artikkel *Traumebevisst omsorg, teori og praksis* (Weire Jørgensen & Steinkopf, 2013) hvor de beskriver den traumeinformerte tilnærmingen som et hus vi bygger rundt barnet. Dette er forståelsesrammen man bygger all behandling og omsorgsarbeid på. Huset er bygd på tre hovedprinsipper, altså det Bath kaller de tre pilarene: Trygghet, relasjon og affektregulering (2015). I likhet med Perry (1995) og Nordanger og Braarud (2017) er Bath en av teoretikerne som har rettet fokuset mot at de som er en del av det barnets hverdag og har relasjon til barnet er de viktigste for det traumatiserte barnets tilfrisknings- og utviklingsprosess (Bath, 2015).

Bath bringer også inn et nevrologisk perspektiv på utvikling, og forklarer at hjernen til traumatiserte barn har lært å assosiere voksne med negative emosjoner som igjen fører til atferd karakterisert som skeptisisme, unngåelse og/eller fiendtlighet. Det er derfor en viktig jobb for omsorgspersoner og andre voksne rundt barnet å restrukturere disse assosiasjonene så barna kan utvikle positive emosjonelle responser med noen voksne slik at de lærer å skille mellom de som truer barnets sikkerhet og de som ikke gjør det. Dette stemmer også overens med informantenes opplevelse av tilnærmingen hvor de trekker frem viktigheten av å etablere gode relasjoner til elevene. De forklarer at det kreves mange repetisjoner og tålmodighet, men at det er svært viktig for å nå frem til elevene. Dette er også Perry inne på når han snakker om at hjernen formes av bruken. Han påpeker at barnet trenger mange repetisjoner av erfaringer før de kan snu disse negative assosiasjonene (Perry, 1995).

Yrkesfaglig utdanning inneholder både kunnskap og praktiske ferdigheter. Dette kreves altså en kombinasjon av teori og- praksistrening. I overordnet del av læreplanverket (2020) trekkes det frem at kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter (Udir, 2020).

Studier viser at en oppvekst som er preget av omsorgssvikt, vold, uforutsigbart stress eller overveldende stress fører til forsinket utvikling av ferdigheter som kognitiv fleksibilitet, sosial kompetanse, emosjonell regulering, selvregulering, verbal og nonverbal kommunikasjon og konsentrasjon (Ablon & Polliastri, 2018). Elever som har vokst opp med utrygghet, har ikke hatt anledning til å øve på disse ferdighetene på samme måte som sine jevnaldrende. På samme måte som eksponering for språk har sammenheng med størrelsen på ordforrådet til et barn, har muligheter for trening på kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter sammenheng med hvor godt utviklet disse ferdighetene er. Har barn levd i utrygghet, vil aktivering av overlevelsensnettverket i hjernen ha krevd mange ressurser og det har blitt mindre til overs til annen utvikling.

Det kreves ulike ferdigheter for å mestre de forventningene elevene møter i skolehverdagen, og noen ferdigheter er mer sentrale enn andre. For eksempel er det å kunne holde oppmerksomheten rettet mot den aktiviteten som skjer i lærings situasjonen en tydelig forventning fra lærer. Videre forventes det at man har de nødvendige verktøyene som trengs

for å kunne regulere følelser, forstå sosiale signaler og kunne uttrykke egne behov på en aldersadekvat måte. Ser man disse ferdighetene i sammenheng med ferdigheter utviklingstraumatiserte ungdom mangler ser man tydelig et gap i forventningene og muligheten til å innfri det som forventes. Det er med andre ord ikke elevens vilje om å få det til, men elevens manglende ferdigheter som overstiger utfordringene. Hjernen er bruksavhengig noe som kan resultere i at flere av de elevene man møter i skolen har underutviklede ferdigheter i forhold til jevnaldrende. Disse elevene trenger veiledning og tilrettelegging fremfor å gjentatte ganger bli fortalt hva de ikke skal gjøre (Næss, 2020).

Informantene beskriver elevgruppa som generelt mer krevende og kompleks sammenlignet med få år tilbake. De trekker spesielt frem at elevene har store huller i grunnleggende ferdigheter, at de har med seg negative erfaringer fra både barne- og ungdomsskolen i møte ved videregående skole. Informantene beskriver også at store deler av elevgruppa har med seg mye "bagasje". De kommer i fra dysfunksjonelle oppvekstvilkår og bærere preg av dette.

Sentralt i den traumeinformerte forståelsesrammen er såkalte «adverse childhood experiences» også kalt ACEs, som ser på sammenhengen mellom negative barndomsopplevelser og medisinske, sosiale, psykologiske og økonomiske konsekvenser i voksen alder (Prevention, 2015). De vanligste ACEs er for eksempel emosjonell neglisjering, fysisk neglisjering, gjentatt fysisk mishandling, gjentatt emosjonell mishandling, seksuelt misbruk, et familiemedlem i fengsel, et familiemedlem som misbruker rusmidler, et familiemedlem som er kronisk deprimert, suicidal, mentalt syke eller innlagt på psykiatrisk sykehus, en mor som blir fysisk mishandlet, en eller ingen biologiske foreldre. Jo flere ACEs man har jo større er sjansen for problemer senere i livet. ACEs er sterke prediktorer for senere sosial fungering, sykdom, atferdsvansker og død (Prevention, 2015).

Et viktig funn er at informantene opplever yrkesfag som en regulerende arena i seg selv gjennom praktisk arbeid med elevene. De trekker frem at det å jobbe med hendene og praktiske oppgaver gjør at elevene blir regulerte gjennom undervisningen. Samtidig sier de at flere av elevene sliter med å finne ro, og komme inn i læringsvinduet. Dette stemmer godt over ens med teori knyttet til regulering innenfor den traumeinformerte forståelsen som viser at de ungdommene som ikke har et velutviklet reguleringssystem har behov for reguleringsstøtte i det miljøet de er i. Det finnes ulike tilnærminger til reguleringsstøtte, men det hele starter med at den voksne selv er regulert. Det vil si at man som voksen må holde seg

innenfor sitt eget toleransevindu for i det hele tatt å kunne hjelpe elever til å regulere seg (Nordanger, 2017). Elevene fungerer ulikt ut ifra hvor i hjernen de «opererer» fra og vi må derfor etterstrebe at de tiltakene vi bruker for å hjelpe elevene tilbake i toleransevinduet, er best mulig tilpasset den tilstanden elevene er. Elever som er i en kronisk stresstilstand, fungerer hovedsakelig i de lavere lagene av hjernen og vil sannsynligvis ikke ta til seg korrigeringer av typen «nå må du skjerpe deg», fordi disse retter seg mot tenkehjernen (Perry, 1995). På den andre siden forteller lærerne om komplekse utfordringer knyttet til at elevene har store huller i grunnleggende ferdigheter og at de har mye bagasje med seg inn i møte med skolen. Dette igjen erfarer de at skaper uro og opplevelse av lite mestring blant elevene. Alle fem informantene trekker frem at de opplever at det er større uro når fellesfagslærerne har undervisning sammenlignet med når elevene har programfag.

## **6.2 En skole i utvikling**

*Skoleutvikling* er et begrep som kan forstås på ulike måter, men som kan knyttes tett opp mot organisasjonsutvikling som begrep. Målet med skoleutvikling er at arbeidet og ledelsen man utøver, fører til endring og forbedring av skolen som læringsarena. Irgens forklarer *organisasjonsutvikling* som de prosessene som gjør organisasjonen i stand til å håndtere sine utfordringer (Irgens, 2016, s. 145-147).

Sett i lys av skolens elevgruppe og samfunnsutviklingen blir organisasjonsutvikling i skolen viktig slik at elevenes gjennomføring av skolegangen bærer de videre ut i livet og verden. I NOU 2017:12 *Svikt og svik*, belyses det hvordan traumer tidlig i livet kan få et barns utvikling til å spore av på ulike måter, og dette igjen kan hindre barnet i å nå viktige milepæler, noe som igjen kan gi ringvirkninger for barnets videre utvikling. (Olsen et al., 2017). Bru, Idsøe og Øverland (2016) understreker at elever med psykiske helseplager har større utfordringer enn andre med å mestre og ta hånd om sitt eget liv og skolegang. Spesielt trekkes det frem at disse elevene har behov for en inkluderende skole som tar hensyn til mangfoldet blant elevene og som jobber systematisk med å etablere gode relasjoner (Bru et al., 2016).

Som skole må vi forholde oss til enkelte styringsdokumenter som legger føringer for hvordan vi kan jobbe. Opplæringsloven § 1-1 omhandler formålet med opplæringen i skolen. Her kommer det tydelig frem at målet med opplæringen er at elevene skal utvikle sine evner til å møte de utfordringer og oppgaver de vil bli stilt ovenfor i samfunnet og arbeidslivet. Dette må man derfor ta høyde for i undervisningsarbeidet og arbeidsmåter (Opplæringslova, 1999).

Overordnet del i læreplanverket sier at skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Udir, 2017).

Gjennom pedagogiske plattformen ved egen skole (vedlegg 5) fremkommer det en tydelig rød tråd mellom verdigrunnet, lovverk, og pedagogisk praksis i verksted og klasserom på skolen. I dette dokumentet presiseres det at skolens ansatte skal jobbe traumeinformert, altså rammer det inn hva skolen forventer av lærerne. For å kunne svare ut problemstillingen var det derfor relevant å undersøke hvordan informantene opplevde selve kompetansehevingen og prosessen på skolen. Dette for å kunne se nærmere på om lærere opplever å få tilstrekkelig med kompetanseheving og om de opplever et felleskap i kollegiet knyttet til å det å jobbe traumeinformert.

Gjennom intervjuene med de fem lærerne kom det frem at de opplever at ikke alle på skolen praktiserer den traumeinformerte tilnærmingen og at ikke alle ser relevansen i å implementere tilnærmingen. Noen av informantene mente at dersom vi skal kunne kalle oss en traumeinformert skole, må alle med. En av informantene trakk spesielt frem dette med betydningen av personlighet og hvilke livserfaringer man selv har, trolig påvirker hvor åpen man er for å integrere tilnærmingen i egen arbeidshverdag. Dette fordi det krever både selvrefleksjon og personlig engasjement. Som skolen har vi gjennom de fem siste årene gjort oss en rekke erfaringer knyttet til implementeringen. Enkelte endringer og tiltak ser vi fingerer godt, mens andre igjen er vanskelig å få til å bli selvgående. Vi ser med andre ord at ikke alle er med. Å skulle peke på en enkelt kilde som har bidratt til at en traumeinformert tilnærming ikke er fullverdig implementert, er komplisert. Med over 110 ansatte hvorav 85 av disse går inn under pedagogisk personale er trolig årsaken mangefasettert. Det vi ser er at den delen av tilnærmingen som retter seg mot det å ha grunnleggende kunnskap er generelt god, men at det kan være utfordrende å få lærerne til å i større grad bruke den praktiske delen av tilnærmingen som om handler bruk av fidgets, startere og brain breaks som et naturlig element i undervisningen.

Ifølge Etienne Wenger (1998a) er læring for individer et spørsmål om å engasjere seg i og bidra til praksis i de fellesskaper en deltar i. Altså må det man skal lære oppleves som relevant å bruke tid på, ellers vil det ikke engasjere folk. Dette viser også funn fra intervjuene med de

fem lærerne. Her fremkommer det at det er en del av skolens lærere som opplever tilnærmingen som nyttig, mens andre igjen mener at det ikke er relevant fordi de jobber traumeinformert uten å kalle det for det. De ser altså ikke behovet for å tilegne seg denne kunnskapen. Dette støttes også av teorigrunnlaget i oppgaven hvor blant annet Jamissen (2011) trekker frem at når voksne skal lære, er det viktig at de får en opplevelse av at det de skal lære er relevant. De må føle et behov for forandring og være åpen for læring. For at denne prosessen skal bli god er det avgjørende at man møter de ulike personene "der de er". Å skape læring gjennom gode prosesser for refleksjon og ikke minst kritisk refleksjon bidrar til å begrepsfeste taus kunnskap (Jamissen, 2011). Roald (2015) understøtter dette og sier at dersom en ikke evner å se sine arbeidsformer utenfra og justere deretter, kan kvalitetsarbeidet flate ut og all utvikling opphører. Han trekker også frem kollegial refleksjon som grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå (Roald, 2015). Altså, dersom man tenker at man har den kompetansen som trengs, vil kanskje implementeringen tilnærmingen oppleves som unyttig og lite relevant. Slik jeg ser det kan det være noe i dette. Det kan faktisk hende at man ubevisst bruker elementer fra tilnærmingen uten å være klar over det. Da vil det kanskje oppleves mer som en bekreftelse på at de man gjør er riktig enn ny kunnskap. Samtidig vet vi at det kan være en avstand mellom ord og handling. Det kan hende at man ikke bruker erfaringen og kunnskapen man har i retning de det gjelder. Dette sier Argyris og Schön (1978) noe om og hevder at kunnskapen som individene i organisasjoner har i mange situasjoner blitt værende hos individene. Dette kan føre til at organisasjonens totale kompetanse blir lavere enn hos de enkelte individene. Utfordringen ved dette ligger i å skape systemer som får individenes kunnskaper frem og som styrker organisasjonens samlede kompetanse (Argyris & Schön, 1978). Videre er det avgjørende for å skape organisasjonslæring at man evner å omdanne den nye kunnskapen man sitter inne med til nye handlingsmønstre blant kolleger, ikke minst i klasserommet, i møte med elever individuelt og i gruppe så det kommer elevene til gode (Irgens, 2016). To av informantene sier selv at de i begynnelsen var skeptiske til tilnærmingen, men at de nå har erfart at det de gjør har en positiv effekt på både dem selv som profesjonsutøvere, og elevene. Det kan altså synes som om at de gjennom å oppdage effekten av det de gjør, har endret synet på om det er relevant.

I intervjuene fremkommer det at informantene var opptatt av at for å bli en traumeinformert skole må selve arbeidet ledes, og det må stilles krav til de ansatte. De forteller at det ikke kan overlates til hver og en å bli traumeinformert. Altså ligger det her et ønske om tydelig og relevant kompetanseheving. Postholm (2014) hevder at skoleledelse er viktig for å sikre at



ulike prosesser settes i gang og følges opp. Den formelle lederen trenger ikke involvere seg direkte på alle nivåer og detaljstyre, men inkludere både formelle og uformelle ledere slik at de også kan ta ansvar for og ta del i ledelsen og utviklingen i skolen (Postholm & Emstad, 2014). En av informantene etterlyser mer tid til arbeid med tilnærmingen i seksjonene. Dette kan slik jeg ser det være en god arena for casejobbing og man kan inkludere seksjonslederne i utarbeidelsen av opplegget. Som skole har vi blant annet brukt seksjonslederne som bindeledd mellom de ulike seksjonene i casejobbing og tilbakemeldinger på utarbeidelse av nytt ressurshefte om temaet. Lillejord og Fuglestad definerer begrepet ledelse som «Ledelse kan altså forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen (Lillejord, 1997).

Alle fem informantene forteller at de ser behovet for å jobbe med de ulike elementene i tilnærmingen, men de ønsker mer veiledning i konkrete situasjoner. Dette peker igjen tilbake til deres opplevelse av relevans, og hvor viktig det er for at man engasjerer seg i sin egen læring. De trekker spesielt frem nytten av å jobbe casebasert, og at de ønsket mange repetisjoner og korte økter med erfaringsdeling.

En mener at kunnskap om den tredelte hjernen ikke tilfører noe. Fint om det er personer som har erfaring fra yrkesfag som har teorien, de forstår konteksten bedre. Nedgang i volds- og trusselhendelser. Elevundersøkelsen viser høy grad av trivsel. Arbeidet på skolen viser en tendens til at ny kunnskap og forståelse bidrar til å skape økt trygghet og ro for den ansatte, noe som igjen skaper en bedre læringsarena for ungdommene.

### **6.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg drøftet funn fra intervjuene opp mot relevant forskning og teori. Finnene viser tydelig at informantene opplever den traumeinformerte tilnærmingen som nyttig og relevant. Dette funnet drøftes opp mot relevant teori og forskning og kan direkte kobles til sentrale punkter informantene erfarer i møte med elevgruppa. Informantenes erfaringer støttes altså av teori og forskning på temaet. Dette gjelder spesielt funn knyttet til elever som dropper ut av skolen og faktorer som påvirker dette. Et interessant funn som drøftes er effekten tilnærmingen har på lærernes selvrefleksive måte å bruke tilnærmingen på i spesielt krevende situasjoner. Her problematiseres det om den selvrefleksive egenskapen avhenger av lærernes personlighet. Traumeinformert tilnærming har ifølge informantene gitt de ny kunnskap om

hjernen, toleransevidu og hva elever som er traumatiserte elever sliter med. De har bidratt til større forståelse for elever som sliter med de vanlige forventningene skolen har til de. Kunnskap om hjernens utvikling og fungering har ifølge informantene bidratt til større forståelse for elevenes adferd og kan gitt holdepunkter for prinsipper i planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning.

Videre drøftes utfordringer knyttet til implementering av tilnærmingen og hva som gjør at man som skole satser på akkurat denne tilnærmingen. Byrådets strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring drøftes også spesielt med tanke på hvilken oppfølging og hjelp til implementering skolene får.

## 7 KONKLUSJON

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan yrkesfaglærere erfarer å jobbe traumeinformert. Problemstillingen har blitt belyst og drøftet gjennom både teori, relevant forskning på temaet, og empiri. Mange av funnene i empirien, finner man også støtte for i prosjektets teoretiske forankring samt styringsdokumenter. Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse med fem informanter, analysert og tolket dataene fra denne. I dette kapittelet presenteres konklusjonen inn under følgende fire hovedpunkter: Opplevelse av relevans, selvrefleksive handlingsmønstre, relevans i en yrkesfaglig kontekst, lærernes forventninger og elevenes læreforutsetninger.

### *Opplevelse av relevans*

Et sentralt og viktig funn i prosjektet er at informanter opplever det å jobbe traumeinformert som relevant og nyttig. De mener at tilnærmingen bør ha en plass i skolen og at det bør være et element i lærerutdanningen. Flere av informantene trekker frem at de skulle ønske at de hadde lært noe om dette feltet før de begynte å jobbe som lærere, da de ser at de takler utfordringer på en annen måte sammenlignet med før de lærte om tilnærmingen. Informantene forteller at den traumeinformerte tilnærmingen er relevant fordi den gir flere verktøy til å mestre de utfordringene de møter arbeidshverdagen. De opplever et behov for kunnskapen fordi de har en elevgruppe som krever mer av de som lærere, enn det de var forberedt på etter at de var ferdig utdannet lærere. De opplever også tilnærmingen som relevant fordi kompetansehevingen på feltet har gjort at de opplever større grad av mestring i jobben. Gjennom intervjuene med de fem lærerne kom det frem at de opplever at ikke alle på skolen praktiserer den traumeinformerte tilnærmingen og at ikke alle ser relevansen i å implementere tilnærmingen. Noen av informantene mente at dersom vi skal kunne kalle oss en traumeinformert skole, må alle med. En av informantene trakk spesielt frem dette med betydningen av personlighet og hvilke livserfaringer man selv har, trolig påvirker hvor åpen man er for å integrere tilnærmingen i egen arbeidshverdag. Dette fordi det krever både selvrefleksjon og personlig engasjement

Kun tre av de fem informantene kjenner til at det foreligger en strategi fra Byrådet i Oslo med mål om økt gjennomføring i videregående opplæring. I denne strategien presenteres det at

skolene skal ha kunnskap om traumer og hvordan dette påvirker hjernens utvikling og elevenes læring (Byrådet, 2020).

Informantene gir uttrykk for at de opplever kompetansehevingen som relevant, men de ønsker mer direkte veiledning i krevende situasjoner. De ønsker også jevnlig repetisjon i den teoretiske delen av tilnærmingen. De trekker frem at det å jobbe casebasert på seksjoner er nyttig, og at erfaringsdeling i fellestid gir en påminnelse om hvordan tilnærmingen kan brukes i praksis. Funn i empirien viser også at informantene mener at arbeidet bør ledes og det bør jobbes systematisk med temaet gjennom året. Dette støttes også av teorigrunnlaget i oppgaven hvor blant annet Jamissen (2011) trekker frem at når voksne skal lære, er det viktig at de får en opplevelse av at det de undervises i er relevant. Man må føle et behov for forandring og være åpen for læring. For at denne prosessen skal bli god er det avgjørende at man møter de ulike personene "der de er". Videre trekkes det frem at det å tilrettelegge for læring ved å etablere gode prosesser for refleksjon og ikke minst kritisk refleksjon bidrar til å begrepsfeste taus kunnskap (Jamissen, 2011). Argyris & Schön (1978) sier blant annet at erfaringsdeling er viktig for å få individenes kunnskaper frem og at det vil styrke organisasjonens samlede kompetanse (Argyris & Schön, 1978). Videre er det avgjørende for å skape organisasjonslæring at den nye kunnskapen man besitter blir omdannet til handlingsmønstre blant kolleger og i møte med elevene slik at det kommer elevene til gode (Irgens, 2016).

Et annet sentral funn i empirien er knyttet om tilnærmingen har relevans ses i sammenheng frafall i yrkesfag. Det fremkommer at informantene mener at tilnærmingen til en viss grad har en relevans knyttet til frafall. De erfarer at flere elever trives på skolen og derfor møter oftere som et resultat av dette. De forteller at tilnærmingen bidrar til at elevene føler seg velkommen. Dette støttes også av skolens trivselsundersøkelse som viser at elevene trives godt på skolen. Samtidig trekker informantene frem at elevgruppa har endret seg de siste årene og at de samlet sett har svakere faglige forutsetninger for å klare skolen, og de opplever at flere av elevene har store utfordringer knyttet til livet generelt. De mener at problemstillingen knyttet til frafall fra yrkesfag er kompleks og at det ikke bare er et svar på dette. Dette finner man også støtte for i Stortingsmelding 21 (2020-2021), *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* fremkommer det spesielt at svake faglige forutsetninger, vanskelige hjemmeforhold, psykiske plager eller ensomhet er sterke faktorer som hindrer elevene i å fullføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021). Mye av dette samsvarer med informantenes opplevelse av

elevgruppa de har, og at det knyttes en rekke utfordringer til dette i skolekonteksten. Dette støttes også i teorien om traumer. Der kan det trekkes linjer mellom faktorene som trigger til frafall i skolen, utfordringene lærerne skisserer og ferdigheter samt fysiske- og psykiske utfordringer ungdom med traumer sliter med som beskrevet i blant annet ACE studien (Prevention, 2015).

### *Selvrefleksive handlingsmønstre*

Et viktig og noe overraskende funn er at informantene opplever at tilnærmingen har bidratt til større grad av selvrefleksive handlingsmønstre. Spesielt knyttet til hvordan de selv påvirker ulike situasjoner i kraft av hvem de er. De forteller at innsikt i hvordan de som personer kan trigge eller dempe stress hos elevene har vært nyttig. De forteller også at de i større grad tenker over hva de må gjøre selv, for å være regulerte før de for eksempel går inn i situasjoner de opplever som utfordrende.

De gir uttrykk for at programfagene i større grad er regulerende i seg selv, fordi man som regel er fysisk aktiv og det er variasjon i arbeidet gjennom dagen. De ser imidlertid større utfordring i teorifagene som til tider er preget av uro og elever som er utenfor sitt læringsvindu. De forteller at tilnærmingen har gitt de større fokus på kartlegge elevenes utviklingsområder og hvilke ferdigheter de mangler. Dette støttes i teorien som sier at hjernen er bruksavhengig noe som kan resultere i at flere av de elevene man møter i skolen har underutviklede ferdigheter i forhold til jevnaldrende. Disse elevene trenger veiledning og tilrettelegging fremfor å gjentatte ganger bli fortalt hva de ikke skal gjøre (Johannessen et al., 2020).

### *Relevans i yrkesfaglig kontekst*

Funn viser at informantene bruker tilnærmingen i ulik grad og oversetter den til sin kontekst på ulike måter. De gir uttrykk for at tilnærmingen krever personlig involvering og at personlighet spiller inn. Samtidig er sammensetningen av elever noe ulik på programområdene, som også påvirker hva som er relevant for den enkelte lærer. Etter implementeringen av tilnærmingen og felles kompetanseheving, sitter informantene igjen med noen fellesområder som utpeker seg som svært relevante. Dette er økt fokus på relasjonsbygging, økt fleksibilitet, større variasjon i undervisningsmetoder samt økt

tilrettelegging på gruppe og individnivå. De forteller at elevene sosiale ferdigheter ofte er underutviklet og at tilnærmingen bidrar til å styrke denne biten som er svært viktig innenfor yrkesfaglige programområder der man som kommende yrkesutøver skal møte både pasienter, oppdragsgivere, kunder og samarbeidspartnere. Dette finnes det også støtte for i oppgavens teoretiske forankring som trekker frem at utdanningen og yrkesutøvelsen i stor grad skal skje i en relasjon til andre mennesker og i en kulturell og samfunnsmessig kontekst (Inglar, 2009).

De opplever at tilnærmingen understøtter områder de tidligere har vært opptatt av, men at teorien om blant annet traumebegrepet, den tredelte hjernen og toleransevinduet har gitt de nyttige verktøy. Empirien viser at lærerne i større grad tør å utforske hvordan læring kan skje utenfor det tradisjonelle skoleformatet som ved bruk av agropedagogens tilbud, ved å skape faglig og sosial trygghet med en trygg og god relasjon til elevene i bunn. Informantene presiserer at relasjonen er avgjørende for å få elevene inn i læringsvinduet og i noen situasjoner for å møte på skolen. Dette finner man også igjen i prosjektets teoretiske forankring. Lav og Wenger (1991) sier at læring er kontekstuell og handler om relasjonen mellom nykommeren og den erfarne og at betydningen av læringsmiljø og samhandlingen i lærings situasjonen er avgjørende for å skape læring (Lave & Wenger, 1991).

Et annet sentralt funn er at implementeringen av tilnærmingen bidratt til at informantene opplever større grad av trygghet i krevende situasjoner. De forteller at økt kunnskap om hvordan traumer kan prege ungdom samt kunnskap om hjernens fungering har gitt de en forståelse for de reaksjonene de noen gang møter hos elevene. Det betyr ikke alltid at eleven har rett men det gir en større forståelse som ifølge informantene gjør at de håndterer situasjonen annerledes. Dette igjen har bidratt til større grad av trygghet. Dette finner man også støtte for i oppgavens teoretiske forankring som trekker frem at det hele starter med at den voksne selv er regulert. Det vil si at man som voksen må holde seg innenfor sitt eget toleransevinduet for i det hele tatt å kunne hjelpe elever til å regulere seg (Nordanger D. Ø & C., 2017). Økt grad av trygghet har også gjort at noen av informantene tør å teste ut nye metoder uten å være redd for å miste kontrollen, spesielt i krevende grupper. De tar ikke ting like personlig som de gjorde før de kjente til den traumeinformerte tilnærmingen og kjenner derfor på større grad av mestring i jobben. Dette finnes det også støtte for i teorien som trekker frem at krevende elever får mye fokus og at det stilles krav til lærernes evne til å håndtere slike utfordringer noe som igjen påvirker lærernes jobbtilfredshet og stress (Aloe, 2014).

### *Lærernes forventninger og elevenes læreforutsetninger*

Informantene trekker spesielt frem at tilnærmingen har gitt de økt kunnskap om hvor viktig tilpasset opplæring og god klasseledelse gjennom tydelige rammer og regler er for sikre at flere elever får godt utbytte av opplæringen. Et funn er blant annet at informantene før de lærte om tilnærmingen i ettertid ser at de hadde for høye forventninger til noen av elevene. De erfarer at ved å justere forventningene til riktig nivå, er det mye lettere å få elevene inn i sitt læringsvindu. De forteller at dette for så vidt ikke er ny kunnskap for de, men at tilnærmingen har gitt de et tydeligere fokus og en mer helhetlig dypere forståelse av elevene. Dette finnes det også støtte for i oppgavens teoretiske forankring som trekker frem at for de utsatte elevene er det avgjørende at skolen de møter søker kunnskap som kan bidra til organisering, rammebetingelser, oppfølging av elevene, god kvaliteten på undervisning. Kunnskap om hjernens utvikling og fungering kan bidra til større forståelse for elevenes adferd og kan gi viktige holdepunkter for prinsipper i planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning (Næss, 2020).

## 8 AVSLUTTENDE BETRAKNINGER OG VEIEN VIDERE

Vårt oppdrag som skole handler om å skape en arena hvor elevene får utvikle sine evner til å møte de utfordringer og oppgaver de vil bli stilt ovenfor i samfunnet og arbeidslivet. (Opplæringslova, 1999). I tillegg har vi som skole skolen har ansvar for å legge til rette for elevenes læring uavhengig av deres ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen skal altså gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Udir, 2017). Dette kan ofte stå i kontrast til lærernes arbeidshverdag og de utfordringen de møter i den reelle konteksten. De aller fleste lærere har trolig valgt å bli lærere basert på at de brenner for å formidle fag, og å få mennesker i ulike aldre opp og frem her i livet. Å jobbe med elever som oppleves som krevende kan være beintøft, og spesielt frustrerende når den normale verktøykassa ikke lengre strekker til. Man kan bli satt på prøve både som menneske og profesjonsutøver.

For skolen jeg arbeider ved var utfordringsbildet så stort at vi måtte ta tak i problemene på flere områder. Det ble starten på implementeringen av traumeinformert tilnærming. Vi jobbet utfra at tilnærmingen kunne tilføre noe positivt for alle elevene uavhengig om de hadde utviklingstraumer eller ikke. For det er faktisk slik at ikke alle barn som utsettes for traumer, får nevrobiologiske skjevutviklinger. Men, det er også mange som sliter med senskadene av å være traumatiserte, det må vi slik jeg ser det ta på alvor også i skolen. Gjør vi ikke det gir vi faktisk ikke alle elever en reel mulighet til å mestre skolen og livet. Noen vil helt sikkert stille spørsmåltegn til om det er riktig at normalskolen skal håndtere dette. Det er en interessant diskusjon som berører strukturer i det norske skolesystemet, som kanskje ikke ivaretar mangfoldet i elevgruppa slik det er nå.

Det eksisterer lite erfaring fra lignende implementering i Norge, så store deler av både teori og forskning er hentet fra den amerikanske konteksten, hvor tilnærmingen NME har sitt opphav. Dette er selvfølgelig et resultat av at det ikke er like vanlig å jobbe traumeinformert i norsk skole som det er i amerikansk skole. Med årene vil det forhåpentligvis eksistere mer forskning på feltet fra norsk skolekontekst, og normalskolen. Man kan jo stille seg spørsmålet om en amerikansk forståelsesmodell og tilnærming kan overføres direkte til norsk kontekst. Den amerikanske kulturen er basert på andre sosioøkonomiske forhold enn den sosialdemokratiske strukturen vi finner i Norge. Skolesystemet er også annerledes i USA sammenlignet med det norske skolesystemet, og det er store kulturelle forskjeller.



Funn fra dette prosjektet viser at fem år etter at implementeringen startet opplever informantene tilnærmingen som svært relevant, og at den har påvirket de som profesjonsutøvere. Dette er et viktig funn som jeg tar med meg videre, men som jeg også reflekterer over. Det at informantene i undersøkelsen har fått kritiske synspunkter kan være farget av asymmetrien i intervju situasjonen med meg som leder og de som lærere. Samtidig er jeg en del av den samme konteksten som de er i, og ser at det informantene forteller i intervjuet ikke bare er ord. Det vil på den andre siden være vanskelig for meg å være helt nøytral da feltet engasjerer meg personlig. Jeg har selv stått i krevende undervisningssituasjoner hvor jeg desperat har søkt etter sårt trengte verktøy, og jeg har kjent på forventningene som hviler på lærerrollen. Samtidig brenner jeg for å hjelpe elever som ikke mestrer skolehverdagen, og for at de skal få den hjelpen de trenger slik at de kan få seg en utdanning, jobb og et godt liv i fremtiden. Som skole tror vi at arbeidet har hatt positiv effekt på elevenes trivsel som også dokumenteres gjennom gode resultater i elevundersøkelser. Og, vi har hatt en markant nedgang i antall elevsaker.

Et viktig element jeg tar med meg videre gjennom arbeidet med denne oppgave er at traumeinformert tilnærming i skolen ikke er en forhåndsdefinert standard eller fastlåst metode. Det er en tilnærming skolen må oversette til sin kontekst. Det er trolig derfor det benyttes ulike begreper om tilnærmingen, og den kanskje fremstår noe "ullen". Med tanke på hvor fremmed og terapeutisk et begrep som traumeinformert kan virke og erfaringene vi som skole har med implementeringen, vil jeg anta en rekke skoler velger bort å prioritere dette arbeidet. Byråds strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring er et sentralt dokument fordi det presiserer at skolene i Oslo skal jobbe traumeinformert. Jeg stiller meg derfor undrende til hvorfor det ikke i større grad synliggjøres hva det menes med å jobbe traumeinformert i skolen. Det burde utarbeides egen informasjon på temaet og det bør følges opp av Utdanningssetaten. Slik jeg ser det er strategien fra Byrådet i Oslo relevant fordi den handler om at vi som skole må tilpasse oss elevene vi møter, men det har svært lite verdi om det ikke etterfølges på skolene. Dette støttes også i teorien som sier at barn og ungdom som møter en skole som forstår dem og som ikke misforstår adferden deres, kan få stor betydning for utviklingen til barna og muligheten til å gjennomføre skolegangen (Perry et al., 1995).

Det kan som lærer oppleves enormt frustrerende å skulle undervise en klasse som ikke er tilgjengelig for læring og konsentrasjon. Som informantene trekker frem er det en stor andel

av elevgruppa som ikke kjenner til hva yrkesfaget de har valgt går ut på. Det kan derfor være ekstra krevende for lærerne å nå frem til elevene som kan skje ikke er interessert i det programområdet de har begynt på. Det kan også hende at man har prøvd elementer fra tilnærmingen uten å lykkes eller at man ikke tør å prøve i fare for å miste ytterligere kontroll over gruppa. I disse krevende situasjonene aktiveres de triggerne man selv har, noe som gjør at man kan kjenner på både stress, uro og ubehag. I slike situasjoner har man ofte kun seg selv som verktøy, og det kan være krevende når man selv er preget av situasjonen. Relatert til dette viser funn fra prosjektet at lærerne ønsker mer direkte veiledning inn i krevende situasjoner. Dette kan også bety at de trenger et trygt rom hvor de kan ventilere og være åpne om det de ikke mestrer. Det er svært vanlig i andre yrker hvor man jobber tett på mennesker, men mer fremmed innenfor læreryrket. Det forteller meg også at veilederne må være mer ute direkte i læringsarenaene da læring er kontekstuel og viktige elementer kan gå tapt dersom man får gjenfortalt hendelser eller utfordringer man skal veilede på. Dette er noe jeg bringer med meg videre som et viktig funn og ønsker at vi som skole skal videreutvikle.

Prosjektet viser at tilnærmingen har bidratt til større grad av selvrefleksive handlingsmønstre. Spesielt knyttet til hvordan lærerne selv påvirker ulike situasjoner i kraft av hvem de er. Det å involvere seg personlig på denne måten kan være komplekst og kanskje noe ikke alle hverken kan eller ønsker å romme. Ansatte ved skolen har også en historie de bærer med seg, og denne kan bli trigget. Et relevant spørsmål vil derfor være i hvilken grad man kan forvente at alle lærerne inkorporerer en traumeinformert tilnærming, som en naturlig del av sin praksis. Samtidig viser funn fra dette prosjektet at det å jobbe traumeinformert har gitt informantene større grad av trygghet og mestring i jobben.

Ved å synliggjøre hva som forventes av ansatte ved skolen berører man blant annet lærernes selvstendige autoritet og faglig identitet i profesjonsutøvelsen. Her kan det oppstå spenninger og noen av lærerne kan kanskje oppleve tilnærmingen som begrensende. Informantene sier imidlertid ikke noe om dette, men de trekker frem at personlighet og holdninger trolig påvirker i hvilken grad lærerne tar til seg tilnærmingen. Noe som også kan kobles til den selvrefleksive delen.

Dette prosjektet har vist meg at tilnærmingen kan gi oss et felles fokus utover å hjelpe elever som er utsatt for traumer. Tilnærmingen gir en slags verktøykasse og en forankring som i seg selv kan gi større trygghet og en tydeligere retning som både lærer og ansatte i skolen. Slik

informantene forteller er det en tilnærming som utvikler de personlig, og som gir konkrete tiltak rettet mot elevene. Dette kjenner jeg meg også igjen i, både som leder og yrkesfaglærer. Ved å ha et samlet fokus kan dette muligens bidra til at færre elever dropper ut av yrkesfaglige programområder og gjennom god opplæring bidra til økt rekruttering av nye yrkesutøvere.

Ved å undersøke hvordan lærere erfarer å jobbe traumeinformert har det fremkommet viktige funn for videre arbeid. Denne oppgaven kan bidra til å vise andre hva begrepet traumeinformert skole kan romme og hvilke utfordringer man kan møte ved å implementere en slik tilnærming. Den kan synliggjøre hvordan man kan bruke tilnærmingen i en yrkesfaglig kontekst. Kanskje oppgaven kan bidra til at flere lærere som står i krevende undervisningssituasjoner kan få ideer og tanker som bidrar til endring. Samtidig viser funn i prosjektet at vi som skole ikke er i mål med arbeidet med implementeringen, det er fortsatt et stykke igjen.

For meg har dette prosjektet gitt viktig informasjon og større innsikt knyttet til videre arbeid med tilnærmingen. Jeg ser det som relevant å utforske hvordan tilnærmingen i større grad kan knyttets til praktisk yrkesutøvelse som arena, og tverrfaglig samarbeid. Dette for i større grad å legge til rette for at elevene får mulighet til å øke sin samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene er viktig å mestre videre i arbeidslivet, og noe informantene påpeker mangler hos flere av elevene.

Funn fra prosjektet gjør at det også vil være interessant å videreutvikle skolens oppfølging og veiledning av lærerne, slik at den oppleves mer relevant. Det vil også være interessant å se nærmere på hvordan vi kan knytte tilnærmingen mer direkte til konkrete læringsmodeller som for eksempel mesterlæremodellen, slik at den blir enda mer spisset inn i den yrkesfaglige konteksten. Funn fra empirien gjør også at jeg ser det som relevant å i større grad utvikle den praktiske delen av tilnærmingen direkte inn i de ulike læringsarenaene.

## REFERANSELISTE

- Ablon, J. S. & Polliastri, A. R. (2018). *The School Discipline Fix*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Ablon, S. J. (2018). *Changeable: How collaborative problem solving changes lives at home, at school, and at work*.
- Aloe, A. M., Shisler S.M, Norris B.D., Nickerson A.B & Rinker, T.W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. . *Educational Research Review*, (12), 30-44.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Asay, T. P., Lambert, M. J., Gregersen, A. T. & Goates, M. K. (2002). Using patient-focused research in evaluating treatment outcome in private practice. *J Clin Psychol*, 58(10), 1213-1225. <https://doi.org/10.1002/jclp.10107>
- Asgedom, A. H., Semsrud, O., Skilbrei, A.-C., Kruse, T. & Fredly, S. (2018). Sårbare unge og læring. Traumesensitiv pedagogikk i teori og praksis. I S. v. skole (Red.). Stovner videregående skole.
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater. I. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A. (2019). Ungdata 2019. Nasjonale resultater. I. NOVA, Oslomet.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20, Issue. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. F., Lars Roar; Aaboen Sletten, Mira. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier ungdatabundersøkelsene?* NOVA.
- Bath, H. (2008). Calming together: The pathway to selfcontrol. *Reclaiming Children and youth*. 4(16), 44-46.
- Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours., 23(4), 44-46.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brodal, P. (1996). *Sentralnervesystemet. Bygning og funksjon*. TANO A.S.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.

- Byrådet, O. k. (2020). *Byrådets strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring* (Byråds sak 217/19). Oslo kommune Byrådet.  
<https://www.oslo.kommune.no/politikk/sentrale-planer-og-styringsdokumenter/>
- Castersen, J. W., Øyvind; Lødding, Berit. (2011). *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen* (NIFU rapport 2011-6). NIFU.
- Cook, A. S., Joseph. (2005). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric Annals*, (35), 390-398.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen. En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap* (Bd. 1). Vigmostad&Bjørke AS.
- Forskningsetiskekomiteer. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 12.03 fra  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Greene, R. W. (2019). *Lost at school*. Schribner.
- Harris, M. & Fallot, R. D. (2001). *Using Trauma Theory to Design Service Systems, New Directions for Mental Health Services*. Jossey-Bass.
- Haugen, V. D. & Stølen, G. (2017). *Pedagogisk mangfold i et samfunnsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behaviour: A neuropsychological theory*. . Wiley.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk
- Hiim, H., Keeping, D. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. H., Else;. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (Bd. 3). Gyldendal Akademiske.
- Høy Anvik, C. & Trond, B. (2009). *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. Norlandsforskning
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yresfaglærere: en kvalitativ studie*. Høgskolen i Akershus.
- Inglar, T. (2015). *Kyndighetsformer og yrekspedagogiske prinsipper*. Gyldendal Akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Dynamiske og lærende organsisajoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring: Et essay. *Uniped*, (03), 30-40.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.

- Johannessen, K. N., Bakken, A.-K. & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Kompetansebehovsutvalget. (2018). *NOU 2018:2 Fremtidige kompetansebehov I Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet.
- Kompetansebehovsutvalget. (2019). *NOU 2019:2*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. B. S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leebov Gollub, W. E. S. (1978). Affective Education Program *Urban Education*, 13, 95-106.
- Lillejord, S., Fuglestad, Otto Laurits. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I *Pedagogisk Ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplærning for (nesten) alle*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nordanger D. Ø & C., B. H. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. B., Hanne Cecilie. (2017). *Utviklingstrumer. Regulering som nøkkelbegrep i en nye traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Næss, J., Kaja; Bakken, Anne-Karin. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende adferd og barns muligheter for læring* (Bd. 1). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, A.-K., Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, I. & Norge Barne- og, I. (2017). *Svikt og svik : gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 13. november 2015 : avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 22. juni 2017* (Bd. NOU 2017:12). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D., Pollard, R., Blakely, T., Baker, W. & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and 'use-dependent' development of the brain: how «states» become «traits». *Journal of Infant Mental Health*, 16(4), 271-291.
- Perry, B. P., Ronnie A; Blakley, L. Toi; Baker, L. William; Vigilante, Domenico (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and "use-dependent" development of the brain: How "states" become "traits". *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271-291.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Universitetsforl.
- Prevention, C. f. D. C. a. (2015). *The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study*. National Center for Injury Prevention and Control. <https://www.cdc.gov/>
- Regjeringen. (2015). *Folkehelsemeldingen : mestring og muligheter* (Bd. 19(2014-2015)). Departementenes servicesenter.
- Roald, K. (2015). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Saljø, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J.W. Cappelen forlag a.s.
- Scheiber, B. & Talpers, J. (1987). *Unlocking Potential*. . Adler & Adler.
- Siegel, J. D. (2012). *Developing Mind*. The Guilford Press.
- Steinar Kvale, S. B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske.
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevatn yrkes- og profesjonsutdanning* Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte , A. L. (2018). *Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (Bd. 2 utg.). Gyldendal akademisk.
- Saakvitne, K. W., Gamble, S., Perlmann, L. A. & Lev, B. (2000). *Risk connection: A training curriculum for working with survivors of childhood abuse*. Sidron Press.
- Teicher, M. H. & Samson, J. A. (2013). Childhood Maltreatment and Psychopathology: A Case for Ecophenotypic Variants as Clinically and Neurobiologically Distinct Subtypes. *Am J Psychiatry*, 170(10), 1114-1133. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.12070957>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tucci, J., Mitchell, J. & Tronick, E. (2019). *The Handbook of Therapeutic Care for Children: Evidence-Informed Approaches to Working with Traumatized Children and Adolescents in Foster, Kinship and Adoptive Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Udir. (2017). *Læreplanverket. Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Udir. (2020). *Læreplanverket*. Udir. Hentet 09.01.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Weire Jørgensen, T. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg, teori og praksis. *Traumebevisst omsorg. Fosterhjemskontakt, 1, 10-17*.  
<https://rvtssor.no/filer/backup/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>
- Wenger, E. (1998a). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998b). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



## FIGUROVERSIKT

Figur 1.....	s. 22
--------------	-------

# VEDLEGG

## 1 Godkjenning fra NSD

En traumebevisst skole

### Referanse

870164

### Status

Vurdert med vilkår

- **Sluttvurdering (planlagt)**01.07.2021 02:00
- **Melding**03.02.2020 08:52

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 870164: NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: [nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](https://nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html) Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til

01.07.2021. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## 2 Intervjuguide lærere

<b>Intervjuguide lærere</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introduksjon: Intervjuet handler om erfaringer og tanker rundt en traumebevisst tilnærming i skolen.</li><li>• Anonymitet: Samtykkeerklæring og informasjon om mulighet til å trekke seg</li><li>• Lydopptak: Informasjon om lydopptak og behandlingen av dette</li><li>• Tid: Intervjuet vil ta maks en time.</li></ul>	
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Hovedspørsmål / oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Bakgrunnsdata</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke eller hvilket trinn underviser du på?</li><li>2. Hvor mange år har du jobbet i videregående skole?<ul style="list-style-type: none"><li>• 0-2 år</li><li>• 3-9 år</li><li>• Over 10 år</li></ul></li><li>3. Har du annen erfaring du tenker er relevant for arbeidet ditt som lærer?</li></ol>
	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Som lærer - hva legger du i begrepet traumebevisst? -Hva innebærer en traumebevisst skole for deg?</li><li>2. I Byrådets strategi for å forebygge frafall i videregående skole presiseres det at skolene skal jobbe traumebevisst. Hvilken rolle mener du at du som lærer har knyttet til at skolen skal jobbe etter en</li></ol>

<p><b>1. Hvordan erfarer lærerne å jobbe etter en traumebevisst pedagogisk tilnærming?</b></p>	<p>traumebevisst pedagogisk tilnærming?</p> <p>3. Hvilken rolle mener du at skolen som organisasjon har i satsningen på at Oslo skal bli en traumeinformert by?</p> <p>4. Hvilken erfaring har du med denne tilnærmingen fra før?</p> <p>5. Vi vet mye om frafall i den videregående skole, blant annet at det er høyere antall elever på yrkesfaglige studieretninger som dropper ut sammenlignet med studiespesialiserende program. Hva tror du skal til for at flere elever på YF fullfører sitt utdanningsløp.</p> <p>6. Kan du beskrive erfaringer har du gjort deg til nå, knyttet til effekten av en traumesensitiv pedagogisk tilnærming? -Hvordan erfarer du å jobbe traumebevisst?</p> <p>-Bidrar tilnærmingen til et bedre læringsmiljø? Forklar.</p> <p>-Bidrar tilnærmingen til økt trivsel/trygghet blant elevene? Forklar.</p> <p>-Har du endret ditt elevsyn? Forklar.</p> <p>7. Kan du beskrive og gi eksempler hvordan du bruker tilnærmingen i ditt arbeid?</p> <p>-Didaktisk</p> <p>-Relasjonsskapende</p> <p>-Elevoppfølging</p> <p>8. Traumebevisst tilnærming består av mange ulike elementer. Alt fra for eksempel måten man møter elevene på, til bruk av fidgets i klasserom. Hvilke elementer bruker du i ditt</p>
<p><b>2. På hvilken måte påvirker tilnærmingen planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?</b></p>	

<p><b>3. På hvilken måte påvirkes skolen av å jobbe etter en traumebevisst tilnærming?</b></p>	<p>arbeid? Hva gjør at du bruker akkurat dette?</p> <p>9. Kan du fortelle litt om hvordan tilnærmingen treffer elevgruppa di? Hvem responderer, og hvem responderer ikke?</p> <p>10. Kan du beskrive en spesiell hendelse eller situasjon hvor du har sett/opplevd effekten av tilnærmingen?</p> <p>11. Opplever du å bli mer bevisst på hvordan du jobber som lærer etter kompetansehevingsøktene denne våren?</p> <p>12. Hva er dine tanker om skolens samlede kompetanse?</p> <p>-I hvilken grad har lærerne og skolen den kompetansen som trengs for å jobbe traumebevisst?</p> <p>13. Hvordan opplever du å ha fått kompetanseheving, veiledning og informasjon om traumebevisst tilnærming?</p> <p>14. Har opplæringen og veiledningen vært tilstrekkelig?</p> <p>-Hva ønsker du mer av eller mindre av?</p> <p>15. Hvordan erfarer du at det jobbes kollektivt med en traumebevisst tilnærming ved skolen?</p> <p>-Erfaringsdeling?</p> <p>-Fellestid?</p> <p>-Kollegaer?</p> <p>16. Opplever du at skolen legger til rette for kollektiv læring og erfaringsdeling?</p> <p>17. Opplever du at skolen har den kompetansen som trengs for å møte</p>
--	--

	<p>skolens elevgruppe? (ansatte ved skolen)</p> <p>18. Opplever du at tilnærmingen har endret din arbeidshverdag?</p> <p>-På hvilken måte?</p> <p>-Hva er det viktigste du har lært av å jobbe etter den traumebevisste tilnærmingen?</p> <p>-Er tilnærmingen relevant for alle elever? Eventuelt på hvilken måte?</p> <p>19. På hvilken måte har fokuset på en traumebevisst tilnærming bidratt til din egen utvikling som lærer?</p> <p>-Opplever du en større trygghet?</p> <p>På hvilken måte? Hva tror du gjør at du ikke opplever noen endring?</p> <p>-Hvilke utfordringer har du erfart?</p> <p>20. Hvilke forventinger har du til å jobbe traumebevisst i tiden fremover?</p> <p>21. Hva tror du må til for å bli en traumebevisst skole?</p>
Avslutning	<p>22. Er det noe du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?</p>

### 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring skjema for innsamling av data til masteroppgave om traumebevisst pedagogikk

Student: Marianne Haugerud

Adresse: Paal Bergsvei 167, 1188 OSLO

Tlf: 918 66 190

Epost: [marianne.haugerud@ude.oslo.kommune.no](mailto:marianne.haugerud@ude.oslo.kommune.no)

I forbindelse med Masterstudie i Yrkespedagogikk ved OsloMet, skal jeg utføre intervju. Dataene vil bli brukt inn i masteroppgaven, og vil bli slettet etter de regler som til enhver tid gjelder for tidsbegrenset lagring på OsloMet etter eksamensforskriften. Sammendrag, lydopptak, transkriberinger, statistikker og datatolkninger er da innbefattet i dette etter gjeldende regelverk satt av NSD.

Intervjuobjekter har fullt innsyn i sine egne intervjuer, og kan be om innsyn, komme med innsigelser hvis man føler seg mistolket, da kan man komme med klargjørende tilleggsopplysninger. Dere kan også trekke dere fra undersøkelsen hvis dette ønskes underveis.

Alle data bestrebes å anonymiseres, og skal kun brukes som datagrunnlag knyttet til denne masteroppgaven. Dataene skal brukes til å bidra til erfaringsdeling og utvikling innen temaet traumebevisst pedagogisks tilnærming i videregående skole.

Opplysninger intervjuet:



Navn:.....  
.....

Telefon:.....  
.....

Epost:.....  
.....

Dato.....

Singatur:.....  
.....

## 4 Byrådets strategi for økt gjennomføring i videregående opplæring



Oslo kommune  
Byrådet

**Byrådssak 217/19**

### **BYRÅDETS STRATEGI FOR ØKT GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING**

#### Sammendrag:

Hvert skoleår begynner det mange elever på videregående skole i Oslo med mye fravær og lave grunnskolepoeng fra ungdomsskolen. Skoleåret 2017/2018 var det rundt 15 %, eller i overkant av 800 elever, som begynte i Vg1 med 30 eller færre grunnskolepoeng (gjennomsnittskarakterer på 3). Denne gruppen har statistisk sett under 50 % sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring (Deloitte 2018). Barn under oppfølging av barnevernet og elever med kort botid i Norge er særlig utsatte grupper.

En stor andel av disse 800 elevene følger ikke et normert løp, men går samme studieår på nytt én eller flere ganger, eller har begynt på nytt og valgt et nytt utdanningsprogram. Mange elever har store kunnskapshull fra ungdomsskolen og kommer inn på skoleløp som de ikke har faglige forutsetninger for å klare.

Mange av elevene beskriver trangboddhet, vanskeligheter med å finne deltidsjobb, konflikter hjemme og økonomiske bekymringer. Flere bor alene og/eller er ikke forsørget av foresatte mens de går på videregående. Flere er i konflikt med foreldre og forteller om vanskelige hjemmeforhold. Mange bor i relativt små leiligheter, har rom sammen med ett eller flere søsken, opplever mangel på privatliv, er mye ute til sent på kvelden og er i kontakt med belastede miljøer med rus og kriminalitet. Enkelte har mistet boligen sin og har ikke noe sted å oppholde seg (Bildeng og Borgersen 2019).

Tid er ofte en avgjørende faktor for disse elevene. Om det går for lang tid før de får hjelp så øker fraværet, motivasjonen avtar ytterligere og det blir enda vanskeligere å være på skolen.

Byrådet forventer at skolene og de ulike hjelpesystemene i kommunen jobber sammen slik at disse elevene får rask og treffende hjelp når de har behov for det. I budsjettet for 2018 slås det fast at det viktigste resultatmålet for oppvekst- og kunnskapssektoren i Oslo er at elevene fullfører og består videregående opplæring. Ikke bare skolene, men også bydelene, har et ansvar for at dette resultatmålet nås. Måloppnåelse forutsetter koordinert innsats.

Denne strategien handler om helhetlig og forsterket innsats for de ca 800 elevene som skal gjennomføre videregående skole med et veldig krevende utgangspunkt. Strategien skal bidra til at Oslo skal bli en varmere og mer skapende by med plass til alle. For å gi alle muligheter til å delta på like vilkår er det viktig med tidlig innsats. Det er det vi gjør tidlig i barn og unges liv som har størst effekt, men når vi ikke lykkes med å hjelpe elevene tidlig, kan vi heller ikke gi dem opp. De ulike innsatsområdene og utviklingsarbeidene som beskrives i saken skal gjennomføres i tråd med byrådets overordnede visjon for oppvekst- og kunnskapssektoren og de tre styringsprinsippene; tidligere innsats, sosial utjevning, tillit og handlingsrom.

Saksnr.: 201900777-10

## 5 Pedagogisk plattform ved egen skole



### Hva er god praksis?

- ▶ *Hva er god praksis? Hva forventes av meg? Hva skal jeg strekke meg etter? Hvordan kan jeg være trygg på at det jeg gjør er riktig?*
- ▶ Som yrkesutøvere på xx er vi ofte i situasjoner som kan være krevende. Vi må legge gode planer og utføre dem godt. Men selv den beste planen går ikke alltid som vi ønsker. Ting tar uventede vendinger, og kloke beslutninger må tas på et øyeblikk for å redde situasjonen. Da må vi ha et velutviklet profesjonelt skjønn og gode kunnskaper om hva som kreves for å få til god læring. Dette gjelder for alle yrkeskategoriene på skolen, enten vi er i klasserom og verksted eller har andre oppgaver.

## Hvordan kjenner vi igjen god praksis?

- ▶ Undervisning er et håndverk som må læres over tid og stadig utvikles, ikke en kompetanse som man har eller ikke har.
- ▶ Undervisning skjer alltid i en kontekst - det finnes ikke to like skoler, to like elevgrupper eller to like lærere
- ▶ God praksis er ikke lett å måle. Det finnes likevel mye forskning om hva som gir god trivsel og læring.
- ▶ Pedagogisk veiledning må bygge på denne forskningen - og den konteksten vi befinner oss i

## Trenger vi en felles praksis?

- ▶ Vi vet at elevene våre trenger forutsigbarhet på skolen
- ▶ Forutsigbarhet vil si at elevene i stor grad møter de samme reglene, rammene og forventningene fra alle voksne rundt seg.
  - ▶ Det gir eleven trygghet og gjør læringsarbeidet lettere for elever og voksne
  - ▶ Det krever at vi som arbeider på skolen må ha felles praksis på en rekke områder.
  - ▶ Det som er bra, bør flest mulig gjøre
  - ▶ Vi trenger felles *rammer* for praksis

## Hva skal de felles rammene bygge på?

- ▶ Vi så at vi manglet et grunnlag for å drive konkret profesjonsutvikling
- ▶ Vi arbeider etter menneskerettigheter, lovverk, forskrifter og rutiner.
- ▶ Vi trenger å etablere
  - ▶ en felles fortolkning eller forståelse av rammene våre
  - ▶ som gir retning til det daglige arbeidet - for alle ansatte
  - ▶ et felles verdigrunnlag å stå på

## Plattform xx

- ▶ Vi tror at alle elever kan nå langt
- ▶ Vi er en hjernevennlig skole
- ▶ Vi gir elevene trygge rammer og gode relasjoner

# Plattform xx

## ▶ Vi tror at alle elever kan nå langt

- ▶ Som ansatte på xx videregående skole tror vi på at alle elever har et stort potensial og at de ønsker å lære mest mulig. Vår oppgave er å hjelpe dem med å oppdage og utvikle evnene sine slik at de kan skape et godt liv og bidra i det norske samfunnet. For å lykkes i dette, arbeider vi etter kunnskapsgrunnlaget om en hjemmevennlig skole.

## ▶ Vi er en hjemmevennlig skole

- ▶ xx videregående skole er en hjemmevennlig skole. En hjemmevennlig skole tar utgangspunkt i koblingen mellom nevrovitenskap, kognitiv psykologi og pedagogikk. Sentralt står traumeinformert tilnærming med kunnskapene om den tredelte hjernen og betydningen av relasjoner og rammer.
- ▶ Alle som arbeider i skolehverdagen skal kjenne disse prinsippene og legge dem til grunn i arbeidet sitt på skolen

## ▶ Vi skaper gode relasjoner og trygge rammer

- ▶ God opplæring bygger på en god og trygg relasjon mellom den voksne og enkelt elever og grupper. Den voksne er alltid ansvarlig for å bygge denne relasjonen, og å gjenskape den hvis den blir svekket.
- ▶ God opplæring avhenger også av at den voksne lager trygge og faste rammer rundt elevenes hverdag i og utenfor klasserom og verksted. Den voksne er alltid ansvarlig for å skape disse rammene for elevene, og å gjenskape dem hvis de blir svekket. Rammen viser seg i tydelige regler og faste rutiner

# Plattformen



## Verdigrunnlaget - vår fortolkning av oppdraget



- ▶ Vi tror at alle elever har et stort potensial og at de ønsker å lære mest mulig.
  - ▶ *«Læreren trodde på meg. Derfor begynte jeg også å tro på meg selv». Vi må aldri miste den av syne.*
- ▶ Vår oppgave er å hjelpe dem med å oppdage og utvikle evnene sine slik at de kan skape et godt liv og bidra i det norske samfunnet.
  - ▶ *Motivere elevene, peke på det de får til for å skape selvtillit og mestring*
  - ▶ *Peker på elevaktivitet: det er elevene som skal «oppdage og utvikle»*
  - ▶ *Bestilling til oss: «...et godt liv og bidra i det norske samfunnet» forplikter på bredden i oppdraget (jfr. folkehelse, livsmestring, bærekraft, demokrati, medborgerskap)*

## En hjernevennlig skole



- ▶ xx videregående skole er en hjernevennlig skole. En hjernevennlig skole tar utgangspunkt i koblingen mellom nevrovitenskap, kognitiv psykologi og pedagogikk. Sentralt står traumeinformert tilnærming med kunnskapene om den tredelte hjernen og betydningen av relasjoner og rammer.
- ▶ Alle som arbeider i skolehverdagen skal kjenne disse prinsippene og legge dem til grunn i arbeidet sitt på skolen
  - ▶ *Hjernevennlig tar utgangspunkt i at elevene må være i læringsvinduet for å lære*
  - ▶ *Hjernevennlig opplæring sørger for mest mulig elevaktiv læring*
  - ▶ *Hjernevennlig opplæring er også en forpliktelse på tilpasset opplæring: Ingen hjerner er helt like. Vi trenger ofte ulike teknikker, øvelser eller læremåter for å lære*



## Relasjon og rammer

- ▶ God opplæring bygger på en god og trygg relasjon mellom den voksne og enkeltelever og grupper. Den voksne er alltid ansvarlig for å bygge denne relasjonen, og å gjenskape den hvis den blir svekket.
- ▶ God opplæring avhenger også av at den voksne lager trygge og faste rammer rundt elevenes hverdag i og utenfor klasserom og verksted. Den voksne er alltid ansvarlig for å skape disse rammene for elevene og å gjenskape dem hvis de blir svekket. Rammene viser seg i *tydelige regler og faste rutiner*.



## Veiledningsgrunnlag

- ▶ Felles rammer og felles standarder for undervisningen som vi kan navigere innenfor.
- ▶ Vår profesjonelle autonomi eksisterer innenfor disse rammene og standardene
- ▶ I veiledningssituasjon uttrykkes dette i et skriftlig grunnlag for lærernes planlegging og evaluering av egen praksis i samarbeid med kolleger og ledere
- ▶ Dette grunnlaget tar utgangspunkt i Plattform xx

## 6 Forventninger og ferdigheter

Oversikt over vanlige forventninger til elevers ferdigheter og- ferdigheter som kan være utfordrende for elever med utviklingstraumer

Ferdighet	Forventet ferdighet	Ferdigheter som kan være utfordrende for elever med utviklingstraumer
<b>Konsentrasjon og oppmerksomhet</b>	Ikke la seg avlede av uvesentlig stimuli. Klare å holde fokus på det som skjer i undervisningen.	<p>Å forstå og klare å følge samtaler.</p> <p>Å forstå verbale instruksjoner.</p> <p>Å klare å gjøre ting i logisk rekkefølge.</p> <p>Å klare å utføre oppgaver som klarer vedvarende oppmerksomhet.</p> <p>Å klare å forholde seg til tid og gjøre gode vurderinger av hvor lang tid en oppgave vil ta.</p> <p>Å klare å holde fokus gjennom en aktivitet.</p> <p>Å tåle overgangssituasjoner som når man skifter tema i en undervisningsøkt.</p> <p>Å stenge ute stimuli som ikke er relevant.</p>
<b>Relasjonsferdigheter</b>	Å forstå sosiale signaler fra andre, være en god venn, mestre å vente på tur og kunne løse konflikter som oppstår i for eksempel samarbeid.	<p>Å kunne fange opp verbale og nonverbale sosiale signaler og tolke disse signalene som for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsspråk eller toneleie.</p> <p>Å starte samtaler med jevnaldrende på en passende måte.</p> <p>Å søke oppmerksomhet på en passende måte.</p> <p>Å forstå hvordan hans eller hennes oppførsel påvirker andre.</p> <p>Å forstå hvordan andre oppfatter han eller henne.</p> <p>Å klare å ta andres perspektiv og vise empati.</p> <p>Å klare å fortelle en annen hva som plager han eller henne.</p>
<b>Kommunikasjonsferdigheter</b>	Kunne snakke om følelser og tanker, lytte og utrykke egne behov på en aldersadekvat måte. Kunne be om hjelp ved behov i undervisnings-sammenhenger.	<p>Å kunne uttrykke behov, bekymringer eller tanker verbalt ikke bare gjennom adferd.</p> <p>Å klare å fortelle en annen hva som plager en.</p> <p>Å kunne vurdere ulike løsninger på et enkelt problem.</p>
<b>Impulskontroll og affektregulering</b>	Ha verktøy for å regulere sine følelser og egen tilstand slik at man mestrer å	<p>Å klare å se nyanser istedenfor å oppfatte alt "svart/hvitt".</p> <p>Å klare å ignorere irrelevante lyder, mennesker eller annen stimuli.</p> <p>Å stenge ute stimuli som ikke er relevant.</p> <p>Å klare å tenke rasjonelt, selv når han eller henne er opprørt.</p>

	<p>overstyre og undertrykke egne impulser gjennom bruk av blant annet tanker og fornuft.</p> <p>Kunne be en voksen om hjelp på en adekvat måte eller bruke tanker og fornuft til å endre egen tilstand.</p>	<p>Å klare å forholde seg til irritasjon på en aldersadekvat måte.</p> <p>Å klare å håndtere engstelse på en aldersadekvat måte.</p> <p>Å klare å håndtere skuffelse på en aldersadekvat måte.</p> <p>Å tenke før han eller hun responderer og å kunne vurdere sannsynligheten av utfallene av handlingene sine.</p> <p>Å klare å regulere aktiveringen sin til et nivå som samsvarer med situasjonen. Som for eksempel overganger fra friminutt til undervisning, sitte stille når det er forventet.</p>
<b>Robusthet (føle seg trygg)</b>	<p>Takle signaler fra andre uten å tro at andre er ute etter å plage en eller "ta" en.</p>	<p>Å tåle uforutsigbarhet, tvetydighet, usikkerhet og ting som er nye</p> <p>Å klare å skifte fra en ide, løsning eller plan til en annen.</p> <p>Å tåle endringer i planer og rutiner.</p> <p>Å ta hensyn til faktorer som kan medføre endringer i planer, for eksempel avlysning av uteaktiviteter på grunn av været.</p> <p>Å tolke informasjon korrekt og unngå overdreven generalisering eller å gjøre informasjonen for personlig. Som for eksempel å unngå å si ting som "ingen liker meg", "jeg er dum" osv.</p>

(Ablon & Polliastri, 2018; Johannessen et al., 2020; Nordanger D. Ø & C., 2017; Perry, 1995)