

MASTEROPPGAVE
Profesjonspedagogikk
Mai 2020

“Nå er ikke jeg noe psykolog, men...”

En kvalitativ studie av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever

Morten Blomquist

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Utgangspunktet for denne oppgaven er å finne ut hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever i skolehverdagen. For å svare på dette, har jeg gjennomført fem kvalitative intervjuer med lærere som har erfaring med å undervise og tilrettelegge for elever med traumer. Målet med intervjuene var å lære av de erfaringer som lærerne hadde gjort i prosessen med å legge til rett for en best mulig skoledag for den traumatiserte eleven. I analysen av intervjumaterialet har jeg brukt teori fra psykologien og kom frem til fire funn.

I sum viser de fire funnene at en som lærer absolutt kan hjelpe og gjøre en forskjell for den traumatiserte eleven. Gjennom god kommunikasjon med både elev og foreldre vil en lette tilbakekomsten til skolen. Eleven kan selv også være med å styre hvordan tilbakekomsten skal være. Skolen bør på sin side være forberedt på å få elever med traumer på sin skole. Dette gjør de gjennom å lage planer for hva som skal gjøres om en elev blir traumatisert. På denne måten er arbeidsfordelingen mellom lærer og ledelse tydelig fra starten av, og det er enkelt for både lærer og ledelse å vite hva som skal gjøres. Når den traumatiserte eleven er tilbake på skolen, er det viktig å beholde den gode kommunikasjonen. Dette gjøres gjennom samtaler med eleven. I disse samtalene skal lærer og elev sammen finne ut hva det er eleven trenger for å få en best mulig skolehverdag. I tillegg skal en som lærer også bruke disse samtalene til å vise omsorg for den traumatiserte eleven. Dette handler om å la eleven uavbrutt snakke om sine vonde opplevelser og følelser. En bør som lærer ikke frykte å snakke med eleven om deres traume, om eleven ønsker dette.

Videre er det en rekke tiltak en som lærer kan teste ut for å hjelpe den traumatiserte eleven. Her viser mine intervjuer at det er noe forskjell mellom tiltakene på barneskolen og ungdomsskolen. Dette handler i hovedsak om hvor mye tilrettelegging det er, og hvor åpenlyst tilretteleggingen er ovenfor klassen. Uavhengig av dette bør den traumatiserte eleven selv være med på prosessen med å utarbeide tiltak som skal prøves ut. Eksempler på tiltak kan være plassering i klasserommet, senere skolestart, alternative vurderingsformer eller endret undervisningsmetode.

Abstract

“Not that I’m a psychologist, but...”

The purpose of this study is to find out what you, as a teacher, can do to help traumatized pupils in their school day. To answer this, I have carried out five qualitative interviews with teachers that have experience with teaching and helping pupils with trauma. The goal of these interviews was to learn from the teachers’ experiences from the process of facilitating the traumatized pupil. In my analysis, I have used theory from psychology to obtain at four discoveries.

The four findings will in total show that you, as a teacher, most definitely can make a difference for the traumatized pupil. Through clear communication, with both the pupil and their parents, it is possible to ease the return to school for the traumatized pupil. In addition, the pupil should have the opportunity to affect and control how the return to the school should be. The school should on their side always be ready to receive traumatized pupils, and they do so by having effective action-plans ready for when a traumatized pupil arrives. As a result, both teachers and the administration will know what their responsibilities are, and how the situation should be handled. When the traumatized pupil has returned to school, it is important to maintain the clear communication with the pupil. This is done through conversations with the pupil. During these conversations, the teacher and pupil will together get the core of what the pupil needs to have the best possible school day. In addition, the teacher should use these conversations to take care of the pupil, by letting the pupil uninterruptedly talk about their experiences and feelings. As a teacher, one should not be afraid to talk about the pupil’s trauma, if the pupil wishes to do so.

Further on, there is several things you as a teacher can do to assist the traumatized pupil. My interviews reveal that there are differences between primary school and secondary school, in terms of how the teachers support the traumatized pupil. The differences are mainly about how much assistance the pupils receive, and how visible the help is to the rest of the class. Nevertheless, the pupil should be part of the process of deciding what kind of support and adaptations the pupil need to have the best school day possible. Examples of assistance can be positioning the pupil differently in the classroom, propose later start of the school day, alternative testing, as well as different teaching methods.

Forord

En lang og spennende masterperiode er over. Det har vært en spennende og interessant og kunne legge ned all sin tid i en oppgave. Jeg har lært utrolig mye, og føler meg godt rusta hvis jeg skulle bli lærer for en elev med traumer.

Jeg vil først og fremst takke veileder Cecilie Dalland for all hjelp og støtte hun har gitt. Hun har stilt krav og fulgt opp, det settes utrolig pris på. Hun har også vært en stødig bauta når jeg har vært stressa og usikker på hva jeg skal gjøre. Denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg.

Videre må jeg også få takke Ane Simonsen ved RVTS Øst som tok seg tid til å hjelpe meg med å få en ordentlig forståelse av temaet traumer, og for at hun tok seg tiden til å lese oppgaven min.

Jeg vil også takke Olav Dalland for at han tok seg tid til å lese oppgaven, i tillegg til å gjøre meg bevisst min egen skriveprosess. En stor takk også til Elise og Ola for god hjelp til gjennomlesing og retting.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning.....	8
2. Teori	10
2.1 Reaksjoner under en traumatisk opplevelse	11
2.1.1 Fysiske reaksjoner under en potensielt traumatiserende hendelse	11
2.1.2 Psykiske reaksjoner	12
2.2 Reaksjoner etter en traumatisk opplevelse	15
2.2.1 Unngåelsesstrategier.....	16
2.2.2 Selvbredelser	17
2.2.3 Svakere skoleprestasjoner	18
2.2.4 Somatiske plager	20
2.2.5 Traumatisk sorg og depresjon	21
2.2.6 Sinne og utagering.....	23
2.2.7 Problemer i det sosiale nettverket	24
2.3 Post traumatisk stresssyndrom	26
2.4 Beskyttende faktorer	27
2.4.1 Indre- og ytrebeskyttelsesfaktorer	28
2.4.2 Hva vil det si «å klare seg bra»?.....	30
2.5 Behandling	31
2.5.1 Profesjonell.....	31
2.5.2 Hva kan skolen og lærerne gjøre.....	32
2.5.3 Tilpassing av skoledagen	33
2.5.4 Viktigheten av en god lærer-elev-relasjon	35
2.5.5 Viktigheten av å arbeide med klassefelleskapet	36
2.5.6 Undervisningssituasjonen.....	37
2.5.7 Beredskapsplaner	38
2.6 Oppsummering	39
3 Metode.....	41
3.1 Semistrukturert forskningsintervju.....	41
3.2 Fenomenologisk tilnærming.....	43
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	44

3.4 Utvalg	45
3.5 Gjennomføring av kvalitativt intervju	46
3.6 Transkribering og analyse	46
3.7 Validitet	50
3.8 Relabilitet	52
3.9 Etikk	53
3.10 Overføringsverdi	54
4. Funn	55
4.1 Funn 1. Skolens oppfølging av eleven	55
4.2 Funn 2. Tilpasninger av skolehverdagen	56
4.3 Funn 3. Påvirkning av de øvrige i klassen.	57
4.4 Funn 4. Fellesskapet i klassen.	59
4.5 Oppsummering	59
5 Drøfting	60
5.1 Skolens oppfølging av eleven. Funn 1	60
5.1.1 Lærer-elevrelasjon	63
5.1.2 En til en kontakt med eleven	66
5.1.3 Omsorgssamtaler med eleven	69
5.2 Tilpassinger av skolehverdagen. Funn 2	72
5.2.1 Plassering i klasserommet	72
5.2.2 Undervisningsopplegg	73
5.2.3 Samtalepartnere	77
5.2.4 Diskresjon rundt elevens traumer	78
5.2.5 Søvnproblemer og liten tro på fremtiden	80
5.3 Den traumatiserte elevens påvirkning av klassen. Funn 3	81
5.3.1 Forskjeller i påvirkningen av klassen	82
5.3.2 Positiv påvirkning på medelever	86
5.4 Klassen som fellesskap. Funn 4	87
5.4.1 Viktigheten av tilhørighet	87
5.4.2 Traumesensitive skoler	89
6 Avslutning	93
6.1 Videre forskning	96
6.2 Implikasjoner	97
Referanser	98
Vedlegg 1. Intervjuguide	102

Vedlegg 2. Samtykkeskjema 104

1 Innledning

I NRK-serien 22-Juli, møter vi læreren Helga. Helga er en erfaren lærer som har startet å undervise på ny skole. På den nye skolen underviser hun en gutt som har mistet søsteren sin på Utøya, og som viser flere tegn på sorg og savn. Gutten oppsøker Helga både i og utenfor skoletiden, og ønsker helt tydelig noen å snakke med. Helga på sin side virker usikker i sin rolle som lærer, og hvordan hun skal håndtere saken med den sorgtyngede gutten. Løsningen til Helga blir i stor grad å unngå saken og temaet omkring savnet av søsteren i samtaler med gutten. Gutten får derfor lite hjelp på skolen til å håndtere det uforståelige som har skjedd, og det savnet han føler.

Gutten i Helga sin klasse har nok en form for traumatisk sorg eller tapstraume, noe som man må kunne si ikke er en unik historie i norsk skole. Som lærer vil en med stor sannsynlighet møte på elever med en eller annen form for traume. Om det var NRK sin intensjon og fremstille Helga som usikker og at hun dermed gjorde mange feil, vet jeg ikke. Det jeg der imot vet, er at jeg var midt i å skrive min masteroppgave da episoden ble sendt, og at jeg flere ganger reagerte på de valgene Helga gjorde ovenfor gutten. Jeg satt derfor igjen med spørsmålene: Er dette den kunnskapen den gjengse lærer har om traumer? Er det slik lærere håndterer traumatiserte elever? Selv om Helga, i serien, ikke gjorde alle de riktige valgene, fikk serien godt frem at en som lærer kan gjøre en forskjell for elever med traumer.

Mitt ønske om å skrive om tilrettelegging av skolehverdagen for traumatiserte elever strekker seg helt tilbake til bacheloroppgaven min. Tiden før min bacheloroppgave skulle skrives, raste krigen i Syria på sitt verste, og det kom millioner av flykninger til Europa. I den forbindelse fikk jeg interesse for, og et ønske om, å kunne hjelpe elever som har opplevd krig. Jeg skrev derfor oppgaven om tilrettelegging for elever med krigstraumer. I forbindelse med den oppgaven merket jeg fort at de 7000 ordene jeg hadde til rådighet, var alt for lite for å dekke et slikt viktig tema. Jeg valgte derfor der og da at jeg skulle fortsette videre på temaet i en masteroppgave.

Som lærer har vi ikke bare et lovpålagt ansvar, men også et samfunnsansvar om å gi alle våre elever en god og trygg utdanning. Statistikken viser at der er stor sjanse for at en som lærer vil møte på en elev med en eller annen for traume. Tross i dette satt jeg med følelsen av at jeg kunne lite om traumer og visste lite om hva jeg skulle gjøre. Jeg ser derfor på det som nyttig ikke bare for meg, men også for andre lærere å få større innsikt og kunnskap om traumer, og hvordan vi skal hjelpe elever med traumer. På den måten gir vi som lærere ikke bare en god

utdannelse til våre elever, men vi bidrar også til å gi eleven en så bra skolehverdag som mulig. I tillegg til at kan hjelpe dem med å bearbeide sine traumer. Slik at de kan komme styrket ut av de utfordringer de har møtt på i forbindelse med den traumatiske hendelsen og tiden som fulgte.

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å svare på problemstillingen «*Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen for å hjelpe elever med traumer?*».

I fagmiljøene er det noe uenighet om når en kan si at noen er traumatisert. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i at elever som har opplevd overaskende og dramatiske hendelser, som i ettertid påvirker deres hverdag, er traumatisert. Dette innebærer da også traumatisk sorg, som kan komme av en brå og uventet død hos noen som står eleven nær (Brask-Rustad, 2006).

I oppgaven vil jeg først gå igjennom relevant teori. Her vil jeg beskrive fysiske og psykiske reaksjoner både under og etter en traumatisk hendelse. Jeg vil kort beskrive profesjonell behandling av traumer. Før jeg til slutt vil gjøre rede for hvordan traumer kan påvirke skolehverdagen for eleven, og hva en som skole kan gjøre. Videre vil jeg redegjøre for mitt valg og gjennomføring av kvalitativt intervju og beskrive min analyseprosess. Her beskriver jeg hvilke valg jeg gjorde under arbeid med min metode og hvilke utfordringer jeg møtte på. Jeg beskriver også validiteten og reliabiliteten i min undersøkelse. I kapittel 4 legger jeg frem de fire funnene jeg kom frem til i min analyse av intervjuene. I det påfølgende kapitlet drøftes funnene i lys av teori. Til slutt vil jeg i kapittel 6 konkludere min oppgave, og besvare min problemstilling.

2. Teori

Begrepet traumer er for de alle fleste et kjent begrep, og for mange også en del av dagligtalen (Raundalen & Schultz, 2006). På tross av at begrepet for mange er godt kjent og mye brukt vil man kunne anta at kunnskapen om hva begrepet innebærer vil variere, og i mange tilfeller være mangelfullt i den grad at begrepet mister noe av sin alvorlighet. Raundalen og Schultz (2006) beskriver at det å miste et fly utenlands på grunn av at en har oversett visumkrav, av flere vil kunne bli beskrevet som traumatisk, på tross av at dette ikke har noe med det kliniske begrepet traumer å gjøre. Traumer er en eller flere reaksjoner som kommer som følge av en ekstrem hendelse (Raundalen & Schultz, 2006). Disse hendelsene er i tillegg til å være ekstreme, ofte også overveldende og ukontrollerbare, og vil medføre at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. Som jeg kommer tilbake til senere, er det heller ikke gitt at alle som opplever ekstreme hendelser blir traumatisert, og det er derfor vanlig og snakke om potensielt traumatiserende hendelser (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018).

Det er mange faktorer som spiller inn om et barn blir traumatisert av en hendelse eller ikke. Blant annet har både barn og voksne et sett med ubevisste mestringsstrategier for å håndtere potensielt traumatiserende opplevelser (Raundalen & Schultz, 2006). Disse mestringsstrategiene baserer seg i stor grad på tidligere opplevelser og erfaringer, men kan også trenes opp med forberedelser. Desto bedre strategier barnet har, desto verre situasjoner kan de bli utsatt for uten å få psykiske problemer i ettertid. Videre er det også forskjell på om barnet er i situasjonen sammen med foreldre som forholder seg rolige, eller om også foreldrene viser tegn på usikkerhet og sterk uro. Mestringsstrategiene er ikke bare en svært viktig faktor for hvilke reaksjoner barnet har under hendelsen, men også hvilke etterreaksjoner barnet opplever.

Når en snakker om traumer må en også nevne kriser (Dyregrov, 2010). Det kommer av at de to begrepene har flere sammenfallende faktorer og symptomer, men fortsatt brukes for å forklare ulike grader av reaksjoner. Begrepet krise brukes om mindre alvorlige hendelser og omveltninger i livet (Dyregrov, 2010). Det kan for eksempel være puberteten, overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen eller bytte av bosted, og kalles for utviklingskriser. Dette er situasjoner som kan overvelde barnet fordi det ikke har adekvate mestringsstrategier, eller fordi de tillærte mestringsstrategiene ikke fungerer i den gitte situasjonen (Raundalen & Schultz, 2006). Mindre alvorlige hendelser og utviklingskriser vil dermed kunne gi flere av de samme symptomene som en potensielt traumatiserende hendelse kan gi (Schulz, Øverlien, &

Hauge, 2016). Dette medfører at barnet også etter mindre alvorlige hendelser og overganger i livet vil kunne trenge hjelp og støtte for å utvikle gode mestringsstrategier, for senere å kunne håndtere liknende hendelser og overganger.

En traumatisk hendelse er på sin side ofte uforutsett og vil komme brått på barnet, men det er viktig å påpeke at dette ikke er et krav for å kunne kalle noe for en traumatisk opplevelse. Det finnes også situasjoner som kan være traumatiske og som gjentar seg i nesten identisk form over tid, uten at barnet kan gjøre noe for å forhindre dette. Det kan for eksempel være seksuelle overgrep i familien og vold i nær relasjoner. Vi kan derfor dele opp traumer i type 1-traume og type 2-traume (Terr, 1991). Type 1 traumer omfatter enkelthendelser som dødsfall i nære relasjoner, bilulykker, voldshendelser og andre dramatiske enkelthendelser. Hendelser som kan kalles for type 2-traumer er for eksempel gjentakende seksuelle overgrep, gjentakende vold eller mishandling og krig. Dette kan også kalles for kumulative traumer (Dyregrov, 2010). Mobbing vil også falle under type 2-traume, gjentatt ydmykelse og maktovergrepet opplevd i en mobbesituasjon kan føre til traumer (Lindner, 2000). Videre er det viktig å huske på at barnet selv ikke trenger å være subjektet i handlingen for å kunne bli traumatisert, men også ved observasjon eller gjenfortelling av en traumatisk hendelse kan barnet selv bli traumatisert (Saigh, 1991).

2.1 Reaksjoner under en traumatisk opplevelse

De biologiske reaksjonene barn og voksne opplever under en traumatisk hendelse kan deles inn i fysiske og psykiske reaksjoner og vil i stor grad hos de fleste være ubevisste (Dyregrov, 2010). Når det er sagt vil det også være forskjellig hvilke reaksjoner som oppstår hos den enkelte, som følge av hvilke mestringsstrategier en har og hva slags situasjon en opplever. Det vil være forskjellige reaksjoner hos en person som opplever et dødsbudskap og en som opplever et ran eller overfall. Fellesnevneren for de alle er at disse reaksjonene er en mobilisering for å kunne håndtere situasjonen på en best mulig måte.

2.1.1 Fysiske reaksjoner under en potensielt traumatiserende hendelse

Når vi opplever situasjoner der vi utsettes for en fare eller trussel vil kroppen aktivere det autonome nervesystemet, nærmere bestemt blir det sympatiske nervesystemet aktivert (Sand, Sjaastad, Haug, & Bjålie, 2016). Denne delen av nervesystemet styres av underbevisstheden og er en del av det limbiske system i hjernen. Dette er en av de eldste delene av hjernen og kontrollerer utelukkende ubeviste handlinger som respirasjon, blodtrykk, seksuelle drifter og

følelsene frykt og sinne. Gjennom aktivering av denne delen av nervesystemet blir kroppen satt i "kampberedskap" og forbereder seg på fysiske ytelser. Rent fysisk betyr dette at hjertet slår fortere, blodkarene til skjelettmuskulaturen blir større for å kunne få plass til mer blod og oksygen, luftveiene utvider seg for å kunne hente inn mer oksygen, samt at kroppen roer ned andre indre prosesser som for eksempel fordøyelse for at mest mulig blod, oksygen og næringsstoffer skal gå til musklene. Alle disse aktiveringene er med på å gjøre så kroppen kan reagere hurtigere og også kunne yte sitt absolutt maksimale. I tillegg til at musklene blir aktivert for maksimal utnyttelse, starter kroppen og produsere og skille ut adrenalin for å dempe eventuelle smerter som oppstår. Det er dette som gjør at barn som skader seg når de er alene, kan klare å komme seg til foreldre eller andre personer de er trygge på før de kjenner smertene (Dyb & Jensen, 2019). I tillegg til adrenalin, skiller hjernen ut større mengder med kortisol når den er i kampberedskap (Raundalen & Schultz, 2011). Dette vil spesielt påvirke barn som opplever type 2-traume, slik som mobbing og gjentakende mishandling, da store mengder kortisol over tid hemmer læring og hukommelse.

Som nevnt tidligere vil det være noen variasjoner i den enkeltes reaksjoner, og hvilke hendelser en opplever som traumatiske (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018).

Reaksjonene nevnt ovenfor vil som ofte skje i situasjoner der personen føler fare for sitt eget liv og helse, og vil være en reaksjon på for eksempel overgrep, vold og terror. I situasjoner som omhandler for eksempel sorg og dødsbudskap vil ikke kroppen reagere på samme måte. Dette kommer av at det ikke vil være nødvendig å sette kroppen i kampberedskap, da en selv ikke er i fare og dermed ikke trenger å yte sitt maksimale. Når det er sagt er det ikke uvanlig at ungdom får utagerende sinne ved uventa dødsfall, og da vanligst ved å ødelegge ting (Dyregrov & Raundalen, 1994).

2.1.2 Psykiske reaksjoner

På samme måte som de fysiske reaksjonene, har kroppen et innlært og ubevisst handlingsmønster av psykiske reaksjoner når den blir utsatt for en potensielt traumatiserende hendelse (Sand, Sjaastad, Haug, & Bjålie, 2016). Hjernen vil umiddelbart i en faresituasjon hente frem tilgjengelige erfaringer som kan brukes i den nåværende situasjonen. Disse erfaringene kan stamme fra liknende situasjoner, erfaringer fra skole- og klasseromssituasjoner, kurs, noe foreldre eller venner har fortalt eller noe de har fanget opp i media (Dyregrov, 2010). Tidligere erfaringer er en viktig forutsetning for å tolke situasjoner riktig, og for å vurdere om de er farlige eller ikke. Det er på bakgrunn av disse fortolkningene og vurderingene vi avgjør hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig. Det vil derfor naturlig

nok være stor forskjell på vurderingene til et barn og en voksen, og et barn vil ofte kunne feiltolke eller feilvurdere farer. For å gjøre den beste fortolkningen og vurderingen av situasjonen vil hjernen skjerpe kroppens sanseinntrykk. På den måten kan vi hente inn så mye informasjon som mulig, som igjen gjør oss bedre rusta til å ta riktig avgjørelse. Når det er sagt, vil denne reaksjonen også kunne føre til at vi vurderer feil. Et typisk scenario der barn kan feilvurderer, er hvis de er alene hjemme og hører en lyd (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). På grunn av manglende erfaring vil barnet kunne tolke lyden som at det er noen som er i huset, kroppen vil da skjerpe sansene og innhente alle lyder. Dette fører til at barnet plukker opp alle lyder i huset, og de oppfatter helt alminnelige og naturlige lyder i huset som bekræftelser på at noen uvedkomne er der, og blir redd. Denne informasjonsmengden medførte at barnet tolket feil. Når barnet etterpå erfarer at det ikke var noen der, men bare naturlige huslyder, vil barnet få erfaring som gjør at de i en liknende situasjon trolig ikke vil reagere med samme redsel. Denne innhenting av alle lyder er en del av den psykiske mobiliseringen. I tillegg vil hjernen ved en fare få ekstremt fokusert oppmerksomhet. Ved et overfall vil dette kunne innebære at offeret stenger mye av omgivelsene ute, for kun å fokusere på eventuelle våpen, og hvordan personen som overfaller en ser ut (Dyregrov, 2010). Videre mobiliseres hjernen til å kunne prosessere svært store mengder med informasjon, dette er en reaksjon som naturlig nok henger tett sammen med tilgjengeliggjøring av tidligere erfaringer. Til slutt vil hippocampus, den delen av hjernen som er viktig for hukommelsen å bli mer aktiv enn vanlig (Sand, Sjaastad, Haug, & Bjålie, 2016). Dette er for at hjernen skal kunne memorere viktige aspekter ved situasjonen som kan kunne brukes ved liknende situasjoner. Alle de psykiske reaksjonene jobber sammen for å vurdere om situasjonen er farlig eller ikke, og hva som er de riktige valgene for å løse situasjonen.

De overstående reaksjonene er tett knyttet til traumatiske situasjoner hvor det er fare og trussel innblandet, men en kan også oppleve traumatiske situasjoner der det ikke i samme grad er fare, slik som et dødsfall i nære relasjoner (Dyregrov & Raundalen, 1994). I en slik situasjon er det ikke sikkert at samtlige av reaksjonene blir aktivert, men at kroppen bare aktiverer deler av dem og nytter seg av andre bearbeidingsmekanismer. Barn og unges reaksjoner ved dødsfall kan i noen tilfeller være vanskelig å forstå for en voksen. Elever på barnetrinnet vil kunne ha problemer med å forstå at døden er endelig og at personen ikke ville komme tilbake. De vil derfor i enkelte tilfeller ikke vise et stort følelsesregister ved dødsbudskapet. Det er heller ikke uvanlig for barn i barneskole alder, at de rett etter et dødsbudskap ønsker å gå tilbake til å leke eller drive med helt hverdagslige aktiviteter. Det vil

for en del voksne kunne være provoserende og uforståelig at barnet ikke viser sorg, men dette er en helt naturlig beskyttelsesreaksjon som kobles inn hos barn. Ved å gå tilbake til kjente og hverdagslige aktiviteter skaper barnet en trygg situasjon som kan hjelpe dem til å ta innover seg det de har hørt gradvis, slik at de ikke blir overveldet (Dyregrov, 2010). Noen barn vil etter at de forstår at personen ikke vil komme tilbake, kunne få reaksjoner som går på separasjonsangst, altså redsel for å bli adskilt fra foreldre og andre de er glade i. Eldre barn som har en forståelse av døden, vil kunne reagere med sjokk, mistro og uttalelser som «jeg kan ikke forstå det» og «det kan ikke være sant» (Dyregrov & Raundalen, 1994). Noen ungdommer vil også kunne fornekte at noen har dødd ved å ta avstand fra sorgen og de vonde følelsene. Det er heller ikke uvanlig at barn på mellomtrinnet og ungdomstrinnet kan bli apatiske i det øyeblikket de får dødsbudskapet og dermed fremstå som følelsesløse. Disse ulike reaksjonene kobler hjernen inn for at barna gradvis skal kunne ta innover seg dødsbudskapet til en nær. Reaksjonene på dødsfallet kan derfor først kommer senere. Tiden det tar fra personen får dødsbudskapet til de virkelige etterreaksjonene kommer vil variere fra person til person og vil kunne være alt fra timer til uker og til og med måneder og år etter beskjeden. En bør derfor som lærer være årvåken i tiden etter at en elev har mistet en som stod dem nær og se etter om og hvordan eleven viser tegn på sorg.

En annen ubevisst strategi hjernen bruker for å distansere seg fra traumatiske hendelser er ved dissosiasjon. Dissosiasjon er ikke av de vanlige reaksjonene, og oppstår normalt ved svært alvorlige hendelser. Dissosiasjon er det motsatte av assosiasjon og vil si at en splitter opp bevisstheten for å beskytte seg selv fra en situasjon der flukt eller kamp ikke er mulig, og gjør at barnet ikke trenger å forholde seg til hendelsen (Kvello, 2015). Dissosiasjon brukes som regel av barn som opplever type 2-traume, som for eksempel seksuelle overgrep, vold og mobbing. Det er den gjentakende traumatiseringen og umuligheten av å komme seg unna som tvinger barna til denne virkelighetsflukten. Hvis en som lærer oppdager en elev som dissosierer er det viktig å raskt skaffe denne eleven hjelp. Dette er et tegn på alvorlig traume, og over tid kan dissosiering hindre den kognitive og emosjonelle bearbeidingen av traumet. Barn dissosierer annerledes enn voksne. De kan ha fantasivenner eller de kan overføre det de trolig opplever som uforståelige følelser og smerter over til dukker eller bamser. Disse dukkene og bamsene kan for de traumatiserte barna fremstå som svært reelle og de kan ha samtaler med dem. Barn som opplever seksuelle overgrep, kan også i ytterste konsekvens tilegne forskjellige personligheter til forskjellige kroppsdeler som en flukt fra virkeligheten. Dette kan komme til uttrykk som for eksempel når et barn blir seksuelt misbrukt ved at de

skiller mellom kroppen og hodet og at de kan beskrive det som om hodet og kroppen er på hver sin side av en sky (Dyregrov, 2010). Disse barna kan i tillegg til barn som har blitt utsatt for gjentagende vold, utvikle somatoforme dissosiative symptomer hvor barnet spalter vekk smerte og dermed har spesielt høy smerteterskel eller at barnet kjenner lite ved berøring. I hvor stor grad et barn dissosierer vil variere ut ifra alvorlighetsgraden på den traumatiserende situasjonen og motstandsdyktighet, men kan se ut som alt fra dagdrømming til vedvarende oppsplitting av barnets bevissthet, identitet og hukommelse (Kvello, 2015). Det er derfor selvsagt at dissosiasjon vil påvirke skolehverdagen og læringen til et barn.

2.2 Reaksjoner etter en traumatisk opplevelse

Etterreaksjoner hos barn som har opplevd traumatiske situasjoner er helt vanlig og kan for voksne virke foruroligende, men trenger dog ikke å bety at barnet har tatt psykisk skade av hendelsen (Dyregrov, 2010). Reaksjonene er en måte for hjernen å prosessere og gradvis forstå de hendelsene som har skjedd og kan komme frem på en rekke forskjellige måter. En veldig vanlig reaksjon for barn som har opplevd type 1-traumer er sårbarhet, frykt og angst. Sårbarheten viser seg ved at barnet er i en konstant beredskap for at det nok en gang skal skje dem noe (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Denne kontinuerlige fareberedskapen fører til at de hele tiden er på vakt og spenner kroppen. Dette vil, som jeg kommer tilbake til, kunne gå ut over barnets søvn og gi somatiske plager. Videre vil en kunne se tegn på denne frykten gjennom at barnet får fryktreaksjoner, utløst av traumepåminnere. Disse traumepåminnerne kan være spesielle personer, steder, gjenstander, samtaler, aktiviteter, situasjoner, tanker, lyder, lukter eller andre ting som gir assosiasjoner til hendelsen (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Disse påminnerne kan i tillegg til kroppslige reaksjoner og redsel, gi barnet sterke flashback fra hendelsen. Noen barn kan da gjenoppleve hele situasjonen og det kan kjennes som om de er tilbake i situasjonen, mens andre bare opplever deler eller enkelte bilder fra opplevelsen. Traumepåminnere vil uansett om det bringer frem flashbacks eller andre reaksjoner være noe som i stor grad påvirker barna i hverdagen, på tross av at de nå er trygge. Problematikken rundt disse sterke minnene er at traumatiske opplevelser ofte har et aspekt av noe som er forferdelig, ekkelt eller tabubelagt, og barn kan derfor kvie seg for å fortelle om minnene sine (Dyregrov, 2010). Spesielt vanskelig kan det bli hvis de har forsøkt å fortelle om de mest ubehagelige delene ved hendelsen og blitt møtt med at voksne eller venner viser ubehag eller ikke ønsker å høre om dette. Dette kan føre til at de vondeste eller

verste delene av traumet ikke blir snakket om, noe som igjen fører til at disse delene av traumet ikke blir bearbeidet.

Barna har liten kontroll over når disse minnene kommer, men det viser seg at de ofte kommer når barnet ikke er opptatt med noe annet. I lek, organiserte aktiviteter eller når de er sammen med andre vil distraksjonene føre til at minnene ikke kommer tilbake. I situasjoner der barnet er alene vil minnene kunne strømme på (Dyregrov, 2010). Eksempler på slike situasjoner vil kunne være ved legging og ved arbeid med lekser. Minnene vil å så tilfelle kunne hindre barnet i å sovne om kvelden, noe som sterkt vil påvirke læringen fordi barnet ofte vil slite med å holde seg våken gjennom skoledagen (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Ikke bare kan barna slite med innsovning på grunn av de påtrengende minnene, de kan også ha problemer med avbrutt søvn på grunn av mareritt, noe som også vil gjøre barna trøtte og ikke i stand til å få en god skoledag. Videre viser det seg at traumatisert ungdom har en større risiko for rusmisbruk (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Det kan være flere grunner til at de starer med rus. Det kan være for å få sove eller slappe av, for å komme unna påtrengende minner, eller for å kjenne seg lykkelig (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette vil naturlig nok igjen føre til en rekke flere problemer, som ytterligere kan være med på å gi ungdommen en enda sterkere følelse av utenforskap, stigmatisering og negativt selvbilde. I tillegg til rusmisbruk, kan traumatiserte barn og ungdom også ty til selvskading for å unnsnippe de vonde følelsene og minnene de sitter inne med (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Flere traumatiserte ungdommer som driver med selvskading, har forklart til forskere at de gjør dette for «å føle at de lever». Selv om de vet at dette ikke er løsningen, er både rus og selvskading det ungdommen anser der og da som den beste måten å unngå de vonde minnene fra den traumatiske hendelsen.

2.2.1 Unngåelsesstrategier

Traumatisert barn og ungdom kan i mange tilfeller, hvis de vet hva som er deres traumepåminnere, velge å unngå disse situasjonene, stedene, samtalene og aktivitetene (Dyb & Jensen, 2019). Har barnet for eksempel vært tilstede ved begravelsen til en nær slektning i en kirke og opplevde dette som svært traumatisk, kan barnet i tiden etter velge å unngå å se på eller være i en kirke. For noen blir også unngåelsesstrategien i for stor grad generalisert og kan medføre store begrensninger i barnets liv (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Dette kan i kirkeeksempelet være at barnet ikke bare unngår bygningen, men at barnet også unngår det som omhandler det kristne livssynet og religion. I et slikt tilfelle vil undervisning i religion bli problematisk, og synet av kors og sosial omgang med kristne kan bli et problem.

Cohen (2018) beskriver også en hendelse der en gutt blir mobbet i forbindelse med dusjing på skolen, gutten startet derfor ikke bare å unngå dusjing på skolen, men han unngikk det også hjemme, noe som igjen førte til ytterligere mobbing på grunn av dårlig hygiene. Disse to eksemplene viser at unngåelsesreaksjonene har blitt så ekstreme, fobiske og generaliserte at barna ofte vil møte på traumepåminnerne. Unngåelsesstrategier vil derfor sjeldent være en egnet strategi over tid, men kan være nyttig for å komme seg gjennom tiden rett etter traumet (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018).

2.2.2 Selvbebreidelser

Videre kan barn og ungdom etter traumatiske hendelser eller tap utvikle ulike former for skyld og selvbebreidelser (Dyregrov, 2010). Disse feilaktige eller irrasjonelle antagelsene om hvorfor det traumatiske hendte med dem eller noen de er glade i, kommer av et ubevisst ønske om kontroll og forutsigbarhet (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Eksempler på at barn skylder på seg selv kan være ved voldtekt, ved at de tenker at det var måten de kledde seg på som førte til at de ble voldtatt, eller at de fortjente å bli slått av foreldrene sine siden de ikke hadde ryddet rommet. Ikke alle barn påtar seg all skyld i hendelsen, men kan fortsatt bebreide seg selv ved at de finner mangler ved seg selv som rettferdiggjør handlingen fra den andre parten. Denne rettferdiggjøringen av utøverens handlinger kan igjen føre til at barnet kjenner på skam. Årsaken til dette tankesettet om rettferdiggjøring, er at barnet forsøker å gjenopprette en følelse av rettferdighet, forutsigbarhet, en meningsfylt hverdag og en forståelse av rett og galt (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Barn som opplever type 2-traume er spesielt utsatt for å få reaksjoner med selvbebreidelse, da dette ofte er handlinger som er bevisste fra den andre parten og dermed er vanskeligere for barnet å forklare årsaken til. Ved dødsfall av noen nære kan barn ofte bebreide seg selv for at de ikke brukte nok tid med avdøde, angre på ting de har sagt eller ikke har sagt eller at det var ting de to ikke fikk gjort sammen (Dyregrov & Raundalen, 1994). Barn kan også i visse tilfeller, hvis de var til stede ved dødsfallet, bebreide seg selv for at de ikke grep inn eller hindret dødsfallet fra å skje. Denne selvbebreidelsen kan føre til at barnet utvikler redningsfantasier. Disse fantasiene kan føre til tankeflukt og dagdrømming, men kan i ytterste konsekvens også føre til at barnet blir svært opptatt av for eksempel førstehjelp eller selvforsvarsteknikker. Dette kommer av et ønske om å kunne utgjøre en forskjell skulle de havne i en ny potensielt traumatiserende hendelse.

2.2.3 Svakere skoleprestasjoner

Det er ikke uvanlig at skoleprestasjonene til barn med traumer blir svakere i tiden etter den traumatiske episoden (Dyb & Jensen, 2019). Selv om barn med type 2-traumer er mest utsatt for å få nedsatt skoleprestasjon, vil også barn med sorg, post traumatisk stress syndrom og andre type 1-traumer kunne oppleve at skoleprestasjonene blir svakere (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Grunnen til den mer utsatte posisjonen til barn med type 2-traumer er tidsaspektet og at eleven i mange tilfeller lever med en pågående traumatisering (Dyregrov, 2010). Dette fører videre til at behandlingen av barnet ikke kommer i gang og at bearbeidelse av traumet er tilnærmet fraværende. I et tilfelle der traumatiseringen er pågående, skal læreren og skolen sende inn bekymringsmelding til barnevernet. Årsaken til at prestasjonene hos disse elevene blir svakere vil variere fra elev til elev ut ifra hvilken traumatisk opplevelse eleven hadde og hvilke etterreaksjoner eleven har (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Når det er sagt, er ofte konsentrasjonsvansker og innlæringsproblemer en fellesnevner hos barn med traumer. Barnas konsentrasjonsvansker kan som nevnt tidligere også komme som et resultat av søvnproblemer (Raundalen & Schultz, 2006). Ved for lite eller dårlig søvn vil barna ikke være i stand til å yte sitt beste i skolesituasjonen. På barnetrinnet vil det derfor være lurt å snakke med og spørre foreldrene om de opplever at eleven svært trøtt. På de høyere trinnene bør en også snakke med ungdommen selv om de sover godt, og eventuelt hvorfor de ikke sover godt. En annen grunn til disse konsentrasjonsvanskene vil som nevnt i avsnittet før være tankeflukt. Ved at barnet forsvinner inn i sitt eget hode med dagdrømming eller på annen måte blir sittende i sine egne tanker, vil naturlig nok fokuset på skolearbeidet forsvinne. De påtrengende minnene kan også vanskeliggjøre fremhenting av tidligere kunnskap (Dyb & Jensen, 2019). Med andre ord kan en si at hjernen er overbelastet, ved at den fortsatt er svært opptatt av traumet og dermed ikke har kapasitet til andre oppgaver i skolehverdagen.

Videre kan også elever med traumer av ulike årsaker kunne pådra seg stort fravær fra skolen, noe som naturligvis vil gå ut over elevenes prestasjoner (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette fraværet kan komme som et resultat av søvnproblemer, slik at barnet ikke orker å dra på skolen eller det kan i enkelte tilfeller komme av unngåelsesstrategier. Uansett hva årsaken er til fraværet, vil det være til god hjelp at skolen legger til rette slik at eleven i størst mulig grad deltar i skolehverdagen. Et mulig tiltak vil kunne være en noe senere skolestart for den utsatte eleven, eller mulighet for pauser underveis i skolehverdagen. Samtidig som eleven selvsagt vil trenge hjelp til å bearbeide de påtrengende minnene, slik at

disse ikke plager og hindrer eleven i å konsentrere seg (Raundalen & Schultz, 2006). Videre viser forskningen at av traumatiske opplevelser kan gå ut over hukommelsen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette betyr at på tross av at elevene konsentrerer seg og jobber hardt, vil de fortsatt kunne ha problemer med huske det de har lest. Dette kan som tidligere nevnt komme av kortisol, som i store mengder kan være årsaken til hukommelsesproblemer (Raundalen & Schultz, 2011). Dette vil i størst grad ramme barn med type 2-traumer, da de opplever mye stress over lang tid. Kortisol er et stresshormon som skal hjelpe kroppen gjennom større og mindre stressituasjoner (Sand, Sjaastad, Haug, & Bjålie, 2016). Kortisol er et hormon som alle har i kroppen til enhver tid, men som det skilles ut ulike mengder av etter hvilket stressnivå kroppen er. Ved høyt stress over tid vil derfor kroppen bli oversvømt av kortisol, noe som kan svekke hukommelsen og immunforsvaret. Det vil derfor i skolesammenheng være svært viktig å oppdage de elevene som har skadelige hjemmeforhold, eller som viser symptomer på ubehandlede traumer. Symptomer på ubehandlede traumer kan være tankeflukt, overdreven skvettenhet og konsentrasjonsvansker. Det er her viktig å legge til at ikke alle traumatiserte elever sliter med konsentrasjonen på grunn av at de forsvinner inn i egne tanker eller har søvnproblemer (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018).

Enkelte traumatiserte elever vil slite med skole og innlæring på grunn av mye energi, forstyrrelser og uro, symptomer som ofte forbindes med ADHD-diagnoser (Dyregrov, 2010). Denne feildiagnostiseringen kan i ytterste konsekvens føre til at barnet settes på medisiner for ADHD, i stedet for at de får hjelp til å bearbeide sitt traume. En feil som kan føre til en rekke problemer i voksenlivet, inkludert depresjon og i ytterste konsekvens personlighetsforstyrrelser. Videre kan andre traumatiserte elever igjen vise få symptomer eller etterreaksjoner, og en kan som lærer fortolke dette som at det går bra med eleven og at ikke trenger like tett oppfølging. Dette er en felle en som lærer må passe seg for å gå i. Enkelte traumatiserte elever kan av ulike årsaker vise få symptomer, på tross av at de fortsatt kan ha problemer med sitt traume. Det kan også være slik at det for eleven går bedre i en periode, før de igjen kan oppleve at traumene eller påminnerne kommer tilbake. Flere traumatiserte elever har fortalt at de følte seg godt fulgt opp i tiden rett etter hendelsen, men at læreren for tidlig gikk tilbake til hverdagen, slik at de ikke følte seg sett og tidvis også glemte (Dyregrov, 2018). Det er derfor viktig at en ikke bare i tiden rett etter hendelsen ser og følger opp eleven, men at en som lærer fortsetter å følge opp eleven over tid, da det kan ta tid for flere traumatiserte elever å ta innover seg det som har skjedd.

Selv om det ikke er uvanlig at skoleprestasjonene blir svakere for traumatiserte elever, finnes det også forskning som til en viss grad viser at elever som var på Utøy 22 Juli, med god oppfølging og tilrettelegging fra skolen, ikke trenger å prestere dårligere på skolen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Tiltak som ble gjort på skolene til disse elevene, var blant annet at lærerne og skolens ledelse tok kontakt med disse elevene før skolestart. I dette møtet kunne de avklare hva eleven og foreldrene ønsket, samt gi informasjon om hva skolen kunne hjelpe til med. Ved tilbakekomsten til skolen fikk elevene tett oppfølging, fleksibilitet med oppmøte og alternative vurderinger, som alle i forskningen blir trukket frem som god og viktig tilrettelegging (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Når det er sagt tar ikke forskningen for seg de individuelle beskyttelsesfaktorene hos hver enkelt og hvilke tiltak som er gjort hjemme, noe som er viktige nyanser å ta hensyn til. Jeg vil uansett trekke frem disse tre tiltakene som ble nevnt over som viktige for å lette tilbakekomsten til skolen og for å hjelpe eleven med skolearbeidet. I tillegg er det viktig for motivasjonen til traumatiserte elever at de føler mestring når det kommer til skolen og arbeidsoppgaver. Om den traumatiserte eleven ikke føler mestring vil eleven kunne bli umotivert for skole, og fraværet vil kunne øke med de konsekvenser det medfører. Enkelte elever som har opplevd potensielt traumatiserende situasjoner blir som nevnt ikke traumatisert og disse trenger da ikke i samme grad oppfølging og tilpassing, men må fortsatt få omsorg og oppfølging. På andre siden kan enkelte elever få traumer, men ønsker i tiden etter den traumatiske opplevelsen at skolen skal være så lik som mulig før opplevelsen (Raundalen & Schultz, 2006). De ønsker med andre ord ingen særbehandling ovenfor de andre elevene i klassen, men man må som lærer fortsatt vise omsorg og ta vare på denne eleven gjennom tiltak og tilrettelegging slik at eleven klarer å mestre skolehverdagen og de arbeidsoppgaver de får. Den underliggende årsaken til at flere elever ønsker at skoledagen skal være så lik den som var før hendelsen, kan være at de bruker skolen som et fristed for de vonde minnene og opplevelsene som kan prege fritiden.

2.2.4 Somatiske plager

Mange elever trenger dette frirommet, da traumer, som nevnt tidligere, kan gi mange psykiske plager, men også somatiske plager kan komme som følge av traumet (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). I tillegg til de eventuelle skadene som har oppstått under hendelsen, kan den kontinuerlige aktivering av nervesystemet og stresset traumene medfører påvirker flere biologiske prosesser i kroppen (Dyb & Jensen, 2019). Barn og unge som har opplevd traumer kan ofte derfor slite med smerter i nakke og rygg som følge av spenninger i muskulaturen. Stresset kan også føre til hodepine og magesmerter (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg,

2018). Videre kan traumatiserte barn oppleve høyere puls og blodtrykk, som på lenger sikt igjen kan føre til økt fare for hjerte- og karsykdommer (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018; Dyb & Jensen, 2019). Kortisolen som ble nevnt i forbindelse med innlæring og hukommelse, spiller også en rolle når det kommer til biologiske reaksjoner (Dyregrov, 2010; Sand, Sjaastad, Haug, & Bjålie, 2016). For i tillegg til å påvirke hukommelse, svekker kortisol også immunforsvaret. Dette er årsaken til at det ikke er uvanlig at studenter blir syke etter en stressende eksamensperiode og kan være årsaken til at barn med traumer er mye syke (Dyb & Jensen, 2019). I tillegg til de rent biologiske reaksjonene knyttet opp mot stress, viser det seg også at barn og unge med traumer er mer eksponert for livsstilsykdommer. Dette kan komme av at de spiser sukker- og fettrik mat som en kortvarig lindring av påtrengende minnene, angst, depresjon, selvbepreidelsen eller en av de andre psykiske etterreaksjonene. Trøstespisingen kan deretter bli fulgt opp av lite trening som et resultat av utmattelse på grunn av søvnproblemer og det er naturlig at dette på sikt vil gå utover den fysiske helsa til barna.

2.2.5 Traumatisk sorg og depresjon

Livsstilsproblemer de traumatiserte elevene opplever, kan komme fra traumatisk sorg eller depresjoner, som begge er helt naturlige reaksjoner etter en traumatisk opplevelse (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Det kan være flere grunner til traumatiserte får livsstilsproblemer og depresjoner, men flere får dette som reaksjon på at de plutselig mister tilliten til mennesker og omverden generelt (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Den overaskende og overveldende opplevelsen kan føre til at barnet ikke lenger føler seg trygg på at det ikke kan skje dem noe, en følelse som er vanlig hos barn. Tilliten kan også bli brutt ved at omsorgspersoner utøver vold eller seksuelle overgrep mot dem, en handling som naturlig nok er det absolutte tillitsbrudd og som kan føre til tristhet og depresjoner. Traume kan også handle om at barnet mister noen eller noe de er glad i. Tapet av noen nære, om de dør eller av andre grunner forsvinner ut av livet til barnet, kan føre til en traumatisk sorg hos barnet og de kan ofte utrykke stor lengsel og ønske om å gjenforenes med personen som stod dem nær. I ytterste konsekvens kan denne lengselen føre til selvmordstanker hos barnet, i den hensikt at de ønsker å se den avdøde igjen (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Det er her viktig å påpeke at dette ikke er den vanligste reaksjonen hos barn, men heller et ekstremtilfelle som det er viktig å ta på alvor om en som lærer oppfatter et slikt savn og gjenforeningsbehov. For å oppdage traumatisk sorg bør en huske på at barn sjeldent er triste i lenger perioder av gangen, men blir avbrutt eller distraheret av lek eller sosial omgang med venner (Dyregrov, 2010). Hvis barnet derfor ikke blir distraheret fra de triste tankene på noe tidspunkt gjennom

skoledagen, men fortsetter å være trist over lengre perioder, bør en som lærer se på det som et faresignal på at noe er galt. Depresjon hos barn og unge kan, som nevnt tidligere, komme fra selvbefridelse etter traumet (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Ved å legge skylden på seg selv kan barnet utvikle depresjon i tillegg til skam og dårlig selvbilde. Det dårlige selvbildet kan føre til at de velger feil venner og kjæresten som igjen kan føre til en selvdestruktiv atferd. Barn som har blitt traumatisert av spesielt type 2-traumer som vold i hjemmet og seksuelle overgrep, kan sitte med følelsen av at ingen av deres tidligere venner forstår hva de går igjennom og at de derfor knytter seg til nye venner med tilsvarende erfaringer og dermed muligens også avvikende adferd (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Denne relasjonen vil i liten grad hjelpe barnet til å bearbeide sitt traume, og en ser større risiko for rus, selvskading og selvmordsforsøk i grupperinger som dette. Rusmisbruket og selvskadingen vil som nevnt tidligere være metoder for å dempe vonde følelser, ønsket om «å kjenne at de lever» og for å komme unna minner fra traumet, mens selvmord vil være en siste utvei. Både barn i og utenfor denne typen fellesskap vil etter en traumatisk hendelse kunne miste tilliten til mennesker rundt dem og samfunnet generelt etter det som har hendt. Dette tillitstapet kan komme av det absolutte tillitsbrudd der en omsorgsgiver forgriper eller utøver vold mot et barn, eller det kan stamme fra et brudd i tankegangen om at «det skjer ikke med meg» som barn ofte kan ha. Dette tillitstapet vil kunne føre til at barn mister troen på rettferdighet. Spesielt ved tap av noen nære kan det gå utover følelsen av rettferdighet og barn kan sitte igjen med følelsen av at det ikke var rettferdig at nettopp de skulle miste noen (Dyregrov, 2010). Videre kan dette føre til at de har vanskeligheter med å se for seg og planlegge fremtiden (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Barnet kan i dette tilfellet ikke se noe nytte i å planlegge fremover, da det mest sannsynlig kommer til å skje noe som gjør at de ikke vil oppleve det de planlegger (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Dette vil fort kunne bli en selvoppfyllende profeti siden de da vil kunne ta dårlige valg, med grunn i at det ikke er så nøye, noe som igjen vil føre til at de vil slite på skolen og fritiden, og som igjen kan føre til et enda mindre ønske om å se fremover. Det er viktig som lærer at en gjør det en kan for å hjelpe barna ut av en slik ond sirkel. Ved å legge til rette for at de kan ta riktige avgjørelser og ved å hjelpe barna enten selv eller ved å henvise, med å bearbeide traumene på en slik måte at de forstår at det som hendte var tilfeldig og at det ikke var deres feil (Raundalen & Schultz, 2006). Det er heller ikke uvanlig at barn med denne typen fremtidssyn får en holdning om å leve i nuet og leve hver dag som om det var den siste (Dyregrov, 2010). Dette kan føre til større risikovillighet og en undervurdering av risikoen ved ulike aktiviteter (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Denne risikovilligheten kan

innbære å kjøre bil i svært høy fart, leik med våpen, drive med ekstremспорт eller andre aktiviteter som involverer høy grad av fare for liv og helse. Tidvis kan også disse aktivitetene gjennomføres i ruspåvirket tilstand med liten ettertanke for konsekvenser. Denne typen uforsvarlig og selvdestruktiv adferd er såpass vanlig blant traumatiserte at det er blitt en del av kriteriene for diagnosen posttraumatisk stress syndrom (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018).

2.2.6 Sinne og utagering

Følelsen av urettferdighet kan for veldig mange barn også utvikle seg til sinne (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Sinne er en vanlig reaksjon hos traumatiserte barn og kan rette seg mot de ansvarlige for handlingen, men også ovenfor andre de kommer i konflikt med, slik som for eksempel venner og medelever (Dyregrov, 2010). Mye av sinnet hos barna kommer av dårligere impuls kontroll som en følge av traumatiseringen, og kan i så tilfelle gå utover tilsynelatende tilfeldige som sier eller gjør noe galt ovenfor den traumatiserte (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Sinnet vil dermed komme til syne som opposisjonell, aggressiv og destruktiv adferd, som kan manifesteres i raseriutbrudd (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018; Kjøbli, Eng, Ertesvåg, & Frønes, 2017). I et tilfelle der den traumatiske hendelsen var forårsaket av en menneskelig svikt eller der det er noen som kan betraktes som ansvarlige, vil barn og unge ofte ha sinne og hevnlust rettet mot den eller de (Dyregrov, 2018). I noen tilfeller vil derimot barnet ikke rette sinnet mot personen ansvarlig for hendelsen, men heller mot andre personer (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Slike tilfeller er ofte barn som har opplevd vold i familien, som i stede for å reagere med sinne mot den utøvende personen, utvikler «traumatisk identifikasjon» der de alierer seg med den ansvarlige. Dette betyr at barnet i den forvirrende hverdagen med vold og kaos i hjemmet, der den eventuelt andre omsorgsgiveren ikke evner å beskytte barnet, utvikler et elsk hat forhold til overgriperen som følge av selvoppholdelsesdrift. Barn kan i et slikt tilfelle tilegne seg den voldelige forelderens holdninger, synspunkter og adferd, som igjen kan føre til sinne og utagerende adferd mot forelderen som mislyktes med å ta vare på barnet. Denne traumatiske identifikasjonen er derfor en viktig faktor for at barn i voldelige hjem utvikler aggressiv adferd og at en som lærer bør være årvåken forsøke å fange opp disse barna slik at de får hjelp til å komme ut av situasjonen. Forskning viser også at sinne og aggressjon er et av de få symptomene som kan utvikle seg til å bli kraftigere og hyppigere i tiden etter traumat (Dyregrov, 2018). Traumatiserte barn bør derfor få hjelp til å håndtere dette da det er en stor

belastning for familien rundt, men det kan også være til hinder for å skape vennskap da de til stadighet havner i konflikter (Dyregrov, 2010).

2.2.7 Problemer i det sosiale nettverket

Etter et barn har opplevd en traumatisk hendelse eller et dødsfall er det ikke uvanlig at det kan oppstå problemer i det sosiale nettverket til barnet (Dyregrov, 2010). Grunnene til dette er flere, men i noe tilfeller sitter den traumatiserte igjen med en følelse av at de har vokst fra eller blitt mer modne enn sine venner, og at vennene derfor er umodne og ikke forstår hva de har gått igjennom (Dyregrov & Raundalen, 1994). Denne følelsen kan videre føre til at den traumatiserte ikke klarer å more seg bekymringsløst sånn som sine venner, men at de heller sitter med voksentanker de opplever at vennene ikke forstår (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Videre kan denne mangelen på forståelse føre til at den traumatiserte trekker seg tilbake og isolerer seg selv, en handling som vil være svært lite gunstig for å prosessere traumat på en god måte (Dyregrov, 2010). Kommunikasjonen med foreldre kan også bli vanskeligere for et traumatisert barn, spesielt hvis foreldrene ikke var en del av hendelsen (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette er en problematikk som i størst grad rammer de yngra barna, da disse i all hovedsak betror seg til foreldre om sine tanker og følelser. Ungdom vil i større grad ønske å betro seg til venner. Dersom traumat har rammet hele familien kan de også ha behov for å komme seg vekk, fordi det skaper uro hos foreldrene å snakke om hendelsen. (Dyregrov, 2010). Det er også en kjønnsforskjell, mens jenter vil i større grad ha et behov for å uttrykke sine følelser til andre, vil gutter i mindre grad gjøre dette (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Traumatiserte barn og unge som opplever at nettverket rundt dem klarer å vise støtte og omsorg, beskriver dette som svært nyttig og verdsetter den sosial støtten. Når det er sagt viser det seg at svært mange traumatiserte opplever at dette ikke fungerer av forskjellige grunner (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Den ene utfordringen som har blitt trukket frem av traumatiserte, er sviket de føler når noen de trodde ville støtte dem ikke er der (Dyb & Jensen, 2019). På tross av at barnet eller ungdommen får rikelig med støtte fra andre i nettverket, viser det seg at dette sviket kan føles så stort at den genrelle sosiale støtten ikke strekker til. Det er her viktig å påpeke at dette sviket i mange tilfeller ikke er en intensjonell handling fra motparten, men ofte kommer av usikkerhet til hvordan de skal forholde seg til den traumatiserte og hendelsen disse opplevde. Nettverket vil ofte være usikre på om de er nære nok til å kunne snakke om hendelsen, om de skal unngå temaer som kan minne om hendelsen, hvor tidlig de kan ta opp hendelsen og lignende spørsmål (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Det er denne usikkerheten, eller redselen for å gjøre noe galt, som får venner og nettverket rundt den

traumatiserte til å trekke seg unna. Flere traumatiserte trekker også frem den manglende forståelsen for reaksjonene de har i tiden etter et traume, og utålmodigheten de viser med tanke på tiden den traumatiserte bruker på å bearbeide hendelsen. Dette kan forklares med at de som står den traumatiserte nærmest, og som yter mest støtte over tid, kjenner dette som svært slitsomt der de ofte kan famle noe i blinde på hva den traumatiserte trenger. På tross av dette er det viktig at en gir den traumatiserte tid til bearbeide sine følelser, da de i den sårbare posisjonen kan gjøre andres forventninger til sine egne og se på de vedvarende reaksjonene som svakhet og tegn på psykisk sykdom (Dyregrov, 2018). Det er derfor viktig at den traumatiserte er åpen ovenfor sitt nettverk, slik at nettverket kan gi dem støtte og omsorg på den traumatisertes premisser (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Samtidig er det viktig at de som står nærmest tar vare på seg selv, da det er en psykisk krevende jobb å støtte en traumatisert i tiden etter en traumatisk hendelse. Når det er sagt er det ikke i alle tilfeller slik at den traumatiserte sitter igjen med følelsen av svik fra sitt nettverk, men heller en tanke om at «det ikke er noen vits siden de andre ikke vil forstå» (Dyregrov, 2018). Det er spesielt vanlig blant gutter med slike tanker, noe som fører til at de bærer byrden alene. Dette gjør så det tar lenger tid å bearbeide traumatet og faren for isolering øker. (Dyb & Jensen, 2019). Jenter vil på sin side oftere kjenne på en følelse av at de ikke ønsker å være til bry for de rundt seg (Dyb & Jensen, 2019). En slik barriere mot sosial støtte hindrer nettverket rundt den traumatiserte å hjelpe og gjør ofte at barnet eller ungdommen får et høyere nivå av traumatisk stress. En annen barriere kan skapes hvis barnet har opplevd svik som en del av sitt traume. Barn kan i et slikt tilfelle feilaktig generalisere og miste tilliten til alle rundt seg, også de som ikke har hatt noe med hendelsen å gjøre. Denne generaliseringen kan skape problemer for barnet i relasjonen til andre barn og voksne og hindre barnet i å skape og opprettholde vennskap (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). På andre siden kan barn reagere sterkt motsatt vei ved tillitsbrudd og ukritisk opprette overdrevne nære relasjoner til voksne og jevnaldrene. En handling som i tilfeller med overgrepstraumer øker faren dramatisk for nye overgrep. Videre kan den overdrevne forventningen om vennskap og nærhet føre til at den andre parten trekker seg unna, og den traumatiserte kan føle seg avvist og sveket. Det samme kan skje for barn som blir overopptatt av traumatet og sliter med å snakke om andre ting (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). I tillegg kan dette komme til syne gjennom at den traumatiserte eleven ønsker lek som gjennspiller den traumatiske hendelsen. Det er her viktig å påpeke at det for barnet sin del ikke er farlig å leke situasjoner som minner om traumatet, men snarere helt naturlig og en måte å bearbeide traumatet på (Dyregrov, 2010). Det er derfor ingen grunn hvis det er flere barn som har opplevd det samme og hindre disse fra denne typen lek. Når det er

sagt er det viktig som lærer å følge med på om barnet skyver vekk sine venner gjennom for stor oppmerksomhet rundt traumet og heller tilby seg å være en samtalepartner. Det sosiale nettverket er som en ser en svært viktig ressurs for den traumatiserte i tiden etter, og kan være utslagsgivende for om barnet eller ungdommen kommer velberget gjennom perioden (Dyb & Jensen, 2019). Det er som vist mange feil som kan gjøres i samhandlingen mellom den traumatiserte og nettverket rundt og det kan være nyttig som lærer å hjelpe nettverket rundt barnet, slik at de også vet hvordan de kan håndtere denne situasjonen. Et godt samspill i nettverket rundt barnet, vil føre til at de opplever støtte på sine premisser, som igjen vil føre til opplevd støtte og ikke bare mottatt støtte.

2.3 Post traumatisk stresssyndrom

De aller fleste reaksjoner et barn opplever etter en potensielt traumatiserende hendelse er helt naturlige, og hvilke reaksjoner de får avhenger av alvorlighetsgraden på hendelsen og forutsettingene til barnet (Raundalen & Schultz, 2006). Det er når reaksjonene fortsetter over lang tid og med samme intensitet, slik at hverdagen blir vanskelig å gjennomføre at en snakker om problemer og eventuelle diagnose. Den diagnosen som mest spesifikt brukes i forbindelse med personer som har opplevd en traumatisk hendelse er post traumatisk stressyndrom (PTSD) (Dyb & Jensen, 2019). For at et barn skal få diagnosen PTSD er det en rekke kriterier som må oppfylles og det er i stor grad at en må ha flere av de etterreaksjonene tidligere nevnt og at reaksjonene må vare i minst en måned (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018; Dyregrov, 2018). Barnet må med andre ord ha minst en fysisk etterreaksjon, må ha påtrengende minner, må aktivt bruke unngåelsesstrategier, må ha minst to symptomer innenfor depresjon eller negative tanker og reaksjonene må være av en så betydelig grad at det hindrer barnet i å fungere i hverdagen (Dyregrov, 2018). I tillegg må disse reaksjonene vare i minst en måned. Det er med andre ord svært mange kriterier som må oppfylles for at barnet skal få diagnosen PTSD, og dermed de rettighetene det medfører. Reaksjonene trenger i midlertidig ikke å komme umiddelbart etter hendelsen, men kan komme både måneder og år etter hendelsen. Kommer reaksjonene lang tid etter hendelsen, får ofte diagnosen betegnelsen PTSD i utsatt form. Når det er sagt vil det være vanskeligere å sette diagnose jo lenger det er mellom hendelsen og symptomene, ettersom det kan være vanskelig å finne kilden til traumene. Tiden fra traumet og frem til behandlingen starter påvirker også hvor stor sjansene er for at symptomene minker og forsvinner. Det er derfor viktig at barna får hjelp til å bearbeide sine opplevelser, kort tid etter hendelsen. Hvor mange som utvikler PTSD

er det vanskelig å gi et konkret tall på, ettersom flere av studiene gjennomført opererer med forskjellige definisjoner på hva et traume er (Kvello, 2015). Det som der i mot viser seg tydeligere er hvordan personer som opplever menneskeskapte traumatiske hendelser oftere utvikler PTSD, enn de som opplever for eksempel natukatastrofer. Dette knyttes av flere forskere sammen med opplevelsen av svik eller tillitsbrudd en traumatisk hendelse skapt av mennesker har. Det forskerne i større grad er enig i er at de aller fleste i løpet av livet opplever minst en potensielt traumatiserende hendelse, og at faren for PTSD øker jo flere opplever en person har. Barn som opplever type 2-traumer er derfor i størregrad utsatt for å utvikle PTSD, spesielt barn som har opplevd krig. På grunn av de forskjellige definisjonene opereres det med forskjellige tall ut i fra hvilken traumatisk opplevelse barnet har opplevd. Anslagsvis 25% av barn som opplever en for vold mot seg selv utvikler PTSD og 10% for andre traumatiske hendelser (Dyb & Jensen, 2019). Seksuelle overgrep trekkes også frem som en opplevelse som fører til at svært mange får diagnosen PTSD (Kvello, 2015). Før puberteten viser statistikk at det er liten variasjon mellom gutter og jenter i antallet som får PTSD, mens en etter puberteten ser at det er en større andel jenter som får diagnosen (Dyb & Jensen, 2019). Dette kan henge sammen med at jenter er dyktigere på å snakke om emosjoner og i større grad tørr innrømme effektene traumet har hatt på dem. Gutter holder på sin side i større grad følelser og opplevelser på innsiden, og det blir derfor vanskeligere å diagnostisere (Kvello, 2015). Som lærer må en huske på at mange av barna som opplever potensielt traumatiserende hendelser ikke vil oppfylle alle kriteriene for diagnosen PTSD, på tross av at de har etterreaksjoner som påvirker hverdagen deres i stor grad (Dyb & Jensen, 2019). Disse barna vil da heller ikke ha automatisk rett på behandling. Barna vil i et slikt tilfelle ha det som kalles posttraumatisk stress og vil være avhengig av at de får hjelp av de rundt seg, dette innebærer også lærere.

2.4 Beskyttende faktorer

Årsaken til at en benytter begrepet potensielt traumatiserende er som sagt at ikke alle som opplever traumatiske hendelse utvikler PTSD, posttraumatisk stress eller får andre etterreaksjoner, årsaken til dette er de beskyttende faktorene hos barnet (Borge, 2018). I mange år brukte vi begrepet løvetannbarn om de barna som kunne oppleve hendelser, familieforhold eller andre stress- og traumesituasjoner uten å ta psykisk skade av det (Waaktaar, 2012). Dette er et begrep en innen fagfeltet har sluttet å bruke, da det implisitt sier at barna er immune mot psykiske lidelser og at det kun er personlige egenskaper som kan

forklare barnets positive utvikling. Forskning viser at dette ikke stemmer, og at prosessen for at et barn blir traumatisert eller ikke er langt mer sammensatt. Når en snakker om de beskyttende faktorene til et barn, bruker en ofte heller begrepet resiliens (Borge, 2018). Resiliens handler om barnets motstandskraft til å utvikle psykiske lidelser etter de har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse. Begrepet er hentet fra fysikken og handler om å ha evnen til å komme tilbake til utgangspunktet, etter å ha vært strukket eller bøyd (Waaktaar, 2012). Resiliens deles deretter inn i to, der en kan snakke om et resilient barn og resiliens (Borge, 2018). Når en snakker om et resilient barn ser en på de personlige egenskapene eller personligheten barnet har som beskytter dem for psykiske lidelser. Resiliens er på sin side summen av alle de personlige egenskapene, i tillegg til egenskaper i miljøet rundt barnet. Med dette menes tilgang på hjelp, familiære forhold, nettverket rundt barnet og sosioøkonomiske forutsetninger (Olsen & Traavik, 2010). Resiliens er dermed et resultat av et komplisert samspill mellom barnet selv og ytre hjelp, som i sum fører til at barnet etter traumatiske hendelser ikke utvikler psykiske lidelser eller kan leve med type 2-traume uten å utvikle noen form for traumer. Det er heller ikke slik at en kan si at et barn er resilient mot alt eller ingen ting, realitet er at barn kan være resiliente mot enkelt hendelser, men ikke andre (Borge, 2018). For en lærer betyr dette at de ikke kan ta det som en selvfølge at en elev vil klare seg når noe skjer, selv om de tidligere har opplevd forferdelige ting uten å ta skade av dette. Når det er sagt er det viktig å påpeke at det ikke er en sjeldenhet at barn er resiliente (Waaktaar, 2012). Studier som undersøkte hendelser som rammer flere barn viser at det er sjeldent mer enn halvparten av de rammede som utvikler alvorlige psykiske skader, selv ved svært alvorlige hendelser.

2.4.1 Indre- og ytrebeskyttelsesfaktorer

Resiliens er sammensatt, og der er flere ting som påvirker et barns resiliens. De personlige egenskapene handler delvis om barnets personlighet (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Barn født med lavt temperament, gode kognitive ferdigheter, godt selvbilde og som er utadvendte og sosialt dyktige har gode forutsetninger for å være resiliente. Årsaken at utadvendte barn ofte er mer resiliente, handler om at disse barna er flinkere til å nyttiggjøre seg av støtte og hjelp i omgivelsene, en egenskap som er viktig for å håndtere kriser og stress på en god måte (Dyregrov, 2010). Gode kognitive ferdigheter handler om at barnet har godt utviklede evner til abstrakt tenkning (Kvillo, 2015). Det betyr at barnet på en adekvat måte kan analysere tanker, følelser og situasjoner, er kreative, er fleksible, har god selvkontroll og har strategier for innhenting av informasjon. Det er viktig her at en ikke sidestiller gode

kognitive ferdigheter med høy intelligens og høy IQ, da det er bred enighet om at høy IQ alene ikke er en faktor for god resiliens (Kvelling, 2015). Videre er ofte barn med et godt selvbilde mer resiliente (Borge, 2018). Når en snakker om et godt selvbilde i sammenheng med resiliens trekker en gjerne frem at dette viser at et barn har god selvtillit som igjen fremmer selvstendighet og indre styrke. Videre vil et godt selvbilde gi barnet troen på at de selv kan klare å gjøre en forskjell eller at de kan klare å gjennomføre oppgaver og nå mål (Waaktaar, 2012). En kan her argumentere for at mange sider ved selvbildet ikke er en individuell beskyttelsesfaktor, da mye av selvbildet er et resultat av samspill med det sosiale miljøet en har rundt seg (Borge, 2018). Likevel hører selvbildet hjemme under individuelle faktorer, da det viser seg at miljøet rundt ikke nødvendigvis trenger å påvirke barnets selvbilde. Innenfor de familiære beskyttende faktorene er en trygg og nær relasjon til en foreldrefigur, myndig foreldreatferd, sosioøkonomiske forhold og muligheten til kontakt med den utvidede familien (Waaktaar, 2012). Forskning viser at trygghet og støtte gitt fra en omsorgsperson er svært viktig for at et barn skal komme seg gjennom en traumatisk hendelse uten varige mén (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette er grunnen til at den familiære beskyttelsesfaktoren er et tveegget sverd og kan like gjerne skape ytterligere problemer for barnet, som det kan være den avgjørende faktoren for at det går bra (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Med dette menes at hvis en barn opplever et traume skapt av personer i familien, vold, seksuelle overgrep og lignende, har familien istede for å være en beskyttende faktor blitt årsaken til traumat. Barnet har ikke da bare blitt traumatisert, men har også mistet en viktig beskyttelsesfaktor. I enkelte tilfeller kan også hele familien bli rammet av traumat, med den følgen at foreldrene ikke klarer å opprettholde den trygge omsorgen som er avgjørende for at familien skal være en beskyttende faktor (Dyregrov, 2010). I et slikt tilfelle er det viktig at barnet opplever at det finnes andre der ute som kan overta den omsorgsgivende posisjonen til foreldrene. Dette kan være en annen i storfamilien eller en annen voksenperson i tilknytning til familien (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Denne personen skal ikke bare skape trygghet og gi omsorg til barnet, men kan også få barnet til å åpne seg og fortelle om sine opplevelser, både til en selv og profesjonelle. Den siste beskyttelsesfaktoren er det nettverket barnet har rundt seg (Waaktaar, 2012). Denne faktoren handler om at barnet har venner, tilhører et sosialt fellesskap og har en god relasjon til minst en voksen omsorgsperson uten for familien, i tillegg kommer den noe mer difuse faktoren sosial støtte. En fellesnevner for alle de fire faktorene handler om at barnet ikke skal være alene med sine tanker og opplevelser, men de skal ha muligheten til dele og oppleve støtte rundt sitt traumer og eventuelle etterreaksjoner. Sosial støtte vil også kunne skape situasjoner der barnet ikke

trenger å tenke på eller forholde seg til traumet for en stund, og med det kunne få en pause fra vonde minner og tanker (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan være gjennom lek eller andre sosiale sammenkomster, som gjør at det traumatiserte barnet får noe annet å tenke på. Skolen kan også være et rom der barnet kan få en pause for sine minner og tanker. Som lærer vil en derfor kunne jobbe med resiliens, både gjennom å hjelpe barnet til å utvikle sine individuelle faktorer, men også gjennom å hjelpe skape et godt klassemiljø, slik at elevene har et godt nettverk rundt seg (Waaktaar, 2012).

2.4.2 Hva vil det si «å klare seg bra»?

Når vi snakker om resiliens er ønsket og målet at barnet skal ha en tilstrekkelig resiliens slik at de kan komme seg gjennom betydelige påkjenninger uten å få psykiske lidelser, at de med andre ord har klart seg bra tatt i betraktning det de har opplevd (Olsen & Traavik, 2010). Innen fagfeltet er det uenigheter om hva det vil si å klare seg bra, og det opereres med forskjellige kriterier for å avgjøre om en person kan sies å ha klart seg bra eller ikke etter en potensielt traumatiserende hendelse. Luthar(2003) mener at fravær av alvorlige lidelser vil kunne klassifiseres som å klare seg bra. En trenger med andre ord ikke å fungere godt i hverdagen for å kunne si at en har klart seg bra etter en potensielt traumatiserende hendelse. Olsen og Traavik(2010) mener på sin side at det ikke nødvendig vis trenger å være fravær av alle psykiske problemer for at en skal kunne si at noen har klart seg bra, så lenge utviklingen kan defineres som positiv i forhold til alvorlighetsgraden på hendelsen. I denne definisjonen vil en møte problemer med å sammenlikne noe så subjektivt som alvorlighetsgraden på en hendelse. Med det menes, at det som for noen kan oppleves som alvorlig vil for andre ikke oppleves som det. Definisjonen åpner derfor for diskusjon og med det usikkerhet. Mens den siste og kanskje strengeste definisjonen finner vi i «Styrk sterke sider» der forfatterne lister opp fire kriterier som de mener må være oppfylt for å kunne si at noen har klart seg bra. De fire kriteriene er fravær av en psykiatrisk diagnose, evne til å være i jobb/skole, evne til å oppretholde et godt sosialt nettverk og selvrappertert godt funksjonsnivå (Waaktaar & Christie, 2008). Olsen og Traavik(2010) mener disse kriteriene blir for strenge da de mener at offere på tross av milde nevroser, fobier eller lettere depresjoner og angst fortsatt kan sies å ha klart seg bra. Det er med andre ord ingen fasit for hva en kan kalle «å klare seg bra», men en kan trekke ut et fellestrekk som sier at ofrene må kunne fungere sosialt i hverdagen for at en kan si at de har klart seg bra.

Oppsummert kan en si at resiliens er motstandsdyktighet for psykiske sykdommer etter en har opplevd potensielt traumatiserende hendelser. Videre kan vi se at det finnes en rekke

individuelle, familiere, og sosiale faktorer som spiller inn på hvor god resiliens et barn har, men også at det for en lærer og skole vil være mulig å hjelpe barnet til å utvikle sin resiliens.

2.5 Behandling

Det finnes en rekke metoder for å hjelpe barn både med og uten diagnoser. I noen tilfeller vil en som lærer, som jeg vil komme tilbake til, kunne bidra med støtte og hjelp til barnet. I andre tilfeller vil barnet ha et større behov for profesjonell hjelp og terapi og vil i så tilfelle trenge hjelp fra en psykolog eller andre profesjonelle (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016).

2.5.1 Profesjonell

Det finnes en rekke behandlingsmetoder som brukes innen traumer og PTSD, men siden jeg i denne oppgaven ønsker å fremme det en kan gjøre som lærer, vil jeg ikke gå nærmere inn på disse metodene, men ser på det som nyttig å kjenne til noen metoder som brukes. På profesjonelt nivå gjennomføres det både behandling individuelt, i grupper og at barnet sammen med familien gjennomfører en behandling (Dyregrov, 2018). Den individuelle behandlingen strekker seg fra støttesamtaler, som i stor grad består av å være til stede for barnet, lytte og vise forståelse for barnets reaksjoner. Til terapi der målet i større grad er å behandle barnet for psykiske problemer (Dyregrov & Dyregrov, 2008). En av de mest brukte individuelle behandlingsmetodene er, *eye movement desensitisation and reprocessing* (EMDR) (Dyregrov, 2018). EMDR er en psykoterapeutisk behandlingsmåte som består av åtte faser der den traumatiserte sammen med terapeuten først henter opp det traumatiske minnet, gjennomarbeider det og reprosesere minnet, for til slutt å integrere den nye fortolkningen av minnet (Mevissen, Didden, Korzilius, & Jongh, 2017). Gjennom denne metoden ønsker en at det skal bli færre av de påtrengende minnene og at en bedre skal kunne håndtere minnene når de kommer. Metoden er i dag den mest brukte, da den er regnet som den minst slitsomme for barnet. En annen mye brukt behandling er *kognitiv atferdsterapi* (KAT), spesielt brukt for barn som har problemer med angst (Kjøbli, Eng, Ertesvåg, & Frønes, 2017). Denne terapien har tre hovedkomponenter der en fokuserer på barnets følelser, tankemønstre og handlinger. Den første delen handler om å hjelpe barnet til å bli bevisst sine egne og andres følelser, nummer to handler om hjelpe barnet med å endre de negative tankene, mens den siste komponenten tar for seg situasjoner og trener på å tåle situasjoner som fremkaller de påtrengende minnene. På familienivå ble det i tiden etter 11 september i USA utviklet en behandlingsmetode som heter *child and family traumatic stress intervention* (Bidö,

Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Det traumatiserte barnet vil med denne behandlingsmetoden sammen med foreldrene snakke om naturlige reaksjoner, mestringsstrategier, familiekomunikasjon og problemløsning av problemer oppstått som et resultat av hendelsen. Behandlingen vil starte cirka fire uker etter den potensielt traumatiserende hendelsen og det blir gjennomført mellom fem og åtte seanser. Metoden har vist gode forskningsresultater og har blitt tatt i bruk blant annet i Sverige. Terapi i grupper har også vist god effekt og ble flere steder brukt etter 22 juli (Dyregrov, 2018). Gruppene kan skape en arena der barna kan snakke med andre barn med de samme eller liknende opplevelser og med det slippe å kjenne seg stigmatisert. Samtidig kan barna kjenne på en forståelse hos de andre for hva de går igjennom. Antallet som kan samles i slike grupper vil variere ut i fra hvilke traumer det er snakk om, og om alle har opplevd samme situasjon eller ikke. Mens en i gruppeterapi etter 22 juli kunne samle så mange som 20 vil en i en sorggruppe ikke anbefale mer enn 10 personer (Dyregrov, 2018) (Dyregrov & Dyregrov, 2008). I sorggrupper er det også anbefalt at en, hvis det er tilstrekkelig antall, samler barn med liknende opplevelser i samme gruppe. Det kan være seg at barn som har opplevd plutselige dødsfall er i gruppe, mens de med nære som har død etter lengre sykdom i en annen. De fleste vil ha god nytte av slike sorggrupper i tiden etter dødsfallet, der de møter andre i samme situasjon som en selv. Til slutt viktig å påpeke at alle disse metodene fungerer best når de blir gjennomført sammen med at barnet opplever søtte og trygghet i familien og nettverket rundt seg (Dyregrov, 2018). Gjenforening med familie, venner og nære sosiale kontakter vil derfor være viktig.

2.5.2 Hva kan skolen og lærerne gjøre.

Skolen og lærerne kan gjøre mye for å hjelpe sine elever, både de med PTSD, posttraumatisk stress og andre som sliter med større eller mindre ettervirkninger etter en potensielt traumatiserende hendelse (Dyregrov, 2010). Prosessen med å hjelpe barnet starter allerede før barnet er tilbake på skolen. Etter 22 juli ble alle skoler i Norge pålagt å kontakte elever ved deres skole som hadde vært på Utøya (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Elever rapporterer tilbake at nesten samtlig ble kontaktet og at de satt pris på dette samarbeidet om tilbakekomsten til skolen, og samtaler om hvilke behov de hadde i denne forbindelse. Når det er sagt er det viktig i denne fasen at en som lærer og skole er på tilbudssiden og ikke avventer at barnet skal komme med sine ønsker. Årsaken til dette er at mange barn, og spesielt gutter, kvier seg for å «bruke» sine opplevelser for å få det de kaller privilegier, som kortere skoledager, mindre lekser og enklere prøver (Røkholt, Schultz, & Langballe, 2016). Det vil

derfor være nyttig at en som lærer har forberedt noen tiltak som de foreslår for eleven, hvis eleven selv ikke har noen ønsker i forbindelse med tilbakekomsten. Noen elever kan for eksempel kjenne på at de synes overveldende oppmerksomhet fra klassekamerater er vanskelig og det kan derfor under en slik samtale være nyttig og snakke med eleven om disse temaene og ta dette med klassen før eleven returnerer (Raundalen & Schultz, 2006). Når det er sagt bør ikke samtalen kun handle om de praktiske tiltakene, men at en som lærer også må vise omtanke og omsorg ovenfor eleven, da det viser seg at mange barn og familier setter stor pris på dette. Læreren bør derfor høre hvordan barnet har det og kanskje hvordan det går hjemme. Det vil i en situasjon som dette være naturlig at en som lærer må utvise skjønn om hva en skal snakke om ut i fra hvilken relasjon en har til eleven og om kontakten foregår over telefon eller om det er et fysisk møte. Uansett hvordan relasjon en har til eleven eller hva en som lærer snakker om i samtalen, bør alltid målet være at en skal få eleven til å komme tilbake til skolen, om så redusert tid i en periode. Dette henger sammen med at skolen er en stor del av hverdagen til et barn og et sted der store deler av det sosiale livet til barn foregår (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Skolen og den sosiale støtte her vil kunne virke stabiliserende på barnet. For barn vil også skolen kunne være med på å strukturere hverdagen sin, noe som igjen kan gjøre så elevene med tiden kan nytte seg av den positive effekten hverdags rutiner har på lege etterreaksjoner.

2.5.3 Tilpassing av skoledagen

I tiden etter en potensielt traumatiserende hendelse eller periode hvor et barn har blitt utsatt for type 2-traume, vil mange barnet ha behov for en tilpasset skolehverdag for best mulig skoletrivsel og læringsutbytte (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Dette er på ingen måte kontroversielt eller nyvinnende, alle elever i norsk skole har en lovpålagt rett til at deres skolehverdag blir tilpasset for at nettopp alle skal oppleve mestring, tilhørighet og et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). Når det er sagt vil barn med traumer ha et behov for ekstra tilrettelegging utover det en kan kalle vanlig tilrettelegging (Dyb & Jensen, 2019). Her vil det være variasjoner ut i fra hvilket klassetrinn barnet går på. Fra så tidlig som 10 år bør barn få være med å ta del i hvilke tiltak som skal prøves og effekten av disse (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). På de lavere trinnene vil foreldre være langt mer involvert i prosessen og være en viktig samarbeidspartner. Et grunnleggende pedagogisk tiltak vil i være å gjennomføre læringsamtaler med elevene, hvor de sammen med læreren kommer frem til og systematisk tester ut tiltak som skal fremme læring og trivsel. Når det kommer til tilrettelegging for læring er det viktig, som nevnt tidligere, å huske at traumer kan gå utover

innlæring og konsentrasjon og at det i enkelt tilfeller vil være nødvendig med omfattende tilrettelegging for å motvirke dette. Elever som for eksempel sover dårlig om natten som følge av påtrengende minner kan få stor nytte av at de kan møte senere på skolen eller har tilgang på et hvilerom på skolen. I motsetning til at de er tilstede hele tiden uten å klare å tilegne seg kunnskap, vil de på den måten få mest mulig ut av tiden de er i klasserommet. Andre praktiske tiltak vil kunne være tilpassede vurderingsformer, muntlig gjennomføring av prøver, vurdering uten karrakter, redusert eller ingen lekser og også prioritering av enkelte deler av pensummet. Plassering i klasserommet kan også være et tiltak som kan være nyttig for å skape trygghet for eleven. Eleven kan for eksempel plasseres sammen med medelever de er trygge på, skjermes for forstyrrelser eller på plasser i klasserommet de selv føler seg mer komfortable. Dette kan for eksempel være ved et vindu, eller at de ikke har noen bak seg. For barn som har mistet noen nære vil trygghet og tilknytning til voksenpersoner på skolen være viktig, og et godt tiltak vil derfor være å begrense antallet voksenpersoner eller omsorgspersoner barnet trenger å forholde seg til (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). En må også vurdere pedagogiske tiltak omkring undervisningsmetoder. Det kan være å få klarhet i om barnet responderer best på tavleundervisning, arbeidsplaner, samtalegrupper eller utforskende læring (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Det vil i tilfellet med den pedagogiske tilpassingen være opp til hver enkelt lærer sammen med eleven å finne ut hvilke pedagogiske virkemidler eleven lærer best av ut i fra sine forutsetninger. I prosessen med utvikling av tiltak er læringssamtalen svært viktig, ikke bare er det eleven som er ekspert på hva som fungerer og ikke, men involveringen er også med på å gi eleven kontroll over egen hverdag og troen på seg selv. Dette er svært nyttig i forbindelse med å få kontroll på etterreaksjoner og for å utvikle resiliens (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). På tross av eleven skal få være i fokus i sin egen tilpassing er det viktig at ikke foreldresamarbeidet blir glemt, men at de blir informert og blir tatt med i prosessen med å utarbeide tiltak. I tiden etter 22 juli viser forskning at så mye som 20 prosent av foreldrene måtte selv ta initiativ eller presse skolen for å få til et samarbeid (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette er på ingen måte en god start for viktig samarbeid. Læreren er avhengig av den kunnskapen foreldrene sitter på om sitt barn for best mulig å kunne tilrettelegge hverdagen for eleven, og en må være åpen for og ta initiativ til å høre innspill fra foreldrene (Olsen & Traavik, 2010). Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil gi læreren bedre oversikt over barnets situasjon og dermed også kunne utforme den best mulige tilretteleggingen for barnet. Et godt samarbeid vil også gjøre så foreldre og skole drar i samme retning og barnet vil ha større forutsetninger for å klare seg bra.

2.5.4 Viktigheten av en god lærer-elev-relasjon

Innen for den psykososiale tilpassingen for barnet i skolen, er lærer-elev-relasjon og klasse- og læringsmiljø viktige faktorer (Dyregrov, 2010). Gjennom en god relasjon til eleven kan læreren bli en trygghet- omsorgsperson som barnet kan snakke med (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Gjennom denne tryggheten kan læreren i starten gjennomføre noen støttesamtaler med barnet (Dyregrov & Dyregrov, 2008). I en støttesamtale skal læreren i stor grad bare være til stede for barnet, ved å lytte, og vise forståelse for barnets reaksjoner. Det kan også være nyttig i slike samtaler at en som lærer hjelper barnet til å senke forventningspresset (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Det er nemlig helt normalt at elever etter en traumatisk hendelse i en periode presterer noe lavere enn tidligere (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Det kan derfor være nyttig å hjelpe barnet å lette på dette presset, eventuelt hjelpe barnet med å informere foreldre om denne sammenhengen, slik at barnet ikke unødvendig kjenner på et press og en bekymring. Slike samtaler kan også brukes for å undersøke om barnet kan trenge ytterligere hjelp fra Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) eller Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Det er i denne forbindelse viktig å huske på at selv om barnet svarer at det ikke ønsker eller trenger mer støtte eller behandling, kan flere traumatiserte ikke klare å se sitt eget behov for hjelp (Dyb & Jensen, 2019). Det kan derfor være nødvendig at en som lærer, etter som relasjonen trolig blir bedre gjennom flere samtaler, "presser" eleven litt til å takke ja til mer hjelp (Raundalen & Schultz, 2011). Når det er sagt er det svært viktig at en som lærer i en prosess som dette ikke har det travelt, men tar seg god tid til først å bygge opp en trygghet med barnet, og deretter utvikler samtalen mer og mer (Olsen & Traavik, 2010). Dette betyr at en må ha flere samtaler med barnet der en blir kjent på et personlig nivå, der også læreren gir av seg selv. Skal en klare å få en god relasjon må en som lærer også jobbe med dette utenom samtaler. Selv om det er en forventning at en som lærer skal gjøre dette med alle elever, vil man igjen her se at læreren må ha et ekstra fokus (Borge, 2018). Dette gjøres gjennom metoder som er kjent for de fleste lærere, det handler om å se eleven, lytte og gi positive tilbakemeldinger. Det er der imot viktig at denne delen av relasjonsbyggingen ikke gjør slik at eleven stikker seg ut og føler seg stigmatisert, da flere barn ikke liker den typen oppmerksomhet rundt sitt traume (Raundalen & Schultz, 2006). Etter som relasjonen blir bedre og flere samtaler er gjennomført, kan det være nyttig å nærme seg det traumatiske med det mål om etter hvert å kunne snakke om også dette. Det betyr ikke at en som lærer skal ta en terapeutisk rolle, men heller vise seg som en empatisk og omsorgsfull voksenperson, som er der for å hjelpe barnet (Dyregrov & Dyregrov, 2007; Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Mange lærere unngår å snakke om traumet eller temaer som kan minne om dette, i en frykt for

at dette skal forverre situasjonen til eleven eller fordi de er usikre på hvordan en skal snakke om traumer (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016; Raundalen & Schultz, 2006). Realiteten er at alle kan snakke om traumer og bør ikke unngå å innlede en slik samtale. En trenger ikke stille riktige spørsmålene, men heller bare være en barnet fritt kan fortelle sin historie til (Holmgren, 2010). Noen ganger handler samtaler om traumer bare om å klare å lytte til ubehagelige og kanskje forferdelige beretninger. Unngåelse av temaet kan også ha en motsatt effekt der barnet oppfatter at det ikke er greit å snakke om sine opplevelser, og dermed skape et tabu (Raundalen & Schultz, 2006). Dette vil være et steg i feil retning for komme seg gjennom etterreaksjonene på en god måte. I denne forbindelse er det viktig at en går sakte frem og har følerne ute om dette er noe barnet selv ikke ønsker (Olsen & Traavik, 2010). Det kan på mange måter sammenlignes med å åpne en flaske med brus, der man i starten skrur veldig sakte også øker litt etter litt, slik at det ikke bruser over. Det er derfor samtaler med læreren er et lavterskeltilbud til eleven der de selv kan styre hvor fort en skal gå frem og hva de selv er klar for å snakke om (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Prosessen med et traume tar tid og som lærer må en derfor være tålmodige både i prosessen med samtaler og i hverdagen (Dyregrov, 2018). Flere elever har i studier fortalt at de i tiden rett etter traumet fikk mye og god oppmerksomhet fra læreren, men at de opplevde at denne ble for fort borte. De satt derfor igjen med en følelse av en forventning om at de nå måtte bli ferdig med sitt traume og komme videre. Det er derfor viktig at en som lærer fortsetter med arbeidet rundt eleven i god tid etter traumet, selv om barnet ikke viser tydelige tegn på plager lenger. En må også som lærer vise barnet at det er helt greit å ha reaksjoner og at det at de har opplevd ikke er noe de trenger å tie om. Skal en som lærer bli god på denne typen samtaler og situasjoner er det svært viktig at en reflekterer over gjennomførte samtaler og hvilke tiltak som har effekt og ikke (Olsen & Traavik, 2010). Gjennom dette vil lærern over tid bygge opp erfaring og trygghet i arbeidet med traumatiserte.

2.5.5 Viktigheten av å arbeide med klassefelleskapet

Videre må læreren også jobbe med resten av klassen for å skape et godt og trygt fellesskap, dette vil ikke bare hjelpe den traumatiserte eleven, men kan også virke styrkende på medelevenes resiliens (Borge, 2018). Forskning viser at sosial støtte i tiden etter en traumatisk opplevelse vil være til svært god hjelp for at barnet skal komme seg gjennom traumet på en god måte (Dyb & Jensen, 2019). Det blir derfor viktigere enn vanlig for læreren skaper et miljø i klassen som alle føler de er en del av. For å skape det fellesskapet må en også som lærer informere klassen om det som har hendt (Dyregrov, 2018). Dette gjøres naturligvis i

samråd med eleven og foresatte, og det må på forhånd avtales hvor mye informasjon en ønsker at de andre elevene skal få (Dyregrov, 2018). Elevene trenger nødvendigvis ikke å vite alle detaljer omkring hendelsen og skader, men det bør fra skolens side etterstrebes at klassekameratene får tilstrekkelig med informasjon, slik at en unngår spekulasjoner og rykter. Det bør settes av rikelig med tid til en slik informasjon, da elevene må få muligheten til å snakke sammen og stille spørsmål om kring hendelsen uten avbrytelser. Det kan også være nyttig å være to lærere som sammen gjennomfører informasjonen, da det kan være en krevende situasjon å stå i alene. En skal også under slike informasjonsmøter være oppmerksom på at det kan være andre i klasserommet som har lignende opplevelser, og som derfor kan reagere kraftigere enn andre, eller at det ved dødsfall er andre som også har en tilknytning til den avdøde. Det kan i slike tilfeller være nødvendig at medelevene får noe individuell oppfølging. For den traumatiserte eleven vil uansett informasjon til klassen være avgjørende for en rask mobilisering av sosial støtte når barnet kommer tilbake på skolen (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Under et slikt informasjonsmøte med klassen vil det også være naturlig å informere om hva elevens selv ønsker av oppmerksomhet, og hvordan han eller hun ønsker at medelevene skal forholde seg til dem på (Raundalen & Schultz, 2006). Som sagt er venner og et sosialt nettverk svært viktig for traumatiserte barn, og skolen er en arena der barna i stor grad møter venner og kjente (Dyb & Jensen, 2019; Dyregrov, 2018). Det kan derfor være svært nyttig at en som lærer legger til rette for god kontakt mellom elevene i tiden etter hendelsen, og spesielt mellom venner skolen. Dette kan gjøres gjennom at en oppmuntrer til å ta kontakt, arrangerer møter mellom venner som ikke går i samme klasse, slik at disse kan snakke sammen uforstyrret. Og at en kan hjelpe og veilede vennene til den traumatiserte, om hvordan de skal forholde seg til eleven, og elevens traume (Dyregrov & Dyregrov, 2007; Dyregrov & Raundalen, 1994). Dette kan også innebære at en må ta samtaler med vennene, slik at de kan få en arena til å lufte sine tanker og følelser om kring vennskapet og historiene de har hørt.

2.5.6 Undervisningssituasjonen

Når det kommer til undervisningen i tiden etter et traume handler det om mye av det som har blitt snakket om under tilpassingen. Det gjelder det samme for undervisningen som det gjelder for samtaler med eleven, det at en ikke skal unngå temaer som kan minne om traumet, men at en må ta seg god tid og forberede eleven på hva som kommer (Raundalen & Schultz, 2006). Gjennom læringssamtaler kan læreren og eleven også avtale at eleven kan være ute i enkelte timer, eller at de deltar, men har muligheten til å forlate klasserommet om det blir for

vanskelig. Gjennom å ikke unngå temaer sender en som lærer også et signal til resten av klassen om at vi bør snakke om ting, og ikke kjenne på et tabu rundt traumer, men at det kan være bra å snakke om vanskelige ting (Raundalen & Schultz, 2011). En tommelfingerregel kan være at ting blir ikke farligere selv om vi snakker om det.

2.5.7 Beredskapsplaner

Alle skoler bør forberede seg på hva de skal gjøre når en elev blir rammet av en potensielt traumatiserende hendelse, eller hvis det skjer noe tilsvarende på skolen (Raundalen & Schultz, 2006). Det er viktig når en skal lage denne typen beredskapsplaner at teamet som lager dem er grundig. Grunnen til dette er at mye av forberedelsene og øvingen for å kunne håndtere en traumatisert elev, ligger i nettopp utarbeidelsen av disse planene (Raundalen & Schultz, 2011). Videre finnes det utrolig mange variasjoner av potensielt traumatiske hendelsen og etterreaksjoner, det vil derfor være vanskelig å lage en plan for hver enkelt situasjon. Planen behøver ikke følges ned til minste detalj når en står i situasjonen, men skal gjøre skolen forberedt på det uforberedte (Raundalen & Schultz, 2006). Når det er sagt bør selvsagt planen lages slik at den dekker så mye som mulig, slik at den er til god hjelp når situasjonen oppstår. Planen bør inneholde punkter om ansvarsfordeling i forbindelse med situasjonen, hva skal ledelse gjøre, hvilke oppgaver har helsestøtter og sosiallærer og hva skal nærmeste lærer gjøre. Det bør i tillegg være en liste over hvilken ekstern bistand skolen kan få og hvordan disse kan kontaktes. Videre bør det være en plan for håndtering av klassen og hvordan elevene skal informeres. Og til slutt bør det være noen retningslinjer for hvilke tiltak som kan iverksettes på kort og lang sikt ut i fra hvilket traume eleven har opplevd. Slike planer er ikke bare viktig å lage, men er også viktige å hente frem når situasjonen oppstår, det er derfor viktig at planen blir jevnlig revidert slik at det er flere som har kjennskap til innholdet og forberedelsene. Gjennom å gjøre denne forberedelsen har skolen tatt ett skritt mot å bli en traumesensitiv skole (Aaron, et al., 2019). Videre må en skole skaffe seg kunnskaper om traumer og forskjellige etterreaksjoner, hvordan de som skole kan tilrettelegge for og hjelpe traumatiserte elever. For å klare dette må skolen først anerkjenne at det finnes elever med traumer på deres skole, både type 1- og type 2-traumer. Kun gjennom å gjøre dette vil skolen være i stand til å se og hjelpe elever som har traumer. Dessverre er det mange skoler som fortsatt ikke har kunnskaper om traumer og som heller ikke vil vedgå seg at de har barn med traumer på sin skole. Dette vil være svært lite gunstig for å oppdage og hjelpe barna som har og sliter med traumatiske opplevelser, være seg enkelthendelser eller kumulative traumer.

2.6 Oppsummering

Oppsummert viser denne teoridelen at vi kan dele inn traumer i type 1- og type 2-traumer, der type 1 er en isolert hendelse, mens type 2 er gjentakende traumatisering. Under en traumatisk hendelse har kroppen en rekke fysiske og psykiske reaksjoner, som skal hjelpe oss å håndtere det som skjer best mulig. De fysiske reaksjonene handler om å sette kroppen i kampberedskap, slik at barnet får yt sitt maksimale, samtidig som smerteterskelen heves. De psykiske reaksjonene innebærer å skjerpe sansene, og hente frem tidligere erfaringer. På denne måten ruster barnet seg til å ta best mulig avgjørelser for å klare seg i situasjonen. Videre er det ikke slik at alle som opplever forferdelige hendelser blir traumatisert. Dette avgjøres av barnets resiliens.

Resiliens er et annet ord for motstandsdyktighet mot å bli traumatisert. Det er flere faktorer som avgjør hvor resilient barnet er, og det er både individuelle faktorer og faktorer rundt barnet. De individuelle faktorene innbærer blant annet lavt temperament, utadventhet og godt selvbilde. Mens faktorene rundt barnet handler om gode familiære forhold og sosiøkonomiske forhold. Er barnet lite resilient, vil det stå i fare for å få fysiske og psykiske reaksjoner i tiden etter hendelsen. Reaksjonene kan være smerter i kroppen, søvnproblemer, dårlig impulskontroll og depresjon. I flere tilfeller vil disse reaksjonene kunne påvirke elevens hverdag, og med det også deres skoledag. Hvilke påvirkninger vil variere, men det kan for eksempel være utmattelse som følge av søvnproblemer, eller temaer i skolen som fungerer som traumepåminner for eleven. Det er derfor svært viktig at skoler på forhånd har en bevisst plan for hvordan de skal håndtere en elev som har traumatiske opplevelser. Gjennom denne planleggingen vil skolen være i stand til hjelpe eleven med å komme seg videre på en slik måte at traumet ikke lenger vil være en plagsom del av deres hverdag. For at dette skal gå må en som lærer være bevisst og åpen for at en har elever med traumer i sin klasse, og kun gjennom dette kan en gjøre de rette avgjørelsene og tiltakene. Denne åpenheten vil også, om det skulle vise seg at en per nå ikke har noen i klassen med traumer, gjøre så læreren kan jobbe aktivt for å styrke sine elevers resiliens, slik at de i fremtiden vil kunne takle flere potensielt traumatiske hendelser. Skulle en derimot ha elever i klassen med traumer er det viktig at en har en åpen og god dialog med eleven og hjemmet for å tilrettelegge skolehverdagen for denne eleven. Gjennom denne dialogen kan eleven få fremme sine ønsker og fortelle hva de opplever at fungerer for dem. Læreren kan på sin side vise hva skolen kan hjelpe til med når det kommer til tilrettelegging og samtaler, i tillegg til å vise eleven hvilken hjelp de kan få utenfor skolen. Tilretteleggingen kan være alt fra enkle ting som plassering i

klasserommet, via samtaler med eleven, til omorganisering for å skaffe assistenter som kan være med barnet. Det farligste en lærer kan gjøre i en situasjon med en traumatisert elev er å tenke at de ikke har kompetanse og med det ikke kan hjelpe barnet. Som lærer har vi en unik mulighet gjennom vår posisjon som en omsorgsgiver til å lytte til og snakke med barnet, og med det hjelpe dem til å håndtere sitt traume. For at dette skal fungere så bra som mulig er det viktig at en som lærer reflekterer over eget arbeid, hva som har fungert og ikke i samtalene, i klasserommet og i skolegården og hva dette kommer av. Dette kan skape en bedre forståelse av hva en kan gjøre videre for å hjelpe barnet. Som lærer kan vi alle ta hånd om et traumatisert barn gjennom å vise omsorg, trygghet og forståelse.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen. Jeg vil først gjøre rede for mitt valg av semistrukturert forskningsintervju, før jeg beskriver utarbeidelsen av intervjuguiden og hvordan jeg har kommet frem til mitt utvalg av informanter. Videre vil jeg forklare og begrunne de valg jeg har gjort i forbindelse med gjennomføring av intervjuer, samt transkribering og analysering av disse. Til slutt vil jeg gjøre rede for studiens validitet, reliabilitet og overføringsverdi, i tillegg til å beskrive de etiske retningslinjene jeg har forholdt meg til.

Det er skrevet svært mye om traumer innen psykologi og det er absolutt et tema det er forsket mye på. Det er derimot skrevet mindre om hvordan skolen og lærere kan hjelpe traumatiserte elever gjennom tilrettelegging av skolehverdagen. Jeg ønsket derfor å intervjuere lærere for å få kunnskap om hva de har erfart har fungert godt og hva som ikke har fungert optimalt. Deretter ville jeg bruke disse erfaringene sammen med teori om traumer til å drøfte hvordan skoler og lærere kan finne de beste tilpassingene for elever med traumer. Jeg har derfor stor grad nyttet meg av primærdata, ettersom jeg kun har brukt mine egne intervjuer (Befring, 2002).

Med denne masteroppgaven ønsket jeg å studere dyktige lærere med erfaring i å tilrettelegge for elever med traumer. Det falt seg derfor naturlig å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker høsten 2019. Samtlige av informantene hadde flere års erfaring som lærer og opplyste selv at de hadde hatt elever som de selv mente hadde traumer eller symptomer på traumer, og at de hadde iverksatt tiltak for å bedre disse elevenes skolehverdag. Jeg kom i kontakt med lærerne via eget nettverk i skolen, og ved kontakt av ledelse ved ulike skoler. På grunn av problematikken rundt hva en informant sier de gjør og hva som blir gjennomført i praksis, vurderte jeg en periode observasjon. Men grunnet den store mengden med observasjoner som skulle til for å se disse tilretteleggingene og effekten av dem, ville det bli svært tidkrevende å gjennomføre dette. I tillegg er det også etisk utfordrende å observere barn med traumer. Jeg kom derfor frem til at innenfor den satte tidsrammen ville det være mest hensiktsmessig å bruke semistrukturerte intervjuer for å få den kunnskapen jeg var ute etter.

3.1 Semistrukturert forskningsintervju

I ønsket jeg å undersøke hvilke erfaringer dyktige lærere hadde i forbindelse med tilpassing for elever med traumer. Med dyktige lærere mener jeg lærere som har erfaring med å

tilrettelegge skolehverdagen til traumatiserte elever og som har et ekstra fokus på nettopp dette. For å få kunnskap om hvilke tiltak som kan være bra å benytte for elever med traumer, og for å lære av informantenes erfaringer rundt disse tiltakene, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med fem lærere fra Østlandet. På denne måten kunne jeg stille oppklarende spørsmål, forfølge interessante temaer og få frem lærernes forklaringer på hvorfor de tenkte at noen tiltak fungerte og andre ikke (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig kunne lærerne også argumentere for valgene de hadde gjort. Gjennom disse intervjuene vil jeg dermed på en god måte få frem informantenes egne opplevelser omkring tilrettelegging for elever med traumer. Ved å benytte kvalitativt semistrukturerte intervjuer med lærere, får jeg en nærhet til informantene (Corbin & Strauss, 2015). Det er derfor viktig at jeg som intervjuer ikke påvirker lærernes meninger og svar, men heller leder lærerne gjennom temaet på en slik måte at de får delt all sin kunnskap og erfaring (Kvale & Brinkmann, 2017).

Selv om det for mitt prosjekt er mange fordeler ved å bruke semistrukturert forskningsintervju, er det også være utfordringer knyttet til dette. Den første og kanskje vanligste kritikken er at en har få talende eksempler (Ryan, 2002). Med dette menes det at det begrensede antallet deltakere i undersøkelsen gjør at en ikke får innsyn i eventuelle avvikende data. Kritikken går derfor på at forskningen blir ensidig og kun undersøker en side av saken. I mitt tilfelle vil da kritikken være at jeg ikke intervjuer lærere som har lite erfaring med og ikke et spesielt fokus på tilrettelegging for traumatiserte elever. Dette vil ifølge kritikerne være med på å svekke validiteten til min forskning. Jeg vil derfor understreke at det for meg var viktig å snakke med lærere som har god erfaring med å tilrettelegge for elever med traumer. De har testet ut en rekke tiltak og erfart hvilke av disse som kan fungere og hvilke som har hatt mindre effekt. Nettopp hvilke tiltak som fungerer og hvilke som fungerer mindre godt var viktig for meg og min problemstilling. En annen kritikk som rettes mot kvalitative intervjuer er faren for at jeg som intervjuer påvirker mine informanter til å svare det de tror jeg ønsker å høre, eller at spørsmålene blir ledende (Ryan, 2002). Dette vil i så tilfelle være med på å svekke troverdigheten til den informasjonen jeg får. Som intervjuer er det viktig å påvirke den kunnskapen og informasjonen lærerne ga meg i minst mulig grad. I gjennomføringen av intervjuene fokuserte jeg derfor på å la lærerne snakke så fritt som mulig uten avbrytelser. På den måten forsøkte jeg å påvirke svarene minst mulig. Jeg forsøkte også å stille så åpne spørsmål som mulig, slik at jeg kunne få reflekterte og utdypende svar. Av og til måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i hva lærerne mente (Kvale & Brinkmann, 2017). I intervjusituasjonen kan jeg som intervjuer ha påvirket svarene til lærerne. Jeg kan ha

stilt ledende oppfølgingsspørsmål, selv om jeg var veldig bevisst på det, og de kan ha kjent på et press om å svare «riktig» på spørsmålene. For å trygge lærerne mest mulig, ble intervjuene gjennomført på steder der de trolig følte seg trygge. Jeg vurderte det også dit hen at jeg som masterstudent ikke ville ha en så stor grad av ekspertstempel som kunne virke skremmende på lærerne. Videre kan tiden mellom erfaringen og intervjuet være med på å påvirke hva læreren forteller (Kvale & Brinkmann, 2017). For noen av lærerne var det flere år siden de hadde hatt elever med traumer, og det er naturlig at det kan være deler av prosessen og detaljer ved tilretteleggingen som er glemt.

I en prosess med å utvikle og teste ut tiltak for en elev vil det være mange diskusjoner og vurderinger som bidrar til at lærerne kommer frem til bestemte tiltak for den enkelte eleven. Det er derfor mulig at noen av lærerne kan ha glemt argumentasjonen for tiltakene som ble testet ut og benyttet, eller at de har glemt tiltak de har prøvd. Det er derfor en svakhet ved intervju at lærernes svar kan være påvirket av ny kunnskap og erfaring i tiden mellom den aktuelle perioden og intervjuet. Det er også en svakhet ved semistrukturert intervjuer at jeg ikke kan etterprøve det mine informanter sier og at jeg dermed må ta det for gitt at informanten svarer ærlig på spørsmålene. Med andre ord kan informanten ønske å fremstå bedre enn de i realiteten er. Læreren kan derfor fortelle at det er gjennomført tiltak som høres svært bra ut og som skal ha god effekt, men som jeg på ingen måte kan etterprøve at har skjedd. Videre kan analyse og fortolkning av intervjuer være problematisk (Corbin & Strauss, 2015). Dette er en svært vanlig kritt av kvalitative intervjuer, at fortolkningen vil være subjektiv og to personer vil nødvendigvis komme frem til de samme funnene.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Kvalitative studier eller oppgaver blir ofte delt inn i fenomenologiske eller hermeneutiske perspektiver ut ifra hva som blir forsket på. I fenomenologien er det personers opplevelser, følelser og erfaringer som er viktig for forskningen (Befring, 2002). Det er med andre ord informanten og deres livsverden som er fokus for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Gjennom et fenomenologisk perspektiv ønsker jeg som intervjuer å høre lærernes opplevelser og erfaringer med å tilrettelegge for elever med traumer. Det vil også være viktig for meg som intervjuer å høre hvilke valg lærerne gjorde underveis i utarbeidingen av tiltakene, og deres refleksjoner rundt prosessen som ledet frem til disse. Det fenomenologiske intervjuet er kjennetegnet av åpenhet og utforskningsmuligheter, gjennom at det ikke er låst til et

spørreskjema (Befring, 2002). Intervjuet sirkler seg heller inn rundt bestemte temaer og lar informanten forklare og reflektere rundt disse. Mitt mål som intervjuer er derfor å stille spørsmål som hjelper lærerne til å gi så eksakte og nyanserte beskrivelser av perioden med eleven, tiltakene og erfaringene som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det fenomenologiske perspektivet har spilt en viktig rolle i å legitimere den kvalitative forskningen, men har også vært utsatt for kritikk. Med Derrida i spissen har kritikerne uttalt at undersøkelser av erfaringer og følelser som lite vitenskapelige og begrunner det hele med at hverken erfaringer eller følelser er et stabilt grunnlag å bygge vår kunnskap på (Kvale & Brinkmann, 2017). De er videre kritiske til fenomenologien da de mener at alle menneskers erfaringer og følelser bygger på deres perspektiver og deres tolkninger av situasjonen og samfunnet som helhet. På tross av denne kritikken har fenomenologien fått en viktig posisjon for forskning innen sosiologisk og pedagogisk forskning.

3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I forbindelse med intervjuene mine var det viktig for meg å ha en intervjuguide for å få en struktur på intervjuene og for å sikre meg at jeg fikk svar på alt jeg lurte på. Utarbeidelsen av guiden skjedde etter at jeg hadde jobbet med og satt meg inn i teorien rundt tematikken traumer (Dalland, 2017). Dette ble gjort for at jeg skulle vite hva det egentlig var nyttig for meg å snakke med lærerne om, og slik at jeg skulle stille lærerne de riktige spørsmålene. I forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig at jeg fikk med meg alle spørsmål som kunne belyse tematikken rundt det å tilrettelegge for elever med traumer, samtidig som det var viktig at intervjuet ikke ble låst til guiden i den grad at lærerne ble sittende inne med viktig informasjon som jeg ikke hadde fått frem eller spurt etter endt intervju (Kvale, 2007). Jeg måtte derfor balansere mellom det Kvale (2007) beskriver som tematiske spørsmål og dynamiske spørsmål, for på en best mulig måte å få en god samtale som fremmet lærernes ønske om å dele sine erfaringer. Tematiske spørsmål er spørsmål knyttet til temaet jeg undersøker og som belyser det faglige. Dynamiske spørsmål er på sin side spørsmål som er med på å styrke den interpersonlige relasjonen mellom meg og lærerne. Jeg lagde meg derfor først en oversikt over de tematiske spørsmålene for å finne ut hvilken informasjon jeg ønsket å få ut av intervjuene. Jeg lagde deretter intervjuguiden med det fokus at den skulle hjelpe meg til å huske alle de viktige spørsmålene uten å begrense hva lærerne kunne snakke om. En for rigid forhåndsstruktur vil kunne gjøre så jeg som intervjuer

går glipp av viktig informasjon fra informanten, enten på grunn av at de ikke får sagt det eller at jeg retter min oppmerksomhet feil (Ryan, 2002). Jeg jobbet derfor mot at jeg skulle ha så åpne spørsmål som mulig, samtidig som at spørsmålene skulle dekke alle de tematiske spørsmålene jeg hadde. Jeg gikk også inn i rollen som intervjuer med en spørrende og interessert holdning og valgte å ha et åpent og avslappet intervju der jeg lot lærerne hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene, slik at jeg fikk hentet ut så mye erfaringer og informasjon som mulig.

3.4 Utvalg

Samtidig som jeg utarbeidet intervjuguiden jobbet jeg med å finne informanter jeg kunne snakke med. Jeg ønsket å snakke med lærere som selv mente de hadde erfaring med å tilrettelegge for traumatiserte elever. Mine informanter er derfor ikke tilfeldig valgt, men er et resultat av et strategisk utvalg for å vise gode eksempler på tilrettelegging for elever med traumer (Larsen, 2017; Ryan, 2002). Lærerne ble derfor strategisk valgt ut på bakgrunn av at de selv rapporterte at de hadde erfaring med tilrettelegging for elever med traumer og at de har hatt et ekstra fokus på dette. Jeg ønsket med andre ord et A-lag av lærere som kunne være gode forbilder for andre i forbindelse med å tilrettelegge for disse elevene. Lærerne bestod av tre kvinner og to menn med varierende yrkeserfaring. De hadde også varierende tid i skolen før de første gang tilrettela for en elev med traumer. Den mest uerfarne hadde jobbet som lærer i to til tre år før han for første gang tilpasset skolehverdagen til en elev med traumer, mens dens eldste har vært i skolen i over 10 år. Samtlige av lærerne som ble intervjuet jobber i offentlig skoler på Østlandet, i forskjellige geografiske områder og klassetrinn. Jeg ønsket å intervju lærer med erfaringer fra forskjellige klassetrinn for å se om det er forskjeller i tilretteleggingen på de forskjellige trinnene. Mine informanter har derfor erfaring fra små-, mellom- og ungdomstrinnet. Selv om alle de fem lærerne hadde erfaringer med tilrettelegging for elever med traumer, var det ulike traumer disse hadde. Mens noen hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, hadde andre opplevd dødsfall i nære relasjoner, krig og sviktende oppvekstvilkår. Alle lærerne har etter intervjuene fått fiktive navn.

Navn	Alder	Yrkeserfaring	Lærer i klassetrinn
Marius	31	7 år	9-klasse
August	33	10 år	8-klasse

Mia	29	6 år	1-klasse
Silje	37	Mer enn 10 år	4-6-klasse
Merete	35	Mer enn 10 år	1-klasse

Tabell 1: Oversikt over lærerne.

3.5 Gjennomføring av kvalitativt intervju

Som nevnt tidligere ble intervjuene gjennomført over en treukers periode høsten 2019. Intervjuene ble gjennomført på steder der informantene skulle føle seg trygge. Jeg gjennomførte derfor to intervjuer på skolene der informantene jobbet, to hjemme hos informanten og et på OsloMet. Det er viktig at lærerne kjente seg trygge med meg. Da er det større sannsynlighet for at de har svart ærlig på spørsmålene og blitt lite påvirket av meg som intervjuer. Jeg lot også de fem lærerne velge fritt hvor intervjuene skulle gjennomføres slik at det ikke skulle være for tidkrevende delta i intervjuet for lærerne. Da jeg intervjuet tok jeg altså utgangspunkt i intervjuguiden for å sikre at alle spørsmålene ble stilt, men rekkefølgen på spørsmålene varierte i forhold til hva lærerne svarte og hva de utdypet. Hvis noe var uklart stilte jeg oppklarende spørsmål rundt dette og forfulgte interessante temaer lærerne tok opp. Ingen av lærerne fikk utdelt intervjuguiden på forhånd da jeg ikke ville at de skulle forberede svar før de kom til intervjuet. På tross av dette fikk de lærerne som ønsket det noen stikkord om hva intervjuet skulle handle om, slik at de kunne begynne å reflektere rundt temaet, da det for noen var en stund siden de hadde hatt elever med traumer. Under intervjuene var jeg nøye på at lærerne uavbrutt skulle få snakke så fritt som mulig, slik at jeg ikke påvirket svarene deres. Jeg vil dog påpeke at jeg var åpen vennlig, lyttende og interessert under intervjuene, og at jeg hadde øyekontakt og kom med oppmuntrende lyder som ja, mhm osv (Kvale & Brinkmann, 2017). Lengden på intervjuene varierte derfor noe i tid, fra det korteste på 30 minutter, til det lengste på 1,5 timer. Snittet for intervjuene lå der imot på én time. Etter at intervjuene var gjennomført ble intervjuet så raskt som mulig transkribert, helst samme da eller dagen etter, slik at jeg hadde informasjonen og stemningen fra intervjuet friskt i minne.

3.6 Transkribering og analyse

Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker som ikke var tilknyttet internett. Jeg benyttet Nettskjema fra UiO, som både har en sikker opptaksfunksjon og en sikker lagringsenhet. Etter at intervjuene var transkribert ferdig, ble lydfilet slettet. Da jeg transkriberte anonymiserte

jeg alle personer og steder, slik at det ikke skulle være mulig å finne ut hvilke elever lærerne snakket om, da dette er svært sensitiv informasjon (Dalland, 2017). Intervjuene ble transkribert tilnærmet verbatim (Kvale, 2007). Med det mener jeg at jeg skrev ned det lærerne sa ord for ord, men jeg markerte ikke korte tenkepauser, stamming, gjentakelser og så videre (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette gikk på ingen måte utover informasjonen jeg fikk fra lærerne, da slike pauser og stamminger ikke tilførte intervjuet ytterligere mening. Grunnen til at jeg først transkriberte intervjuet ord for ord, var fordi jeg fort erfarte at intervjuene hoppet litt frem og tilbake i intervjuguiden og at oppfølgingsspørsmålene gjorde det vanskelig å transkribere bare svarene på spørsmålene.

Figur 1: Utdrag fra transkripsjonen med August som viser hvordan intervjuene kunne hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene.

Intervjuer: *Vet du noe om, utover dette morgenmøtet, om ledelsen tok noe del i den prosessen rundt gutten?*

Informant: *Ja, det er jeg ganske sikker på at de har gjort. OG nå kom jeg på en ting til som ble gjort. Det ble sendt brev ut til foresatte på det trinnet. Det husker jeg. Hvor det ble informert om at det hadde skjedd. Det var en ting som ble gjort. Han hadde en lillesøster som gikk på en annen skole. Så det var også dialog mellom skolene der, husker jeg. Ja! Hva var det du spurte om?*

Intervjuer: *Det kan vi ta litt etterpå, det brevet. Var det bare informasjon? Eller var det noe sånn at foreldrene, de foresatte, skulle snakke med barna? Eller unngå å snakke om det med barna? Husker du hva som stod i det?*

Informant: *Jo jeg husker, vi hadde også det brevet. Men jeg husker ikke helt sånn detaljert hva som stod, men tror det hovedsakelig var informasjon. Ja fordi, den hendelsen er jo noe mange får vite om også, så jeg tror det handlet om å fortelle om hva som faktisk hadde skjedd, og få ut den informasjonen. For å unngå spekulasjoner og sånne ting. Informativt brev.*

Når intervjuene var ferdig transkribert, ble hvert intervju analysert i henhold til det fenomenologiske perspektivet. Jeg leste da først gjennom hele intervjuet uten å stoppe opp, for å gjøre en tentativ analyse og for å få en fullstendig oversikt over hvert enkelt intervju (Kvale, 2007; Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg leste deretter gjennom transkripsjonen på nytt, mens jeg kodet intervjuet etter disse fem kategorier;

1. Hvilke problemer eleven med traumer møter i skolehverdagen
2. Gjennomførte tiltak for elever med traumer
3. Utarbeidelse av tiltak og hvordan lærerne kom frem til disse
4. Elevens traume og tiltakenes påvirkning på resten av klassen
5. Tiltak som læreren i retrospektiv skulle ønske var testet ut

Jeg valgte å fokusere på disse fem kategoriene fordi jeg ønsket å få oversikt over hvilke problemer elevens traumer skapte i skolehverdagen (1), hvilke tiltak læreren hadde prøvd ut, og om disse tiltakene var til hjelp for eleven (2). Videre så jeg på det som vesentlig hvordan prosessen for å komme frem til disse tiltakene foregikk og laget derfor en egen kode for det (3). Herunder ligger også skole-hjemsamarbeid og samarbeidet på skolen mellom ledelse, lærerteam og eventuelt andre instanser som var involvert i saken. Jeg laget også en kategori for å finne ut hvordan resten av klassen ble påvirket av elevens traumer og tiltak (4). Dette gjorde jeg for å kunne få en forståelse for perspektivet omkring hensynet til enkelteleven kontra klassen som helhet. Den siste kategorien var om det var tiltak som læreren i ettertid ser at kunne vært nyttig å teste ut (5). Denne kategorien tok jeg med for å høre om lærerne gjennom den erfaringen de hadde fått i ettertid så tiltak som kunne være gode. Dette gjorde jeg for å kunne utvide min kunnskap om mulige tiltak som kan fungere og for å få lærerne til å reflektere over perioden som helhet og sakens utfall. Jeg erfarte gjennom denne kategorien at flere av lærerne var stolte og fornøyd med det de hadde fått til, men også at noen av lærerne hadde håpet på et annet utfall av saken. Gjennom disse kategoriene fikk jeg god oversikt over lærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med traumer og hvordan dette kan påvirke klassen. Intervjuene ble deretter kodet manuelt hvor jeg markerte de fem kategoriene med markeringstusjer.

Figur 2: Eksempel på kodingen av intervjuene

Intervjuer: *Men i starten hadde dere jevnlig samtaler med henne?*

Informant: *Ja det hadde vi.*

Intervjuer: *Som var planlagt eller sånne som spontane?*

Informant: *Både og. Det var ikke planlagt for henne, i form av at det var hver mandag og fredag, men vi passa på å ha jevnlig samtaler med henne, hvor vi bytta litt voksen, jeg og han andre kontaktlæreren. Så var det, det er kanskje verdt å nevne her. Det her blir veldig*

individfokusert på hennes traume. Men det var flere av disse andre jentene som hadde et enormt tett bånd til denne faren. Han var en viktig mann i lokalmiljøet der da. Så mange av de var også påført en eller annen grad av stor sorg. Så vi prøvde å følge opp de en del også, på det. De også var fryktelig, fryktelig lei seg over hele den situasjonen der. Det er jo kanskje en eller annen vinkling i oppgaven din, at et traume for en kan på en måte påvirke flere. Selv om man ikke nødvendig vis tenker så mye på det, jeg vet ikke.

Forklaring av fargekodene i eksempelet over: Digitalisert utdrag av den manuelle kodingen fra intervjuet med Marius. Grønn markering er her kategori 3; utarbeidelse av tiltak og hvordan de kom frem til disse. Rosa er kategori 2; gjennomførte tiltak. Mens rød markering er kategori 4; elevens traume og tiltakenes påvirkning av resten av klassen.

Videre førte jeg de ulike kategoriene hos hver enkelt lærer inn i tabeller for å få oversikt over hva alle lærerne har sagt innenfor de fem kategoriene. På denne måten meningsfortettet jeg dataene mine ved å fjerne informasjon som ikke var relevant for min studie og problemstilling (Larsen, 2017; Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg fikk da bedre oversikt over hver enkelt lærer sine erfaringer, hvilke utfordringer eleven hadde som de måtte tilpasse for, hvilke tilpassinger som var gjort, hvordan de kom frem til nettopp disse tiltakene og hvordan klassen ble påvirket av elevens traume og tilpassingene som ble gjort. Etter at alle svar var systematisk satt opp tok jeg for meg hver enkelt kategori og sammenlignet lærernes svar ved hjelp av tabeller (Ryan, 2002). På denne måten kunne jeg blant annet enkelt se om lærerne hadde brukt noen av de samme tiltakene og om de hadde sammenfallende erfaringer omkring hvilke tiltak som har fungert. Jeg kunne se likheter og forskjeller omkring hvilke prosesser som ble iverksatt ved den enkelte skole når de fant ut at de hadde en elev som kunne være traumatisert. Og jeg fikk god oversikt over hvordan de andre i klassen ble påvirket av elevens traumer og tiltak. Det var ut ifra disse, og liknende sammenligningstabellene jeg kunne finne mønster som ble til mine fire funn som senere vil bli presentert.

Figur 3: Utdrag fra meningsfortettet analyse

Brukte elevens plassering i klasserommet som et tiltak.	
Lærer 1:	Lærer 3:

<p>«Vi hadde jo sånn hvor han sitter i klasserommet-tiltak typisk. Minst mulig stimuli. Han satt blant annet ikke ved vinduet, skjer for mye utafør. Ikke for mange som skulle gå forbi han. Ikke så mye sånn stæsj!».</p>	<p>«Han lot jeg sitte ved vinduet de første månedene, fordi det virket som om han likte å sitte å se ut. Og på en måte, jeg tenkte det var lurt og på en måte la han være litt i seg selv da og så liksom lokke han inn i fellesskapet litt sånn gradvis. For å liksom ikke, for at det ikke skulle bli for voldsomt for han på en måte. (...) man kan trenge noen pauser i hodet da. Og noen mye mer enn andre, og han var en sånn da».</p>
<p>Lærer 4: «Han hadde to jenter(...) som han var litt ufin mot.(...). Så da valgte vi å flytte han, IKKE sånn a han satt alene, for han skal ha en tilhørighet til klassen og ikke føle på at han blir tatt vekk, fordi det er en gutt som sliter. Men da måtte vi plassere han nærmest utgangsdøra med noen vi tenkte han ville fungere bedre med da.(...). Så hadde han kort... han hadde ikke så mange å gå forbi og det var ikke så mange rundt han som han kunne forstyrre og dra med da.</p>	<p>Lærer 5: «Så først ville hun bare sitte med hun ene(venninna). Det fikk hun gjøre de første to, tre ukene. Og så foreslo vi at hun kunne rullere på de tre, fire venninnene sine da. Sånn at det ikke skulle bli en sånn forsterkende greie i klassen, for henne, at hun bare skulle sitte ved siden av... selv om alle hadde kjøpt det. Og det var hun enig i, at det var lurt da. Så da rullerte vi hvert fall de første månedene der, mellom de hun var trygg på da.</p>

Gjennom disse analysestegene kom jeg frem til mine fire funn, som jeg vil presentere i kapittel 4. I tillegg til måtte jeg underveis og etter analysen, vurdere min validitet og relabilitet og vil i avsnitt vurdere dette.

3.7 Validitet

Validitet handler om at en metode undersøker det en ønsker å finne ut, med andre ord om en kan stole på at de funnene som kommer frem av metoden er det korrekte svaret på problemstillingen (Silverman, 2013). Det er viktig å tenke på validitet under hele prosessen med å velge og gjennomføre en metode. Jeg valgte som tidligere nevnt semistrukturert forskningsintervju, som er en godt egnet metode for å få frem erfaringer og refleksjoner hos informanten. Larsen(2017) hevder at en ved bruk av intervju lettere kan sikre høy grad av

validitet på grunn av muligheten for oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, og eventuelt i etterkant av intervjuet. Ved å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål kan jeg som intervjuer følge opp temaer som ytterligere kan belyse oppgavens problemstilling. Videre var validiteten viktig da jeg plukket ut mitt utvalg lærere (Dalen, 2004). Jeg plukket ut tilfeldige lærere jeg kom i kontakt med gjennom eget nettverk og gjennom å kontakte skoleledere, slik at vår relasjon ikke skulle påvirke svarene (Ryan, 2002). Jeg passet også på at lærerne hadde jobbet med elever som har traumer, slik at svarene fra informantens ikke skulle bli synsing og anekdotisk. Validiteten blir dog noe svekket av at jeg ikke kan etterprøve det lærerne sier og det er derfor mulig at lærerne forteller ting for å fremstå som flinkere (Kvale & Brinkmann, 2017). Videre er det under utarbeidingen og gjennomføringen av intervjuene viktig å tenke validitet, med det menes at jeg selv tenker på om de spørsmålene jeg utarbeider og stiller til lærerne er med på å gi meg svar på problemstillingen. Jeg måtte derfor under utarbeidingen av intervjuguiden passe på at mine spørsmål var formulert på en måte som ga læreren muligheten til å reflektere rundt temaet, samtidig som de kunne gi gode og utfyllende svar. Det betyr at jeg måtte lage spørsmålene åpne nok til at læreren kunne trekke inne store deler av sin erfaring, uten at spørsmålene fremstå som flytende og svulstige. Godt formulerte spørsmål som gir læreren muligheten til å gi gode og utfyllende svar vil være med på å gi intervjuet bedre validitet (Kvale & Brinkmann, 2017). For å forsikre meg om at spørsmålene ikke kunne bli misforstått fikk jeg noen til å lese gjennom spørsmålene før første intervju, de kom deretter med tilbakemeldinger der noe var utydelig eller dårlig formulert. Jeg var videre svært bevisst under intervjuene at jeg ikke avbrøt i deres resonnement og ga lærerne god tid på å tenke og svare, slik at jeg fikk så gode og utfyllende svar som mulig, uten at jeg ikke påvirket lærerne til å gi meg svar de tenkte jeg ønsket. Dette er også et valg som er med på å styrke intervjuenes validitet. På slutten av intervjuet spurte jeg også om lærerne hadde noe å legge til som jeg ikke hadde spurt om, slik at jeg forsikret meg om at læreren ikke satt inne med kunnskaper, erfaringer eller refleksjoner som ville kunne være viktige for å besvare problemstillingen.

Også i analysen av intervjuet er det viktig å tenke på validitet. Først bør en tenke på sitt eget forhold til temaet (Dalen, 2004). I dette intervjuet betyr det hvilken tilknytning jeg har til temaet traumer og skolens tilpassing til elever med traumer. I et tilfelle der jeg enten var blitt påvirket av en annen elevs traume, eller selv var traumatisert ville dette kunne påvirke hvordan jeg tolket lærernes informasjon og erfaringer til å begrunne mine tidligere meninger. I mitt tilfelle var, og er, traumer et tema jeg personlig ikke har blitt påvirket av eller har

erfaring med utover denne oppgaven, noe som styrker metodens validitet (Dalen, 2004). Videre er det under analysen viktig at en som intervjuer og informant har hatt et godt intersubjektivt forhold under intervjuet slik at en som forsker under transkripsjon og analyse får frem informantens opplevelser og forståelser på en så korrekt måte som mulig. Dalen trekker frem det intersubjektiveforholdet som svært sentralt i metoden og understreker viktigheten av den for at metoden skal styrke sin validitet. I denne forbindelse var mitt valg om å ta opp intervjuet på båndopptager for deretter å transkribere dette ord for ord også med på å styrke validiteten, da dette minker faren for at informantens meninger, erfaringer og refleksjoner blir gjengitt feil (Larsen, 2017).

3.8 Relabilitet

Med begrepet relabilitet snakker en om målefeil i resultatet av metoden, om resultatene er stabile og om en ved gjentakelse av studien vil få de samme resultatene (Befring, 2002). Relabilitet innen kvalitativ forskning er svært omdiskutert både blant kvantitative- og kvalitative forskere og det blir på den ene siden sagt at relabilitet ikke gjelder i kvalitativ forskning, mens kvantitative forskere mener at den svake relabiliteten til kvalitativ forskning bidrar til at funnene ikke kan kalles vitenskapelig (Ryan, 2002). Kleven og Hjordemaal (2018) trekker på sin side frem hvordan relabilitet betyr pålitelighet og at god relabilitet handler om at det er få målingsfeil i forskningen. Det kommer da frem at god relabilitet ikke nødvendigvis handler om at en skal få det samme resultatet når en tester flere ganger, fordi det naturligvis kan ha skjedd endringer i mellomtiden. Relabilitet betyr da at resultatene er pålitelige og med få målingsfeil ved målingstidspunktet. Innen intervju vil dette si at en er systematisk og nøye i prosessen med intervjuene (Larsen, 2017). Dette vil for eksempel være å lage en god intervjuguide som gjør at alle informantene får de samme spørsmålene og at spørsmålene er klare, tydelige og ikke ledende. Videre styrket jeg relabiliteten til min forskning ved at jeg nyttet meg av båndopptager, slik at jeg fjernet risikoen for at informasjonen fra informanten ble gjengitt feil eller glemt i sin helhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse transkripsjonene øker også relabiliteten da det vil gjøre det mulig for andre å sette seg inn i intervjuet og se om de tolker informantenes svar slik som jeg har og dermed delvis etterprøve min forskning. Videre har det at jeg har hentet inn egen informasjon, primærdata, er med på å styrke relabiliteten, kontra om jeg hadde nyttet meg av allerede innsamlet data fra andre og måtte tolke ut ifra deres notater eller transkripsjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018). Videre vil en god og detaljert beskrivelse av metoden, hva som er gjort og

hvilke avveininger som er tatt, være med på å bedre relabiliteten til forskningen (Larsen, 2017). Det at jeg er den eneste som har gjennomført intervjuene, kodet og analysert intervjuene svekker der imot forskningens relabilitet, da jeg ikke har fått utfordret mitt subjektive syn, og at andre kunne tolket informantene annerledes. Som nevnt tidligere vil også det faktum at en har få respondenter i kvalitative forskningsintervjuer være med på å svekke relabiliteten (Ryan, 2002).

3.9 Etikk

I forbindelse med min forskning var det en del etiske normer og regler jeg måtte forholde meg til, både før, under og etter intervjuene. Før jeg kunne gjennomføre mine intervjuer måtte jeg søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjent min studie og min intervjuguide, dette for sikre mine informanter, se vedlegg 1. I den forbindelse måtte jeg oppgi hvem jeg skulle intervjuer og hvilken informasjon jeg ønsket og innhente fra disse.

Ved oppstart av hvert intervju informerte jeg om oppgaven og fikk læreren til å skrive under på et samtykkeskjema, se vedlegg 2 (Befring, 2002). Skjemaet lærerne skrev under på ble gjennomgått og jeg forklarte at lærerne når som helst kunne trekke seg fra forskningen, at de ville bli anonymisert så verken de eller eleven ville kunne bli identifisert og at det heller ikke skulle komme frem informasjon som kunne peke på skolen de jobber ved (Ryan, 2002). Dette innebærer at jeg i transkriberingen fjernet navn på elever, læreren, kollegaer og tok vekk skolenavn og andre skildringer som kan lede til hvilket område skolen ligger i. Det var i denne forbindelse også viktig for meg å understreke overfor lærerne at barna ikke skulle komme frem i oppgaven, men heller hvordan læreren hadde tilrettelagt for å hjelpe elevene med sine problemer i hverdagen. Jeg informerte videre også om at deres intervju ikke vil bli brukt som sekundærdata i andre studier eller oppgaver og at dataene ville bli slettet etter oppgaven er levert.

Etter at intervjuet er gjennomført og det skal transkriberes er det viktig innenfor forskningsetikken at en er lojal overfor informantene og at transkripsjonen skal få frem informantens meninger så korrekt som mulig (Kvale, 2007). Dette kan være utfordrende da en i et intervju bruker muntlig- og kroppslig språk for å få frem sine meningen og erfaringer best mulig. Det ble derfor min jobb å få frem alle deler av lærernes erfaringer, meninger og forklaringer når jeg gjorde muntlig tale til skriftlig. Det var også av denne grunn at jeg valgte

å transkribere tilnærmet verbatim, slik at jeg kunne legge til hjelpetekst i transkriberingen der lærerne brukte kroppen for å forklare. Her vist med utdrag fra intervjuet med Merete.

«(...)Vi hadde blant annet en ganske trang garderobe, eller egentlig et grupperom som var gjort om til en garderobe med en sånn hyllerad i midten. Og da hadde han helt ytterst, sånn at han hadde kortest vei, men alle de som hadde plass innafor måtte jo forbi han på vei ut døra. Og der var det flere som sto sånn(viser med kroppen at de står inntil veggen) også så de på meg også kunne jeg si «nå kan du gå forbi», så skjønte de at jeg liksom passet litt på (guttens navn) da.»

3.10 Overføringsverdi

Et mål innenfor forskning vil for noen være å kunne komme frem til et resultat som en kan generalisere for alle og at en har funnet noe som vil vise seg om og om igjen samme hvem en tester (Kvale & Brinkmann, 2017). I mitt tilfelle vil ikke dette kunne være mulig. For det første vil ikke fem informanter være nok til å generalisere i seg selv, men den kanskje viktigste grunnen er at jeg ikke har et tilfeldig utvalg av lærere. I mitt utvalg jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som har erfaring og et fokus på tilrettelegging for elever med traumer, de er dermed nærmere et utvalg av «best practice» og kan ikke regnes for å være et representativt utvalg for den gjengse lærer i fellesskolen. Jeg ønsker heller av denne grunn å se på min forskning sin overføringsverdi til andre lærere og skoler, i stede for generaliserbarhet.

Mange som underviser i norsk skole vil nok ha noe å lære av erfaringene til mine lærere og de vil nok på mange måter fungere som et forbilde. Selv om det finnes et utall forskjellige årsaker til traumer og problematiske situasjoner som kan oppstå etter dette, mener jeg at jeg gjennom mine intervjuer og funn kan vise metoder å jobbe med og hjelpe disse barna, på tross av at hvert tilfelle er individuelt. Ved å ta utgangspunkt i de erfaringer lærerne fra mine intervjuer har mener jeg at mine funn kan være overførbart til andre skoler, elever og lærere. Og om ikke andre har de eksakt samme tilfellene som de som har kommet frem i mine intervjuer, vil fortsatt funnene kunne være med på å lede andre lærere inn på andre ideer, tiltak og arbeidsmetoder for å hjelpe traumatiserte barn til å få en best mulig skolehverdag.

Når jeg i min metode endte opp med en meningsfortettet tabell som viste hva lærerne hadde fortalt og erfart, kunne jeg se sammenhenger og forskjeller mellom lærere og klassetrinn. Det er disse likhetene og forskjellene som utgjør mine funn, som jeg vil legge frem i neste kapittel.

4. Funn

I analysen av intervjuene kom det frem flere likheter og forskjeller mellom lærerne og hvordan de tilrettelegger for traumatiserte elever. Funnene viser også enkelte forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet. I dette kapitlet skal jeg presentere de fire funnene som omhandler skolens oppfølging av eleven, tilpassinger av skolehverdagen, påvirkning av øvrige elever i klassen og fellesskapet i klassen.

4.1 Funn 1. Skolens oppfølging av eleven

Det første funnet viser viktigheten av en god relasjon til eleven, både i barne- og ungdomstrinnet. I hvordan en oppnår denne relasjonen og hvordan oppfølgingen gjennomføres er det der imot forskjell mellom barne- og ungdomstrinnet. I barneskolen brukes det betydelig mer nærhet til elevene for å skape gode relasjoner, mens elevene i ungdomskolen i større grad ønsker et noe mer profesjonelt forhold uten like mye nærkontakt. Samtlige av lærerne på barnetrinnet opplyste at de hadde hatt den traumatiserte eleven på fanget mens de underviste og at de hadde merket at denne nærheten hjalp eleven til å roe seg ned. Både Mia og Merete opplyste også om at de hadde erfart at relasjonsbygging på tomannshånd var svært effektivt og så på denne tiden som svært viktig. De brukte da mye lek og spill med eleven, men tidvis også undervisning på tomannshånd. Traumatiserte elever på barneskolen er derfor langt mer avhengig av sine lærere for trygghet og oppfølging. Og funnet viser at nærhet til eleven er et nøkkelord, at en gjennom kroppslig kontakt som det å sitte på fanget vil hjelpe eleven til å bygge opp tillit til læreren. Læreren må også på barnetrinnet ta et langt større ansvar når det kommer til å følge opp eleven og være den legger til rette for at de to får tid på tomannshånd.

I ungdomsskolen ser en der imot langt større grad av medvirkning hos eleven. Elevene til både Marius og August var selv med i prosessen med å utvikle sin tilrettelegging, noe som er viktig da eleven kjenner seg selv best. Videre er det mer bruk av samtaler med eleven i ungdomsskolen både i forkant av tilbakekomsten og etter skolestart. Det er i disse samtalene at læreren har mulighet til å bygge gode relasjoner med eleven og finne ut hva de sammen skal gjøre videre. Intervjuene viser dog at elevene i motsetning til elever i barneskolen uttrykker eksplisitt at de ønsker at skolehverdag tilsynelatende skal være så lik som mulig. Eleven ønsker ikke tiltak som gjør så de skiller seg ut fra resten av klassen, men ønsker at skolen skal være en form for fristed der de kan være ungdommer på lik linje som alle andre.

Merete: *Det hendte veldig ofte at han satt på fanget mitt mens jeg underviste.*

Marius: *Og så hadde vi et møte i starten av den uka med moren og dattera, med hvordan de ønska det framover da. Og da la vi jo inn mer tiltak.*

4.2 Funn 2. Tilpassinger av skolehverdagen

Også funn to viser forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet. I barneskolen ser en at det blir gjort langt flere tilpassinger, mens en som sagt i ungdomsskolen ser at eleven ønsker minst mulig tilpassinger, for ikke å skille seg ut. Intervjuene viser på tross av dette at elevens plassering i klasserommet er en tilpassing som brukes både i barne- og ungdomsskolen.

Begrunnelsene for plasseringene varierer mye og intervjuene viser at flere av elevene fikk sine plasseringer for at de skulle bli minst mulig forstyrret og ikke ha muligheten til å plage andre, mens andre elever fikk sine plasseringer ut ifra eget ønske, med bakgrunn i trygghet.

I barneskolen brukes det i mye større grad tilpassinger for at eleven skal få en best mulig skolehverdag. Det er som nevnt plasseringen i klasserommet for å minske stimuliene rundt eleven, men også dagsplaner for å forberede eleven og gi dem oversikt. Både Mia og Merete fortalte i sine intervjuer at de brukte dagsplaner og opplevde at dette hjalp eleven til å takle overganger bedre. Silje opplyste også at hun brukte forberedelser som et tiltak, men at dette ble gjort muntlig med eleven, eller ved å trene på det gitte situasjonen, slik at eleven ikke skulle bli overveldet når situasjonen oppsto. Videre fortalte alle lærerne på barnetrinnet at de hadde brukt alternativ undervisning som en tilpassing for eleven. Dette kunne innebære at eleven trengte spesiell oppfølging med lettere oppgaver eller at de trengte et helt alternativt opplegg der eleven jobbet med andre ting enn de andre elevene. Videre viste intervjuene at både Mia, Merete og Silje hadde brukt belønning for å forsterke positiv adferd. De hadde her nyttet seg av organiserte belønninger der eleven opparbeidet seg smil eller stjerner ved at de hadde ønsket adferd i timen og friminuttene og at de da til slutt fikk en premie. Både Mia og Merete fortalte i denne forbindelse at tidsrommet for å bygge opp smil eller stjerner måtte være kort, slik som en time eller kanskje en dag, elevene klarte ikke å forholde seg til lengre tidsperspektiver som en uke eller mer.

I ungdomsskolen ønsker eleven som nevnt der imot minst mulig tilpassinger som gjør så de skiller seg ut ifra resten. Både Marius og August fortalte at dere elever hadde vært tydelig på at de ikke ønsket mye oppmerksomhet rundt sitt traume, men at de bare ville at skolen skulle være som før hendelsen. Når det er sagt er det ikke slik at disse elevene ikke får noen form for tilpassinger, men at den kanskje viktigste tilpassingen er at de resterende tilpasningene skal være diskrete. For både Marius og August forteller at elevene fikk tilbud om samtaler med

lærer, helsesøster og sosiallærer. Marius forteller at de jevnlig snakket med eleven og at døra alltid var åpen for å komme inn å snakke. Han delte også ut sitt eget telefonnummer og ga eleven muligheten til å ta kontakt når som helst. I tillegg til at eleven alltid kunne komme til læreren oppsøkte også Marius eleven for å ta noen samtaler. Et annet tiltak som ble gjennomført på ungdomstrinnet var muligheten for å trekke seg tilbake på et hvilerom for eleven. Årsaken til dette var at eleven kunne være mye sliten og derfor kunne trenge en pause enten alene eller med en venn. Rommet kunne også brukes hvis det var situasjoner eller undervisning som ble for mye og eleven følte et behov for å trekke seg unna. Begge elevene på ungdomstrinnet ble også forberedt på temaer som kunne være vanskelige i undervisning og gitt muligheten til å avstå fra disse, men nyttet seg lite av dette da de ikke ønsket å skille seg ut. Marius oppga at hans elev ved kun et tilfelle ikke deltok i undervisningsopplegg, mens August kunne fortelle at hans elev deltok på alt. August la dog til at hans elev i starten etter tilbakekomsten til skolen hadde med seg en voksen omsorgsperson fra barneskolen som en trygghet og støtte.

Silje: *Sjekke inn med han, med blikket bare, for å sjekket at han har det fint. Og prøve å forberede alle situasjoner, hele tiden. Ikke gjøre plutselige ting. Fortelle hva man skal gjøre før man gjør det og sånne type ting. Og unngå mørke steder og sånne type ting.*

August: *Han var veldig opptatt av at det ikke skal være noen endringer eller forandringer og sånne ting. Han hadde et ønske om at ting bare skulle være sånn som det var før hendelsen skjedde.*

4.3 Funn 3. Påvirkning av de øvrige i klassen.

På bakgrunn av de intervjuene jeg har gjennomført kan det tyde på at resten av klassen blir mer påvirket i barneskolen enn ungdomsskolen. Dette henger naturlig sammen med at ungdomsskoleelevene ikke ønsker stor oppmerksomhet rundt sitt traume og at skolen skal være et form fristed. Mens de på ungdomstrinnet opplyser at de ikke har endret noe på undervisningen som følge av elevens traume, forteller både Silje og Mia at de har valgt å gå bort fra noe i undervisning av hensyn til den traumatiserte eleven. I denne sammenhengen har samtlige av lærerne på barnetrinnet fortalt at de har kjent på dilemmaet omkring oppmerksomhet til enkelteleven går på bekostning av resten av klassen. De forteller da at de synes det er en vanskelig situasjon å stå i da, de selv føler det er feil at det skal gå utover resten av klassen at de i stor grad må tilpasse for den enkelte elev. Når det er sagt trekker de samme lærerne frem at de ser på noe av påvirkningen som positive erfaringer å ta med seg for

de andre elevene, det kan være situasjoner der den traumatiserte krever at det er totalt stillhet i perioder, eller så trekker de også frem tålmodigheten omkring at noen trenger mer hjelp og tid enn andre. Mia og Merete trekker der imot inn at de har opplevd at elevene er redd for den traumatiserte eleven da de er utagerende og at de flere ganger har tenkt over at klassen har mistet undervisningstid eller undervisningstid med en faglært da de selv måtte rydde opp i, eller organisere rundt den traumatiserte eleven.

På ungdomsskolen trekker både Marius og August frem at de opplevde at klassen ble påvirket, men på en annen måten enn i barneskolen. De trengte ikke å kutte ut temaer fra undervisningen og traumet til eleven har dermed ikke gått ut over resten av klassens læring. De trekker heller frem at den traumatiske opplevelsen også har påvirket flere av elevene i klassen, ikke ved at de var der, men gjennom at det var dramatiske opplevelser der noen mistet livet. August forteller at flere i klassen fulgte nøye med i mediene etter den traumatiske opplevelsen, da dette var en dramatisk sak som fikk stor mediedekning. Videre forteller Marius at han hadde en elev som brått og uventet mistet faren sin. Denne faren hadde en relativt stor posisjon i nærmiljøet og at det dermed var flere av elevene som kjente på savn og sorg i tiden etter hans dødsfall. Marius forteller i den forbindelse om at det var viktig at også disse fikk hjelp på skolen og at han derfor hadde flere samtaler med forskjellige elever i klassen, og at alle som ville fikk fri til å gå i begravelsen. Han fortalte også at dagen da de informerte om dødsfallet ble en alternativ dag uten vanlige fag, men heller en dag der de tok vare på elevene og sørget for at det gikk bra med alle. De nærmeste av elevenes venner, var ikke på skolen denne dagen, men fikk fri.

Vi kan derfor ut ifra funnet se tydelige forskjeller mellom hvordan resten av klassen blir påvirket i barne- og ungdomsskolen. Samtidig viser funnene at medelevene i både og barne- og ungdomsskolen blir påvirket og at lærerne må forholde seg til dette.

Marius: *Men det var flere av disse andre jentene som hadde et enormt tett bånd til denne faren. Han var en viktig mann i lokalmiljøet der da. Så mange av de var også påført en eller annen grad av stor sorg. Så vi prøvde å følge opp de en del også, på det. De også var fryktelig, fryktelig lei seg over hele den situasjonen der.*

Merete: *Det som påvirket dem var at vi kom seinere i gang etter friminuttet type, de stod en del på gangen å venta. Så sånn sett så fikk de mindre undervisningstid.*

4.4 Funn 4. Fellesskapet i klassen.

Det siste funnet viser hvordan samtlige lærere trekker frem viktigheten av fellesskapet i klassen og at den traumatiserte eleven skal være en del av dette. Både Merete og Mia trekker frem hvordan de helt bevisst ikke ønsker at tiltakene skal gjøre så eleven mister sin del av fellesskapet. De forteller her hvordan de jobber mot minst mulig undervisning utenfor klasserommet, at de legger opp til aktiviteter som eleven kan delta i sammen med de andre og at de tilrettelegger nettopp for at eleven skal bli en del av de andre. Det viser seg også hvordan lærerne på barnetrinnet aktivt hjelper eleven med å bli en del av klassen og fellesskapet elevene imellom, mens det gjennom intervjuene kan virke som eleven i større grad ønsker og klarer dette selv på ungdomsskolen. På tross av dette fortalte Marius i intervjuet at han hjalp sin elev til å ikke bare sitte ved siden av en og samme i klasserommet, men heller veksle på noen slik at eleven ikke skulle bli stigmatisert, men bli en del av klassen.

Mia: *Så da valgte vi å flytte han, IKKE sånn at han satt alene, for han skal ha en tilhørighet til klassen og ikke føle på at han blir tatt vekk, fordi det er en gutt som sliter.*

4.5 Oppsummering

Disse fire funnene er de mest sentrale fordi de viser fire viktige sider ved det å ha en elev med traumer på skolen, og i klassen. Hvordan skolen og lærere bør forholde seg til eleven, hvilke tiltak som fungerer på de forskjellige trinnene, hvordan en traumatisert elev kan påvirke sine medelever og hvordan hele klassen kan hjelpe den traumatiserte eleven. Videre vil jeg i neste kapittel drøfte disse funnen i lys av teori.

5 Drøfting

Som presentert i kapittelet før om funn, kom jeg i min analyse frem til fire funn. I dette kapittelet vil jeg nå drøfte disse funnene i lys av teori. For at kapittelet skal bli oversiktlig velger jeg å dele opp de fire funnene, og drøfte de hver for seg. På denne måten blir det enklere å få oversikt over hva en som lærer kan gjøre og hvordan en skal gå frem.

5.1 Skolens oppfølging av eleven. Funn 1

Mitt første funn viser at det er viktig med en god relasjon til eleven, både på barne- og ungdomstrinnet. Funnet viser dog at det er forskjell mellom barneskolen og ungdomsskolen i hvordan en som lærer oppnår og vedlikeholder denne relasjonen. Mens samtlige på barnetrinnet opplyste at de hadde eleven på fanget og brukte kroppslig nærhet for å roe og hjelpe eleven. Opplyste ungdomsskolelærerne at de hadde et mer distansert og profesjonelt samarbeid med eleven, og brukte i større grad samtaler for å skape og opprettholde relasjonen. Når det er sagt var det stor enighet om at en til en tid med eleven var viktig for relasjonen.

Skolen kan i tiden etter en elev har opplevd en potensielt traumatiserende opplevelse gjøre mye for å hjelpe. Skolen, læreren og klassen er en stor del av hverdagen til barna og vil derfor være en viktig hjelp til å bearbeide hendelsen for barnet (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Det bør derfor alltid være et mål å hjelpe eleven tilbake på skolen etter at de har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse. Hvor lenge eleven trenger å være borte fra skolen vil variere ut fra hendelsen og hvilke reaksjoner de har hatt på denne. Det vil være foreldrene sammen med eventuelt eksternt hjelpeapparat og skole som avgjør dette. I mine intervjuer fortalte August at hans elev hadde vært borte i cirka to uker, mens Marius fortalte at hans elev var vekk i tre eller fire dager etter hendelsen. Det er derfor helt tydelig at dette vil variere fra elev til elev. Uansett er det viktig at skolen og læreren så tidlig som mulig tar kontakt med foreldrene og eleven for sammen kunne finne ut hva skolen kan gjøre og hva eleven og familien ønsker videre (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Denne samtalen vil naturlig nok alltid være spesiell og preget av situasjonen, da familien også vil kunne være påvirket av hendelsen om ikke direkte, så gjennom at deres barn er traumatisert. Det er derfor ingen fasit på hvor lenge en skal vente med å ta kontakt, eller hvordan dette skal gjennomføres. Her må hver enkelt lærer vurdere hva de selv er komfortabel med, hvilken relasjon de har til eleven og hva de selv tenker er rett. Læreren må videre også velge om de

skal gjennomføre samtalen på telefon eller om de personlig skal møte familien og eleven.

Marius beskrev det første møtet med familien og eleven slik:

Det første vi gjorde direkte opp mot jenta og hennes familie, var at vi dro på hjemmebesøk.(...) Og da hadde vi først en lang prat med moren uten jenta tilstede. Og vi spurte en del om hva ønsker datteren din, hva ønsker dere... Sånn en innledende fase da.(...) Så vi fikk en del informasjon av moren hennes da...og hun har jo mista mannen sin ikke sant, så det var et ganske spesielt møte sånn sett. Og så snakka vi litt med hun jenta hjemme hos henne etter på, da kom hun ned i stua etter hvert da. Det tror jeg viktig for henne, og se oss, ta litt brodden av den skolegreia. Men vi var ikke der lenge, vi var der kanskje kvarter, tjue minutter.

I utdraget ser vi at Marius valgte å reise hjem til eleven og gjennomføre møtet personlig, August fortalte at han hadde gjennomført dette møtet per telefon. Uansett hvordan en som lærer velger å gjennomføre denne samtalen er det viktig at skolen i en situasjon som dette er godt forberedt, på tilbudssiden og lar foreldre og eleven være i fokus (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Samtalen bør være preget av, og vektet mellom, medmenneskelighet og praktisk bistand for skolen (Raundalen & Schultz, 2006). På den ene siden skal læreren vise eleven og foreldrene hvordan de kan hjelpe eleven med å iverksette tiltak og tilrettelegge skolehverdagen slik at eleven kan komme tilbake til skolen. På den andre siden skal læreren vise seg som et godt medmenneske ovenfor eleven og familien (Raundalen & Schultz, 2006). Dette innebærer at læreren skal vise omsorg og omtanke gjennom å høre med eleven hvordan de har det og hvordan det går med dem og familien. Dette vil trolig eleven og familien sette stor pris på. Selvsagt må læreren i en slik situasjon også utvise skjønn omkring hva de snakker med eleven og familien om. Hver enkelt lærer må vurdere dette ut ifra hvilken relasjon de har til eleven og foreldrene. Uansett hvor omfattende eller kort denne samtalen er, bør læreren ha som mål at de skal få eleven tilbake til skolen, om så med noe redusert tid i starten. Dette er fordi mange traumatiserte barn, uansett alder, vil ha stor nytte av skolehverdagen for å bearbeide sitt traume (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Som nevnt i teoridelen vil barn ofte etter et traume raskt gå tilbake til lek eller andre hverdagslige aktiviteter (Dyregrov A. , Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere, 2010). Barn oppsøker det hverdagslige og kjente for å få trygghet i en situasjon som kan være kaotisk og stressende for barnet. Skolen kan derfor i en slik situasjon bidra med å skape faste rammer og struktur i hverdagen til eleven, som igjen kan være med på å fjerne følelsen av uro og kaos som mange barn kan kjenne på etter et traume (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Skolen er også en stor og viktig del av barnets sosiale liv. På skolen vil barnet

møte store deler av sitt nettverk, og som jeg vil komme tilbake til i funn 4 er kontakten med venner og sitt utvidede nettverk svært viktig for bearbeidelsen av traumer.

Det første møtet med foreldrene og eleven etter hendelsen kan med fordel, slik som Marius fortalte, være kort. Som lærer bør en ikke være påtrengendetrengende i en slik situasjon, men heller gi familien og eleven pusterom (Raundalen & Schultz, 2006). Læreren bør likevel passe på at dette ikke er det eneste møte eller samtale før eleven returnerer til skolen og klassen. I tiden som følger etter det første møtet bør læreren ha jevnlig kontakt med eleven og foreldrene, hvor mye eller hvor mange ganger dette er, vil selvsagt variere etter hvor lenge eleven er borte fra skolen. Inn mot første skoledag bør læreren uansett sammen med eleven og foreldrene ha en samtale der de avtaler hvordan de ønsker denne tilbakekomsten (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). I denne samtalen kan det være lurt at en som lærer senker elevens og foreldrenes forventninger når det kommer til skoleprestasjoner i forbindelse med tilbakekomsten. Dette er fordi forskning viser helt tydelig at mange i en periode etter hendelsen går noe ned i sine prestasjoner (Dyb & Jensen, 2019). Eleven bør derfor forberedes slik at de i tiden etter hendelsen ikke kjenner på et press fra seg selv og foreldre om å prestere på sitt aller beste faglig. Det vil i tiden etter en traumatisk opplevelse være helt naturlig at noe av elevens fokus vil være på andre ting enn skole og skoleprestasjoner (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). På grunn av savn, tankeflukt eller dårlig søvn kan eleven slite med å konsentrere seg om skolearbeidet og man vil naturlig nok se resultatet av dette i prestasjonene (Dyb & Jensen, 2019; Dyregrov, 2010). Den samme forskningen som viser en statistisk nedgang i prestasjoner, viser dog også at de aller fleste som har blitt traumatisert etter en periode kommer tilbake til nivået de hadde før hendelsen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Tiden dette tar vil igjen avhenge av alvorlighetsgraden av elevens opplevelse, og elevens reaksjoner. I studien nevnt over, undersøkte forskerne ungdom som var på Utøya 22 Juli og så at disse etter to år presterte på samme nivå som før hendelsen. Man skal derfor som lærer i den første tiden hjelpe elevene til å senke sine forventninger om karakterer og skoleprestasjoner, og heller sette fokus på å tilrettelegge skoledagen slik at eleven opplever mestring og kan bruke tid på å bearbeide sine opplevelser. Videre bør en sammen med eleven og foreldrene snakke om hvordan de ønsker at resten av klassen skal reagere på at eleven kommer tilbake til skolen. Dette vil være ekstra viktig på ungdomsskolen, da traumatiserte elever her vil bruke venner i langt større grad til å bearbeide sitt traume. Det kan også være viktig i forhold til at mange medelever vil være usikker på hvordan de skal oppføre seg, og hva de skal gjøre. I mine intervjuer viser det seg at ungdomsskoleelevene ikke ønsker stor

oppmerksomhet rundt sitt traume eller tilbakekomsten. De ønsker derfor ikke en stor omfavnelse fra resten av klassen med klemmer, medlidenhet og overdreven omsorg (Raundalen & Schultz, 2006). Ønsket vil heller være at klassen skal respektere dem og forholde seg til dem slik de gjorde før hendelsen. Dette er uansett hva eleven ønsker, viktig informasjon som resten av klassen bør få før eleven returnerer. På denne måten unngår eleven ubehagelige opplevelser eller uønsket oppmerksomhet rundt sin returnering til skolen.

Skolen har med andre ord en viktig rolle med å være der for og å hjelpe elever med å bearbeide sine traumer (Dyregrov & Dyregrov, Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?, 2007). Som vist starter lærerens jobb med tilrettelegging, samarbeid og omtanke for eleven før de returnerer til skolen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Læreren skal da forberede ikke bare eleven og foreldrene på å komme tilbake til skolen, men skal også forberede skolen og klassen på å ta imot den traumatiserte eleven (Raundalen & Schultz, 2006). Og som jeg vil komme tilbake til videre i mine funn er det mye en kan gjøre som lærere for nettopp å hjelpe disse elevene, når de kommer tilbake til skolehverdagen.

5.1.1 Lærer-elevrelasjon

De alle fleste lærere vet og har erfart viktigheten av å ha en god relasjon til sine elever (Borge, 2018). Denne relasjonen vil også være en stor fordel når en som lærer skal jobbe med, legge til rette for og vise omsorg for elever med traumer. Det vil naturlig nok være det beste om en som lærer har en god relasjon til eleven før den potensielt traumatiserende hendelsen inntreffer, men det vil også være mulig å bygge opp denne relasjonen etter, på samme måte som vanlig. Fordelene med en fra før av god relasjon, vil være at den første kontakten med familien, mest sannsynlig, vil kjennes noe lettere og muligens også noe mer naturlig (Dyregrov, 2010). Skulle man som lærer ha lite eller ingen relasjon til eleven, vil det være viktig at en i tiden etter jobber med å bedre denne. I en slik prosess vil det være viktig at læreren er tålmodig og lar relasjonen utvikle seg naturlig, og at eleven selv får velge hva og når de ønsker å dele (Olsen & Traavik, 2010). Utvikler denne lærer- elevrelasjonen seg godt, vil læreren etter hvert kunne bli en viktig omsorgsperson for eleven.

For et barn som har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse, kan hverdagen være kaotisk og stressende, det er derfor viktig med gode og trygge omgivelser for barn i tiden etter en slik hendelse (Dyregrov, 2010). En del av dette er at eleven har trygge omsorgspersoner rundt seg i tiden etter hendelsen (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette vil selvsagt

ofte være foreldre, men en trygg og omsorgsfull lærer vil være en viktig støtte for eleven. I tilfeller der hele familier blir rammet av den samme hendelsen, kan foreldrene selv slite med ettervirkninger og dermed ikke klare å gi barnet nok omsorg og trygghet. Da vil barnet trenge trygge omsorgspersoner utenfor familien, og en lærer kan være dette. Dette vil også gjelde i tilfeller der foreldrene er årsaken til traumet, slik som for eksempel ved vold i familien (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Selv om det vil være viktigst at læreren viser seg som en omsorgsperson når foreldrene har problemer, vil det uansett være til stor hjelp for eleven at læreren viser seg som en trygg omsorgsperson også når foreldrene klarer seg godt (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Denne relasjonen mellom elev og lærer vil være viktig for best mulig å hjelpe eleven i skolehverdagen. Grunnen til at denne relasjonen er viktig, er at det, i tillegg til å skape viktig trygghet for eleven, er gjennom samtaler og samarbeid at en kommer frem til de beste løsningene og tilpasningene for elevens skolehverdag, og uten en god relasjon vil samtale bli vanskeligere og en vil få lite ut av disse samtale (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). For å bevare denne tryggheten er det, som jeg også vil komme mer tilbake til senere, en fordel at eleven har få voksne på skolen å forholde seg til i forbindelse med samtaler og tilrettelegging (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette betyr ikke at andre lærere ikke skal vise omsorg og omtanke for eleven, men heller at eleven skal forholde seg til de samme voksne når det kommer til samtaler og tilrettelegging, slik at de ikke skal trenge å utlevere seg om ubehagelige opplevelser og følelser til mange forskjellige. Dette er også med på å bygge opp tilliten til den eller de som jobber tette sammen med den traumatiserte eleven. Denne relasjonen og tilliten vil være nyttig for å gjennomføre gode samtaler, hvor eleven kan dele tanker og følelser, noe som igjen vil være bra for bearbeidingen av traumet (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Denne tilliten er også viktig i forbindelse med å hjelpe elever med å motta hjelp. Mange traumatiserte kan ha problemer med å se sitt eget behov for å motta hjelp og dette kan medføre at de takker nei til tilbudet om hjelp fra eksperter, dette gjelder i stor grad barn på ungdomstrinnet og spesielt gutter ønsker ikke å motta hjelp (Dyb & Jensen, 2019). Det kan være flere grunner til at disse elevene ikke ser sitt eget behov for denne hjelpen. Kaoset og stresset som følger etter en traumatisk hendelse kan gjøre det vanskelig for eleven og å være rasjonell og dermed selv ikke merke at han/hun har symptomer på traumer. Det er også i ungdomstiden viktig å passe inn i vennegjenger og skoleklasser, og det kan derfor føles stigmatiserende for eleven og ta imot hjelp (Raundalen & Schultz, 2006). For gutter er det også mulig at de på grunn av mannsidealene ikke ønsker hjelp, men at de skal klare å håndtere dette på egenhånd og ikke vise følelser (Kvillo, 2015). Som lærer kan en derfor bruke en god

relasjonen og tilliten dette medfører til eleven til å overtale eleven til å ta imot hjelp (Raundalen & Schultz, 2011). Dette kan selvsagt høre dramatisk ut, og det er her viktig at en ikke presser eleven slik at tilliten forsvinner. Det er viktig å huske på at en som omsorgsperson har et ansvar om ikke å gi eleven dårlig samvittighet eller ytterligere stress i en periode da eleven fra før av har nok vanskeligheter. Det blir derfor en skjønnsmessig vurdering hver lærer må gjøre ut ifra forholdet til eleven og alvorligheten av symptomene (Raundalen & Schultz, 2011). Uansett er det viktig å huske på at dette «presset» skal komme av omsorg og et ønske om at eleven skal få hjelp til å bearbeide sitt traume.

I tillegg til å kunne hjelpe eleven til å oppsøke hjelp, vil en god og omsorgsfull relasjon gjøre så læreren blir godt kjent med eleven. Dette kan være avgjørende for å oppdage endringer i symptomene til eleven (Dyregrov, 2018). Klarer eleven å bearbeide sitt traume eller utvikler symptomene seg slik at eleven får større problemer. Dette vil være gode observasjoner for å se om flere tiltak må settes i verk eller om de nåværende tiltakene har god effekt. Forskningen viser at de aller fleste elevene vil med tiden bearbeide sitt traume i den grad et den ikke lenger påvirker barnets hverdag (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016; Waaktaar, 2012). Det er i denne forbindelse viktig at en som lærer ikke slutter å følge opp og vise omsorg for eleven for tidlig. Flere traumatiserte elever rapporterer at de i tiden etter traumet har fått god oppfølging og mye støtte, men at denne støtten har forsvunnet for tidlig (Dyregrov, 2018). Årsaken til dette må man kunne anta er fordi læreren har vurdert at eleven ikke lenger plages med reaksjoner etter hendelsen, og derfor trapper ned oppfølgingen. Grunnen kan også være at læreren ser at eleven klarer seg bedre, og ikke ønsker å ta opp igjen traumet i frykt for at eleven igjen skal bli plaget av minnene. I intervjuet med Silje tar hun opp nettopp dette «(...)jeg vet ikke hvordan man har sånne samtaler, uten å kanskje... jeg er rett og slett redd for å ødelegge noe da». I tiden etter et barn har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse vil det variere i hvor stor grad dette påvirker hverdagen deres (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan henge sammen med at eleven blir distraheret fra vonde tanker i skoletiden og når de er sammen med andre, men at disse tankene og minnene kommer tilbake når de er alene. Realiteten kan også være at det til daglig går bedre med eleven, men at en traumepåminner enkelt kan bringe vonde følelser og minner igjen (Dyregrov, 2010). Selv om lærere naturligvis mener det godt når de ikke ønsker å fremprovosere noe hos eleven ved å snakke om traumet, kan dette sende helt andre signaler. Elever har fortalt at dette følte som et press og en utålmodighet om at de må bli ferdig og komme seg videre fra traumet (Dyregrov, 2018). Denne utålmodigheten gjør så eleven kan få tanker om at de overdriver og at de bruker

for lang tid på å bearbeide sitt traume. Ved å være tålmodig viser en som lærer forståelse for at de trenger tid og at det er greit å ha reaksjoner etter en potensielt traumatiserende hendelse. Derfor bør man som lærer ikke være redd for å snakke med og tilrettelegge for eleven også etter at eleven tilsynelatende har fått det bedre (Holmgren, 2010). Marius gjorde også denne erfaringen etter at hans elev fikk en periode der det gikk bedre, for deretter å slite mer i en periode der lærerne hadde mindre oppfølging. Han fortalte da at denne erfaringen førte til tett kontakt med eleven og foreldrene i de to gjenværende årene eleven hadde ved den aktuelle skolen.

5.1.2 En til en kontakt med eleven

Gjennom mine funn har jeg sett at alle lærerne på barneskolen trekker frem en-til-en kontakt med eleven som svært vellykket for å bedre relasjonen med eleven. Mia beskrev det slik i sitt intervju:

Så da omorganiserte vi litt på trinnet med ressurser, så at jeg kunne ha to timer i uken der jeg og han gjorde ting sammen. Det kunne være alt i fra å gjøre skoleoppgaver, til å spille spill, til å gå tur rundt skolen, vise han noen rom han aldri hadde vært i før. Og dette så vi fungerte veldig bra. For da fikk vi to en mye bedre relasjon (...).

Mia viser her at en til en-kontakten, uavhengig av hva aktiviteten er, er svært nyttig på barnetrinnet. Mens denne en-til-en-kontakten enkelte ganger bare bør være lek for å bygge tillit og trygghet hos eleven, kan dette også være en god måte for eleven og hente seg inn faglig. Som tidligere nevnt vil det for elever med traumer ikke være uvanlig at de presterer noe dårligere i tiden etter den traumatiske hendelsen (Dyb & Jensen, 2019; Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette kan komme av vanskeligheter med konsentrasjon på grunn av påtrengende minner eller savn, det kan også være somatiske plager som gjør det vanskelig å konsentrere seg på skolen, eller at eleven har problemer med søvn og derfor vil ha større vanskeligheter med å holde følge på det faglige. En-til-en kontakten vil derfor kunne være en god mulighet for å hjelpe eleven til å hente inn noe av det faglige tapet. Traumatiserte elever vil fort kunne kjenne seg motløse når de ikke får til å prestere på det samme faglige nivået de tidligere gjorde og vil derfor kunne få en mestringsfølelse av at de sammen med læreren kan få gode opplevelser med en til en undervisning (Dyb & Jensen, 2019). Her må hver enkelt lærer ta en vurdering fra gang til gang på hva den enkelt elev trenger og klarer, og ut ifra det styre en til en-kontakten til å bli så god som mulig for eleven og på den måten bygge relasjoner.

Videre forteller også lærerne på barnetrinnet om god effekt av kroppslig nærhet og alle har på et tidspunkt hatt eleven på fanget under undervisningen. Silje fortalte dette:

Men hun klarte ikke sitte stille og slo og sparka og hadde veldig mye sånne raserianfall og i det hele tatt. Men da underviste jeg med henne på fanget veldig mye av tiden. Hun roa seg hvis man holdt henne på fanget.

Dette er til stor kontrast fra elevene på ungdomsskolen, som jeg gjennom mine intervjuer har fått inntrykk av at ønsker et mer profesjonelt forhold, med mindre åpenbar oppmerksomhet fra sine lærere. Lærerne på barnetrinnet forteller der imot at de har hatt god effekt av å ha eleven på fanget for å roe ned sinne eller uro. Det skal legges til at dette er et tiltak som kan skape misunnelse og irritasjon hos andre elever i klassen, da det å sitte på fanget til læreren kan være noe flere elever ønsker på barnetrinnet. En bør derfor som lærer være bevisst i valget om å bruke det å ha eleven på fanget som et tiltak for å roe ned han eller henne, da dette kan gjøre eleven upopulær blant de andre elevene i klassen, som igjen kan gjøre det vanskelig for eleven å få gode vennskapelige forhold til de andre i klassen. Grunnen til dette, som jeg vil komme tilbake til senere, er at det er viktig for barn med traumer å ha et nettverk med venner rundt seg og at de føler seg som en del av et fellesskap (Waaktaar, 2012). Å sitte på fanget kan ofte også være noe den traumatiserte eleven ønsker å gjøre. Det kan derfor være lurt at en som lærer passer på at de ikke tar eleven opp på fanget i situasjoner der eleven har uønsket adferd, da dette kan forsterke den uønskede adferden (Pryor, 2001). Dette var en observasjon Mia gjorde med sin elev. Hun oppdaget at eleven ønsket oppmerksomhet og kontakt med voksne, og han forsto at han fikk dette ved å bryte reglene. Mia fortalte da at de startet å overse hendelsene der eleven brøt reglene og heller ga masse oppmerksomhet og skryt når reglene ble overholdt. På denne måten forsterket læreren den uønskede adferden til eleven, og Mia kunne fortelle at dette var et svært vellykket tiltak.

Også på ungdomsskolen brukes en til en kontakt med eleven som et tiltak, men her er det samtaler denne tiden brukes til (Raundalen & Schultz, 2006). Mens en på barneskolen absolutt kan få god samtaler med eleven mens man gjør andre aktiviteter, legges det i større grad i ungdomsskolen opp til planlagte møter mellom eleven og læreren for å prate. Dette henger naturlig nok sammen med at elevene på ungdomsskolen er eldre og dermed har et bedre ordforråd til å beskrive følelser, i tillegg til at de er bedre rusta for å reflektere rundt egen situasjon. Disse samtalen vil derfor være delt mellom en medmenneskelig omsorgssamtale og en læringssamtale (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Det er ikke slik at

disse to samtalene trenger å foregå adskilt, men kan gjerne gjøre i en og samme samtale, jeg velger bare her å skille de to for å få bedre oversikt. Det er også viktig å påpeke at det ikke er en definitiv grense mellom ungdoms- og barneskolen når det kommer til gjennomføringen av disse samtalene, noen barn modnes tidligere enn andre. Spesielt jenter kan tidligere være på et nivå der det vil være mer naturlig og givende for eleven å gjennomføre disse samtalene uten at en trenger å holde på med noe annet samtidig. Hver enkelt lærer må derfor vurdere ut ifra hvordan de kjenner eleven når de mener det vil være hensiktsmessig å gjennomføre disse samtalene. I læringssamtalene vil det være skolen og tiltakene som er fokuset (Raundalen & Schultz, 2006). Her vil eleven sammen med læreren systematisk teste ut og revidere tiltakene som blir gjennomført. Eleven bør være deltagende i prosessen med å utvikle hvilke tiltak som skal testes, da det er de som er ekspertene på hva de selv føler og opplever som vanskelig i skolehverdagen. Når det er sagt er det viktig at læreren er på tilbudssiden og foreslår enkelte tiltak. Dette er fordi eldre elever ikke ønsker å utnytte sitt traume for å oppnå goder de andre i klassen ikke får (Røkholt, Schultz, & Langballe, 2016). Slik som for eksempel senere skolestart eller muligheten til å gå ut av klasserommet. Dette henger tett sammen med at de heller ikke ønsker noe stor oppmerksomhet rundt sitt traume i klasserommet og at skolehverdagen og medelevene skal være som før. Læreren må derfor være den som kommer opp med tiltak som de tenker kan hjelpe eleven. Hvilke tiltak dette kan være vil jeg komme tilbake til i funn 2, for deretter å argumentere for hvorfor disse tiltakene kan hjelpe eleven. Det kan også være nyttig å begrunne tiltakene faglig, da man kan anta at dette gjør lettere for eleven å bli med på å teste ut et tiltak, kontra at de får et tiltak tvunget på seg. La deretter eleven få vite at dere skal teste ut dette tiltak i en periode, før dere ved en senere samtale reviderer tiltaket og finner ut om dette er et tiltak som eleven trives med og selv føler at fungerer (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). I disse læringssamtalene bør også foreldre inkluderes både på barne- og ungdomstrinnet (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Spesielt på barnetrinnet er det viktig med et godt samarbeid mellom lærer og foreldre. Dette er fordi yngre barn i mindre grad på egenhånd kan reflektere rundt hvor godt tiltakene fungerer og vil i mindre grad klare å foreslå egne tiltak. Som lærer er en derfor avhengig av et godt samarbeid med foreldrene for å kunne komme frem til gode tiltak å teste ut og for å vurdere om tiltakene har en god effekt på eleven (Olsen & Traavik, 2010).

Et godt samarbeid vil også gjøre så foreldre og skole drar i samme retning, noe som igjen vil øke sjansene for at eleven skal klare å bearbeide sitt traume på en best mulig måte. Denne inkluderingen av foreldrene krever at læreren oftere har møter med foreldrene og hyppige

samtaler per telefon med foreldrene. Det er dog viktig å huske å ta med eleven på disse møtene og samtalene slik at de føler seg som en del av prosessen. På ungdomsskolen vil eleven i større grad selv kunne reflektere omkring hvordan tiltakene fungerer, og hvilke tiltak de ønsker å teste ut (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Men som sagt, må man som lærer her huske på at elevene vil kunne ønske mindre tiltak enn det de faktisk har behov for, da de ikke ønsker å skille seg ut, eller få goder de andre ikke får (Røkholt, Schultz, & Langballe, 2016). Det kan nok i en slik situasjon være nyttig å fortelle eleven om hvordan de andre elevene vil ha forståelse for de tiltakene som iverksettes. Ved god inkludering av foreldre vil også de i en slik situasjon kunne hjelpe til med å trygge den traumatiserte eleven omkring deres tilrettelegging. En god inkludering av foreldrene vil også kunne hjelpe læreren til å få tilgang på mer informasjon omkring hvordan tiltakene fungerer og om hvordan det går med eleven. Dette er fordi foreldrene naturlig nok kjenner sitt barn godt og at barna i mange tilfeller kan være tryggere på å si ifra til foreldre, enn læreren. Flere foreldre rapporterte i tiden etter 22 Juli at de selv måtte ta stort initiativ til å kontakte skolen, for å få i gang et samarbeid og få informasjon fra skolen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette bør selvsagt unngås, og det er skolen som skal ta kontakt med foreldre for å få i gang dette samarbeidet. Foreldrene sitter på svært mye informasjon og kan fortelle hvilken hjelp eleven får utenfor skolen, hva skolen kan gjøre og som sagt hvordan tiltakene fungerer for eleven. Det kan være at eleven går i noen form for terapi, er med på gruppemøter eller har oppfølging av psykolog. Hvilken hjelp eleven får utenfor skolen vil være med på å avgjøre hvilken hjelp de trenger og ønsker at skolen bidrar med, og denne informasjonen har en som lærer kun tilgang på gjennom foreldre. Marius trekker frem samarbeidet med elevens foreldre som svært viktig og vellykket; «det var egentlig nøkkelen til at det gikk så bra, opplevde jeg da. At hun moren var veldig tydelig og også flink til å fortelle oss hvordan ting var hjemme eller hvordan hun jenta ville ha det».

5.1.3 Omsorgssamtaler med eleven

I tillegg til læringssamtaler bør læreren, uansett hvilken klasse eleven går i, gjennomføre det jeg har valgt å kalle omsorgssamtaler. Det er ikke her meningen at en som lærer skal ta en rolle som terapeut eller psykiater, men heller vise seg som en omsorgsfull og empatisk voksenperson (Holmgren, 2010). Som nevnt tidligere kvier mange lærere seg for nettopp å gjennomføre disse samtalene (Raundalen & Schultz, 2006). Dette kan ha flere årsaker, noen er redde for at de skal fremprovosere vonde minner, mens andre er redd de kan gjøre traumene verre ved å snakke om dem. Disse to årsakene henger nok sammen med at mange

lærere ikke føler seg kompetente til å gjennomføre slike samtaler. Holmgren (2010) går der imot langt i å mene at alle som får muligheten eller blir oppsøkt av noen som trenger det, bør innlede til en slik samtale. På samme måte som at læreren ikke skal gå inn i noen rolle som terapeut, er det heller ikke forventet at en som lærer skal stille alle de riktige og best formulerte spørsmålene. I de tilfeller en elev oppsøker deg og viser tegn til at vil snakke, er ofte det de trenger, noen som kan lytte (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Eleven trenger da bare en forståelsesfull voksen som de kan lufte tankene og følelsene sine til. Som lærer vil dette bety at en ikke trenger å gjøre så mye mer enn å vise forståelse, tålmodighet og villighet til å høre forferdelige og kanskje til og med grusomme beretninger. I den forbindelse er tålmodighet et viktig ord å merke seg. Som lærer kan hverdagene ofte gå i ett fra undervisning, til inspeksjon til møter, men er det en ting som vil sende feil signaler er det hvis en som lærer utsetter eller stresser en situasjon som dette (Olsen & Traavik, 2010). En elev som oppsøker læreren for å snakke om opplevelser og følelser, er i en sårbar situasjon og må få bruke den tiden de selv trenger for å fortelle det de ønsker. Men her igjen må man som lærer utvise skjønn, er dette en elev som en har hatt flere samtaler med før og som er trygg på at du som lærer ønsker å være der for å lytte og snakke, vil man kunne spørre om det er mulig å ta samtalen etter inspeksjonen eller timen. Er dette der imot en elev som ikke har ønsket å snakke med deg som lærer og for første gang tar kontakt, bør man som lærer etterstrebe at denne samtalen gjennomføres umiddelbart.

Selv om det er slik at noen elever kun trenger noen som kan lytte, kan læreren gjerne stille spørsmål i denne samtalen (Holmgren, 2010). Når det er sagt er det viktig at en som lærer vurderer relasjonen til eleven og lar eleven styre tempoet. Det kan derfor ofte være nødvendig å gjennomføre flere samtaler der eleven styrer før man som lærer stiller spørsmål (Olsen & Traavik, 2010). Det kan her som nevnt i teoridelen være en huskeregel at en ser for seg en brusflaske, der en må åpne forsiktig i starten, før man åpner mer og mer. Åpner man flasken for fort i starten vil det bruse over, det samme gjelder for samtaler med eleven. Hvis man som lærer går for fort frem i samtalene kan dette føre til at eleven, istedenfor å bli trygg og åpne seg for læreren, føler seg presset og lukker seg mer inne. I verste fall, vil ikke eleven gjennomføre flere samtaler og det kan bli vanskeligere for eleven og bearbeide sitt traume. I tillegg vil dette gjøre det vanskeligere å lage og revidere tiltak, som igjen kan hindre elevenes læring og gjøre skolehverdagen vanskeligere for den traumatiserte eleven. Som lærer må man derfor la eleven styre farten på samtalen og bør være forberedt på at du som lærer også må dele av deg selv og dine erfaringer. Dette vil kunne være med på å bygge tillit hos eleven.

Som sagt vil dette være en følsom og sårbar situasjon for eleven og det er derfor viktig at en som lærer lar eleven fortelle selv om dette kan være ubehagelig å høre for deg som lærer (Holmgren, 2010). Ved at en som lærer ikke lar eleven snakke fritt, eller blir stoppet ved de ubehagelige skildringene vil kunne det ødelegge relasjonen til eleven og i verstefall skape et tabu rundt elevens traume, der eleven kan tenke at de ikke skal snakke om eller fortelle om sitt traume (Raundalen & Schultz, 2006). Dette vil være svært uheldig, da dette medfører at eleven ikke får delt de kanskje viktigste delene av traumet og at traumet dermed ikke blir bearbeidet. Eleven vil da kunne slite med dette i svært lang tid, noe som kan påvirke eleven også når de har blitt voksne. Dette er naturligvis verste utfall, men en avbrytelse eller beskjed om at du ikke ønsker å høre mer, kan hindre eleven i å ønske eller tørre å dele sin historie med andre. I mine intervjuer oppdaget jeg at det var ulikt mellom lærerne om de snakket med eleven om traumet og ikke. Silje fortalte at hun ikke følte seg kompetent til dette, mens Mia og Marius var klare på at de snakket med eleven om årsaken til traumene.

Vi var egentlig ganske direkte fra starten av. Det er jeg VELDIG glad for, for da slapp vi å gå rundt grøten. (...). Men jeg opplevde at hun satt pris på det, hele den oppfølginga og de samtalene. Men det er klart, hun var 14år, så hun sleit følt med å sortere disse følelsene. Så en del av det ble praktisk sånn «hvordan skal vi gjøre det nå» og sånn, mens det andre var sånn «hva føler du om det?»

Marius

Som lærer har en lite utdanning for å vite hvordan en skal gjennomføre slike samtaler, og hvordan en skal snakke om det som kommer frem i samtalene (Holmgren, 2010). Det å høre forferdelige beretninger vil derfor kunne være vanskelig å håndtere. For å ta vare på seg selv bør en derfor i slike situasjoner alliere seg med en god kollega eller ledelsen på skolen, slik at en har noen å luften erfaringer og følelser med. I disse samtalene med en kollega vil man også kunne reflektere over hvordan samtalen med eleven gikk. Denne refleksjonen er naturlig nok noe en kan gjøre alene om man ikke har behov for å lette tankene til en kollega. Det viktigste er at en som lærer reflekterer over samtalen i sin helhet, hva eleven har fortalt, hvordan en selv reagerte og om de spørsmålene man stilte var gode (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Dette vil være med på å forberede deg som lærer til neste samtale med eleven, som igjen kan gjøre neste samtale bedre og enklere å gjennomføre for deg som lærer. Denne refleksjonen vil også gjøre det lettere å se om eleven trenger ytterligere hjelp, om de får den hjelpen de trenger hjemme og i enkelte tilfeller, der oppfatter det som skadelige hjemmeforhold, som type 2 traumer, om barnevernet skal kontaktes.

I forbindelse med forberedelsene til samtalen eller for å øke sin kompetanse rundt slike samtaler, har regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) laget det interaktive spillet «Snakke» (Thorkildsen, 2018). Dette spillet er gratis og tilgjengelig for alle på nett. I Spillet gjennomfører man samtaler med barn i forskjellige aldre, der man velger hva en vil spørre barnet om og hva en svarer på barnas spørsmål. Her vil man også få gode tips på hvordan man bygger opp tilliten til barnet, og man kan prøve og feile uten å være redd. Dette vil derfor være et godt hjelpemiddel om en skulle være i en situasjon der en skal gå inn i samtaler med en traumatisert elev og er usikker på hvordan man skal håndtere dette.

5.2 Tilpassinger av skolehverdagen. Funn 2

I funn 2 så jeg hvilke tiltak som har blitt brukt i barne- og ungdomsskolen og så hvordan man i barneskolen hadde langt flere tiltak enn ungdomsskolen. I barneskolen blir det brukt langt flere praktiske tiltak i hverdagen, slik som dagsplaner, belønningssystemer og alternativ undervisning. I ungdomsskolen ønsket eleven lite oppmerksomhet rundt sine traumer, og hadde derfor langt færre praktiske tiltak.

5.2.1 Plassering i klasserommet

Elevens plassering er et enkelt tiltak å gjennomføre som lærer. Mine funn viser at dette er et tiltak som blir brukt både på barne- og ungdomstrinnet. Det er forskjellige begrunnelser for hvilken plassering eleven får i klasserommet. Silje hadde en elev som hadde mistet noen i nær relasjon og erfarte at denne eleven trivdes med å sitte ved vinduet. Mia og Merete var også bevisst plasseringen til sine elever. Ut ifra intervjuene kunne det tyde på at begge elevene hadde problemer med impuls kontroll og at de ofte kunne havne i konflikter med andre elever i klassen. De ble derfor plassert slik i rommet at de ikke skulle få for mye stimuli. De ble altså plassert vekk fra vinduer, slik at de ikke skulle bli sittende å bry seg mest om det som skjedde utenfor. Videre valgte de plasser slik at det ikke skulle være for mye trafikk av medelever forbi plassen deres, slik at det skulle bli færre hendelser der de kunne komme i konflikt med andre elever.

Men da måtte vi plassere han nærmest utgangsdøra med noen vi tenkte han ville fungere bedre med da. Og da slapp han å måtte gå forbi mange pulter på vei til plassen sin. For bare det er jo veldig sånn, måtte der du fort kan dytte borti noen, du kan pirke borti noen, du rekker å si ganske mange ufine kommentarer før du kommer til plassen din.

Marius fortalte også om hvordan han brukte plassering som et tiltak for å skape trygghet i klasserommet. Han fortalte at eleven før tilbakekomsten til klassen hadde gitt uttrykk for at hun ønsket å sitte med sin beste venninne, og dette var et ønske som ble oppfylt. I dette tilfellet hjelper plasseringen i klasserommet eleven med å få én bekymring mindre. En traumatisert elev vil ofte ha mange tanker og bekymringer, og ved å plassere eleven med nære kjente, er dette en bekymring mindre for eleven (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Marius forteller videre hvordan klassen byttet plasser hver uke, og at eleven på tross av dette fikk sitte med den samme venninnen. Etter en periode valgte dog Marius i en av læringssamtalene å snakke om nettopp dette med plasseringen i klasserommet. Ingen i klassen reagerte på at denne eleven satt med samme hele tiden, men for at dette ikke skulle bli stigmatiserende for henne og at hun ønsket normalitet i hverdagen, foreslo Marius at hun skulle ruller på flere elever, noe eleven var enig i. Her ser vi tydelig hvordan læreren hjelper eleven til å normalisere hverdagen, uten at eleven blir presset mer enn han eller hun er komfortabel med, og at eleven får ta del i utviklingen og selv bestemme hvor fort dette skal skje (Olsen & Traavik, 2010).

I intervjuene har lærerne fortalt at de bruke plassering i klasserommet for å oppnå forskjellige resultater. Mens Mia og Merete brukte plasseringen for å hjelpe eleven til å unngå situasjoner der de kan havne i konflikter. Konflikter som på sikt vil kunne gjøre det vanskelig for eleven å få venner og klassekamerater, relasjoner som er viktig for bearbeidelse av traumer og utvikling av resiliens. Silje og Marius brukte derimot plasseringen i klasserommet for å skape trygghet og stabilitet for eleven.

5.2.2 Undervisningsopplegg

Et annet tiltak brukt av lærerne jeg intervjuet var tilpassing av undervisningsopplegget. Tilpassing av undervisningsopplegget vil si at en velger bestemte undervisningsformer, unngår enkelte temaer eller at eleven ikke deltar i all undervisning. Flere av lærerne jeg intervjuet hadde på en eller annen måte endret sin undervisning for å tilpasse for den traumatiserte eleven. Elever med traumer kan som sagt tidligere prestere noe dårligere faglig i tiden etter den traumatiske hendelsen (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Dette innebærer at eleven faglig kan henge etter de andre elevene i klassen. Som lærer skal en i henhold til opplæringslova (1998) derfor tilpasse undervisningsopplegget slik at den traumatiserte eleven kan jobbe med oppgaver tilpasset sitt nivå. Denne tilpassingen kan gjennomføres inne i klasserommet, gjennom en-til-en-undervisning eller som en blanding av

disse. Læreren må her vurdere hva som er best for eleven, men må huske på at det vil være en stor fordel om de klarer å tilpasse slik at eleven kan være inne i klasserommet (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Dette er fordi tilhørighet til et fellesskap er viktig for at traumatiserte elever kan bearbeide sine traumer og utvikle sin resiliens (Borge, 2018). For at eleven skal få denne tilpassingen og samtidig være en del av fellesskapet, vil derfor stasjonsundervisning kunne være en god metode. Merete fortalte i sitt intervju at hun hadde gjort nettopp dette. Ved å bruke stasjonsundervisning kan den traumatiserte eleven få oppgaver tilpasset sine ferdigheter, samtidig som han eller henne kan være en del av klassen. På denne måten blir også eleven i mindre grad stigmatisert, ved at denne tilpassingen ikke er like åpenlys for de andre elevene i klassen. Stasjonsundervisning som metode krever at elevene klarer en del på egenhånd og at de samarbeider seg imellom, da det ikke alltid er mulig å ha lærere på alle postene til enhver tid. Som lærer må en derfor vurdere om den traumatiserte eleven klarer å samhandle godt med de andre elevene eller om han eller hun må ha følge av en assistent på de forskjellige postene. Dette er på grunn av at enkelte traumatiserte barn kan få problemer med impuls kontroll og aggresjon og vil derfor kunne ha problemer med å samhandle med de andre elevene i klassen (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). I et slikt tilfelle kan assistent gjøre det mulig for eleven å delta i undervisningen og fellesskapet, gjennom å hjelpe den traumatiserte eleven med samhandlingen med de andre elevene. Aggresjonen kan også være så alvorlig at det blir problematisk å gjennomføre friminutter når mange andre elever er ute samtidig. I et slikt tilfelle bør eleven også i friminuttene ha med seg en assistent som kan hjelpe til med samhandling og passe på at den traumatiserte eleven ikke havner i konflikter. I ytterste konsekvens kan en som lærer vurdere å la den traumatiserte eleven gjennomføre friminutter når det ikke er mange andre elever ute. Det er her viktig å understreke at dette bør være siste utvei, da dette er med på å stigmatisere og isolere den traumatiserte eleven fra de andre, noe som vil være lite gunstig for bearbeidingen av traumet (Dyb & Jensen, 2019). Skulle dette dog være eneste mulighet, bør en som lærer forsøke at den traumatiserte eleven har med seg noen andre elever fra klassen ut, slik at de kan trene på samhandling, samtidig som de kan skape gode relasjoner til de andre elevene i klassen.

Barn med traumer kan også ha symptomer som kan forveksles med ADHD (Dyregrov, 2010). Dette innebærer at eleven kan ha problemer med å sitte i ro og konsentrere seg over tid, være høylytt og generelt ha et høyt energinivå. Feildiagnostisering vil derfor i enkelte tilfeller dessverre kunne skje. Dette skal ikke skje i tilfeller der læreren kjente eleven før den

traumatiserende hendelsen, da de bør kjenne til elevens adferd før traumet, og skal kunne forstå sammenhengen mellom adferdsendringene og hendelsen. I tilfeller der læreren av ulike årsaker ikke kjenner eleven før hendelsen vil det derimot være vanskeligere å se denne sammenhengen. Slike tilfeller vil kunne være elever som bytter skole av ulike årsaker eller elever fra flyktningfamilier. Det vil derfor være nyttig om en opplever elever med disse symptomene og forsøke å finne ut om eleven kan opplevd en potensielt traumatiserende hendelse, før en starter prosessen med å utrede for ADHD. Har eleven disse symptomene kan en som lærer tilpasse for dette gjennom å legge til rette for mer praktisk læring. Spesielt på barnetrinnet vil det være mulig å legge til rette for mindre tavleundervisning og mer praktisk læring, og læring gjennom lek. Dette kan man anta at også andre elever i klassen kan ha glede og nytte av, og en slik tilpassing vil derfor ikke påvirke resten klassen negativt.

I ungdomsskolen vil det kunne være noe vanskeligere å få en praktisk tilnærming i alle fag, men fortsatt vil flere fag kunne åpne for større grad av elevaktivisering. I fag som samfunnsfag og KRLE vil en kunne bruke diskusjonsgrupper for å aktivisere elevene (Clark, et al., 2003). Med en slik metode vil en også inkludere den traumatiserte i fellesskapet på samme måte som ved stasjonsundervisning (Borge, 2018). Ved at elevene i diskusjonsgruppene sammen skal komme fram til et svar, vil også den traumatiserte eleven få trygghet ved at han eller henne ikke alene trenger legge frem sitt svar. Som lærer trenger man ikke å legge opp til at all læring skal være praktisk, dette vil kreve mye forarbeid, og vil være tidkrevende. Dette vil videre gjøre det vanskelig å oppnå alle kompetansemål. Målet bør derfor være å legge til rette for at enkelte deler av undervisningen kan være praktiske, eller engasjere elevene i større grad enn tradisjonell tavleundervisning. I tillegg bør en som lærer etterstrebe at den traumatiserte eleven kan delta i mest mulig av den ordinære undervisningen (Dyb & Jensen, 2019). Videre kan en hjelpe disse elevene ved å forberede dem på hva som skal skje i løpet av timen eller dagen. Dette kan gjøres ved å lage dags- og ukesplaner, eller ved å møte eleven i døra før timen og informere om hva som kommer til å skje (Raundalen & Schultz, 2006). En potensielt traumatisk hendelse vil ofte kunne være preget av kaos og usikkerhet, følelser som barnet kan ta med seg i tiden etter og dermed også inn i skolen (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Forberedelser og planer vil derfor hjelpe barnet til å vite hva som kommer, og dermed også hjelpe eleven til å holde seg rolig (Raundalen & Schultz, 2006). Her kan en også med fordel bruke positiv forsterkning til å hjelpe eleven til å følge regler og avtaler (Pryor, 2001). Dette kan gjøre gjennom belønningssystemer, eller ved at en fokuserer på de riktige valgene den traumatiserte eleven tar. I enkelte tilfeller kan

traumatiserte elever ønske mye oppmerksomhet fra voksne. Noen elever kan i slike tilfeller erfare at de får mer oppmerksomhet fra de voksne ved å bryte reglene enn ved å følge dem. I slike tilfeller vil det kunne være et godt tiltak og gi den traumatiserte eleven mye oppmerksomhet og skryt i de tilfellene der de følger reglene og gjør de rette valgene.

I noen tilfeller vil enkelte temaer i undervisningen kunne fungere som traumepåminnere for den traumatiserte eleven (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette betyr at temaet vekker minner hos eleven, som igjen kan føre til flashback eller at eleven instinktivt reagerer slik de gjorde under den traumatiske hendelsen. Hvilke temaer dette er vil en i enkelte tilfeller lett kunne forutse. Har eleven mistet noen i nære relasjoner, vil temaer som omhandler død kunne være en påminner, og for elever som har opplevd krig vil temaer rundt dette kunne være en traumepåminner. Andre ganger vil det kunne være vanskeligere å vite hva som vil være en traumepåminner for eleven. Lærings samtalen og kan derfor være en god arena til å snakke med eleven om hvilke temaer de synes er vanskelige (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Dette er ikke bare en god måte å finne den beste tilretteleggingen for eleven, men åpner også for mer kunnskap som kan gjøre omsorgssamtalene bedre. Gjennom disse to samtalene kan en som lærer forberede eleven på hvilke temaer som kommer, snakke om hvorfor disse er vanskelige og sammen finne ut hvordan en best skal tilrettelegge rundt temaet. I enkelte tilfeller vil forberedelsene på hva som kommer, og samtalene rundt dette temaet, gjøre slik at eleven føler seg trygg på å delta i undervisningen, tross i at dette kan være ubehagelig. I andre tilfeller vil det være best å skåne eleven fra temaet. Dette kan være i tilfeller der det er kort tid siden traumet, eller at lærer og den traumatiserte eleven sammen finner ut at dette vil kunne være en alvorlig traumepåminner (Dyregrov, 2010). Som lærer har en da to muligheter for å skåne eleven, det vil enten være at den traumatiserte eleven ikke deltar i den aktuelle undervisningstimen, eller at en dropper å undervise det aktuelle temaet for klassen (Raundalen & Schultz, 2006). En bør unngå å bruke det siste alternativet. Det å droppe å undervise et tema for klassen, vil påvirke alle og andre elever vil kunne gå glipp av undervisningstemaer som engasjerer dem. Dette kan vider føre til at andre elever i klassen utviser misnøye med at den traumatiserte eleven hindrer undervisning, noe som igjen kan gå ut over elevens plass i fellesskapet. Dette tiltaket kan derfor påvirke klassen negativt, noe som igjen kan stigmatisere eleven, og gi uønsket oppmerksomhet rundt traumet. Når det er sagt vil det i enkelte tilfeller være vanskelig å unngå et slikt tiltak, spesielt på de lavere trinnene. Elever på de lavere trinnene kan ikke være alene utenfor klasserommet, og en er derfor avhengig av ekstra voksne hvis en skal kunne gjennomføre undervisningen uten den

traumatiserte eleven er til stede. Som lærer må en derfor vurdere hvilke muligheter en har for ekstra støtte, og viktigheten av å undervise det aktuelle temaet. I tilfeller der en som lærer anser temaet for mindre viktig og ikke et tema som vil bli savnet av elevene, vil det kunne være mer hensiktsmessig å droppe temaet. På denne måten kan en heller utnytte seg av ressursene i tilfeller der tematikken er viktig for oppnåelse av kompetansemålene, eller at undervisningsopplegget trolig vil være spesielt engasjerende for resten av elevene i klassen. På de høyere trinnene vil det der imot være lettere å la eleven slippe å delta i undervisningen, da eleven på egenhånd kan jobbe med alternative oppgaver. En kan da på forhånd avtale om den traumatiserte eleven klarer å delta på opplegget eller ikke, eller om eleven kan være med fra starten og heller gå ut hvis det skulle bli for vanskelig (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Grunnen til at en bør prøve å hjelpe den traumatiserte eleven til å kunne delta så mye som mulig i undervisningen er selvsagt at eleven bør få med seg mest mulig kunnskap, men også at klasserommet ofte vil være en trygg arena å møte vanskelige temaer (Borge, 2018). Ute i samfunnet vil den traumatiserte eleven kunne møte på traumepåminnere uten at de rundt er klar over elevens traume. Klasserommet kan derfor fungere som en trygg arena, der den traumatiserte eleven kan møte tematikk som kan minne om den traumatiske hendelsen i kontrollerte former, med muligheten for å trekke seg unna og få trøst av omsorgspersoner eller venner.

5.2.3 Samtalepartnere

Det at eleven har en eller få faste omsorgspersoner å forholde seg til, er viktig for å skape trygghet, slik funn 1 viser (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Funn 1 viser også at kontaktlæreren ofte blir omsorgspersonen til den traumatiserte eleven i skolen. Når det er sagt, kan det også være andre lærere eller voksenpersoner på skolen som kan ha denne rollen. Dette avhenger av hvem eleven stoler på og ønsker å snakke med (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). I de fleste tilfeller vil det være denne omsorgspersonen som har flest samtaler med eleven, og som gjennomfører lærings- og omsorgssamtaler. I teorikapittelet har jeg beskrevet hvordan disse samtalenes kan gjennomføres og hva de inneholder. I tillegg til denne omsorgspersonen vil et tiltak skolen kan gjennomføre være å tilby og tilrettelegge for at eleven kan snakke med sosiallærer og helsesykepleier. I denne sammenheng kan det være nyttig og også ta kontakt med foreldre og finne ut om eleven mottar noe hjelp utenfor skolen, eller om de har noen samtalepartnere de kan dele sine tanker med (Olsen & Traavik, 2010). I tilfeller der eleven ikke mottar eller har dette, vil omsorgspersonen ha et større ansvar og det vil kunne være nyttig med hjelpe fra sosiallærer og helsesykepleier (Bidö, Mannheimer, &

Samuelberg, 2018; Dyregrov, 2010). Mia kunne i sitt intervju fortelle at kommunen der hun jobber tilbyr et lavterskeltilbud som kalles «psykisk helseteam». Dette teamet består blant annet av en skolepsykolog som kan gjennomføre samtaler med eleven og familien. Teamet kan også bistå med foreldreveiledning i tilfeller der dette er nødvendig. I kommuner med et slikt tilbud bør skolen ta kontakt med dette teamet, skulle de ha en elev med traumer. Dette vil være et viktig tiltak for å hjelpe eleven til å bearbeide sitt traume. Som tidligere nevnt er det viktig at eleven selv og familien får ta del i hvilke tiltak som settes i verk. Det vil derfor være naturlig at en som lærer tilbyr samtaler med helsesykepleier, sosiallærer og psykisk helseteam, men at det er den traumatiserte eleven og familien som må avgjøre. Dette er fordi det vil variere fra elev til elev hvor mange voksenpersoner de vil forholde seg til og hvilken hjelp de får privat (Dyregrov, 2010). Eleven skal uansett hvor mange voksenpersoner de ønsker å forholde seg til, få tilbud om disse samtalene. Videre vil, som funn 1 viser, kontaktlæreren ofte være en omsorgsperson for den traumatiserte eleven. Dette innebærer at en som lærer bør være ekstra på tilbudssiden når det kommer til å gjennomføre samtaler med eleven når de trenger det (Røkholt, Schultz, & Langballe, 2016). Da en del elever, spesielt på ungdomstrinnet ikke ønsker å være til bry, eller kjenner det vanskelig å ta kontakt for å gjennomføre samtaler, bør en som lærer også «kreve» noen samtaler (Raundalen & Schultz, 2011). Dette gjøres gjennom at ikke den traumatiserte eleven skal oppsøke deg som lærer, men at du som lærer oppsøker eleven og avtaler et tidspunkt dere kan snakke sammen. Hvor ofte en gjennomfører disse avtalte møtene kan en som lærer og elev sammen avtale. Hyppigheten vil derfor variere ut ifra elevens behov, hvor flink eleven selv er til å ta initiativ til samtaler og hvor langt eleven har kommet i bearbeidelsen av traumet. Ha likevel i bakhodet at samtalene bør ikke avsluttes for tidlig. Som nevnt tidligere rapporterer flere elever med traumer at samtaler, oppmerksomhet og omsorg endte for tidlig (Dyregrov, 2018). Når det kommer til de frivillige samtalene der eleven oppsøker læreren, bør dette være lavterskel og gjøres så lett som mulig for eleven. Det kan derfor være lurt å gi ut for eksempel telefonnummer til eleven, der de kan kontakte deg som lærer, da dette for mange vil kunne oppleves som lettere og mer diskre, enn å møte opp på lærerens kontor.

5.2.4 Diskresjon rundt elevens traumer

I mine intervjuer kommer det tydelig frem hvordan elevene i ungdomsskolen ikke ønsker oppmerksomhet rundt sitt traume, noe også Raundalen og Schultz påpeker (2006). Elevene ønsket her at skolehverdagen skulle være så lik som mulig hverdagen før den traumatiserende hendelsen. Selv om lærerne fra barnetrinnet i mine intervjuer ikke trekker frem at den

traumatiserte eleven ønsker om diskresjon rundt sitt traume, skriver Raundalen og Schultz om at dette også kan gjelde på barnetrinnet. Hva som er årsaken til at eleven ønsker diskresjon kan variere. Det kan komme av at eleven tenker at de rundt ikke forstår hva de går igjennom, at de ikke ønsker å være til bry, at de vil at skolen skal være et sted de kan få pause fra sitt traume, eller i verstefall kan det komme av en følelse av skam på grunn av traumet (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018; Dyb & Jensen, 2019; Dyregrov, 2010). At andre ikke vil forstå er en tanke og holdning vanlig hos gutter, mens jenter oftere ikke ønsker å være til bry. Men i flere tilfeller vil en også oppleve at eleven ønsker at skolen skal gå som vanlig, da dette kan gi eleven en pause fra de traumatiske tankene. I tilfeller der hele familien har ettervirkninger etter en traumatisk opplevelse, vil hjemmet kunne være svært preget av dette. Barnet kan oppleve det som tyngende å være hjemme, da de til enhver tid blir påminnet hendelsen de har opplevd (Kvello, 2015). Skolen vil i et slikt tilfelle være et sted der den traumatiserte eleven kan få tenke på andre ting, leke og være med venner. For små barn vil dette frirommet skapes noe mer ubevisst enn for eldre barn på mellom- og ungdomstrinnet. Dette er fordi mindre barn i større grad blir ubevisst distrauert vekk fra sine tanker, ved å leke og være på skolen. Eldrebarn og ungdom vil der imot i større grad bruke venner og skolen bevisst for å tenke på andre ting (Dyregrov, 2010). At skolen blir et frirom vil derfor kunne være misvisende for å konkludere om det går bedre med eleven. Dette er fordi at de påtrengende minnene kan bli holdt unna mens barnet er på skolen, men at disse kan være plagsomme når eleven er alene og på fritiden. Det er derfor viktig som nevnt tidligere at læreren ikke tar for gitt at det går bedre med eleven, så fort de ikke viser symptomer på skolen. Det betyr også at den traumatiserte eleven fortsatt kan ha problemer med konsentrasjon og at tilrettelegging rundt lekser kan være aktuelt. Her kan redusert mengde, lavere vanskelighetsgrad eller fritak fra lekser være aktuelle. Det samme gjelder vurderinger i ungdomsskolen. Det er her viktig at eleven får være med å bestemme og velge. Har eleven uttalt at de ønsker at skolen ikke skal gjøre store endringer, er det viktig at dette ikke gjøres uten elevens samtykke. Marius fortalte i sitt intervju at han hadde gjort nettopp dette.

Ja det var... Jeg var norsklæreren hennes også. Det var ganske tett oppå det der, og jeg syntes det var fryktelig vanskelig å gi vurdering på en tekst hun hadde levert inn. For plutselig satt du der, plutselig var det litt vanskelig å være profesjonell. Å skulle gi henne en ekte vurdering på lik linje med de andre, du har lyst til å legge godvilja til, lyst til å please henne, på ett eller annet vis. Eller det blei mer sånn mellommenneskelig, det var vanskelig å være i den profesjonelle lærerrollen akkurat der husker jeg, på den vurderingsbiten. Og da valgte jeg og ikke gi henne karakter og bare gi henne vurdering, og det likte henne ikke.

For at eleven skal få dette frirommet er det derfor viktig at en som lærer forsøker å være diskre rundt tilretteleggingen av skolehverdagen. Det betyr ikke av den grunn av en ikke skal tilrettelegge, men at tiltakene som prøves ut og iverksettes ikke skal gjøre så den traumatiserte eleven skiller seg ut fra resten av klassen (Raundalen & Schultz, 2006). Dette innebærer også at resten av klassen får informasjon om hvordan den traumatiserte eleven ønsker at de skal forholde seg. Når det er sagt skal ikke diskresjonen bety at en skal late som om ingen ting har skjedd, men at en hjelper eleven til ikke å bli stigmatisert gjennom store tiltak som påvirker klassen i stor grad.

5.2.5 Søvnproblemer og liten tro på fremtiden

Hvilke tiltak som prøves ut og iverksettes må selvsagt vurderes ut ifra hvilke utfordringer eleven møter i hverdagen, og hvilke reaksjoner eleven har etter den traumatiske hendelsen (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). En ikke uvanlig reaksjon er problemer med søvn, dette kan være problemer med innsovning eller dårlig søvn på grunn av gjentatte oppvåkninger som følge av for eksempel mareritt (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette vil selvsagt føre til at eleven er trøtt og uopplagt på skolen, noe som trolig vil føre til dårligere læring og konsentrasjon. I slike tilfeller kan en som lærer vurdere om eleven skal starte noe senere på skolen, slik at de kan sove ut om morgningen og heller være opplagt de timene de deltar på skolen. En kan også vurdere om eleven skal ha noen færre dager på skolen, at de for eksempel har fri onsdager for å hente seg inn. En siste mulighet for traumatiserte elever som sliter med søvn, men som fortsatt ønsker vanlige dager på skolen, kan være et pauserom på skolen. Dette rommet kan eleven da bruke til å trekke seg tilbake og sove eller hvile. Rommet kan i tillegg også brukes i tilfeller der eleven, som nevnt tidligere, ikke skal delta i undervisningen eller at de kan gå hit om temaet i undervisningen fungerer som en traumepåminner.

Videre kan enkelte barn som har opplevd traumatiserende hendelser, miste troen på fremtiden (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette kan føre til flere ting, blant annet at de får en svært stor risikovillighet og dårlig motivasjon for skolearbeid. Økt risikovillighet er en vanlig reaksjon hos traumatiserte barn, og oppstår så ofte at dette har blitt et av kriteriene for å få påvist PTSD (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Dette innebærer at barnet kan starte med ekstremsport, leik som inneholder stor fare, samt at eldre barn kan bedrive kriminelle handlinger for å få adrenalinkick (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Dette er naturlig nok holdninger som det er viktig å begrense hos traumatiserte barn. Det er også et symptom å være oppmerksom på når en er har elever en vet har opplevd potensielt traumatiserende hendelser. Hvis denne sinnstilstanden får utvikle seg vil det selvsagt kunne påvirke hvordan

livet til barnet blir i voksen alder. Spesielt vil det påvirke om det er kriminelle handlinger som brukes for å oppnå adrenalinkicket, da dette potensielt kan starte en kriminell livsstil. Ved å bruke ekstremsport og lek med stor risiko til å få adrenalinkick, vil konsekvensene kunne komme på kortere sikt, gjennom en fare for at barnet kan skade seg. Videre vil traumatiserte barn, spesielt ved traumatisk sorg, ha problemer med å se fremover og å sette seg mål (Dyregrov, 2010). Dette kommer av en tanke om at det ikke vil være vits å se langt frem da de ikke kommer til å oppleve dette uansett. Et slikt fremtidsperspektiv kommer av et tankesett om at det uansett kommer til å skje dem noe, så det ikke er vits å planlegge fremtiden og å ha drømmer om fremtiden (Dyregrov, 2010). En slik tankegang vil ofte kunne være en selvoppfyllende profeti, da barnet vil vente på, og lete etter, at det skal skje dem eller noen nære noe. At det er en selvoppfyllende profeti kommer av at de aller fleste barn, til en viss grad, møter på hendelser og opplevelser som vil være triste eller skumle, og når barnet venter på disse hendelsene vil det bare være snakke om tid før de får den bekreftelsen de venter på. Et svekket fremtidssyn vil derfor være et hinder for den traumatiserte elevens motivasjon for skolen og skolearbeidet. Både fordi en slik tankeflukt der de leter etter at noe skal skje dem, vil distrahere dem fra skolearbeidet og fordi de ikke vil se noen grunn til å lære noe på skolen. Hvis en har traumatiserte elever i klassen bør en derfor bruke noe tid på å hjelpe disse elevene med å få mer tro på fremtiden, men som lærer bør en også i et slikt tilfelle oppsøke profesjonell hjelp om hvordan en skal gå frem og hva en skal gjøre (Raundalen & Schultz, 2011; Waaktaar, 2012). Som lærer kan en bruke lærings- og omsorgssamtalene til å planlegge fremover med eleven og sammen sette opp enkle og overkommelige mål. På den måten er det mulig at eleven ser glede med fremtiden og opplever at det er vits å planlegge fremtiden. Hvilke mål eleven setter seg vil selvsagt variere fra elev til elev, og målene behøver heller ikke være skolerelatert. For eksempel kan eleven og læreren i skoletiden trene sammen, dette skaper muligheter for god kontakt, samtidig som dere sammen kan sette dere mål og trene mot. Med et positivt fremtidssyn vil man kunne anta den traumatiserte eleven på en bedre måte vil bearbeide sitt traume og få en større motivasjon for arbeid med skole.

5.3 Den traumatiserte elevens påvirkning av klassen. Funn 3

Med bakgrunn i mine intervjuer handler funn 3 om i hvilken grad resten av klassen blir påvirket av den traumatiserte elevens ettervirkninger og tilpassinger. Funnet viser at resten av klassen blir påvirket i større grad på barneskolen, enn på ungdomsskolen. Dette kommer av at det på barneskolen er flere og mer åpenlyse tiltak, slik som å sitte på fanget eller tilpassede

regler kun for den traumatiserte eleven. Når det er sagt blir klassen også på ungdomsskolen til en viss grad påvirket selv om ikke tiltakene er like inngripende her.

5.3.1 Forskjeller i påvirkningen av klassen

I hvilken grad og på hvilken måte klasse blir påvirket, vil variere ut ifra hvilke etterreaksjoner den traumatiserte eleven har, elevens alder og hvilke tilpassinger en må gjøre. Som nevnt tidligere kan noen traumatiserte barn slite med impuls kontroll og aggresjon. I skolesammenheng der den traumatiserte eleven skal samhandle og kommunisere med andre elever vil dette selvsagt ha en påvirkning. Gjennom mine intervjuer fortalte flere av lærerne om nettopp denne type påvirkning av klassen. Det at den traumatiserte eleven er aggressiv og mangler impuls kontroll, kan føre til at den traumatiserte eleven fremstår som uforutsigbar for de andre barna i klassen. Videre kan dette føre til at de andre elevene blir redd for den traumatiserte eleven (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). At medelevene blir redd den traumatiserte eleven er svært uheldig, ikke bare påvirker dette skolehverdagen til medelevene negativt, men gjør også skolehverdagen vanskeligere for den traumatiserte eleven. Redselen for den traumatiserte eleven kan gå utover motivasjonen og gleden over å være på skolen for medelevene. Det kan igjen føre til at de andre elevene i klassen holder seg unna den traumatiserte eleven, da de ikke vet når han eller hun kan bli sint, noe som igjen fører til at den traumatiserte eleven kan bli stående alene. Dette er en uheldig situasjon der den traumatiserte eleven ikke kan bruke medelever og fellesskapet i klassen som hjelp til å bearbeide sine traumer, og der medelevene må leve med redselen for at de kan havne i konflikt med den traumatiserte (Waaktaar, 2012). Som lærer bør en derfor tilpasse hvis en ser at den traumatiserte eleven er aggressiv ovenfor de andre elevene i klassen. En slik tilpassing vil kunne være å få en assistent som kan følge med den traumatiserte eleven og hjelpe han eller henne i situasjoner som kan føre til sinne og utagering. Videre bør også lærere i en slik situasjon forsøke å få ekstern hjelp fra barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller andre tjenester med større kompetanse innen psykologi, for å dempe aggresjonen til den traumatiserte eleven (Schulz, Øverlien, & Hauge, 2016). Skal en henvise eleven videre til noen av disse instansene er det viktig å huske på at en må ha samtykke fra foreldre, men får en ikke dette, kan de gi råd til deg som lærer om du holder eleven anonym. I tillegg til dette bør en som lærer bruke noe av læring- og omsorgssamtalene til å snakke om hvordan eleven kan håndtere at han eller hun blir sint, hva en kan gjøre i stedet for å ty til fysisk vold. Videre kan det være lurt at en som lærer hjelper og legger til rette for at den traumatiserte eleven kan få venner i klassen. Dette kan gjøres gjennom at den

traumatiserte eleven for eksempel kan ta med seg en eller to andre medelever i klassen til alternativ undervisning. Gjennom dette kan de andre elevene i klassen lære å kjenne den traumatiserte eleven på en annen måte, som igjen kanskje kan føre til at frykten forsvinner og at den traumatiserte kan skape et nettverk rundt seg. I tillegg til at den traumatiserte eleven kan slite med å skape et nettverk, viser mine funn at resten av klassen kan bli påvirket gjennom tap av undervisningstid. Silje som underviste på barnetrinnet understreket dette i sitt intervju.

Det stjeler EKSTREMT mye tid når man har en veldig utagerende elev. For da må man bruke veldig mye tid på alt fra tilsnakk, (...) til å snakke om hvorfor ting er greit og ikke greit. Og alt det arbeidet... å trøste andre elever fordi at de har kanskje blitt slått eller skremt, (...). Og det blir liksom en sånn ekstrem tidstyv. (...). Da blir jo klassen skadelidende.

I tilfellet som Silje beskriver ser vi at klassen blir påvirket på flere måter når eleven har aggresjonsproblemer både gjennom frykt og uforutsigbarhet og gjennom tap av undervisningstid. Undervisningstiden er her også et problem, ved at elevene ved for mye tapt tid kan ha problemer med å få nok undervisning til å oppnå kompetansemålene. Den traumatiserte eleven vil derfor ha stor nytte av å senke sitt temperament, både for egen del og for klassens del.

Som nevnt under funn 2 kan en som lærer velge å ikke undervise spesifikke temaer som en tilrettelegging for elever med traumer (Raundalen & Schultz, 2006). Velger en slik type tilpassing er det viktig å huske på at dette i større grad påvirker klassen. Selvsagt vil det være forskjeller i hvor alvorlig dette tapet vil være for klassen. Dette handler om mengden tapt undervisning og hvilket tema som blir valgt å ikke undervise. I temaer som i stor grad er lystbetont, vil ikke denne påvirkningen være et problem. Hvis det der imot er et større og viktigere tema i læreplanen, vil dette være en langt mer alvorlig påvirkning på klassen. Klassen vil i et så tilfelle kunne miste viktig kunnskap for å oppnå kompetansemålene, og elever vil samtidig kunne gå glipp av temaer som engasjerer dem. Mine funn viser dog at lærerne i enkelte tilfeller valgte bort noe undervisning, men at dette i stor grad var lystbetonte aktiviteter, som klassen ikke visste de mistet.

Som nevnt tidligere er det ofte et ønske fra traumatiserte elever i ungdomsskolen at det skal være diskresjon rundt deres traume og tilrettelegging (Raundalen & Schultz, 2006). Dette innebærer at de andre elevene i klassen ikke blir like påvirket av tiltakene iverksatt rundt den

traumatiserte eleven. Selv om klassen ikke blir påvirket av tiltakene, kan selve opplevelsen og reaksjonene til den traumatiserte eleven påvirke andre elever i klassen. I en klasse er det mange forskjellige elever, som alle har forskjellige erfaringer og opplevelser. En traumatisert elev sine opplevelser kan derfor fungere som en påminner for andre elever sine tidligere opplevelser (Aaron, et al., 2019). For eksempel når en elev blir traumatisert på grunn av at noen nære dør, vil denne opplevelsen kunne vekke følelser hos andre elever i klassen som har mistet noen nære. Dette vil kunne være nyttig å huske på i forbindelse med at klassen blir informert om den aktuelle hendelsen. En lærer som lærer i slike situasjoner være årvåken ovenfor sine elever og se etter om det er noen som reagerer og i tillegg åpne for at elever kan komme og snakke om noen skulle trenge dette (Dyregrov, 2018). Marius som er lærer på ungdomsskolen og hadde en elev som mistet en nær, fortalte at de gjennomførte et alternativt opplegg den dagen de informerte klassen. På denne måten holdt de elevene på skolen, slik at de kunne snakke med elevene og eventuelt hjelpe de som måtte ha liknende opplevelser. I tillegg til at elevene sammen kunne bearbeide nyhetene.

Mens mindre barn ofte bruker foreldre og familie til å snakke om følelser omkring den traumatiske hendelsen, bruker eldre barn og ungdom i større grad venner til å dele tanker (Dyregrov, 2010; Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette gjør så venner og klassekamerater på de eldre trinnene på barnetrinnet og ungdomsskolen ikke blir påvirket gjennom den traumatisere elevens tilrettelegging, men heller at de direkte må forholde seg til historier og følelser rundt hendelsen til den traumatiserte eleven. Også mindre barn som er traumatiserte kan i enkelte tilfeller snakke mye om sin opplevelse og vil derfor falle inn under den følgende tilretteleggingen, men dette er en situasjon som oftere oppstår med eldre barn og ungdommer (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Som voksen kan det i enkelte tilfeller være en påkjenning å høre en traumatisert elev sine beretninger, det vil derfor være naturlig at dette også vil kunne være vanskelig for jevnaldrende venner. Disse vennene kan da trenge noe hjelp og støtte, og det vil derfor kunne være nødvendig å gjennomføre samtaler (Dyregrov, 2018). Samtalene vil inneholde flere aspekter, på samme måte som lærings- og omsorgssamtalene med den traumatiserte eleven. Samtalen kan være en arena der vennene sammen med noen andre enn den traumatiserte eleven kan bearbeide sine tanker og følelser rundt det de har hørt og de påkjenninger de opplever som nærmeste venn til den traumatiserte eleven. De nærmeste rundt den traumatiserte kan kjenne på mange følelser omkring situasjonen de er i. I enkelte tilfeller kan vennene måtte forholde seg til forferdelige historier omkring hendelsen den traumatiserte eleven har opplevd, som igjen kan gi vennene ubehag og redsel. For disse

vennene vil det da være nyttig å ha noen å dele sine tanker og følelser med. Videre er det en stor påkjenning å hele tiden vise forståelse og støtte overfor den traumatiserte eleven for vennene, de kan derfor kjenne på følelser som frustrasjon og sinne. I slike situasjoner er det viktig at disse elevene har noen andre som kan være der for dem og som de kan dele sin frustrasjon med. Det er da viktig at en som lærer i disse samtalene støtter, skryter og oppmuntrer vennene til å fortsette å hjelpe den traumatiserte eleven. I en situasjon der disse vennene ikke får støtte og mulighet å lufte sine tanker, vil de på sikt kunne trekke seg unna den traumatiserte eleven. Grunnen til dette kan være at de ikke orker det store presset som kan medfølge når de er med og hjelper den traumatiserte eleven over tid (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Dette vil være en svært uheldig situasjon å havne i for den traumatiserte eleven, da de i denne perioden trenger støtten et godt vennskap gir (Dyb & Jensen, 2019). En vil derfor kunne si at støttesamtaler for de nærmeste vennene, er et tiltak som hjelper den traumatiserte eleven. Videre kan også disse samtalene brukes til å informere og veilede de nærmeste vennene til den traumatiserte eleven. Denne veiledningen kan i starten handle om hvordan vennene skal forholde seg til den traumatiserte eleven (Raundalen & Schultz, 2006). Mange vil ofte være usikre på hvordan de skal oppføre seg rundt en som er traumatisert og samtidig være redd for å si eller gjøre noe feil (Dyregrov, 2018; Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette kan føre til at de nærmeste ikke gjør noe, og fortsetter hverdagen som om ingen ting har skjedd. Dette vil sende feil signaler til den traumatiserte eleven, om at vennene ikke bryr seg eller at de ikke ønsker å hjelpe. En samtale med vennene der en som lærer veileder vennene omkring hvordan de kan hjelpe den traumatiserte vil derfor være nyttig. I en slik type samtale kan også den traumatiserte eleven, hvis han/hun selv ønsker, delta og fortelle hvordan han/hun ønsker at vennene skal forholde seg til sitt traume. Hvis eleven selv ikke ønsker å delta, kan en som lærer videreformidle denne informasjonen. Videre kan samtalene brukes til å veilede den traumatiserte eleven og han eller hennes venner, om hvordan en snakker om følelser. For en traumatisert elev vil bearbeidelsen av et traume innebære at enkelte dager går lettere enn andre og at humøret vil variere, det vil derfor være en periode preget mange ulike følelser. En veiledning om hvordan en snakker om følelser kan derfor være nødvendig (Kvello, 2015). Spesielt gutter vil kunne ha god nytte av slik veiledning, da jenter tradisjonelt er flinkere til å snakke om følelser og nok vil trenge dette i mindre grad (Kvello, 2015). Gjennom disse samtalene vil en hjelpe vennene til å best mulig kunne støtte den traumatiserte eleven gjennom den vanskelige tiden. Om samtalene gjennomføres med bare vennene, eller om den traumatiserte også deltar, må læreren vurdere fra gang til gang, ut ifra hva en skal snakke om

og hva den traumatiserte eleven selv ønsker. Samtalene er uansett en viktig støtte for de nærmeste vennene og dermed indirekte et viktig tiltak for å hjelpe den traumatiserte eleven.

I mine intervjuer trekker lærerne på barnetrinnet frem misunnelse eller opplevelse av urettferdighet som en påvirkning av klassen. Med dette mener de at enkelte av de andre elevene i klassen kan synes at det er urettferdig at den traumatiserte eleven får mer oppmerksomhet enn dem selv. Lærerne forteller om tilrettelegging for den traumatiserte eleven som innebærer at de får sitte på fanget til læreren i undervisning, alltid får gå med læreren på utflukter med klassen og andre tilpassinger som gjør så de får lov til ting de andre elevene ikke får. Denne typen tiltak kan være helt nødvendig for at den traumatiserte eleven kan delta i klassen, og at klassen skal klare å gjennomføre undervisningen. Når det er sagt vil elever, spesielt i de lavere trinnene, ha problemer med å se denne sammenhengen og vil heller kjenne på en urettferdighet ved at de ikke får sitte på fanget, eller at de må følge regler den traumatiserte eleven ikke trenger å følge. Lærerne i mine intervjuer trekker frem at dette ikke er alle elevene i klassen som kjenner på denne urettferdigheten, men enkelte. Uansett vil det i klasser hvor det er elever med traumer, være nyttig å snakke om og jobbe med at vi alle trenger forskjellig hjelp. Dette handler om å gjøre de andre elevene i klassen bevisst på at ikke alle er like og at vi må ha forståelse for at noen får tilrettelegging vi ikke får. Nettopp denne forståelsen av at vi er ulike og får ulik hjelp, trekker alle lærerne på barnetrinnet i mine intervjuer frem som en positiv påvirkning av klassen, da dette er en god erfaring og ta med seg videre i livet for de andre elevene.

5.3.2 Positiv påvirkning på medelever

Som nevnt tidligere, forteller flere av lærerne jeg har intervjuet at påvirkningen av klassen ikke bare er negativ, men at det også er positive sider ved denne påvirkningen. En av de positive sidene som trekkes frem er økt forståelse for at vi trenger forskjellig hjelp hos de andre elevene i klassen. Dette kommer av at lærerne jeg har intervjuet har brukt tid på å fremme nettopp dette. Gjennom samtaler med klassen, har de for å passe på at den traumatiserte eleven ikke skal bli stigmatisert, snakket om at alle elevene i klassen har forskjellige behov og at vi alle derfor får forskjellige hjelp og kan bli behandlet litt ulikt. Dette er en egenskap og forståelse som elevene vil ha stor nytte av å ta med seg gjennom skolegangen og senere også over i voksenlivet. I tillegg til dette trekker lærerne som hadde erfaring med traumatiserte elever som er utagerende, at de andre elevene lærte seg

tålmodighet. Silje som underviser på barneskolen, fortalte i sitt intervju at hun har på grunn av en elev med krigstraumer laget et opplegg for å snakke om krig. Dette mener hun selv er et svært godt opplegg der elevene ved hjelp av bildebøker enten kan fortelle om sine opplevelser med krig, eller øke sin forståelse av hva krig er. Dette trekker hun frem som en god påvirkning av klassen og som en god mulighet for at alle elevene kan bli hørt og sett, som igjen er en viktig del av utviklingen av en elevs resiliens.

5.4 Klassen som fellesskap. Funn 4

Mitt fjerde funn viser at lærerne så viktigheten av fellesskapet i klassen for den traumatiserte eleven. Nesten samtlige av lærerne utrykte at de passet på at den traumatiserte eleven skulle føle seg som en del av fellesskapet og at de derfor la til rette for at han/hun kunne være mest mulig i klasserommet. I tillegg forteller de samme lærerne at de har forsøkt å tilrettelegge for at den traumatiserte eleven kan skape og opprettholde et nettverk rundt seg. Funnet viser også hvordan lærere på spesielt barnetrinnet hjelper den traumatiserte eleven til å skape nye vennskap med sine medelever.

5.4.1 Viktigheten av tilhørighet

Man må kunne anta at de fleste lærere ønsker at det skal være et godt fellesskap og et godt klassemiljø i deres klasse. Klarer en å oppnå nettopp dette, vil det å være del av et godt fellesskap være svært nyttig for en elev med traumer (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Den sosiale støtten klassekamerater kan gi den traumatiserte eleven vil være svært hjelpsom for at den traumatiserte kan bearbeide sin opplevelse (Dyb & Jensen, 2019). Denne støtte vil gjøre så eleven ikke trenger å stå alene med sine tanker og opplevelse (Waaktaar, 2012). På samme måte som med voksne trenger heller ikke venner og klassekamerater nødvendigvis stille alle de riktige spørsmålene for å være til god hjelp for den traumatiserte. Bare ved å lytte til og være sammen med den traumatiserte vil en gi god og viktig hjelp (Holmgren, 2010). For at klassen skal være et best mulig fellesskap for den traumatiserte er det viktig at de får god informasjon fra læreren. I denne informasjonen kan det være nyttig å gi noe informasjon om hva som skjedd, slik at en unngår spekulasjoner og rykter i klassen (Dyregrov, 2018). Men den viktigste informasjonen resten av klassen får, er hvordan de skal forholde seg til og oppføre seg rundt den traumatiserte. Mange vil kunne ha god nytte av å vite om den traumatiserte ønsker klemmer og trøst når de kommer tilbake, om den traumatiserte ikke ønsker å snakke om traumet og om medelevene kan sende meldinger for å vise støtte.

Gjennom slik informasjon slipper medelevene å være usikker på hva de skal gjøre, når de nå kommer i en situasjon som for mange er helt ny. Uten denne informasjonen, vil flere elever kunne bli usikker på hvordan de skal oppføre seg og hva de skal gjøre, som igjen kan føre til at de ikke gjør noen ting ovenfor den traumatiserte eleven (Dyregrov & Dyregrov, 2008). I de fleste tilfeller vil dette bety at medelevene fortsetter hverdagen som om ingen ting har skjedd, mens det i de mest uheldige situasjonene betyr at de holder seg unna den traumatiserte eleven. Det er viktig å påpeke at elevene rundt ikke gjør dette med intensjonen å være slem, men heller av frykt for at de skal gjøre noe galt slik at den traumatiserte eleven får det verre. Medelevene vil derfor ikke snakke om eller gi oppmerksomhet til den traumatiske opplevelsen for å være trygg på at de hverken sier eller gjør noe galt (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Intensjonen kan en derfor si at er god, men at signalene som ubevisst sendes fra medelevene er gale. Disse signalene vil nemlig for en traumatisert elev kunne tolkes som at de rundt er utålmodige og at de mener at den traumatiserte må bli ferdig med sitt traume (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette kan føre til at den traumatiserte eleven slutter å snakke om og bearbeide sitt traume, noe som igjen kan føre til at eleven senere i livet kan få problemer med senvirkninger fra sitt traume. Videre kan også tolkningen om at medelever og venner ikke ønsker å hjelpe føre til at den traumatiserte eleven føler seg sveket (Dyb & Jensen, 2019). Dette kan videre føre til at den traumatiserte eleven trekker seg vekk fra sine venner og isolerer seg. Noe som igjen vil gjøre så den traumatiserte eleven ikke får den viktige hjelpen god støtte i nettverket kan gi (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Dette sviket kan også føre til at den traumatiserte sitter igjen med å føle at deres venner er umodne og at de ikke forstår hva du går igjennom (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Den traumatiserte eleven vil i et slikt tilfelle ikke se nytten av å dele sine tanker og følelser med sine venner, og de vil dermed, spesielt i ungdomstiden, sitte igjen med tankene og følelsene i alene. Dette vil gjøre så bearbeidelsen av traumet går saktere og i noen tilfeller også at den ikke blir tilstrekkelig bearbeidet (Dyregrov, 2010). Følelsen av svik og mangel på forståelse kan i enkelte tilfeller også føre til at den traumatiserte eleven knytter seg til og blir venner med andre som har lignende opplevelser (Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Dette kan i mange tilfeller ikke være de beste vennene å ha i en slik situasjon da de kan forsterke de allerede kaotiske følelsene den traumatiserte eleven sitter med. I tillegg kan den traumatiserte eleven bli påvirket til å takle sine etterreaksjoner på en mindre god måte. Hvis dette er en vennekrets som bruker rus, adrenalin eller selvskading som en måte å distansere seg fra sine etterreaksjoner, vil det være svært uheldig at den traumatiserte eleven bytter ut sine gamle venner og medelever med denne vennekretsen. Som lærer bør en derfor legge til rette for og

hjelpe til for at den traumatiserte eleven blir en del av fellesskapet og at de opprettholder og skaper vennskap. Som nevnt tidligere er informasjon og veiledning til medelever viktige tiltak en som lærer kan jobbe med (Dyregrov, 2018). I tillegg kan en som lærer oppmuntre og legge til rette for at medelever kan være sammen og snakke med den traumatiserte eleven, også på tvers av klasser. Dette innebærer også at en som lærer kan sette opp «møter» mellom elever også utenom friminutter, slik at den traumatiserte kan få ro og tid til å nytte seg av nettverket rundt seg. Hvis en som lærer klarer dette, vil denne støtten og tiden sammen med venner og medelever kunne skape et frirom for den traumatiserte (Raundalen & Schultz, 2006). I dette frirommet kan eleven legge fra seg minnene og traumet, få en pause fra ettervirkningene og bare være barn og venn.

I mine intervjuer snakket storparten av lærerne om at de på en eller annen måte hadde lagt til rette for at den traumatiserte kunne skape eller opprettholde et nettverk av venner. På barnetrinnet handlet dette om å sette i sammen lekegrupper, både i friminutt og i undervisning, og at den traumatiserte eleven kunne ta med seg noen fra klassen på alternativt opplegg utenfor klasserommet. I tillegg til dette ble det både på ungdomsskolen og barneskolen lagt til rette for møter mellom venner og andre nære på skolen, på tvers av klasser. Disse møtene kunne innebære spilling av brettspill, lek og samtaler. Lykkes en som lærer med å hjelpe eleven til å skape og opprettholde nettverk, viser forskningen at dette vil være svært nyttig for å bearbeide sitt traume (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Arbeid med fellesskapet bør også jobbes med hele tiden og ikke bare om en skulle ha en traumatisert elev i klassen.

5.4.2 Traumesensitive skoler

Ved å jobbe med fellesskapet i en klasse, også når en ikke har elever med traumer, blir det ikke bare enklere å opprettholde dette om det skulle hende at en elev blir traumatisert, men det vil også være med på å utvikle elevene i klassen sin resiliens (Borge, 2018). Ved å forbedre elevens resiliens vil de være bedre rustet mot psykiske problemer, skulle de på et tidspunkt komme ut for en potensielt traumatiserende hendelse. Arbeid med fellesskapet i klassen kan derfor sees på som et preventivt tiltak, for å forhindre at elever blir traumatisert. Å skape et godt fellesskap i klassen og samtidig forbedre elevens resiliens, trenger ikke være et isolert arbeid, men kan også komme som et resultat av annen type arbeid og forebygging. I en allerede travel hverdag da en skal gjøre mye som lærer, vil denne typen ekstra arbeid kunne bli nedprioriteret. Det er derfor viktig å huske på at, gjør en jobben som lærer og klasseleder godt, vil en også indirekte jobbe med å utvikle elevens resiliens. For eksempel vil arbeid for å

forhindre mobbing, gjøre så alle elevene blir en større del av fellesskapet og samtidig jobber en for at elever har venner og et nettverk å støtte seg på (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Videre vil godt tilpassede arbeidsoppgaver føre til at elever opplever mestring, noe som igjen kan hjelpe på deres selvbilde. Et godt selvbilde er igjen en viktig individuell faktor i et barns resiliens (Waaktaar, 2012). Som lærer kan man med andre ord gjøre mye godt gjennom å bare være en god lærer.

Når det er sagt kan en som lærer også jobbe mer spesifikt inn mot enkelte elever. For å kunne vite hvilke elever som kan ha nytte av mer spesifikk oppfølging når det kommer til å forbedre deres resiliens, må vi se på noen av de individuelle beskyttende faktorene. De individuelle beskyttelsesfaktorene er som nevnt i teoridelen godt selvbilde, gode kognitive ferdigheter, utadvendthet og lavt temperament (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Årsaken til at utadvendthet er tatt med som en individuell beskyttelsesfaktor, er at utadvendte barn ofte i større grad klarer å nytte seg av støtte fra sitt nettverk og omgivelser (Dyregrov, 2010). Utadvendte barn vil dermed i større grad ha noen å dele tanker og følelser med, i tillegg til at de i større grad innhenter hjelp fra andre. Dette vil igjen føre til at de på en bedre og raskere måte kan bearbeide sitt traume. Som lærer kan det derfor være nyttig å være oppmerksom på elever som går mye alene og snakker lite med andre. Det er her viktig å påpeke at dette alene på ingen måte er et faresignal, men det kan være nyttig å kontakte eleven for å høre hvorfor de er stille og lite sammen med andre. Her kan en oppdage om eleven blir stengt ute, ikke vet hvordan de skal kontakte andre eller om de ønsker å være alene. I tilfeller der de blir stengt ute vil tiltak inn mot klassen og inkludering være viktig. I tilfellene der eleven sliter med å kontakte andre, vil veiledning og hjelp til å komme i kontakt med andre være aktuelt. Klarer en som lærer å hjelpe eleven til å kommunisere med andre vil barnet ikke bare bli mer utadvendt, men også øke det viktige nettverket rundt seg (Waaktaar, 2012). Videre er også lavt temperament en individuell beskyttelsesfaktor som kan jobbes med enkeltelever (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). Ved å hjelpe elever som sliter med temperament til å kontrollere dette bedre vil en også hjelpe elever til å forbedre sine individuelle beskyttende faktorer. Dette er to eksempler på hvilke arbeid en kan gjøre for å øke resiliensen til sine elever, men også en god mulighet til å hjelpe elevene sine med egenskaper som er gode også i hverdagen. I tillegg til jobben en som lærer gjør i den enkelte klasse, må skolen på ledelsesnivå også jobbe aktivt hvis en skal kunne skape en traumesensitiv skole.

Som skole bør det legges til rette for at lærerne kan bedre sine kunnskaper omkring traumer. Dette kan naturlig nok gjøres gjennom kurs og foredrag, men kan også jobbes med på skolen i

de enkelte teamene. Skolene kan også ta i bruk RVTS sitt spill «snakke» til å hjelpe lærerne til å utvikle sine ferdigheter omkring samtaler med elever de mistenker kan ha hatt opplevelser barn og unge ikke bør ha (Thorkildsen, 2018). I spillet skal en jobbe seg gjennom en samtale med en elev og bygge opp nok tillit til at eleven deler sine opplevelser. Elevene i spillet har forskjellig alder og vanskelighetsgrad, noe som gjør så det er enkelt å tilpasse etter kunnskapsnivå. Spillet er gratis og ligger på nettet, det kan dermed lett brukes i teamtid eller fellestid, der kan lærerne samarbeide og diskutere spillet underveis. Gjennom spillet og samtalene rundt dette, vil lærerne øke sine kunnskaper omkring samtaler med barn en mistenker blir, eller som er traumatisert. Dette er kunnskap som vil være nyttig å ha med seg, skulle en oppleve å få en traumatisert elev i klassen. I tillegg vil kunnskapen kunne gjøre det lettere for lærere å oppdage elever som opplever type 2-traumer.

I tillegg til at ledelsen på skolen må legge til rette for kunnskap omkring traumer blant lærerne, må de også forberede seg på å ta imot elever med traumer ved deres skole (Raundalen & Schultz, 2006). Denne forberedelsen gjøres gjennom å lage planer for hva en skal gjøre når skolen får informasjon om at en elev har opplevd en potensielt traumatiserende opplevelse. Det er utallige forskjellige potensielt traumatiserende opplevelser elever kan komme ut for, og en kan derfor ikke lage spesifikke planer for alle, planen må derfor være noe mer generelle (Raundalen & Schultz, 2011). En kan derfor for eksempel lage en plan for dødsfall i nære relasjoner, krigs og terror opplevelser og opplevelser knyttet til overgrep og vold. Planene bør videre inneholde viss ansvarsfordeling, hva skal ledelsen ta ansvar for i en slik situasjon, hva skal læreren gjøre og hvilken ekstern hjelp kan skolen innhente for å hjelpe. Det bør også i planen være telefonnummer til viktige personer og hjelpeapparater. Videre bør planene si noe om hvordan klassen skal håndteres og informeres omkring eleven og hendelsen. Til sist kan også planene inneholde noen tiltak som kan iverksettes i og utenfor klasserommet, for å hjelpe den traumatiserte eleven. Ikke bare vil slike planer være svært nyttige å ha i en ofte kaotisk situasjon der skolen får informasjon om en potensielt traumatisert elev, men også jobben med å utarbeide planene vil være svært god øving og kompetanseheving. Dette er fordi en i en prosess med å utarbeide og drøfte slike planer, gjør en del vurderinger og avveininger som blir diskutert. På den måten vil de som har deltatt i en slik prosess ha gjennomgått og funnet svar på en del spørsmål og problemstillinger som kan oppstå i en situasjon der skolen får en potensielt traumatisert elev. I mine intervjuer fortalte Marius at skolen i hans tilfelle hadde planer for hvordan de skulle håndtere dødsfall i nære relasjoner, og trakk frem dette som svært nyttig i de aller første timene og dagene etter

elevens opplevelse. Dette viser at det ikke bare er svært nyttig å lage slike planer, men også viktigheten av å hente de frem når situasjonen oppstår. Det betyr at ledelsen jevnlig reviderer planene og oppdaterer telefonnumrene, slik at informasjonen er oppdatert og at en forsikrer seg om at den nåværende ledelsen og ansatte vet hvor de finner planene og til en viss grad hva som står i dem. Gjennom denne typen kompetanse, planlegging og forebygging nevnt i dette kapitlet, vil skolen være klar for og bedre rustet til å oppdage potensielt traumatiserte elever. Dette er denne typen prosesser som gjør at en skole kan kalle seg en traumesensitiv skole (Aaron, et al., 2019).

I dette kapitlet har jeg drøftet mine funn og vist at det er en rekke måter å hjelpe en traumatisert elev på. Dette er i stor grad tiltak en som lærer kan gjennomføre på egenhånd, men som kan også kan gjennomføres sammen med ledelsen. Det er naturlig å anta at et samlet kollegiet og ledelse sammen vil kunne utgjøre den største forskjellen og den beste hjelpen. Samarbeid mellom lærer og ledelse, lærer og elev og lærer og foreldre vil derfor være et nøkkelord. I den neste kapitlet vil jeg oppsummere drøftingen og samtidig også besvare min problemstilling.

6 Avslutting

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært å studere min problemstilling, «*Hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen for å hjelpe elever med traumer?*»

Kort fortalt handler det om å komme tidlig på banen, og opprette et godt samarbeid med den traumatiserte eleven og foreldrene, videre er det viktig med en god lærer-elev-relasjon og et godt klassefelleskap. Skolens ledelse har også et ansvar til å øke lærernes kompetanse omkring traumer, og til å forberede skolen gjennom planer for hva som skal gjøres om en av deres elever blir traumatisert. Til slutt må man som lærer ikke være redd for å gjennomføre samtaler med den traumatiserte eleven, der en sammen kan lage tiltak og snakke om følelser og opplevelser.

Med andre ord både kan og skal lærere gjøre en forskjell, slik at eleven får en bedre skolehverdag. Det første en som lærer og skole må gjøre, er å tidlig å komme på banen for å skape et godt samarbeid med elev og foreldre. På denne måten kan lærere, i samarbeid med ledelsen, legge til rett for at eleven kan komme tilbake til skolen og utnytte seg av fordelene i skolens hverdagsrutiner kan gi i bearbeidningen av traumet (Strøm, Schultz, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2016). Videre vil relasjonen som skapes mellom læreren og den traumatiserte eleven være viktig. For å skape en best mulig relasjon og trygghet for eleven, bør skolens ledelse begrense antallet voksenpersoner den traumatiserte må forholde seg til (Bidö, Mannheimer, & Samuelberg, 2018). På denne måten trenger ikke eleven utlevere sine følelser og historier til en rekke forskjellige voksne. Som lærer har en et ansvar for å gjennomføre samtaler med den traumatiserte eleven. Disse møtene må inneholde læringssamtaler, der eleven, læreren og tidvis foreldrene sammen skal komme frem til hvordan en kan gjøre skoledagen best mulig for den traumatiserte eleven. Dette handler da om å utarbeide og revidere tiltak som har blitt iverksatt i elevens hverdag. I tillegg til dette, må disse møtene inneholde omsorgssamtaler. Som lærer skal en ikke være redd for å snakke om de vanskelige temaene (Holmgren, 2010). Mange lærere frykter at de skal gjøre det verre for den traumatiserte eleven ved å snakke om det, eller at de ikke har kompetansen til å gjennomføre en slik samtale. Realiteten er at alle kan gjennomføre en slik samtale. Dette betyr ikke at en skal være psykolog for eleven, ei heller at en trenger å stille de perfekte spørsmålene, ofte trenger eleven bare noen som kan lytte. Som omsorgsperson kan det derfor noen ganger bare være nok å være der for å lytte til det eleven har og si, og samtidig tåle og høre vanskelige og i noen tilfeller grusomme

beretninger. Gjennom disse samtalene vil en som lærer derfor kunne gi eleven viktig omsorg og støtte, i tillegg til at eleven og læreren sammen kan komme frem til de tiltakene som gjør skolehverdagen så bra som mulig for eleven.

Når eleven returnerer til skolen, er det er en rekke tiltak en som lærer kan iverksette for å hjelpe han eller henne i skolehverdagen. Tilbakekomsten til skolehverdagen, med tilgangen på et nettverk av venner og rutinene skolen har, vil i seg selv ofte være til hjelp for eleven (Dyregrov & Dyregrov, Krisepsykologi i praksis, 2008). Videre må læreren, sammen med eleven og foreldrene, se på hvilke utfordringer eleven møter på i hverdagen og lage tilpassinger som hjelper for dette. Det er her viktig å huske på at mange elever, spesielt på de eldre klassetrinnene kan kvie seg for å «bruke» sitt traume for å få fordeler i hverdagen. Læreren bør derfor ikke bare spørre hva eleven ønsker, men også kommer opp med forslag til tilpassinger skolen kan gi. Som lærer har en mulighet til å lage tiltak som kan hjelpe eleven i klasserommet og friminuttene, men også tiltak som kan lette presset på fritiden. Eksempler på tiltak som kan gjennomføres er senere skolestart, reduserte lekser, plassering i klasserommet, vennegrupper, tilrettelagte arbeidsoppgaver, tilpasset undervisningsmetoder, osv. I forbindelse med utarbeidelsen av tiltak og tilrettelegging, er det viktig å huske på hvilke ønsker eleven selv har. På barnetrinnet kan en ofte gjennomføre flere og mer åpenlyse tiltak for å hjelpe den traumatiserte eleven. På ungdomsskolen ønsker der imot traumatiserte elever oftere at skolehverdagen skal være så lik som mulig slik det var før hendelsen. Som lærer må en derfor ta hensyn til dette og gjennomføre tiltak som ikke stigmatiserer og får eleven til å skille seg ut. Et hovedtiltak vil derfor være diskresjon rundt tiltakene som gjennomføres.

Som følge av denne diskresjonen blir resten av klassen på ungdomsskolen mindre påvirket av å ha en elev med traumer, enn de gjør på barnetrinnet. Denne diskresjonen vil av naturlige grunner gjøre tiltakene mindre synlig og vil derfor ofte medføre mindre påvirkning av klassen på ungdomsskolen. På barnetrinnet er det der imot mer utstrakt bruk av tiltak og det kan derfor bli en større påvirkning av klassen. Når det er sagt, vil det selvsagt også være situasjoner der klasser på ungdomstrinnet blir påvirket. Hvordan klassen blir påvirket varierer, og henger delvis sammen med hvilke etterreaksjoner den traumatiserte eleven har.

Påvirkningene kan komme i form av tap av undervisningstid som følge av konflikter og uro, eller tap av undervisning i enkelte temaer som følge av at temaet er en traumepåminner for den traumatiserte eleven (Raundalen & Schultz, Krisepedagogikk, 2006). Videre kan også den traumatiserte elevens adferd påvirke klassen. Enkelte traumatiserte barn kan bli aggressive og slite med impuls kontroll, og klassen kan derfor bli påvirket av redsel for å bli utsatt for vold

(Cohen, Mannarino, & Deblinger, 2018). Videre kan medelever bli påvirket av at den traumatiserte eleven forteller om sitt traume. Spesielt eldre barn kan i stor grad bruke venner til å dele tanker og følelser (Dyregrov, 2010). Dette kan medføre at medelever og venner blir påvirket gjennom å høre forferdelige historier, som de ikke vet hvordan de skal respondere på, eller hvordan de skal håndtere. Dette kan gjøre så en som lærer må veilede medelever og venner om hvordan de skal håndtere situasjonen (Raundalen & Schultz, Krisepedagogikk, 2006). I tillegg kan også medelever og venner trenge samtaler for å bearbeide det de har hørt fra den traumatiserte eleven. For lite oppfølging fra lærer i en situasjon som dette, kan medføre at medelever og venner trekker seg unna den traumatiserte eleven. Dette vil være svært uheldig, da den traumatiserte mister viktig støtte og hjelp fra fellesskapet rundt seg. Som lærer er det derfor svært viktig å ikke bare se og følge opp den traumatiserte eleven, men også være observant på de nærmeste elevene rundt den traumatiserte og hvilken hjelp disse kan trenge.

Videre er fellesskapet på skolen og i klassen viktig for den traumatiserte eleven. Et godt fellesskap og klassemiljø vil i en bearbeidelsesprosess for en traumatisert elev være svært nyttig (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Den traumatiserte eleven vil i et slikt tilfelle ha mange venner og medelever til å støtte og hjelpe dem gjennom en tung og vanskelig tid (Waaktaar, Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena?, 2012). Skal dette fungere optimalt, bør man som lærer alltid jobbe for et best mulig klassemiljø. I tillegg er klassen i situasjon der en av deres klassekamerater blir traumatisert avhengig av hjelp og informasjon fra deg som lærer (Dyregrov, 2018). På den måten unngår en rykter og spekulasjoner, samtidig som elevene får vite hvordan de på best mulig måte kan hjelpe den traumatiserte eleven. Dette vil være med på å fjerne usikkerhet hos medelevene og et best mulig fellesskap for den traumatiserte. God hjelp og veiledning til venner og medelever vil også gjøre dem bedre rustet til å gi best mulig støtte til den traumatiserte eleven. I tillegg vil også støtte og veiledningen hjelpe venner og medelever til å kunne opprettholde støtten til den traumatiserte over tid. Dette er viktig med tanke på at forskningen viser at det kan være slitsomt og frustrerende å være de nærmeste rundt en som går igjennom en bearbeidelsesprosess (Dyregrov, 2018). Ved å hjelpe de nærmeste vennene og medelevene rundt den traumatiserte eleven, sikrer vi derfor at den traumatiserte får tid til å bearbeide sitt traume på en god måte (Dyregrov & Dyregrov, 2007).

For at en lærer skal kunne gjennomføre de tiltak som skal til for at en traumatisert elev får en best mulig hverdag, er de avhengig av at lærerstab og ledelse drar i samme retning. For at dette samarbeidet skal fungere godt og at eleven skal få best mulig hjelp, må de ansatte forberede seg (Raundalen & Schultz, 2006). Forberedelsene handler om å sette ned en gruppe, som sammen skal utarbeide reviderte planer for hvordan en skal håndtere gitte scenarier omkring elever som blir traumatisert (Raundalen & Schultz, 2011). I en slik gruppe handler det ikke om å lage planer etter absolutt alle mulige traumer, men at en samler noen potensielt traumatiske hendelser i grupper, og deretter lager planer for hvordan skolen skal håndtere disse. I planene bør blant annet inneholde hva ledelsen har ansvaret for, hva læreren skal gjøre og hvilken hjelp skolen kan få utenfor sin organisasjon. I tillegg til dette bør skolene jobbe målrettet mot å øke lærernes og ledelsens kompetanse innenfor traumer og hvordan en kan oppdage og hjelpe barn med traumer. For å gjøre dette finnes det både kurs og oppgaver en kan jobbe med, blant annet spillet «Snakke» (Thorkildsen, 2018). Hvis skolen lager disse planene, øker kompetansen og som en lærer er årvåken for å oppdage om en har elever som har traumer, er skolen på god vei til å kunne kalle seg en traumesensitiv skole og også være godt rustet til å kunne ta imot elever etter en potensielt traumatiserende hendelse (Aaron, et al., 2019).

Som lærer kan en derfor gjøre mye for å hjelpe elever med traumer. Det vil naturlig nok bli en ekstra oppgave å gjennomføre i hverdagen, men en kan som lærer absolutt være med på å gjøre hverdagen bedre til elev med traumer. La derfor ikke frykten og usikkerheten lamme deg, men brett heller opp ermene og sammen med eleven jobb deg frem til å finne de tiltakene og den hjelpen som gjør hverdagen best mulig for den traumatiserte eleven. På den måten sikrer en ikke bare at den traumatiserte eleven har det bra nå, men også en god framtid. Gi derfor for all del ikke opp!

6.1 Videre forskning

Etter å ha gjennomført denne oppgaven vil jeg se på det som nyttig, og interessant, å jobbe videre med å se på hvordan ledelsen ved skolen forbereder seg på å ta imot traumatiserte elever. Hvilke tiltak har en på ledelsesnivå og hvordan jobber de imot å gjøre skolen og deres ansatte godt forberedt til å undervise en traumatisert elev. Videre tenker jeg at det også vil være interessant å gå videre inn i temaet fra denne oppgaven. Med dette mener jeg å følge en

pågående sak og hvordan de løser dette. I den forbindelse vil jeg også gått dypere inn i hva lærerne mener traumer er.

6.2 Implikasjoner

Med denne oppgaven vil jeg bidra til at lærere kan tilrettelegge skolehverdagen best mulig for å hjelpe elever med traumer. Jeg har forsøkt å peke på hva dette innebærer for undervisning og læring. Jeg ønsker samtidig også å fjerne frykten og usikkerheten omkring traumer. I oppgaven har jeg derfor forsøkt å vise at traumatiserte elever trenger omsorg, men ikke at de skal beskyttes. Med det mener jeg at det både kan være nyttig og godt for eleven å fortelle om sine opplevelser og tanker.

Som vist i gjennomgangen disse lærerne ulike tilnærminger til de traumatiserte elevene. Dette er basert på hvilken relasjon de har til eleven, elevens alder og hvilke etterreaksjoner. Dette viser at det ikke er noen fasit utover det at en som lærer må prøve flere innfallsvinkler for å finne de riktige tilretteleggingene for den enkelte elev.

Mine funn viser derfor viktigheten av de tiltak en som lærer kan iverksette for å hjelpe den traumatiserte eleven i skolehverdagen. Funnene viser med andre ord at en som lærer har en viktig jobb med å bidra til at traumatiserte elever får bearbeidet sitt traume, og derfor kan utgjøre en forskjell.

Referanser

- Aaron, G. A., Strait, J., Wycoff, K., Vega, V., Brauser, B., & Osman, Y. (2019, April 3). Trauma-Informed Knowledge and Practices in School Psychology: A Pilot Study and Review. *Journal of Applied School Psychology*, ss. 176-199.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bidö, S., Mannheimer, M., & Samuelberg, P. (2018). *Traumatisering hos barn: en handbok*. Stockholm: Natur og kultur.
- Borge, A. H. (2018). *Resiliens- risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brask-Rustad, T. (2006). *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43(8), ss. 805-812.
- Clark, A.-M., Anderson, R. C., Kuo, L.-j., Kim, I.-H., Archodidou, A., & Nguyen-Jahiel, K. (2003, Juni). Collaborative Reasoning: Expanding Ways for Children to Talk and Think in School. *Educational Psychology Review*, ss. 181-198.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2018). *Benhandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dyb, G., & Jensen, T. K. (2019). *Å leve videre etter katastrofen. Stressreaksjoner og oppfølging etter traumer*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyregrov, A. (2018). *Katastrofe psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat forlag.
- Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?* Bergen: Fagbokforlaget AS.

- Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2008). *Krisepsykologi i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmgren, A. (2010). Alle kan tale om traumer — Hvorom der ej kan tales, bør der ikke ties. *Fokus på familien*, ss. 273-295.
- Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg, S. K., & Frønes, I. (2017). *Å mestre det vanskelige- Individrettende intervensjoner for barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindner, E. G. (2000). *The psychology of humiliation : Somalia, Rwanda/Burundi, and Hitler's Germany*. Oslo: University of Oslo, Department of Psychology.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mevissen, L., Didden, R., Korzilius, H., & Jongh, A. (2017, Desember). Eye movement desensitisation and reprocessing therapy for posttraumatic stress disorder in a child and an adolescent with mild to borderline intellectual disability: A multiple baseline across subjects study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, ss. 34-41.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Pryor, K. (2001). *Positiv forsterkning : kunsten å trene og lære*. Oslo: Norsk atferdsanalytisk forening.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2011). *Barn av virkeligheten. Læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkholt, E. G., Schultz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: parents contributions to supporting students school functioning after exposure to trauma. *Psychology Research and Behavior Management*, ss. 81-93.
- Saigh, P. (1991). The Development of Post-traumatic Stress Disorder Following Four Different Types of Traumatization. *Behavior Research and Therapy*, 29, ss. 213-216.
- Sand, O., Sjaastad, Ø. V., Haug, E., & Bjålie, J. G. (2016). *Menneskekreoppen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schulz, J.-H., Øverlien, C., & Hauge, M.-I. (2016). *Barn, vold og traumer*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strøm, I. F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2016, Mai 10). School performance after experiencing trauma: a longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. *European Journal of Psychotraumatology*.
- Terr, L. (1991, Januar). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, ss. 10-20.
- Thorkildsen, S. (2018, April 10). *RVTS spør. Aktuelt*. Hentet fra Webområde for regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, avdeling øst.: <https://rvtssor.no/aktuelt/191/lansering-samtalehjelp-til-deg-som-er-bekymret-for-et-barn/>
- Waaktaar, T. (2012). Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena? I K.

Olaisen, *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers.* (ss. 276-285). Oslo: Kommuneforlaget.

Waaktaar, T., & Christie, H. J. (2008). *Styrk sterke sider.* Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide for lærere med erfaring innen tilpassing av skolehverdagen for barn med traumer.

Intervjuet vil gjennomføres i en arena valgt av informanten slik at de føler seg trygge i situasjonen.

1. **Introdusere** meg og mitt prosjekt slik at informanten vet hva intervjuet skal brukes til og dermed blir tryggere i intervjuet. Jeg vil også under denne introduksjonen forklare av intervjuet blir tatt opp, og fortelle gangen etter intervjuet om transkribering, anonymisering og sletting av opptak. Jeg vil så videre forklare gangen i intervjuet og få underskrift på informasjonsskriv.
2. **Begrepet**
 1. Hva legger du i begrepet traumer?
3. **Eleven**
 1. Har du noen gang vært lærer for en elev du tror/vet har hatt traumer?
 2. Kjenner du til årsaken til elevens traume?
 3. Hvordan oppdaget dere traumet? Var det du som oppdaget det? Skolen? Familien eller eleven som informerte? Eller annen instans?
 4. Hvis skolen oppdaget problemene, hvordan var sakens gang etter dette? Hva gjorde du? Hvilken støtte og hjelp fikk du?
4. **Tiltakene**
 1. Utarbeiding av tiltak:
 - A. Ble det utarbeidet noen spesifikke tiltak på bakgrunn av informasjonen?
 - B. Ble tiltakene til eleven utarbeidet av skolen selv?
 - C. Har BUP eller PPT vært involvert i utarbeidingen av tiltakene?
 - Om så, hvilken grad av påvirkning hadde skolen og lærerne?
 - Og hvordan har samarbeidet mellom disse instansene og skolen fungert?
 - D. Har eleven selv og/eller foresatte vært med i prosessen med å utarbeide tiltakene?
 - Hvordan har dette samarbeidet i så fall fungert?
 2. Tiltakene:
 - A. Hvilke tiltak satt dere i verk i klasserommet?
 - Hvordan fungerte disse?
 - Tanker om hvorfor de fungerte/fungerte ikke?
 - B. Hvilke tiltak ble satt i verk utenfor klasserommet?(Friminutter, skoleveien, fritiden osv...)
 - Hvordan fungerte disse?
 - Tanker omkring hvorfor disse fungerte/ikke fungerte

- C. Ble tiltakene blir løpende vurdert av dere lærerne? Ble tiltakene også strukturert evaluert gjennom samarbeidsmøter? Hvem er med? Hvor ofte?
- D. Er det noen tiltak du i ettertid ser du ville prøvd ut? Eller som du tror kunne hatt god effekt?
3. Tiltakenes på virkning av klassen:
- A. Ble klassen informert om eleven og dens tiltak? Hvordan gjennomførte dere dette? Og hvor mye vet resten av klassen om elevens problemer?
- B. Hvor mye informasjon har faglærerne i klassen blitt informert om eleven? Og hvilken påvirkning har disse fått på tiltakene? Felles «kjøreregler» for hvordan dere opptrer i klasserommet?
- C. I hvilken grad har tiltakene til eleven påvirket undervisningen?
- Er det spesifikke temaer man må unngå? Er det praktiske hensyn å ta i skolehverdagen, slik som brannalarmer som vekker minner? Steder en ikke kan gå osv.
- D. Hvordan har ledelsen forholdt seg til prosessen rundt eleven? I hvilken grad har ledelsen og administrasjonen tatt del i prosessen med utarbeiding av tiltak?
4. Støtte:
- A. Når du ser tilbake på perioden, er det noe du ville gjort annerledes, eller hvilken hjelp/støtte savnet du?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Tilrettelegging i skoledagen for elever med traumer”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en oversikt over hvilke tiltak som er utprøvd og hvordan disse fungerte for eleven og samarbeidet har vært på skolen rundt utarbeidingen av tiltakene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave der jeg ønsker å undersøke hvordan en som lærer best mulig kan tilpasse skolehverdagen til de elevene som sliter med traumer. Jeg vil derfor gjennom intervjuene høre med lærere hvilke erfaringer de har gjort seg omkring hvilke tilpassinger som har fungert og ikke fungert. Videre ønsker jeg å bruke disse dataene sammen med aktuell litteratur innen både psykologi og pedagogikk, for å kunne gi lærere i situasjoner med traumatiserte elever en oversikt over mulige tiltak og begrunnelser for disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Ved veileder Cecilie Dalland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er sammen med fire andre lærere utvalgt til å bli med i denne studien på grunn av din erfaring med elever som sliter etter ekstreme opplevelser. Det viktigste kriteriet i denne studien er erfaringen og din førstehånds kunnskap om temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på om lag en time. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, for så å bli transkribert og anonymisert. Opptaket fra intervjuet vil deretter bli slettet. Intervjuet vil omhandle hvilke tiltak som er utprøvd og hvordan disse ble utarbeidet, samt hvordan prosessen rundt utarbeidelse og evaluering av tiltakene har fungert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet og ikke brukt i det ferdige produkt. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være masterstudent Morten Blomquist og veileder Cecilie Dalland som vil ha tilgang til materialet.
- For at ingen uvedkommende skal få tilgang til materialet vil intervjuet transkriberes og anonymiseres, etter dette vil lydopptaket slettes. Frem til lydopptaket slettes, vil det bli lagret og oppbevart på en enhet ikke tilknyttet internett eller intranett.

Deltakerne vil bli anonymisert i den grad at de ikke vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. I Oppgaven vil erfaringene bli brukt generelt, for å kunne begrunne tiltak som kan iverksettes ovenfor elever, og det vil ikke nevnes skolenavn ol.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Lydopptakene vil på dette tidspunkt være sletta og jeg vil kun sitte igjen med anonymiserte transkripsjoner.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Oslomet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Morten Blomquist, mortenbb92@gmail.com, eller 94279741. *førsteamanuensis Cecilie Pedersen Dalland, cecda@oslomet.no*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Cecilie Dalland

Master student
Morten Blomquist

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, tilrettelegging av skolehverdagen for barn med traumer og psykiske problemer, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – *hvis aktuelt*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)