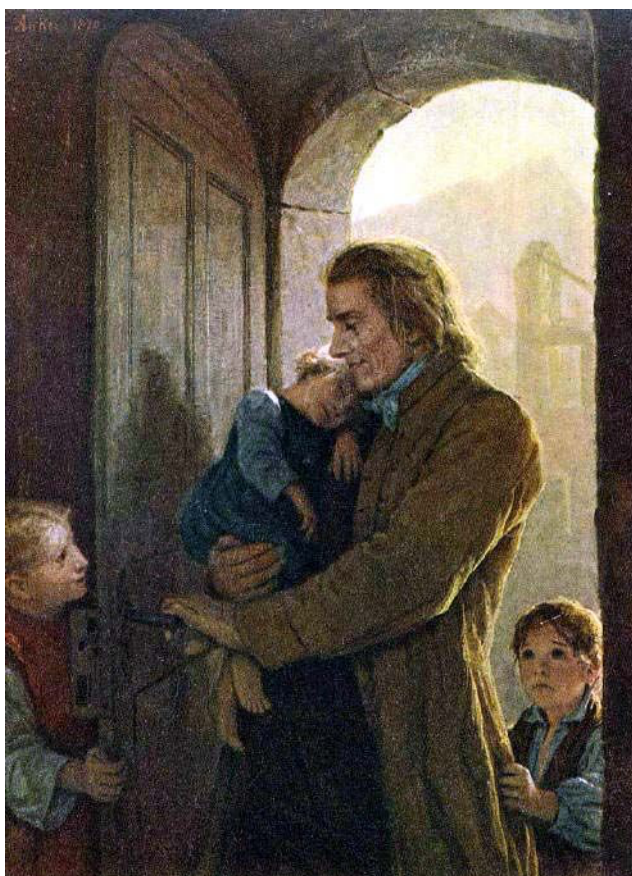


DEN PEDAGOGISKE RELASJONENS VARIGE KVALITETER

En litteraturstudie om den pedagogiske relasjon til
elever med komplekse traumer.



Oil painting by Albert Anker, 1870. Kunsthau Zürich
Pestalozzi in Stans

Masteroppgave i pedagogikk med
vekt på allmennpedagogiske spørsmål
NLA Høgskolen, Bergen
Høsten 2019

Anita S. Torsvik og Anita A. Nygård
Veileder: Kjell Oppedal

Nye muligheter

Se meg når jeg ligger nede,
når det er mørkt i alle
kroker.

Møt meg der jeg er og bekreft min smerte
og mitt menneskeverd
uansett hvor du finner meg.
Men si ikke alltid til meg
- ”stakkars deg...”
Merk meg ikke for lenge som
et offer.

Gi meg tro på mestring,
på handling,
på styring,
på styrke.
Gi meg tro på at jeg snart skal kunne
stå oppreist
uten støtte,
med et fast blikk
mot fremtidens og mulighetenes
horisonter
der mitt liv skal leves
fullverdig.

Gi meg ubetinget aksept
når jeg viser deg mine tankers og
følelsers sanne Ansikt.
Gi meg ubetinget aksept for at jeg er der jeg er.
Men se meg også som den du håper skal
vokse fram
i mitt indre,
som den mine lengsler
drømmer om å finne.

Anne Marie Dybo

SAMMENDRAG

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hva som skiller en pedagogisk relasjon fra andre relasjoner og hvilken betydning en pedagogisk relasjon kan ha for barn med komplekse traumer.

Oppgaven er en litteraturstudie som belyser noen kvaliteter som må være til stede i en relasjon for at den skal kunne kalles pedagogisk slik dette blir forstått i en kontinental pedagogisk tradisjon. Dette er det gjort flere studier på tidligere, men ettersom vår oppgave handler om elever med komplekse traumer, beveger vi oss inn i et mer ukjent område.

Oppgaven viser til litteratur innen psykologi og nevrobiologi og det drøftes noen motsetninger og berøringspunkter mellom de ulike tradisjonene i lys av oppgavens forskningsspørsmål. Av studien vår fremkommer det at kvaliteter som finnes i kontinental pedagogisk tradisjon er svært betydningsfulle for elever med komplekse traumer. Derfor har vi valgt å gi oppgaven tittelen *den pedagogiske relasjonens varige kvaliteter*. Et innblikk i den kontinentale pedagogiske tradisjonen har gitt oss en dypere forståelse av den pedagogiske relasjonen og hvordan dens særegne kvaliteter kan ha stor betydning for elevens skolehverdag her og nå, og for elevens fremtid. Videre drøftes lærerens kunnskap, kompetanse, rolle og ansvar, samt at det trekkes en distinksjon mellom terapi og pedagogikk.

Oppgavens nøkkelord: komplekse traumer, kontinental pedagogisk tradisjon, pedagogisk relasjon, pedagogisk takt, kjærlighet, håp, omsorg, tillit, tro.

FORORD

Å skrive masteroppgave om barn med komplekse traumer i lys av kontinental pedagogisk tradisjon, har vært spennende, lærerikt og til tider tungt. Vårt ønske er å løfte frem noen kvaliteter som må være tilstede i en relasjon for at den skal kunne kalles pedagogisk. Noen kvaliteter som kan utgjøre stor forskjell i et barns liv, og kanskje særlig for barn som har opplevd komplekse traumer.

Vi er takknemlig over muligheten vi har fått til å jobbe med dette prosjektet sammen og samarbeidet vårt har vært preget av hardt arbeid, gjensidig støtte, faglige diskusjoner og respekt. I tillegg har vi fått erfare hvor verdifullt et godt samarbeid kan være.

Vi ønsker å sende en takk til familie og venner som har heiet på oss og støttet oss i denne travle tiden med masteroppgaveskriving. Takk til alle barna vi har møtt i jobbsammenheng, som har motivert oss og inspirert oss til å skrive akkurat denne oppgaven. Dere er i hjertene våre for alltid.

Takk til vår veileder Kjell Oppedal for gode samtaler og diskusjoner. Takk for at du har gitt oss stor frihet, der vi har følt at du har stolt på våre valg og vurderinger underveis, samtidig som du har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og innspill. Takk for tilliten du viste oss da vi ble spurt om å jobbe som veiledere for studenter ved NLA Høgskolen mens vi holdt på å skrive denne oppgaven. Det har vært verdifull læring for oss. I tillegg vil vi rette en stor takk til Tone Sævi, for konstruktive tilbakemeldinger og utfordringer i starten av dette prosjektet.

NLA Høgskolen, 9 november 2019

Anita S. Torsvik og Anita A. Nygård

Innholdsfortegnelse

<i>Innholdsfortegnelse</i>	10
1 Innledning	13
1.1 Oppgavens formål	14
1.2 Avhandlingens forskningsmessige plassering	18
1.3 Den kontinental pedagogiske tradisjon	20
1.3.1 Den pedagogiske relasjonen	22
1.4 Oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål.....	24
1.5. Oppgavens avgrensninger.....	24
1.6 Oppgavens oppbygning	26
2 Metodisk tilnærming	27
2.1. En litteraturstudie.....	27
2.2. Valg av litteratur og kildekritikk	28
2.4 Hermeneutikk.....	30
2.4.1 Den hermeneutiske sirkel.....	31
2.5 Forskningsetikk.....	31
2.6 Samarbeid og arbeidsfordeling	32
2.7 Avhandlingens reliabilitet og validitet.....	33
3. Den pedagogiske relasjonen	36
3.1 Kjærlighet i den pedagogiske relasjon.	36
3.2. Omsorg i den pedagogiske relasjonen	37
3.3 Åpenhet i den pedagogiske relasjonen.....	38
3.4 Ansvar i den pedagogiske relasjonen	39
3.4.1 Mellom paternalisme og ansvarsfraskrivelse	41
3.4.2 Relasjonen som grunnlag for at lærer kan muliggjøre sitt ansvar.....	42
3.5 Tillit i den pedagogiske relasjonen	42
3.6 Trygghet i den pedagogiske relasjonen	44
3.7 Håp i den pedagogiske relasjonen.....	45
3.8. Pedagogiske grunnverdier og grunnlagsspørsmål.....	45
3.8.1 Hva bør pedagogikk bli?	47
3.8.2 Hva vil det si å leve menneskelig?	48
3.8.3 Hva er den pedagogiske oppgaven?.....	50
3.9 Pedagogisk takt	52
3.9.1 Kan takt læres?.....	52
3.9.2 Takt er mer enn å være sensitiv og klok.....	53
3.9.3 Den taktfulle lærer	54

4. Barn med komplekse traumer – definisjoner og perspektiv.....	56
4.1.1 Traume	56
4.1.2. Komplekse traumer	57
4.1.3 Komplekse traumereaksjoner	58
4.1.4 Merkelapper på barn.....	59
4.1.5 Oppsummering.....	60
4. 2 Det nevrobiologiske perspektivet.....	60
4.2.1 Den tredelte hjerne	60
4.2.2 Hjernens ulike “nivå”	61
4.2.3 Hjernens plastisitet	61
4.2.4 Hjernens alarm- og reguleringsystem.....	62
4.2.5 Komplekse traumer styrker alarmsystemet	63
4.2.6 Oppsummering.....	63
4.3 Det psykologiske perspektivet	64
4.3.1 Toleransevinduet.....	64
4.3.2 Kroppen.....	68
4.3.3 Et splittet selv	68
4.3.4 Tilknytning.....	69
4.3.5 The three pillars of traumawise care.....	70
4.3.6 Oppsummering.....	73
4.4 Det eksistensielle perspektivet	74
4.4.1 Elevenes erfaringer	76
4.4.2 Lærerens eksistensielle perspektiv	78
4.4.3 Oppsummerende refleksjoner	79
5. Den pedagogiske relasjonen i klasserommet	80
5.1 Forventninger til lærere	80
5. 2 Når lærer mener å vite hva som er det beste for eleven	82
5. 3 De små øyeblikkene	84
5. 4 Omsorg i klasserommet	85
5.5.1 Opplevelsen av omsorg	87
5.6 Sårbarheten i den andre	89
5.7 Atmosfæren i klasserommet.....	91
5.8 Hvordan lærer er i klasserommet.....	93
5.8.1 Bør lærer prøve å få vite mest mulig om elevens hjemmesituasjon?	96
5.9 Tillit og trygghet i klasserommet.....	98
5.9.1 Når hverdagen i klasserommet blir avbrutt av kriser.....	101
6. LÆRERENS KUNNSKAP OG KOMPETANSE	104
6. 1 Evidensbasert praksis.....	104
6. 2 Noen dilemma ved evidensbasert praksis	106
6.3 Styrken i lærers sårbarhet.....	107
6. 4 Forenlige og motsetningsfylte elementer fra traumebevisst omsorg	110

6.5 Å utvise faglig skjønn	116
6.6 Pedagogisk skjønn i den pedagogiske relasjonen	119
6.7 Språkets betydning	121
6.8 Kategorisere eleven med komplekse traumer	124
6.9 Læreres etterspørsel etter kunnskap og kompetanse	126
6.10 Kompetanse, et diffust begrep	128
6.11 Klasserom og terapirom	130
7. Lærerens rolle	135
7.1 Blir lærerrollen påvirket av vår kultur og hvordan vi omtaler den?	136
7.2 Autonomi og ansvar i læreryrket	137
7.2.2 Lærerrollens sosiale forventninger	138
7.2.3 Avprofesjonalisering av læreryrket?	139
7.2.4 Lærers tolkning av lærerrollen	140
8 Avsluttende refleksjoner	141
Referanseliste	145

1 Innledning

«The nature of humaneness only develops in composure» (Pestalozzi, 1826, i Brühlmeier, 2018, avsnitt 3). Menneskets menneskelighet kan bare utvikles i sinnsro. Det motsatte av sinnsro er nervøsitet, som kan være et resultat av lidelse. Elever med komplekse traumer har opplevd lidelse og uro i sinnet. De har startet sine liv i møte med kulde, som Pestalozzi beskriver slik: «The mother of coldness, of godlessness and of all consequences which by their nature develop from coldness and lack of faith» (Pestalozzi, 1826, i Brühlmeier, 2018, avsnitt 3).

Denne oppgaven handler om den pedagogiske relasjon som lærer har til sine elever. Oppgaven prøver på ingen måte å forene ulike tankesett eller tradisjoner, det vi derimot søker er en dypere forståelse av hva som er særegent med den pedagogiske relasjonen. Oppgaven plasseres i kontinental pedagogisk tradisjon.

Å beskrive barn som opplever eller har opplevd traumatiske hendelser er hverken uproblematisk eller uten fordommer. Utfallet kan fort bli stigmatiserende og man står i fare for å sette merkelapper på barn. I vår søken etter litteratur har vi sett at det brukes ulike begrep om barn som opplever omsorgssvikt, fysisk og psykisk vold i hjemmet. Noen av begrepene som brukes er “utviklingstraumer”, “komplekse traumer”, “barn med tidlige traumehistorier”, “omsorgssvikt” og “psykiske sår”. Disse benevnelsene har sikkert noe for seg, men for at det ikke skal bli forvirrende for leseren, har vi valgt å forholde oss til ett og samme begrep, og vi har valgt begrepet *elver med komplekse traumer*. Vi presiserer at når vi benytter denne benevnelsen, er det ikke på bakgrunn av at eleven har fått diagnoser som CPTSD (*Complex post-traumatic stress disorder*), eller DTD (*Developmental Trauma Disorder*), men at de elevene vi viser til potensielt kan være elever med komplekse traumer. Vi ønsker å sette fokus på elever som har opplevd mye vondt i nære relasjoner, vi ønsker å få frem at disse elevenes vansker i skolen kan skyldes komplekse traumer, slik at lærer kan være åpen for den muligheten.

Unge som har opplevd vold og overgrep sier det slik:

Vi går i vanlige skoleklasser og er der andre barn er. Vi har alle opplevd vold eller overgrep i familie eller nettverk. Voksne ser oss, men de ser ikke hva vi opplever. Vi vet hva som skjer, men kanskje ikke at det vi opplever er feil (...) (FF, 2019, s. 2).

Forandringsfabrikken (FF) er en ideell stiftelse som bygger på kunnskap fra barn og unge, og har siden 2008 systematisk innhentet erfaringer fra barn og unge om hvordan de opplever møtene med skole og andre hjelpesystemer, og hvilke råd de vil gi for at disse systemene skal bli bedre. «Forandringsfabrikken har siden 2008 møtt 5000 barn i skolen, 1200 i barnevernet og 600 i psykiske helsetjenester og 300 som har opplevd vold eller overgrep, rundt om i Norge» (FF, 2019, s. 4). I rapporten «Rett og sikkerhet» har 130 barn og unge i alderen 12-19 år deltatt, der de aller fleste har opplevd vold eller overgrep fra familie, slekt eller nettverk (FF, 2019). De fleste barna i undersøkelsen forteller at de kjente inni seg at det de opplevde ikke var greit, og uttrykte ønske om at deres opplevelser skulle ta slutt, samt ønske om at noen skulle hjelpe dem, slik at de kunne få det bedre. Samtidig gav mange uttrykk for at de fryktet at voksne ikke ville gjøre de riktige tingene, når de fikk høre om barnas opplevelser. Mange barn leter etter voksne som tar deres fortellinger på alvor, som tåler å høre, som de kan stole på og føle trygghet til (FF, 2019, s. 11).

Dette kapittelet beskriver oppgavens formål, samt dens forskningsmessige plassering. Det gjøres rede for hvilken tradisjon avhandlingen plasseres i, før begrepet *pedagogisk relasjon* presenteres - i lys av denne tradisjonen. Videre presenteres vårt forskningsspørsmål og underspørsmål. Avslutningsvis gjøres det rede for hvilke avgrensninger som er gjort, samt oppgavens oppbygning og form.

1.1 Oppgavens formål

Denne oppgaven peker på noen kvaliteter som særlig kan ha betydning for elever med komplekse traumer. Det foreligger mye forskning om traumer hos barn, da spesielt innen fagdisipliner som psykologi og nevrobiologi. Det vi har funnet av traumeforskning relatert til skole, tolker vi i retning angloamerikansk tradisjon. Mindre forskning finner vi i kontinental pedagogisk tradisjon. I forhold til fenomenet komplekse traumer hos barn har det selvsagt vært relevant å berøre aktuell forskning fra andre fagfelt, men når det kommer til lærerrelasjonen til disse elevene, ønsker vi å se denne relasjonen i lys av den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Der vi i oppgaven har valgt å bruke begreper som elever med komplekse traumer, traumesensitiv omsorg, traumebevisst omsorg eller traumebasert omsorg, er det fordi slike benevnelser ofte brukes i litteratur innen psykologi og innenfor pedagogikk i anglo-amerikansk tradisjon. Da vi i lys av den kontinentale pedagogiske tradisjonen vil fremme andre måter å se og forstå på, bør vi kjenne til hvilke begreper som i dag har hegemoni.

Hartvigsen (1998) sier at målet med forskning er å avdekke ukjent kunnskap, men at det er vanskelig å finne ut på hvilken måte man kan avdekke ny kunnskap og samtidig vite med sikkerhet at det som skal være nytt, faktisk er det. Videre skriver han at selv den minste sten er et bidrag når den plasseres på kunnskapens mur og at noen resultater fremstår som verdifulle først i ettertid (Hartvigsen, 1998, s. 24-25). I tillegg finner vi det interessant det Hartvigsen sier om at jo større risiko for fiasko et prosjekt har, desto større kan gevinsten bli dersom det lykkes (Hartvigsen, 1998, s. 29). Bakgrunnen og drivkraften for denne oppgaven er egne erfaringer og spørsmål knyttet til relasjoner mellom voksne og barn. Som barn hadde vi på ulike vis relasjoner til våre lærere og vi sitter igjen med både gode og mindre gode minner. Som praktiserende pedagoger har vi relasjoner til ulike barn og opplever også disse relasjonene på forskjellige måter. I tillegg til vår nysgjerrighet omkring hva som skiller en pedagogisk relasjon fra andre relasjoner, søker vi også en større forståelse for hva en slik relasjon kan bety for barn. Oppgaven kan således sies å ha en samfunnsmessig begrunnelse, da dette handler om spørsmål som er verdt å stille fordi svarene kan ha praktisk betydning for samfunnet eller en gruppe samfunnsmedlemmer. Hensikten med forskningen er således å bidra med ny kunnskap eller forståelse (Everett og Furuseth, 2012, s. 121).

Det er i dag mer enn 1 av 5 barn som utsettes for mindre alvorlig fysisk vold fra sine foreldre (Bufdir, 2018). I tillegg må en regne med psykisk vold og mørketall som aldri - eller sent blir oppdaget. I moderne krisehåndtering har det i den siste tiden skjedd en endring i form av at yrkesgrupper som møter barn og unge har en viktigere oppgave nå enn før. Dette betyr blant annet at de som jobber i skolen bør ha en mer fremtredende rolle (Hauge og Schultz og Øverlien, 2016, s. 14).

I en rapport fra Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS) framkommer det at barndomsopplevelser med vold er knyttet til økt risiko for å utsettes for ny vold (Aakvaag og Strøm, 2019, s. 12). Vold i barndommen gir økt sårbarhet for negativ utvikling på mange områder som psykisk og fysisk helse, sosiale relasjoner og rusproblemer. Rapporten forteller at:

Det er behov for forebygging på flere arenaer og flere nivåer for å forhindre negativ utvikling hos barn og unge som har opplevd vold i barndommen. Det er også behov for mer kunnskap om hvordan volden påvirker sosiale relasjoner, og hvordan

samfunnet kan jobbe for at det å være utsatt for vold ikke er skambelagt (Aakvaag og Strøm, 2019, s. 14–15).

I NOU 2017:12, *Svikt og svik*, kan man lese at «vansker som sterk uro og atferdsproblemer på skolen ikke ble forstått som uttrykk for stressbelastninger i barnas liv, men ble behandlet ut fra andre perspektiver» (NOU 2017: 12, s. 11). Vi kan lese om et eksempel der et barn har opplevd at lærere og andre fagfolk var mer opptatt av hvilken diagnose barnet skulle få, i stedet for å forsøke å forstå hvordan barnet hadde det og hva som var galt hjemme. En annen elev som levde med konstante drapstrusler hjemme, fikk medisinsk oppfølging for ADHD ved BUP i flere år, og «eleven» har i ettertid «lurt på» hvorfor fagfolkene ikke skjønnte at symptomene var typiske uttrykk for han eller hennes situasjon (NOU 2017:12, s. 11-12).

Befring (2012) viser til at det er flere og flere barn som opplever en krisebetont oppvekst med konsekvenser av psykososiale vansker, rus og kriminalitet. Han legger til at dette ikke bare handler om barn som har det vanskelig, men at de også oppfattes som vanskelig i både hjem, nærmiljø, barnehage, skole og fritidsmiljø. Befring peker samtidig på at disse problemtilstandene gir uttrykk for den store gevinsten en effektiv forebyggingsinnsats vil kunne medføre, dette kaller han for et mulighetens innsatsområde (Befring, 2012, s. 131).

Hva som kan sies å være skolens rolle overfor elevene fremkommer i offentlige styringsdokumenter. I Opplæringslovens formålsparagraf §§1-1, heter det at “Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast” (Opplæringsloven, 1998). Videre heter det i overordnet del av læreplanen at “opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10). Høsten 2017 trådte endringer i Opplæringsloven, paragraf 9a i kraft, der det i § 9a-4 fremkommer at det er *elevens subjektive opplevelse* av skolemiljøet som trygt eller ikke, som er avgjørende. ”Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø” (Opplæringsloven, 1998). I § 1-3 står det videre at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” (...) (Opplæringsloven, 1998). I overordnet del av læreplanen kan vi også lese at skolen skal (...) «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Lærerens arbeidssituasjon har endret seg i

takt med samfunnets endringer, slik at det stilles andres forventninger til læreren i dag, som fremkommer i St. meld 11, *Læreren – rollen og utdanningen*. «Lærere møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Skolen er selvsagt også underlagt kravene i FN's Barnekonvensjon. I artikkel 3 blir særlig barnets beste vektlagt i alle handlinger som vedrører barn. I pkt 2 står det at barnet skal sikres (...) «den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel» (...) (FN's Barnekonvensjon, 1989). I opplæringsloven paragraf 15-3 framkommer det at lærere og andre som jobber i skolen må være oppmerksomme på forhold som det pliktes å melde fra om. Det skal da meldes fra umiddelbart til barnevernstjenesten, uten at taushetsplikten skal kunne hindre det. I pkt a) står det at det skal meldes fra «når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt (...)» (Opplæringsloven, 1998).

Sabreen Selvik (2019) har forsket på barn som bor store deler av livene sine på krisesentre og har opplevd vold i nære relasjoner. Hun fremhever at det ikke er noen tvil om lærerens essensielle rolle i forhold til disse elevene (Alisic, 2012; Alisic, Bus, Dulack, Pennings, & Splinter, 2012; Nordtveit, 2015; Øverlien, 2015; Erikson et al., 2013; Raundalen & Schultz, 2016, i Svevik, 2019, s. 37). Læreren møter elevene hver dag, og har en unik mulighet til å bli kjent med dem som individuelle personligheter og kan følge deres utvikling, læring og trivsel. (...) “teachers have a unique possibility to follow up with pupils and provide them with help, care, advice, and/or strategies to deal with different situations when needed” (Erikson et al., 2013; Øverlien, 2015, i Svevik, 2019, s. 37). Det fremheves at måten lærer reagerer på vil ha store konsekvenser for disse elevene, både på kort og lang sikt. «How teachers react, and what they do or refrain from doing can have long-term consequences for traumatized pupils’ behavior at school, motivation to learn, school satisfaction, and well-being” (Erikson et al., 2013, Øverlien, 2015, Danielsen, 2010, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2009, i Svevik, 2019, s. 41). Svevik viser videre til flere faktorer som virker inn på lærerens rolle. Det dreier seg om den enkeltes lærers syn på konsekvenser for elever som har blitt utsatt for vold i hjemmet, lærers forståelse av elevenes reaksjoner og mestringsstrategier, kunnskap om hvordan han/hun kan være støttende i praksis, forståelse av egen rolle, og til slutt praktiske vanskeligheter med å implementere hjelpestrategier (Alisic, 2012, i Svevik, 2019).

Vår intensjon med denne oppgaven er forøvrig ikke å se nærmere på begrepet hjelpestrategier og hva det innebærer. Vårt ønske er å bidra til økt fokus på den pedagogiske relasjon forstått i lys av kontinental pedagogisk tradisjon. Vårt mål er ikke å komme med en endelig konklusjon, det ville ikke ha vært realistisk. Det er mer slik at fordypning og refleksjon over faglige spørsmål skal gi et mer informert og veloverveid grunnlag for videre drøfting av faglige anliggender som ikke har entydige svar. Det vil alltid være behov for videre forskning.

1.2 Avhandlingens forskningsmessige plassering

For å kunne oppdatere oss og relatere vår studie til studier som allerede er gjort, er det nødvendig at vi skaffer oss kunnskap om tidligere forskning. Slik får vi muligheten til å diskutere og sammenligne studier som er gjort tidligere, opp mot våre egne funn. Hva kan vår forskning tillegge forskning som allerede er gjort? Det meste av forskning som vi har funnet om komplekse traumer og om relasjon mellom lærer og barn med komplekse traumer, finner vi ikke uventet fra et psykologisk og nevrobiologisk perspektiv. Vi vil her begrense oss til å vise til et lite utvalg av litteratur, på bakgrunn av det store omfang av litteratur som finnes, både norsk og internasjonalt.

Norsk litteratur fra psykologisk og nevrologisk perspektiv

I norsk sammenheng har spesielt Nordanger og Braarud bidratt med flere artikler og bøker innenfor *utviklingstraume perspektivet*, f.eks. Nordanger og Braarud (2017), Braarud og Nordanger (2011, 2014). I tillegg har Holt og Hafstad (2016), Fallmyr (2017), Blindheim (2012) og Kvello (2015) engasjert seg i dette temaet. Norsk forskning som viser *til mulige konsekvenser* for personer som har levd en barndom med komplekse traumer, kroniske traumer, eller type II traumer, både fysisk og psykisk: Thoresen, og Myhre (2016), NOU 2017/12 «Svikt og svik», Blindheim (2012), Aakvaag, Thoresen og Øverlien (2016), Øverlien, (2012), Kirkengen og Brandtzæg Næss (2015), Anstorp, Benum, og Jakobsen (2006), Søftestad og Andersen (2014), Aakvaag og Strøm (2019), Salvesen og Wästlund (2017), Steen, Haugli og de Vibe (2018).

Internasjonal forskning innen nevrobiologi og psykologi

Internasjonal forskning innen nevrobiologi som viser hvilke *konsekvenser det har for barns nevrobiologiske utvikling*, dersom det utsettes for alvorlige stressbelastninger og omsorgssvikt, og viser betydningen sensitiv omsorg har for en optimal nevrobiologisk

utvikling: van der Kolk (2014), Siegel (2012), Maté (2003), Herman (1992). Bath (2008, 2015). Federico, Jackson & Black (2010), Hodas (2006), og Perry (2009).

Norsk litteratur fra det pedagogiske fagfeltet, samt annen litteratur som kan knyttes til skole

Litteratur innenfor det pedagogiske fagfeltet støtter seg i mange tilfeller på forskning fra det psykologiske og sosiologiske fagfeltet, noe vi tolker i retning av anglo-amerikansk pedagogisk tradisjon: Spurkeland (2011, 2012 og 2015), Drugli og Nordahl (2014), Lassen og Breilid (2010), Olsen og Traavik (2010), Helgeland (2008), Berg og Colin-Hansen (2012), Federici og Skaalvik (2013). Et par relevante masteroppgaver å plassere i denne kategorien vil være: Bernhardt-Melin (2016) Schiøtz (2017), Ystebø (2017) Bjørnstad og Harridsleff (2018) og Guttormsgaard (2019). Litteratur fra andre fagområder enn fra det pedagogiske fagfeltet har kommet med ulike bidrag: Killén (2000, 2003, 2004), Hundeide (2008), Øvreeide (2009), Jacobsen (2016), Raknes (2010), Bath (2008, 2015) og Dønnestad (2015).

Litteratur innen den kontinental pedagogiske tradisjon

Litteratur innenfor kontinental pedagogiske tradisjon skiller seg fra litteratur innenfor anglo-amerikansk tradisjon på flere måter. I denne tradisjonen er det essensielt å stille pedagogiske spørsmål til pedagogisk virksomhet (Biesta, 2010). I pedagogisk forskning og praksis der det kontinuerlige målet er å skape mening i pedagogiske konkrete situasjoner, vil en fenomenologisk tilnærming være opptatt av å holde de usagte kvaliteter fra pedagogiske situasjoner åpen for videre spørsmål (Sævi, 2014). Vi har derfor ikke funnet litteratur innenfor denne tradisjonen som konkret omhandler lærers relasjon til elever med komplekse traumer. Litteratur herfra beskriver ikke hva lærer bør gjøre eller hvordan lærer bør handle i møte med barn som har opplevd komplekse traumer. Begrepene komplekse traumer, utviklingstraumer eller type II traumer finner vi ikke i denne litteraturen. Vi finner imidlertid anekdoter og eksempler fra praksis, og vi finner menneskesyn og teori som vi mener kan bidra til å kaste lys over problemstillingen. Ikke minst så finner vi inspirasjon til å reflektere over noen grunnleggende spørsmål, som nettopp ikke gir svar på hva og hvordan lærer bør forholde seg i konkrete situasjoner, men som i stedet kan danne en skisse, som lærer selv må fylle ut i den konkrete situasjonen. For å få en dypere forståelse av teksten og hvordan den kan gi oss et nytt lys på forskningsspørsmålet vårt, har vi måtte begrense oss til et utvalg av litteratur. En grov oversikt over våre valg er: Sævi (2007, 2013, 2014, 2015), Sævi og Husevaag (2009),

Bollnow (1976, 1989), Mollenhauer (1996), Noddings (2013), Biesta (2011, 2012, 2013, 2015) og Wivestad, (1999, 2007, 2009, 2011).

For å illustrere sentrale momenter i den pedagogiske relasjonen i praksis og prøve å tilnærme oss en anelse av hvordan den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elever med komplekse traumer kan utfolde seg, har vi henvendt oss til blant annet van Manen (1991), Korczak (2018). Her vil våre tolkninger av teksten være vesentlig, ettersom begrepet “komplekse traumer” ikke fremkommer spesifikt i disse tekstene. Ikke all pedagogisk litteratur vi finner kan tydelig plasseres innenfor den ene eller andre tradisjonen. Vi bygger vår studie på litteratur som deler momenter fra den pedagogiske relasjon, som er grunnleggende i et kontinentalt pedagogisk perspektiv. Vi stiller først og fremst spørsmål innenfor denne tradisjonen, men vi stiller også spørsmål til teori innenfor traumefeltet, som hevdes å ha relevans for pedagogisk praksis. De psykologiske perspektivene kan gi oss verdifulle bidrag til forståelsen av hva barn med komplekse traumer kan ha vanskeligheter med, men som van Manen hevder, så må vi ikke være så naiv og etnosentrisk at vi dermed vet hva som er bra for disse barna (van Manen, 1991, s. 53). Samtidig poengterer van Manen at det vil være like galt å nekte å påta seg det pedagogiske ansvaret den voksne føler i møte med barn med problemer; som åpenbart ikke stammer fra egne valg, og som utvilsomt binder deres muligheter for å bli det de kanskje ønsker å bli i en ønskelig menneskelig verden (van Manen, 1991, s. 53). Slik vi ser det åpner van Manen her opp for å belyse hvordan det pedagogiske ansvaret for barn – slik den kontinentale tradisjonen skisserer dette – også arter seg i møte med barn med vansker, f.eks. barn med komplekse traumer. Om disse kan det jo vitterlig sies at problemene «ikke stammer fra egne valg» og at de «utvilsomt binder deres muligheter for å bli det de ønsker å bli». Noen masteroppgaver innenfor kontinental pedagogisk tradisjon som det vises til, og som peker på hvordan kvaliteter ved den pedagogiske relasjon kan komme til uttrykk er: Frøkedal (2017), Krey (2017) og Lid (2012).

1.3 Den kontinental pedagogiske tradisjon

Den kontinental pedagogiske tradisjon har sine røtter fra den tyske konstruksjonen eller forståelsen av pedagogikk som fag, vitenskap og praksis (Biesta, 2013; Sæther 2016). Sentralt i denne tradisjonen ligger tanken om pedagogikk som «Geisterswissenschaft». Det vil si en hermeneutisk vitenskap, som ble initiert av Wilhelm Dilthey (Biesta, 2013, s. 178; Wivestad, 2007) I motsetning til studiet av naturlige fenomen, som prøver å forklare, så prøver studiet

av sosiale fenomen å forstå. Biesta skriver at «Diltheys tanker utgjør referanserammen for utviklingen av «Geisteswissenschaftliche Pädagogikk» i Tyskland de første tiårene i det 20. århundret» (Biesta, 2013, s. 178). Tradisjonen ble hovedparadigmet for vitenskapelige studier i pedagogikk, også i land som er direkte influert av den tyske tradisjonen, som Nederland, Belgia, Danmark, Norge, Finland, Spania og Polen. Et annet sentralt kjennetegn ved denne tradisjonen er tanken om pedagogikk som selvstendig disiplin (Biesta, 2013, s. 178-179) og at dens identitet er knyttet til normative mål for måter å handle i bestemte pedagogiske situasjoner (Biesta, 2013, s. 178-179; Sæther, 2016, s. 85). Pedagogikk i lys av denne tradisjonen har sin interesse i «menschwerdung» (det å bli menneske) (Biesta, 2013, s. 179-180). Hva som menes med å bli menneske eller å leve menneskelig, studerer vi nærmere i kapittel 3.

Understreking av pedagogikk som egen disiplin står i motsetning til tenkning innenfor en anglo-amerikansk tradisjon, der «education theory» står for en samling av disipliner i flerfaglige og tverrfaglige møter, uten et grunnleggende utgangspunkt for et pedagogisk begrep om oppdragelse eller utdanning (Sæther, 2016, s. 85). Etter 1945 vendte norsk pedagogikk seg fra tysk Pädagogik til anglo-amerikansk education (Løvlie, 2015, s. 4). Her kan det være viktig å presisere at det ikke er gitt at den ene tradisjonen er bedre enn den andre, det er ingen objektive standarder som vil gjøre det enkelt å foretrekke det ene framfor det andre. Biesta hevder at ut ifra deres historiske utvikling er de begge helt logiske (Biesta, 2013, s. 180). Han fremhever imidlertid også at det i dag er den anglo-amerikanske tradisjon som har hegemoni, med risiko for det han kaller en monokulturell tilnærming til pedagogikk (Biesta, 2013, s. 172). En fare ved å stille de to pedagogiske tradisjonene opp mot hverandre, kan blant annet sees i lys av Kvello (2015) sin kritikk av teoretisk preferanse. Teorier innenfor hver av de to tradisjonene kan på et vis sies å ha prøvd å bekjempe eller fortie andre teoretiske ståsteder. «Å ha funnet sin «tro» i en teori lever gjerne til et sterkt ønske om å frelse de «vantro» (Kvello, 2015, s. 17). Kvello legger til at det ikke er sunt for en profesjon å få teoretisk monopol, hvilket i vår kontekst betyr at det ikke er «sunt» med bare et anglo-amerikansk perspektiv eller kun et kontinentalt pedagogisk perspektiv, når det dreier seg om pedagogisk forskning og praksis. «Mangel på fagdebatter blir derfor en mental innavl, mens utkjempelse av kamper for at ens egen teoretiske preferanse skal sikres hegemoni, leder til behov for å forsvare seg, og legger ikke grunnlaget for fagutvikling» (Kvello, 2015, s. 17). Det stilles derfor krav til at vi klarer å argumentere for våre betraktninger, samtidig som vi er ydmyk for at også andre perspektiver kan ha verdifulle argumenter.

1.3.1 Den pedagogiske relasjonen

«The science of education can only begin with a description of the educator in his relation to the one being educated» (Dilthey, 1894; Biesta, 2012, s. 1). Biesta viser videre til Diltheys student Herman Nohl, som plasserer den pedagogiske relasjonen i sentrum av begrepet pedagogikk, som dermed gjør den pedagogiske relasjon til et nøkkelbegrep i tjuende århundre (Biesta, 2012, s. 1). Friesen (2017) viser til at Nohl har to ulike definisjoner av den pedagogiske relasjonen ut ifra to ulike artikler fra to ulike tidsepoker. I 1926 defineres den pedagogiske relasjon slik: «the unique (eigene) creative or generate relationship that binds educator and educand ...» (Nohl, 1926/1949, p. 153, i Friesen, 2017, s. 744). Den andre definisjonen fra 1933, er ifølge Friesen (2017) den mest siterte både på engelsk og tysk. Her vektlegges den pedagogiske relasjonen som en «passionate or loving relation between a mature person and one who is becoming, specifically for the sake of the latter, so that he comes to his life and form» (Nohl, 1933, s. 22, i Friesen, 2017, s. 745). Nohls forståelse av den pedagogiske relasjonen inkluderer grunnbegreper som i følge Friesen er: «Pedagogy (pädagogik), education (Erziehung) and, of course, Bildung» pedagogikk, education (Erziehung)» (Friesen, 2017, s. 745). Bildung oversettes til «formation» eller «subjectification» (Friesen, 2017, s. 745), som på norsk oversettes til danning (Wivestad, 2007, s. 312). Bildung eller danning foregår gjennom (engasjement med) andre og gjennom en selv. Mens danning ifølge Friesen (2017) legger mer vekt på intern selvbearbeiding, så vil det tyske begrepet erziehung vektlegge den voksnes intensjon og aktivitet, og viser til å dra noe opp, ut, med seg eller fremover, noe vi på norsk kan oversette med oppdragelse.

I kontinental pedagogisk tradisjon forstås altså den pedagogiske relasjon som det eneste mulige utgangspunkt for oppdragelse og undervisning (van Manen, 1991; Sævi, 2007; Mollenhauer, 1996). En forståelse av den pedagogiske relasjon i lys av kontinental pedagogisk tradisjon, kommer tydelig fram når Sævi skriver at den pedagogiske relasjonen forstås her som en eksistensiell relasjon som har og er et mål i seg selv (Sævi, 2013, s. 238; Sævi, 2014, s. 251). At relasjonen er et mål i seg selv markerer avstand fra all form for instrumentell tenkning om denne relasjonen. Relasjonen påvirker retningen på barns utvikling, fordi den har eksistensiell karakter. Fordi barnet fra naturens side er mer avhengig og sårbar i forhold til den voksne, har den pedagogiske relasjon større betydning for barnets utvikling og fremtid enn for den voksne (Sævi, 2007, s. 120). Videre presiserer Sævi at den pedagogiske relasjonen er annerledes enn andre relasjoner. (...) «relasjonens intensjon og

kvalitet blir dermed forutsetningen for at forholdet mellom barnet og den voksne er en pedagogisk relasjon og ikke et annet menneskelig forhold» (Sævi, 2007, s. 107). Sævi viser til Spiecker, Rousseau, Pestlozzi, Schleiemacher, Dilthey, Buber og Nohl, som alle mener at både barndommen og den pedagogiske relasjon har en særlig natur som skiller dem fra andre situasjoner og relasjoner. Hun viser til Spiecker (1984) og peker på at den pedagogiske relasjonen inneholder *særegne kvaliteter*, som gjør den selvregulerende og selvstendig og ikke avledet fra sosiale, politiske eller økonomiske omstendigheter (Sævi, 2007, s. 109). I den pedagogiske relasjon er den voksnes intensjon rettet mot barnet i konkrete situasjoner. Barn opplever å bli sett i pedagogisk konkrete – og virkelige situasjoner, der den voksne gjør noe rett og godt og dermed hjelper barnet til personlig utvikling. «Termen takt fra gresk *tactus* betyr å *berøre* eller å ha *effekt på*» (Sævi, 2007, s. 117). Takt og taktfullhet fordrer omtenkksomhet overfor den andre, det dreier seg ikke om noen form for kunnskap eller en metode, men en måte å handle på og være på (Sævi, 2007, s. 117).

Sævi viser til Levinas (1993) som «hevder at når det er nødvendig, tar vi ansvar for den andre *før* vi bestemmer oss for å gjøre det med vår tanke» (Sævi, 2007, s. 125-126). Sævi mener dette kan sees i sammenheng med den pedagogiske relasjon der vi handler etisk (pedagogisk) *før* vi tenker over det vi gjør (Sævi, 2007, s. 126). Den pedagogisk relasjon er en grunnleggende asymmetrisk relasjon, der det eksisterer en faktisk asymmetri (Skjervheim, 1992, s. 29). Det vil si at det er ulikheter i erfaring og kunnskap mellom lærer og elev. Denne form for asymmetri skiller seg fra det Skjervheim kaller for prinsipiell, metodisk asymmetri, som er grunnleggende taktisk og manipulerende, grunnet i den ene parts ønske om et bestemt resultat, uavhengig om den andre er enig eller ikke (Skjervheim, 1992, s. 28). Sistnevnte bærer preg av det instrumentelle aspektet som er en måte å tenke på som er fremmed for den pedagogiske relasjonen slik den oppfattes i den kontinentale tradisjonen.

Nohl (1970) beskrev den pedagogiske relasjon som en relasjon *sui genesis*, dvs at den gradvis slutter å eksistere. Etersom barnet utvikler seg til et mer selvstendig og uavhengig menneske, vil den pedagogiske relasjonen gradvis opphøre eller eventuelt innta andre relasjonelle former. Samtidig understrekes det at den pedagogiske relasjon har varig kvalitet, som har sitt dypeste formål – nemlig å bidra til barnets menneskeliggjøring (Sævi, 2007, s. 127).

1.4 Oppgavens forskningsspørsmål og underspørsmål

Det tok oss lang tid å komme frem til oppgavens forskningsspørsmål og de endelige formuleringene ble ikke til før vi var godt i gang med selve oppgaven. Everett og Furueth (2012) hevder at det er et problem i mange masteroppgaver at spørsmålene er for brede og vage, og på den måten ikke presise nok til å skape vitenskapelige spørsmål. De hevder at brede og vide spørsmål kan handle om en manglende klarhet i forståelsen av hvilke problemstillinger en skal møte, noe som skaper problemer for både leseren og studenten selv (Everett og Furueth, 2012, s. 112). Med dette som bakgrunnstepp, har vi forsøkt å avgrense vårt forskningsspørsmål ut fra valgt tema og vår forskningsmessige plassering:

På hvilke måter kan en pedagogisk relasjon ha betydning for barn med komplekse traumer her og nå og i barnets fremtid?

Dette spørsmålet er stort og komplekst og noen underspørsmål er derfor nødvendig.

**Hva er komplekse traumer?*

** På hvilken måte er den pedagogiske relasjon annerledes enn andre relasjoner?*

** Hvordan kan perspektiv fra den kontinentale pedagogiske tradisjon hjelpe oss å se utfordringer som kan finne sted ved temaet «elever med komplekse traumer», slik det har blitt belyst i lys av anglo-amerikansk tradisjon?*

1.5 Oppgavens avgrensninger

Vi kunne ha spisset forskningsspørsmålet vårt enda mer for å oppnå et høyere presisjonsnivå. Vi ønsker imidlertid å studere ulike fasetter og kvaliteter ved den pedagogiske relasjon, samtidig som vi ikke vil ha et så vidt blikk at vi går glipp av verdifulle poeng. Oppgaven går i dybden av noen pedagogiske kvaliteter som vi vil se i forhold til elever med komplekse traumer.

«Forskningen har identifisert flere faktorer som har betydning for hvor alvorlige konsekvensene av vold, overgrep og omsorgssvikt blir, knyttet til forhold ved selve belastningene, forhold ved individet og forhold i barnets sosiale kontekst» (NOU 2017: 12, s. 29). I lys av dette kunne oppgaven ha tatt for seg begrepene resiliens, risiko – og beskyttelsesfaktorer. Resiliens er et begrep som handler om å klare seg bra tross erfaringer og opplevelser

som i utgangspunktet kunne ha ført til stor risiko. Det betyr at mennesker som er blitt utsatt for samme type motgang, kan reagere på helt forskjellige måter. Det dreier det seg om prosesser som involverer et kontinuerlig samspill mellom individ og miljø (Bekkehus, 2012; Kvello, 2015; Olsen og Traavik, 2010). Risikofaktorer handler om ulike faktorer i barnet selv, i barnets hjem og sosiale miljø, i kulturen og samfunnet som barnet lever i, og om øker sannsynligheten for at ulike vansker skal utvikle seg og oppstå. Kronisk risiko er når barnet opplever gjentatte tilfeller av for eksempel overgrep eller vold, eller andre former for omsorgssvikt over tid. Denne risikoen kan få svært alvorlige følger for barnet både sosialt, emosjonelt og kognitivt. Beskyttelsesfaktorer er faktorer som reduserer virkningen av risikofaktorer i barns liv, her dreier det seg om ulike faktorer som fører til at barn som opplever risikofaktorer allikevel kan ha god utvikling (Gunnestad, 2017, s. 50-51). Ettersom denne oppgaven skrives i lys av kontinental pedagogisk tradisjon, har vi valgt å ikke gå mer i dybden av disse begrepene. Det betyr ikke at vi finner disse begrepene og teoriene som lite viktig eller lite relevant, det handler først og fremst om vår tilnærming - og forskningsmessige plassering til forskningsspørsmålet, samt oppgavens omfang.

Andre teorier som kunne vært relevant å gjøre rede for i oppgaven er sosiokulturelle teorier, tilknytningsteori, behovsteori og resiliensteori. Vi har imidlertid valgt dette bort - også på bakgrunn av oppgavens omfang, og da vi finner dette mindre relevant når vi skal belyse den pedagogiske relasjonen i klasserommet i lys av kontinental pedagogisk tradisjon. Vi gir imidlertid en kort beskrivelse av ulike tilknytningsmønstre, da mangel på tilknytning og trygghet inngår i forståelsen av barn med komplekse traumer. Oppgaven peker på noen teorier om hvordan menneskets hjerne og kropp fungerer i forhold til følelser, da vi finner dette som relevant kunnskap når det gjelder barn med komplekse traumer. Oppgaven viser til toleransevindummodellen, da den er en enkel og lett forståelig modell som gjelder alle individer, og som de fleste vil kunne kjenne seg igjen i.

Det er utfordrende og kanskje noe risikabelt å ta for seg et så komplekst tema som vi har gjort, i en pedagogisk masteravhandling. For oss som pedagoger vil det ikke være naturlig eller fornuftig og prøve å drøfte den psykologiske forskning og innsikt som foreligger på dette feltet. Vi vil imidlertid prøve å presentere psykologiske perspektiv på en ryddig og enkel måte, med forbehold om en forenklet forståelse. Det som vises til av psykologisk og nevrobiologisk litteratur, vil bli brukt som bakgrunnskunnskap og til å stille pedagogiske spørsmål. Kapittel 6 belyser et sentralt begrep kalt evidensbasert praksis, hvor det også pekes

på noen dilemma ved slik praksis. Det kunne vært interessant å sett nærmere på hvorvidt evidensbasert praksis kan utfordre den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Dette har vi imidlertid ikke gått nærmere inn på i denne oppgaven. Oppgaven kunne videre tatt for seg hvilken som helst kontekst som angår barn. Med hensyn til oppgavens omfang, avgrenses rammen til den pedagogiske relasjon mellom lærer og elev i grunnskolen, med spørsmål om hva pedagogikk kan bidra med som skiller seg fra andre fagdisipliner. Vi vil presisere at tema som skole-hjem samarbeid, tverrfaglig samarbeid, samt skolens rolle i forhold til elever med komplekse traumer helt klart er viktige tema, men som likevel ikke vil bli drøftet i denne oppgaven. Selv om henvisningskompetanse ikke har plass i kontinental pedagogisk tradisjon, bør dette nevnes som er viktig ansvar blant lærere. Henvisningskompetanse innebærer et samarbeid med ulike etater slik at barnet får den hjelpen det trenger - til rett tid (Gording, 2018). Etersom oppgavens kontekst er klasserommet, kunne vi gjerne tatt for oss oppgavens forskningsspørsmål også i et systemperspektiv. De fleste av oss kjenner til utfordringene i forhold til lærertetthet, samt at "tid og rom" ofte sees på som mangelvare i skolen. Dette vil på ulike måter kunne påvirke lærerens relasjon til elevene. Vi har likevel valgt å ikke gå nærmere inn på disse problemstillingene, i en masteroppgave er det slik at en til syvende og sist må gjøre noen valg – og avgrensninger.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er, foruten kapittel 1, bygget opp av 7 hovedkapitler. Vi har valgt å ikke følge en veldig streng inndeling av teori og drøfting, slik at også teoridelen åpner opp for diskusjon av ulike momenter. Følgende kommer en kort oversikt.

Kapittel. 2 er et metodekapittel hvor det gjøres rede for metodevalg med sine fordeler og ulemper. Fremgangsmåte, litteraturvalg, samarbeidsprosessen, etiske vurderinger, samt studiens pålitelighet og gyldighet gjøres her rede for. Kapittel. 3 går dypere inn i litteratur om og fra en pedagogiske relasjon, forstått i kontinental pedagogisk tradisjonen. Her fremheves noen egenskaper og kvaliteter som vi finner relevant i forhold til elever med komplekse traumer. I kapittel 4 gjøres ulike perspektiv på betegnelsen «elever med komplekse traumer» kort rede for - og diskuteres. Begreper som traumer, komplekse traumer, og nyere diagnosekriterier, blir presentert. I lys av nevrologisk forskning, belyser oppgaven et utvalg av hjernens funksjonsområder, det gis en beskrivelse av den såkalte «tredelede hjernen» og av «toleransevindumodellen». Kapittel 5 bygger videre på de foregående kapitlene der praksis i

klasserommet belyses ut ifra kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen. I kapittel 6 søker vi en dypere forståelse av kunnskap og kompetanse som kan være god for praksis, for alle elever og det som spesifikt rettes mot elever med komplekse traumer. Her diskuteres også evidensbasert praksis og lærerens skjønnsutøvelse. Kapittel 7 tar for seg lærerrollen, der lærer som rolle og lærer som person diskuteres. De tre sistnevnte kapitlene må sees i sammenheng, da momenter som fremkommer her har relevans i flere av kapitlene. Kapittel 8 er et avslutningskapittel der vi deler noen tanker og refleksjoner fra oppgaven, samt at vi kommer med forslag til videre forskning om dette viktige temaet. For å unngå å skrive han/hun i oppgaven, har vi valgt å skrive hun der det vises til lærer og elev om eleven.

2 Metodisk tilnærming

«Den opprinnelige betydningen av ordet metode er “veien til målet”» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Metode beskrives som en fremgangsmåte. Det er en teknikk og et verktøy man bruker for å løse problemer og for å tilegne seg ny kunnskap og viten. Det viktigste ved valg av metode er om den hjelper oss å finne svar på forskningsspørsmålene som vi stiller. Derfor må en velge det verktøyet som passer best til formålet, og samtidig vurdere de etiske sidene ved disse metodene. Alle de ulike forskningsmetodene har sine fordeler og ulemper og det finnes alltid måter å forske på for å finne svar på forskningsspørsmålene som en har valgt å stille (Everett og Furuseth, 2012, s. 128). Dette kapitlet gjør rede for - og begrunner våre metodiske valg. Det sier noe om vår fremgangsmåte når det gjelder valg av litteratur, hvordan vi har vurdert den aktuelle litteraturen og hvilke avgrensninger vi har valgt å gjøre. I tillegg drøftes noen dilemma knyttet til litteratur som vi etter grundig overveielse har valgt bort.

2.1. En litteraturstudie

“A literature review is a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument there are in relation to that issue of field” (Hammersley, 2003, s. 577). Reviewet vil danne en linje av argumenter fra ulike perspektiv, som vi knytter til vårt forskningsspørsmål. Målet med all forskning er å skaffe ny kunnskap, men dette kan vi kun avgjøre ved å gjøre oss kjent med forskningsfeltet og den kunnskapen som foreligger fra før. Dette betyr at vi må gjøre oss kjent med det som allerede finnes av forskningslitteratur. «All reviews involve combining multiple studies for the purpose of demonstrating their collective relevance for solving some problem, for

understanding some issue, for explaining some relationship, and so on” (Schwandt, 1998, s. 409). Schwandt peker på det fortolkende element i reviewet. «Reviewing is an interpretive undertaking in so far as it is an effort to make sense of these studies and to establish their meaning” (Schwandt, 1998, s. 409).

Denne studien er en fortolkende litteraturstudie, der vi prøver å forstå meningen i teksten, og forstå den i *vår* sammenheng, for at den skal kunne bidra til å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Samtidig er det ikke uvanlig at man kommer over ny litteratur og på den måten får øye på nye spørsmål og at nye problemstillinger dukker opp (Fangen & Sellerberg, 2011, s. 169). Eisenhart (1998) mener at vi også bør søke å utfordre, og stille kritiske spørsmål til den forskning som eksisterer på feltet (...) it also seems important to ask how well the studies disrupt conventional assumptions and help us to reconfigure new, more inclusive, and more promising perspectives on human views and actions” (Eisenhart, 1998, s. 397). I motsetning til å bare bygge videre på - og bekrefte tidligere forskning, søker vi etter det som Eisenhart beskriver som ”disrupt, rather than establish, definitions and boundaries” (Eisenhart, 1998, s. 397). En slik måte å søke forståelse på, vil ifølge Eisenhart innebære et mål om å utvide, heller enn å prøve å ”settle” muligheter for forståelse av pedagogisk praksis (Eisenhart, 1998, s. 397). Ved å ta utgangspunkt i den pedagogiske relasjon i kontinental pedagogisk tradisjon, mener vi å kunne bidra med ny og utvidet forståelse av hva pedagogisk praksis kan og bør være i møte med elever med komplekse traumer.

2.2. Valg av litteratur og kildekritikk

Ved NLA Høgskolen står pedagogikk i kontinental (europeisk) tradisjon sterkt. Det er derfor ikke helt tilfeldig at vi som studenter velger å ta utgangspunkt i den pedagogiske relasjonen sett fra en kontinental pedagogisk tradisjon. Vår lange fartstid som studenter ved NLA Høgskolen har formet vår tenkning innen denne tradisjonen, samt vår forforståelse. Vi er også inspirert av litteratur fra denne tradisjonen, hvilket har satt sitt preg på oppgaven. I dag representerer dette et alternativt syn på pedagogikk, ettersom mye er inspirert av angloamerikansk tenkning i dag, samt det som kommer fra OECD. Vi har forsøkt å gjøre et bredt litteraturutvalg innen kontinental pedagogisk tradisjon, samtidig som vi har vektlagt noen forfattere mer enn andre. Som Hartvigsen (1998) sier om litteratursøk: “man må ikke tro er det er mulig å skaffe seg en komplett oversikt” (Hartvigsen, 1998, s. 64). I kapittel 1.2 gjorde vi kort rede for våre valg av litteratur innenfor denne tradisjonen. Å bruke litteratur

som vi mener er relevant for denne oppgaven har ført til at annen litteratur har blitt valgt bort, deriblant litteratur som kunne ført til en annen vinkling av vårt forskningsspørsmål og som kanskje kunne gitt oss andre svar. Det er heller ikke tilfeldig hvilke personer vi har kontaktet og oppsøkt for å spørre om råd og anbefalinger knyttet til litteratur, noe som også vil sette sitt preg på oppgaven. Våre bidragsytere er kompetente fagpersoner på feltet, og det er fagfelleverdert litteratur vi har gjort et dypdykk i. Altså har kildene vi bruker blitt gjenstand for kvalitetssikring av kompetente fagfolk.

Denne oppgaven kan sies å skille seg ut ved å trekke inn litteratur fra andre fagfelt, da vi i lys av vårt forskningsspørsmål har funnet det gunstig å ha kjennskap til hva komplekse traumer er og hvordan slike traumer påvirker oss som mennesker. Derfor har oppgaven et eget kapittel som er bygget på litteratur innen psykologi og nevrobiologi. Da vi først startet med oppgaven gjorde vi ulike litteratursøk innenfor disse to fagfeltene, i databaser som Ebsco, Google Scholar, Eric, Bibsys og Oria. Vi har brukt flere kombinasjoner med både norsk og engelsk oversettelse av ordene; *traume, komplekse traumer, lærer-elev-relasjon, traumebasert omsorg, traumesensitiv tilnærming og evidensbasert forskning*. Disse søkeordene ga oss så mange tusen funn at det ble vanskelig for oss å skulle gjøre et utvalg. Målet var hele tiden at denne litteraturen skulle fremstå som en slags bakgrunnskunnskap og ikke ta for mye plass i oppgaven. I lys av vårt forskningsspørsmål, gjorde vi allikevel et lite utvalg av litteratur via nevnte databaser, som best passer vår kontekst. Samtidig er det via kjedesøk vi har funnet det meste av litteratur - også innen fagfeltene psykologi og nevrobiologi. Vi håper å få frem våre argumenter når det gjelder valgene vi har tatt, og at vi på denne måten både kan være et bidrag til forskning som allerede foreligger på feltet, samt bidra med noe nytt som det ikke er gjort uttømmende rede for så langt.

En svakhet med litteraturstudie er at vi ikke får anledning til å studere direkte praksis, vi får hverken elevs eller lærers stemme eller erfaringer knyttet til vårt forskningsspørsmål. En annen svakhet er avstanden i tid og sted som eksisterer mellom (forfatter av) teksten og vi som leser og tolker teksten. En fordel med litteraturstudie er at når vi alltid har tilgang til teksten, da kan vi være i en slags «dialog» med teksten ved å lese den flere ganger, og på den måten kan vi danne oss nye forståelser.

I starten av dette prosjektet søkte vi et bredere omfang av litteratur enn vi nå har avgrenset oss til. Vi søkte litteratur og teori fra det psykologiske fagfeltet, som - slik vi tolket det, gav oss

mer eller mindre tydelige svar på hva elever med komplekse traumer har vansker med, hvorfor disse vanskene oppstår og også til en viss grad hvordan de voksne kan møte disse barna. Det vil selvsagt være et mye mer nyansert bilde innenfor et psykologisk perspektiv, enn slik vi fremstiller det her. Det vil også være et mer nyansert bilde innenfor anglo-amerikansk pedagogisk tradisjon. Ut fra et pedagogisk ståsted, fant vi det imidlertid mer interessant å stille dypere grunnlagsspørsmål i lys av kontinental pedagogisk tradisjon. Ved å ikke på forhånd ha låst seg i bestemte retninger, men i stedet møte fenomenet med et åpent sinn, gir vi oss selv større mulighet til å oppleve at nye tanker dukker opp etterhvert som vi fordyper oss i litteraturen. For om vi er skråsikre, er det vår skråsikkerhet og ikke spørsmålet som driver analysen (Johannessen, Rafoss mfl, 2018, s. 25).

2.4 Hermeneutikk

Ifølge Skjervheim (1992) dreier fortolkende/hermeneutisk vitenskap seg om å prøve å gjøre rede for sammenhenger som går utover det som umiddelbart er forståelig. Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneuein*, som kan forstås ved hjelp av begreper som: å uttrykke, å fortolke eller å oversette. Hermeneutikk kan i tillegg knyttes til den greske guden *Hermes*, som i gresk mytologi tolket og oversatte gudenes budskap (Kvam, 2008, s. 211). Ifølge Thagaard (2013) fremhever hermeneutikk «betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Videre hevder hun at en hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Også Lindgren (2011) skriver at en tekst alltid har flere mulige betydninger. «Ingenting garanterer at det budskapet som er ment, fremkommer i uforvansket form» (Lindgren, 2011, s. 272).

“Den som ønsker å forstå, kan i utgangspunktet ikke stole på sin egen tilfeldige foroppfatning (...)» (Gadamer, 2010, s. 305). Med den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) trekkes hermeneutikk i en eksistensiell retning, med spørsmål og nysgjerrighet om hvordan forståelse i det hele tatt er mulig. Gadamer argumenterer for at vi som mennesker aldri kan stille oss utenfor verden og være nøytrale til den, dette fordi vi alle er født inn i en verden som allerede eksisterer med mening og betydning. Gadamer kalte sin egen hermeneutikk for filosofisk, dette fordi den ikke bare handler om å forstå verden, den handler også om selve menneskets eksistens i verden. Han hevdet at menneskets møte med verden alltid er preget av

forforståelse og fordommer, og at mennesker i lys av disse, fortolker alt nytt mens vi søker en forståelse av verden (Høyen og Brinkkjær, 2018, s. 87-88).

2.4.1 Den hermeneutiske sirkel

Høyen og Brinkkjær (2018) beskriver fortolkningsprosessen som konstant og hevder at den hermeneutiske sirkel er et grunnleggende trekk ved menneskers eksistens. Dette fordi ingen mennesker kan sette seg selv utover sin egen forståelse. Prinsippet om at man forstår delene ut fra helheten og helheten ut fra delene, er i følge Gadamer ikke bare en metode, det er også et grunnleggende trekk ved menneskets eksistens (Høyen og Brinkkjær, 2018, s. 88). Den hermeneutiske sirkel handler om fortolkning som er i konstant bevegelse mellom helhet og del. Det er en bevegelse mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delene fortolkes avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes avhenger av hvordan delene fortolkes (Gilje og Grimen, 1993, s. 153).

Ifølge Krogh (2014) fremhever Gadamer at all forståelse er historisk forståelse. Teksten befinner seg innenfor en historisk periode, mens leseren befinner seg innenfor en annen. For at forståelse skal finne sted, forutsetter det en forbindelse mellom to perioder, og for at forbindelse mellom to perioder skal finne sted, forutsetter det kritikk og korrigerende av egne fordommer, som finner sted i den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 52). Et vesentlig moment Krogh fremhever er at vi ikke kan se kritisk på hele helheten i ett, noe som kommer til uttrykk i Gadamers begrep *horisont*. Vår horisont er alltid rundt og med oss, og nye momenter kan dukke opp i horisonten. Teksten vi leser kan dermed forstås som en horisont, og vi som leser har en horisont, et møte mellom to horisonter som utgjør den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 52-55). Vi som leser justerer vår horisont når vi trenger dypere inn i forståelse av teksten. Dette kaller Gadamer for *horisontsammensmelting* (Krogh, 2014, s. 56).

2.5 Forskningsetikk

Uansett hvilket forskningsdesign og metode en velger, så må man forholde seg til etiske sider ved forskningsprosjektet. Vårt prosjekt involverer ikke personer, og vi har dermed ikke meldeplikt i til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Allikevel har vi generelle etiske retningslinjer og forholde oss til, og forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). De forskningsetiske retningslinjene har ikke

samme funksjon som juridiske lover og forskrifter, formulert som påbud og forbud, men (...) «er ment å virke rådgivende, veiledende og forebyggende» (NESH, 2016, s. 7) “Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet” (NESH, 2006, s. 8).

Befring (1998) viser til viktigheten av å være ærlig og nøyaktighet når en vurderer andres arbeid og når en presenterer egne forskningsresultater (Befring, 1998, s. 93). Dette har vi forsøkt å etterstrebe ved å oppgi kilder løpende i teksten og på denne måten unngår vi plagiering. Videre skriver Befring (2002) at dersom vi skal kunne «forsikre oss» om at forskning er faglig kvalitetsarbeid må den være metodisk troverdig. Dette krever nødvendig innsikt og kompetanse til å velge best mulige tilnærminger. Dette har vi også prøvd å etterstrebe ved å velge litteraturstudie som metode, hvilket gir oss et godt grunnlag for å gå i dybden på vårt forskningsspørsmål. Et av våre dilemma har vært å prøve å tolke teksten på en så nyansert måte som mulig, samtidig som vi er bevisst på at vi *aldri* kan være helt objektiv i vår tolkning. Videre har vi prøvd å se andres faglige tilnærminger og teoretisk ståsted i et positivt lys, der vi er bevisst at det kan være andre rimelige tolkninger av samme materiale.

Da vi er to forfattere, har vi også måtte forholde oss til kriterier angående medforfatterskap (NESH, 2016, s. 27). Det er viktig at begge (...) «faktisk har bidratt til å utarbeide og ferdigstille manuskriptet. Bare de som faktisk har bidratt til analysen og arbeidet med selve teksten til en vitenskapelig publikasjon, skal være oppført som medforfattere» (NESH, 2016, s. 27). Vi vil vise hvordan vi har prøvd å etterleve dette, ved å gjøre rede for hvordan vi har samarbeidet og fordelt oppgavene mellom oss.

2.6 Samarbeid og arbeidsfordeling

Det var på ingen måte selvsagt at vi kom til å skrive denne oppgaven sammen. Vi har begge hatt mange tanker omkring valg av tema for oppgaven, og da masterstudiet nærmet seg, drøftet vi fordeler og ulemper ved å skrive sammen. Dette var imidlertid bare det første steget. Sommeren og høsten gikk med til å diskutere ulike innfallsvinkler til temaet, gruble over ulike forskningsspørsmål, og ikke minst avklare at vi begge var enige om retningen tankene brakte oss. Da arbeidet med selve masteroppgaven var i gang, var vi opptatt av å få til et strukturert arbeid, for å opprettholde en kontinuerlig fremgang, samt for å sikre at vi begge bidro både i forhold til litteraturvalg, vurdering av litteratur, skriving - og vurdering av hverandres bidrag. Da vi signerte kontrakt for samarbeidet, hadde vi valget om å fordele ulike

kapitler oss imellom, eller å skrive alle deler av avhandlingen sammen. Vi valgte det siste. På den måten har vårt samarbeid vært en styrke både i vår tolkning av litteratur, samt i skriveprosessen. I tillegg står vi begge på denne måten ansvarlig for arbeidet i sin helhet (NESH, 2016, s. 27). Vi har lagt stor vekt på å ha en positiv og konstruktiv dialog oss imellom, der vi har vært lydhør overfor hverandres tanker og forslag. Respekt for hverandres familiesituasjon og jobb har også vært viktig for oss. Oppgaven har hatt fokus på viktigheten av den gode relasjonen, og vi har selv opplevd hvor avgjørende en god relasjon er, også i forhold til å kunne fullføre en masteroppgave sammen.

2.7 Avhandlingens reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet handler om i hvilken grad prosjektet har blitt utført pålitelig og med tillit (Thaagard, 2013, s. 202). Reliabilitet handler om hvor nøyaktig målingene er og om dataene er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). I følge Thaagard (2013) må man stille seg spørsmålet om en annen forsker - i en annen situasjon, som anvender de samme metodene som oss ville fått de samme resultatene.. Dette kalles repliserbarhet (Thaagard, 2013, s. 202). Thaagard viser til Seale (1999) som skiller mellom ekstern reliabilitet og intern reliabilitet, der ekstern reliabilitet viser til repliserbarhet, noe Seale mener er vanskelig i kvalitative studier. Vi vil vurdere vårt prosjekt ut ifra en intern reliabilitet, der «grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt» (Thaagard, 2013, s. 202). Derfor mener vi det har vært en fordel å være to i dette prosjektet, at vårt samarbeid bidrar til å styrke oppgavens interne reliabilitet. Våre refleksjoner har også åpnet opp for egen bevissthet rundt vår forforståelse, og hvordan det har vært med å bidra til våre tolkninger (Creswell, 2014, s. 283).

En mulig svakhet er at vi har relativt lik formell faglig bakgrunn, og dermed er det fare for gjensidig stimulering av felles fordommer (Repstad, 2007, s. 122). Samtidig er vi to ulike individer med ulike opplevelser, erfaringer, holdninger, tanker og meninger. For å vise leseren hvordan vi har tenkt, har vi gjennom hele forskningsprosessen strebet etter å gjøre den så gjennomsiktig (transparent) som mulig, ved å være konkret og åpen om våre framgangsmåter, både i forhold til innhenting og tolkning av tekster (Thaagard, 2013, s. 202). For at det ikke skal være uklart hva som er våre tolkninger og hva som er forfatteres tolkninger, har vi lagt stor vekt på å være tydelige på kildehenvisninger i teksten. Vi har først og fremst vist til primærkilder med sidetall i teksten. Foruten primærkilder har vi noen ganger også brukt

sekundærkilder, der vi har funnet det mest hensiktsmessig. Sistnevnte har vært som støtte til tolkning av historiske tekster, der det har vært tekster på andre språk, eller der vi har sett at flere sekundærkilder har forstått primærkildens innhold på samme måte. Sekundærkilder har vi da i likhet med primærkilder vurdert kritisk ved at vi har gjort oss kjent med kilden, og dens ståsted. For å styrke oppgavens pålitelighet har vi foruten å ha vært kritisk til valg av kilder, prøvd å holde en ryddig og sammenhengende framstilling mellom oppgavens deler og helhet slik vi har beskrevet den hermeneutiske sirkel.

Begrepet *validitet* handler om tolkning av data. Det handler om gyldigheten av de tolkninger en gjør (Thaagard, 2013, s. 204). Her er det relevant å stille spørsmål om teorien vi bruker og informasjonen vi innhenter samsvarer med våre forskningsspørsmål og konklusjonen vi kommer frem til (Repstad, 2007, s. 134). Lincoln, Lynham og Guba hevder at vi bør stille følgende spørsmål i forhold til studiens validitet; “How do we know when we have specific social inquires that are faithful enough to some human construction that we may feel safe in acting on them” (...) (Lincoln, Lynham og Guba, 2011, s. 121). I vår kontekst kan vi spørre hvordan vi kan vite når vår forskning er pålitelig nok til at andre kan gjøre nytte av den, samt til forbedring av pedagogisk praksis. Lincoln, Lynham og Guba skisserer variasjoner av validitet som autentisitet, som krystallisering og som etiske forhold (Lincoln, Lynham og Guba, 2011, s. 121). Som autentisitet dreier det seg om rimelighet eller rettferdighet, hvorvidt alle stemmer får komme med, i lys av deres virkelighetsoppfatning. Som krystallisering vil det si å se, se igjen, og se annerledes. Som etiske forhold vises det til at «every way of knowing contains its own moral trajectory” (Palmer 1987, i Lincoln, Lynham og Guba, 2011, s. 123). Vi har prøvd å forholde oss til tekstmateriale på en taktfull måte, ved å være var for det estetiske og historiske i vår tolkning av tekstene, der grad av taktfullhet vil illustreres i den innsikt vi klarer å produsere med *respekt for tekstens mening* (van Manen, 1991, s. 130-131).

Det kan kritiseres at vi har søkt å trekke slutninger fra kilder innenfor kontinental pedagogisk tradisjon for å besvare forskningsspørsmålet, ettersom vi har tolket teksten inn i andre - og utvidede kontekster enn det som var forfatterens intensjon med teksten. Andre kontekster vil her si kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen ses i lys av lærers møte med elever med komplekse traumer. Det har imidlertid vært et poeng for oss, nettopp å søke dypere ned i denne tradisjonen, for om mulig å finne andre mulige svar enn det som har vært belyst tidligere fra andre studier med lignende problemstilling.

Vi har lest tekstene med en bestemt interesse, nemlig å søke sammenhenger i forhold til våre spørsmål. Vi har med et skjerpet blikk forsøkt å sortere mellom det som er relevant fra det som er irrelevant (Johannessen, Rafoss mfl, 2018, s. 23) Vi blir opptatt av detaljene på en annen og mer nyansert måte, der vi søker etter fellestrekk og forskjeller. Ved å lese teksten flere ganger, har vi oppdaget at teksten har framstått i et nytt lys, og oppdaget detaljer og nyanser som unnslopp ved førstegangsgjennomlesning (Johannessen, Rafoss mfl, 2018, s. 293). For å styrke reliabiliteten og validiteten har vi altså gjennom hele prosessen hatt et bevisst forhold til hva vi gjør og hvorfor, det vil si at vi må vite hva vi har undersøkt, hvorfor og hvordan (Johannessen, Rafoss mfl, 2018, s. 26).

3. Den pedagogiske relasjonen

I denne oppgaven er den pedagogiske relasjon sett i lys av kontinental pedagogisk tradisjon. I det følgende vil vi peke på noen grunnleggende kvaliteter som ut fra den kontinentale pedagogiske tradisjon må være tilstede i en pedagogisk relasjon. Deretter ser vi nærmere på noen pedagogiske grunnverdier og grunnlagsspørsmål.

3.1 Kjærlighet i den pedagogiske relasjon.

«Love is the only, the eternal, foundation of the education of our nature to humaneness.»
(Pestalozzi, 1809, i Brühlmeier, 2018, avsnitt 8).

En lærer velger ikke sine elever slik hun velger sine venner og kjæreste. Barnet blir ikke gitt til henne som ved en guddommelig styrelse, slik foreldre kan oppleve det når de får barn. Som lærer møter vi barna ved at de dukker opp i klasserommet (van Manen, 1993, s. 62). «Men også dette møtet rommer muligheten for en viss «pedagogisk eros», som omformer læreren til en virkelig oppdrager» (van Manen, 1991, s. 62). Kjærlighet er en av pedagogikkens grunnleggende betingelse (van Manen, 1993, s. 61). Van Manen (1993) forteller at «den respekt, kjærlighet og hengivenhet som fins mellom den voksne og barnet, finner med andre ord sin mening i deres egen glede og tilfredsstillelse over å være sammen i øyeblikket, ikke i de fremtidige goder som kan komme ut av samværet» (van Manen, 1991, s. 69). For barnet er den pedagogiske relasjonen en del av selve livet, ikke bare som et middel til å bli voksen. Samtidig har den et slags «dobbel mål» der en bryr seg om barnet både som det er, og som den det kan bli (Van Manen, 1993, s. 69 - 70).

(...) Å jeg kjærtegner alle disse barna med blikket, tanken og spørsmålet: Hvem er dere, vidunderlige mysterier, hva finnes i dere? Jeg omfavner dem med all min velvilje: Hva kan jeg hjelpe dere med? Jeg elsker dem på samme måte som en astronom elsker en stjerne som har vært, er og kommer til å være. Denne kjærligheten bør være noe midt mellom vitenskapsmannens ekstase og en ydmyk bønn, (...)
(Korczak, 2018, s. 19 a).

Oversetter av bøkene til Korczak omtaler han som kjent for å bruke begrepet kjærlighet. Korczak kjempet for barns beste og hans tanker og idéer har hatt stor innflytelse på FN's

konvensjon om barns rettigheter. Han satte respekt og kjærlighet til barnet høyt (Korczak, 2018 a, b). Nohl (1933) beskriver pedagogisk kjærlighet som et følelsesmessig, intersubjektivt bånd som grunnleggende for den pedagogiske relasjon (Friesen, 2017, s. 747). Denne kjærligheten uttrykkes ifølge Nohl (1933) på to ulike måter:

The relationship of the educator to the child always doubly determined: by the love to the child in her reality, and by love for her goal, for the ideal of this child; the two are not separated, however. They are a unity (1933, p. 23 i Friesen, 2017, s. 747).

Løgstrup snakker om kjærlighet, håp, skyld, tillit, tid, språk, skjebne, omsorg og andre vesentlige etiske og eksistensielle erfaringer vi som mennesker «møter» i livet. Han spør hva det betyr å leve. Og han undres over hvordan kjærlighet viser seg i den konkrete hverdagen (Hansen, 2008, s. 137).

3.2. Omsorg i den pedagogiske relasjonen

“Skolens omsorg kan forandre elevers liv” (van Manen, 1993, s. 53).

I overordnet del av læreplanen, pkt 1.1, framkommer det at (..) «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5).

Pedagogisk handling kan være ganske subtil og umerkelig, den kan til og med gå ut på å avstå fra handling, en tilsynelatende ikke-handling. Men hvis barnet ikke opplever den voksnes handlinger og intensjoner som omsorgsfulle i pedagogisk forstand, står den voksne åpenbart ikke i noen pedagogisk relasjon til dette barnet (van Manen, 1993, s. 73).

Vi må en alltid spørre etter hvordan barnet opplever situasjonen (van Manen, 1993, s. 73). I følge Sævi (2011) må den voksnes omsorgsfulle handling handle om en intensjon om det gode for barnet. Også hun hevder at en alltid må spørre seg hva som er det gode for hvert enkelt barn og om vi i det hele tatt kan vite hva som er det gode (Sævi, 2011).

Fra engelsk ordbok er begrepet «care» beskrevet som «a state of mental suffering or of engrossment: to care is to be in a burdened mental state, one of anxiety, fear, or solicitude about something or someone» (Noddings, 2013, s. 9). Noddings skisserer flere ulike betydninger av «care»: Som å bry seg om noe eller noen, som en føler seg tiltrukket eller svak for. På en måte kan en sette likhetstegn mellom «care» og «burden»: “I have cares in certain matters (professional, personal, or public) if I have burdens or worries, if I fret over current and projected states of affairs” (Noddings, 2013, s. 9). Det å bry seg om noen som en føler en draging eller en svakhet for, utdypes av Noddings slik: «I care for someone if I feel at stil of desire or inclination toward him» (...) «I have the care of an elderly relative if I am charged with the responsibility for his physical welfare” But, clearly, in the deep human sense that will occupy us, I cannot claim to care for my relative if my caretaking is perfunctory or grudging” (Noddings, 2013, s. 9). Det siste sitatet ser vi også aktuelt i forhold til hvordan lærer bryr seg om eller viser omsorg for eleven med komplekse traumer. Lærer har ansvar overfor eleven, samtidig som lærer ikke kan sies å vise genuin omsorg for eleven dersom lærer bryr seg på en mekanisk uinteressert og motvillig måte. Noddings framhever at essensielle omsorgs elementer befinner seg i relasjonen mellom den som gir og den som mottar omsorg (Noddings, 2013, s. 9). Noddings understreker at den som mottar omsorg (cared-for) på en eller annen måte må respondere på den omsorgen som gis av omsorgsgiver (one-caring) hvis betegnelsen omsorg skal kunne brukes. «If we can understand how complex and intricate, indeed how subjective, caring is, we shall perhaps be better equipped to meet the conflicts and pains it sometimes induces” (Noddings, 2013, s. 12).

3. 3 Åpenhet i den pedagogiske relasjonen

“Vi kan stimuleres til pedagogisk refleksjon, men metoder i og for seg kan ikke fortelle oss hva som er bra for akkurat dette barnet” (van Manen, 1993, s. 43).

I følge van Manen (1993) vil «pedagogikkens innerste vesen manifestere seg i det handlende øyeblikket i en konkret situasjon» (van Manen, 1993, s. 44). Han mener at diagnostisk viten og teoretisk kunnskap ikke nødvendigvis fører til hensiktsmessig pedagogisk handling. Samtidig som han hevder at spesialister og eksperter kan være til god hjelp når det gjelder metoder og til å skaffe informasjon om et barn, hevder han at disse spesialistene i konkrete situasjoner kan fremstå pedagogisk klønede - ute av stand til å gjøre noe konkret. Kunnskapen som vi trenger for å kunne handle pedagogisk er altså situasjonsspesifikk og orientert mot

akkurat det barnet som det dreier seg om (van Manen, 1993, s. 44). Wivestad (2018) hevder at det er viktig med kompetanse, men at møtet mellom jeg og du er viktigst, der «et fritt vesen [trrer] et annet fritt vesen i møte med visse fordringer» (Bollnow, 1996, s. 148, i Wivestad, 2018, s. 84). Han viser til Mollenhauer (1996) om at «vi må våge å møte elevene uten en plan som er fastlagt i detalj på forhånd. Da kan det oppstå et fritt tillitsforhold, og ut fra dette gode rutiner og planer som alle er interessert i» (Wivestad, 2018, s. 84).

3. 4 Ansvar i den pedagogiske relasjonen

“*Barnets nærvær konfronterer den voksne med et krav om ansvarsbevissthet*” (van Manen, 1993, s. 63).

I den kontinentale pedagogiske tradisjon er fenomenet ansvar forstått som en pedagogisk grunnforutsetning og et grunnspørsmål for pedagogisk forskning og praksis (Sævi, 2015, s. 78). Ordet ansvar betyr skyldighet til å svare igjen eller å gi et an-svar. «Å gi svar er relasjonelt, kontekstuel og tilhører alltid en bestemt mellommenneskelig sammenheng» (Sævi, 2015, s. 87). I den pedagogiske relasjon er lærer ansvarlig for sine handlinger som lærer, men også ansvarlig for ansvaret som i utgangspunktet tilhører barnet selv (Sævi, 2015, s. 77–78). Van Manen (1991) fremhever at barnet har umodne forutsetninger for å kunne delta reflektert rundt egen dannelsesprosess og at lærer (vi): «we need to speak also for the child» (van Manen, 1991, s. 19). I den pedagogiske relasjonen, der makten mellom partene er ulikt fordelt og praktisert, vil ansvaret for relasjonen ligge hos den voksne, uavhengig av hva eleven gjør eller hvem han eller hun er (Sævi, 2015, s. 84).

Vil lærer også ha ansvar for hvordan eleven oppfatter eller opplever møtet med læreren, hvordan eleven tolker lærerens handlinger, både verbalt og nonverbalt? Da den pedagogiske relasjonen er viktigere for elevens liv og muligheter enn den er for lærer, vil språket som snakkes i relasjonen, være av spesiell betydning for barnets opplevelse av seg selv, andre og verden (Sævi, 2014, s. 254). Språket er vesentlig, ikke nødvendigvis bare om hva lærer faktisk sier eller gjør, men også i forhold til hvordan eleven opplever eller fortolker det lærer sier, gjør - eller ikke gjør. Om lærer omtaler eleven som vanskelig eller om eleven *opplever* at lærer ser på barnet som vanskelig, vil det kanskje være et eksempel på en ikke pedagogisk relasjon, der lærer ikke tar eget ansvar, eller barnets ansvar. Om de voksne i skolen omtaler eleven som vanskelig, så ”fødes” eleven som vanskelig (Rieber, 2008, s. 55). Määttä og

Uusiautti (2012) viser til studier som forteller at elevene ofte "blir" den personen læreren forventer at de skal bli. Bollnow benytter begrepene «opinion and belief» (Bollnow, 1989, s. 39). Han viser til Pirandello i Löviwith, 1928: «how a human being is forming himself or herself according to the opinion of the environment» (Bollnow, 1989, s. 39). Dette kan både ha negative og positive implikasjoner for barnet, da miljøet i form av barnets viktige voksne kan endre barnet på godt og på vondt avhengig av den voksne tro og forståelse. Bollnow viser videre til Hartman (1926) som han hevder får fram troens kreative makt «to actually bring forth what is believed about the other person.» "Belief," he summarizes, "can transform a person" (Bollnow, 1989, s. 39).

Lærerens ansvar også for barnets ansvar eller at lærer av og til også må være barnet stemme, er en svært sensitiv forpliktelse, som lett kan bli håndtert dårlig eller misbrukes av den voksne (van Manen, 1991, s. 19). Sævi (2014) hevder at lærer, når det trengs, må ta et ensidig og eksklusivt ansvar for at godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen, uavhengig av barnets bidrag. Dette vil være særlig «avgjørende når eksistensielle forhold som barnets verdighet eller sårbarhet står på spill» (Sævi, 2014, s. 252). Kan lærer vite «når det trengs» om ikke eleven eksplisitt gir uttrykk for det? Sævi (2015) påpeker at ansvaret i pedagogiske situasjoner er ubestemt og åpent. Ansvaret er tilstede først, og gjør at hvordan pedagog *er* i situasjonen har betydning, hvordan den voksne svarer på, det eller den en har ansvar for. Hvordan pedagog er i situasjoner, eller svarer på sitt ansvar grunner i hvordan pedagog fortolker situasjonen (Sævi, 2015, s. 75). I den pedagogiske relasjonen gir lærer svar på noe eleven faktisk har sagt eller gjort, eller noe eleven ber om direkte eller indirekte som lærer oppfatter. Et ansvar som er rettet mot lærer idet lærer ser fordringen som sin, som sitt ansvar (Sævi, 2015, s. 87). Befring (2002) hevder at vi har en plikt knyttet både til det vi opplever og observerer. Når vi har omsorg for en elev, står vi også i veien for at noen andre kan ta over dette ansvaret. Dette viser hvor personavhengig den konteksten barn lever under er - også i skolen (Befring, 2002, s. 31).

Ved ethvert møte mellom eleven og lærer, vil det alltid være uunngåelige moment av usikkerhet, og derfor innebærer møtene eller situasjonen moment av risiko (Bollnow, 1969, s. 158). Likevel kan ikke lærer unngå å handle i situasjonen. Ut ifra lærers pedagogiske ansvarsfølelse, blir handlingen til et risikofylt vågestykke (Bollnow, 1969, s. 158). Det ligger i pedagogikkens natur at lærer må se framover og planlegge, og samtidig fortolke den konkrete situasjonen her og nå. Lærer kan ikke fraskrive seg pedagogisk handling og ansvar i

situasjonen. Lærer må ha mot til at hennes tolkninger og handlinger i situasjonen kan mislykkes.

3.4.1 Mellom paternalisme og ansvarsfraskrivelse

Van Manen (1991) peker på skillet mellom omtenksom handling og en forhåndsplanlagt handling. En omtenksom handling innbefatter også omtenksomhet i selve handlingen i den konkrete situasjonen. I omtenksomme handlinger er lærer konstant oppmerksom på hvordan det er for eleven (van Manen, 1991, s. 112). Omtenksomme handlinger er taktfulle handlinger, da lærer viser hensiktsmessig sensitivitet for hva som er godt og nødvendig i situasjonen (van Manen, 1991, s. 118). «Taktfull pedagogisk handling er å gi pedagogisk ansvar til det konkrete og personlige spørsmålet i situasjonen, hele tiden med den andres frihet som formål» (Sævi, 2015, s. 77).

Faren ved kun å fokusere på forhåndsplanlagt handling kan være at lærer lett havner i paternalisme eller motsatt – i ansvarsfraskrivelse (Sævi, 2015, s. 77). Ettersom den pedagogiske relasjonen gradvis utslettes og overflødiggjøres, må lærer støtte eleven i den situasjonen, hvor i livet eleven er, for å kunne hjelpe frem elevens ansvar for sitt eget ansvar (Sævi, 2015, s. 77–78). Sævi peker på at det ofte er slik at lærer tar over eller overser elevens eget ansvar og holder dermed fast eller sementerer den ulikheten som er i den asymmetriske relasjonen, men det kan også skje at lærer trekker seg ut av situasjonen og overlater ansvaret til eleven. Den pedagogiske relasjonen mellom dem vil i begge tilfeller brytes. Det krever derfor at lærer tar ansvar for sitt ansvar, slik at eleven har rom til å møte situasjonen med støtte fra lærer, samtidig uten at elevens egen autoritet og frihet går tapt eller blir utslettet (Sævi, 2015, s. 78).

Hvordan er det mulig for lærer å ta ansvar i situasjoner der lærer ikke forstår elevene eller situasjonen, og dermed ikke kan med sikkerhet vite hva som vil være det beste å gjøre, både for den enkelte- og alle elever i en klasse? Sævi (2015) viser til Zygmunt Bauman (1993, 1997) som mener nettopp at lærer må ta ansvar uten tilstrekkelig kunnskap om hva som kan gjøres, og uten full innsikt i hva som vil være det riktige å gjøre (Sævi, 2015, s. 79). Baumann gir ifølge Sævi uttrykk for at forhåndsdefinerte universelle overenskomster om rett og galt ikke bare er umulig å formulere, men også umulig å praktisere i møte med den andre og hans / hennes livssituasjon (Sævi, 2015, s. 79). Som Sævi (2015) fremhever, så handler lærers ansvar for eget ansvar om å gi elevens annerledeshet plass i ens liv (Sævi, 2015, s. 73). Det er

dermed ikke slik at regler og normer gir lærer svar på hva hun bør gjøre i den konkrete situasjon med den unike eleven, men heller lærerens omtenkssomme valg, grunnet i intensjonen i lærers kjærlighet, håp og ansvar for elevene (van Manen, 1991, s. 123). Ansvar eller omsorg kommer ofte som svar på en umiddelbar følelse eller en pre-rasjonell opplevelse av at den andre trenger min hjelp (Sævi, 2015, s.81). van Manen (1991) sier det slik: «The adult who is oriented to the child's vulnerability or need may experience a strange sensation – the true authority in this encounter rests in the child and not in the adult» (van Manen, 1991, s. 70). Lærerens ansvar er slik sett personlig, og inkluderer valget mellom å se ansvaret eller ikke og hvordan en svarer på ansvaret, og hvilken plass lærer gir den andres ansvar for situasjonen og til hans / hennes ansvar for seg selv (Sævi, 2015, s. 82).

3.4.2 Relasjonen som grunnlag for at lærer kan muliggjøre sitt ansvar

Sævi (2015) poengterer at relasjonen må være til stede for at eleven søker lærers hjelp og for at lærer faktisk forsøker å hjelpe eleven. «Grunnlaget for enhver relasjonell situasjon er at partene er i relasjonen og oppfatter seg selv i relasjon» (Sævi, 2015, s. 83). van Manen (1991) skriver at det er i relasjon med barnet at lærer føler seg pedagogisk involvert og ansvarsfull (van Manen, 1991, s. 20). Lærer har ansvar for å hjelpe eleven å leve mens livet pågår, og ut fra forutsetninger lærer ikke kjenner eller fullt ut kan kjenne (Sævi, 2015, s. 85). Noen ganger er det situasjoner som krever en lærers totale ansvar ved å være alt for eleven. Et ansvar som samtidig i neste øyeblikk blir til ingenting og opphører, fordi det totale ansvaret ikke lenger er nødvendig, og eleven behøver tilstrekkelig rom for å kunne ta ansvar for seg selv (Sævi, 2015, s. 85). Måten en utøver pedagogisk ansvarlighet på, kan bare argumenteres ut fra et pedagogisk ståsted, ikke rasjonelt drevet av religion, travelhet, politikk eller vitenskap (van Manen, 1991, s. 69).

3.5 Tillit i den pedagogiske relasjonen

“Barn som opplever vår tillit, blir oppmuntret til å ha tillit til seg selv. Tillit gir styrke” (Van Manen, 1993, s. 64).

I følge van Manen (1993) kan ikke den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev tvinges frem. Lærer kan ikke tvinge eller presse elevene til å godta henne som lærer, dette er noe eleven selv må gi til lærer (van Manen, 1993, s. 72). Følgende kan en reise spørsmål om hvordan en lærer skal få tildelt denne posisjonen? Hvordan kan en lærer “få” tillit hos en

elev? I følge Sævi (2013) har den voksne ulike og alternative måter å tenke og handle på, noe som er svært viktig - nettopp fordi en som voksen har ansvar for et annet menneske i pedagogiske situasjoner. Barn har tillit til at de voksne hjelper dem når barna kommer til dem. Barn er sårbare, med liten mulighet for å beskytte seg hvis de blir brukt eller misbrukt av voksne (Sævi, 2013, s. 237). Bollnow skriver at «enhver tillit forvandler ham til det bedre menneske som i min tiltro til ham har forutsatt at han er» (Bollnow, 1976, s. 159). Videre sier han at man kan gjøre et annet menneske bedre når man holder ham for å være bedre (Bollnow, 1976, s. 159-160). Bollnow kaller dette en *maktpåliggende tillit*, da barn er avhengig av den tiltro han blir vist av den voksne i nye situasjoner, for å kunne velge hvilken vei han skal gå. Bollnow mener at den voksne må ha tro på barnet, også i de tilfeller hvor barnet feiler. Denne tiltroen må ligge der, om igjen og om igjen. Dersom en slutter å tro på barnet, vil en frarøve barnet kraft til å gjennomføre de beslutninger han eller hun har tatt (Bollnow, 1976, s. 160). Tillitens vågestykke har ingen garantier, den kan både lykkes og mislykkes. Bollnow skriver at tillitt betyr å utlevere seg til noe som ikke lar seg bevise og heller ikke lar seg tvinge. Den er med andre ord avhengig av et annet menneskes frie vilje. I den pedagogiske relasjonen har den voksne ansvar for å skape tillit hos eleven – også i sin måte å være på. Elevenes tidligere opplevelser og erfaringer når det gjelder tillit til voksne, vil ha betydning for om de klarer å stole på voksne. Barn som har før har opplevd at voksne ikke er til å stole på, kan finne det svært vanskelig å ha tillit til en lærer (Bollnow, 1976, s. 160). Buber (1967) hevder at det egentlige menneskelige blir seg selv bevisst som (ren) subjektivitet. Det vil si at det er ikke lærerens behov og lengsler som står i sentrum – og som er det viktige, men derimot det som skjer mellom jeg og du, mellom lærer og elev (Wivestad, 1993, s. 107). I Wivestad sin tolkning av Buber er forholdets hensikt du'ets berøring (Wivestad, 1993, s. 107). Van Manen (1991) taler om berøring som kontakt, en øyekontakt som gjør et genuint møte mulig. I det genuine møte er den voksne åpen og sårbar. I det genuine møte vil eleven se kjærlighet i lærerens øyne (van Manen, 1991, s. 180). Ifølge Wivestad, så bruker Buber bare begrepet *forhold* mellom jeg – du. Bindestreken mellom jeg–det representerer adskillelse, der det-verden konstitueres gjennom definisjoner og avgrensninger. Du-verden konstitueres imidlertid ved å leve i forholdet (Wivestad, 1993, s. 107). I en læreres blikk uttrykkes hennes holdninger til eleven. Wivestad hevder at Buber omtaler både jeg–det og jeg–du som holdning (Wivestad, 1993, s. 107). Wivestad får fram et viktig poeng når han hevder at «skillet mellom det-verden og du-verden ikke går mellom ting og mennesker, men mellom atskillelser og forhold» (Wivestad, 1993, s. 108). Dermed kan vi forstå lærers holdning til eleven som jeg – det eller som jeg – du, eller sagt på en annen måte;

å se eleven som subjekt eller objekt. Dette vil imidlertid ikke si det samme som at lærer alltid til enhver tid bør ha et jeg – du forhold til eleven. Wivestad mener at det både er ontologisk og etisk uholdbart å tenke at vi aldri bør anse den andre som objekt. Buber hevder, ifølge Wivestad, at vi ikke kan unngå «at hvert Du i vår verden må bli til Det... Selv kjærligheten kan ikke forbli i det umiddelbare forhold. Den varer ved, men i en veksling mellom aktualitet og latens» (Wivestad, 1993, s. 108). Vi har ikke et forhold til ethvert menneske vi møter, like lite som en lærer kan ha et vedvarende pedagogisk forhold til enhver elev han eller hun måtte komme i nærheten av. Vi kan kanskje si at for det meste av tiden lever vi i en det-verden, men så er det øyeblikk og situasjoner der den pedagogiske relasjon trer naturlig inn. Wivestad beskriver det som «Latente holdninger i det-verdenen kan aktualiseres i forhold mellom jeg og du» (Wivestad, 1993, s. 108). Vi kan gjerne si at lærer til enhver tid har pedagogiske holdninger til alle barn og elever, i en det-verden, der det ligger «latente muligheter for nye forhold» (Wivestad, 1993, s. 108). Wivestad hevder videre at «Et forhold mellom jeg og du (aktualitetssituasjonen) er kortvarig, men gir en livgivende strøm inn i den varige det-verdenen (latens-tilstanden)» (Wivestad, 1993, s. 108) og beskriver dermed denne vekslingen mellom jeg–du og jeg–det som en fruktbar veksling. Kanskje det er nettopp i disse kortvarige møtene at små frø av tillit blir lagt, og skaper gode vekstforhold for at tillit skal få vokse seg kraftig og sterk. En sterk plante i en det-verden som igjen har latente muligheter i seg for nye tillitsforhold (Wivestad, 1993, s. 108).

3.6 Trygghet i den pedagogiske relasjonen

«Trygghet gir den sikkerhet, visshet og fasthet som er nødvendig i livet» (van Manen, 1993, s. 52).

«Det latinske ordet for trygg, *secura*, betyr “fri fra bekymringer, fri fra sorger» (van Manen, 1993, s. 52). Når et barn får vokse opp og utforske verden innenfor trygge rammer, føler det seg beskyttet av kjærlighet og omsorg fra en eller flere voksne (van Manen, 1993, s. 52). Når barna lever og vokser opp i omgivelser preget av kjærlig trygghet, beskyttende nærvær og sikkerhet, først da kan foreldrene lære barna det som er nødvendig når de skal vokse opp og leve. Foreldrene lærer barna at verden kan oppleves som et hjem hvor det er trygt å være (van Manen, 1993, s. 52-53). Van Manen spør: «hva slags trygghet er det så lærere må tilby barna?» (van Manen, 1993, s. 53). Skolen kan sees på som et mellomledd eller et overgangsstadium mellom familien og nærmiljøet på den ene siden, og verden der ute på den

andre siden. Det er slik at elever lærer best og våger mest i undervisningssituasjoner som de opplever som trygge. En skole bør derfor være trygg nok til at problemer kan erkjennes og bearbeides, skolen må være trygg nok til å tåle spørsmål, protester og avvik. Det er pedagogisk urealistisk å unngå det som er vanskelig, for livet handler også om vanskeligheter. Alle voksne – også lærere, gjør derfor klokt i å erkjenne vanskeligheter som følger med barndommen (van Manen, 1993, s. 53).

3.7 Håp i den pedagogiske relasjonen

«Håp gir oss innblikk i pedagogikkens dypere mening. Eller er det pedagogikk som hjelper oss til å forstå hva håp egentlig betyr?» (Van Manen, 1993, s. 64).

Sævi (2007) skriver at «Barn må hele tiden få oppleve nye sjangser og en ny start» (Sævi, 2007, s. 121) I følge Van Manen (1993) er håp mer enn bare et ord og mer enn våre handlinger. Håp handler om i hvilken grad vi er tilstedeværende når vi er sammen med barna, det er en *væremåte*. Noen håp kommer og går, slik som når vi håper at barna skal klare seg, være friske og mestre noe i hverdagen. Van Manen (1993) mener at barn gjør det mulig for voksne mennesker å gå ut over seg selv og se på håp som noe vi lever med. Han hevder at det handler om å oppleve selve barna som håp, og at denne opplevelsen av håp er det som skiller et pedagogisk liv fra et ikke – pedagogisk liv (van Manen, 1993, s. 63-64). «Jeg skal ikke gi deg opp. Jeg vet at du kan skape deg et eget liv» (van Manen, 1993, s. 64). Håp handler om tålmodighet og toleranse. Det handler om tro og tillit til barnas muligheter. Tillitsfullt håp er vår opplevelse av barnets utvikling og muligheter. Vi har tro på at barnet vil vise oss på hvilken måte dets liv skal leves, uansett hvor ganger denne tiltroen har blitt satt på prøve. Van Manen spør om det er pedagogikk som hjelper oss å forstå hva håp betyr eller om det er håp som gir oss et innblikk i pedagogikken? I følge Van Manen smelter den innerste meningen ved disse to begrepene sammen (van Manen, 1993, s. 64).

3.8. Pedagogiske grunnverdier og grunnlagsspørsmål

Hvilket menneske og samfunnsideal er det vi i dag ønsker at den kommende generasjon skal få del i for å bli gode mennesker og bygge et godt samfunn? Dette spørsmålet kan stå som et eksempel på et pedagogisk grunnlagsspørsmål. Wivestad hevder at grunnleggende svar på slike grunnleggende spørsmål, «gir rammer og kan angi retning for ens egen virksomhet»

(Wivestad, 2007, s. 308). Et annet eksempel, i lys av oppgavens forskningsspørsmål, kan være å spørre «Hva er det som skiller oppdragelse og undervisning fra tilsvarende positive eller akseptable virksomheter, f.eks. terapi, og fra «neddragende» virksomheter, f.eks. terrorisering?» (Wivestad, 2007, s. 308). Slike spørsmål kan holde levende en pedagogisk praksis. «Pedagogikk som vitenskap bør tjene ansvarlig pedagogisk praksis» (Wivestad 2007, s. 325). Hvordan kan så lærer i ulike situasjoner vite hva som er riktig måte å handle på overfor barn med komplekse traumer? Van Manen hevder at teoretisk kunnskap ikke automatisk leder til riktige eller gode handlinger. Pedagogikk er kontekstsensitiv (van Manen, 1991, s. 47). Det må altså inkludere en helhetsvurdering, en (...) helhetlig forståelse av det gode liv og en spesiell bedømmelse av den enkelte situasjon (Wivestad, 2007, s. 325). Friesen hevder at pedagogikk refererer til «theory and practice of teaching, and is also associated with an interpretive and philosophical tradition focusing on lifeworld experience and practice» (Friesen, 2017, s. 745).

I boken «Glemte sammenhenger» skissere Mollenhauer (1996) noen grunnleggende emner for en allmenn pedagogikk. Han framhever blant annet faren for at vi i dag (...) «"glemmer" å stille grunnleggende spørsmål som angår livet som helhet og "glemmer" å se det enkelte barns situasjon på tvers av institusjoner og fag» (Wivestad, 1999, s. 1). Grunnproblemet formulerer Mollenhauer slik: «Hvorfor vil vi ha barn? Det svaret vi gir på dette spørsmålet avslører hva som er viktig for oss på lang sikt. Hva er det vi ønsker for våre barn? Og er det som vi ønsker virkelig godt for barna?» (Wivestad, 1999, s. 1). Dette er ikke bare et spørsmål som er aktuelt for foreldre å stille seg. Van Manen hevder også at spørsmålet er like aktuell for lærere som «in loco parentis», det vil si at lærer er tilstede for elevene i stedet for foreldrene. «What motivates our pedagogical interest in children?» (van Manen, 1991, s. 32).

Når vi snakker om det gode liv og hva som er særegent med oppdragelse og livet som helhet, da er det naturlig – som Hansen (2008) sier, at de eksistensielle spørsmålene trenger seg på. Sæther (2015) benytter begrepene «eksistens og pedagogikk» som han mener forutsetter det frie, skapende, ansvarlige og personlige i det pedagogiske møtet. Han kaller pedagogikken pedagogisk eksistensiell når den er opptatt av grunnleggende livstema, vilkår og dilemma i pedagogisk praksis og teori. Her står tanker om oppdragelse, danning og personlighetsutvikling sentralt, mens «stikkord som menneskesyn, ideologi og læringssyn, og pedagogisk mandat kan illustrere» (Sæther, 2015, s. 176). Hansen (2008) stiller spørsmålet: «*Hvorfor er de eksistensielle spørsmål blevet så påtrengende i dag?*» (Hansen, 2008, s. 212). Han viser

til den svenske professoren i religionspsykologi Owe Wikstrøm, som hevder at det travle samfunnet vi lever i i dag, er i ferd med å utvanne de humanistiske verdiene og ettertenksomhet, og at mange mennesker forteller om en følelse av åndelig fattigdom og eksistensiell tørst, samtidig som de kjenner på at de “sitter i saksen” (Hansen, 2008, s. 212). Slik vi tolker dette utsagnet, så handler dette også om pedagogiske grunnverdier – og grunnlagsspørsmål. Utsagnet forteller oss at det er et stort behov for refleksjon rundt hvilke verdier vi ønsker å videreføre til neste generasjon og hva vi ønsker at pedagogikk skal være.

3.8.1 Hva bør pedagogikk bli?

NLA har siden 1981 brukt denne formuleringen av pedagogikk: «Pedagogikk er læra eller vitenskapen om oppseding og undervisning» (Wivestad, 2007, s. 294). Wivestad hevder at det også er viktig å stille spørsmålet hva pedagogikk bør bli. «Bør pedagogikk handle om oppdragelse og undervisning uten å ta stilling til hva som er godt for slik pedagogisk praksis?» (Wivestad, 2007, s. 294). Han mener at alle former for pedagogisk virksomhet bør bidra til vår danning som mennesker, at vi blir bedre mennesker, både individuelt og som fellesskap (Wivestad, 2007, s. 295). Han framhever at kjernen i pedagogikken er «det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å lære å leve menneskelig» (Wivestad, 2007, s. 295). Den voksne eller pedagogen i vår oppgave er lærer, men Wivestad hevder at det blir for snevert å forstå pedagogen/lærer bare som et yrke (Wivestad, 2007, s. 295).

Sævi (2013) skriver at voksne har makt over barn. Derfor mener hun at det er viktig at pedagogisk virksomhet har fokus på forskning knyttet til å ivareta barns verdighet og menneskelighet, både når det gjelder enkeltsituasjoner og i barnets helhetlige liv (Sævi, 2013, s. 237). Wivestad hevder at utdanning bør forstås som en underordnet del av helhetlig menneskelig oppbygging i kjærlighet og dømmekraft (Wivestad, 2015, s. 174). Undervisning kan forstås som en del av oppdragelsen, med oppdragelse som det overordnede begrepet, eller som undervisning som delene (fag) og oppdragelse som helheten (verdier og holdninger) (Wivestad, 2007, s. 299). Pedagogikk kan videre forstås som det overordnede begrepet (helheten) i forhold til didaktikk (delene). Wivestad presiserer at «delene må ses i sammenheng med helheten, og helheten er samtidig mer enn summen av delene» (Wivestad, 2007, s. 299). På samme måte forstår vi menneskesynet innenfor denne tradisjonen som helhetlig, det vil si at det ikke kan forstås oppdelt og fragmentert. Mennesket er mer enn summen av delene. Wivestad viser til det greske ordet for barneoppdragelse – paideia, som også kan bety danning, som var danning i lys av det menneske og samfunnsideal som man

ønsket at den kommende generasjon skulle få del i for å bli gode mennesker og bygge et godt samfunn (Wivestad, 2007, s. 299). Paideia ble oversatt av Cicero til det latinske ordet *humanitas*, menneskelighet, det som gjør mennesket til mennesket. For å bli gode mennesker og bygge et godt samfunn, var det nødvendig med et forbilde eller eksempel som viste hva det vil si å bli gode mennesker. Pedagogen skulle være et slikt forbilde, som skulle gi barna det grunnlaget som trengs for videre å danne seg selv (Wivestad, 2007, s. 299). Pedagog blir forstått som en måte å være på, eller en måte å eksistere i verden på, mer enn et yrke en kan gå inn og ut av (van Manen, 1991, s. 24). Ordet pedagogikk er konstruert etter beslektede ord fra antikken. De to -kk i pedagogikk impliserer at det dreier seg om en kunst. Pedagogikk kan forstås som en kombinasjon av *paideia* (danning), *agogia* (praktisk ledelse, oppdragelse) og *techne* (som både er «knowhow» og teoretisk studium) (Wivestad, 2007, s. 299). «Pedagogy is the excellence of teaching» (van Manen, 1991, s. 30).

3.8.2 Hva vil det si å leve menneskelig?

Som nevnt i kapittel 1, så har pedagogikk i den kontinentale pedagogiske tradisjonen sin interesse i det å bli menneske (Biesta, 2013, s. 179-180). Hva det innebærer å bli mer menneskelig hører til de humanistiske fag eller historisk-filosofiske fag (Wivestad, 2007, s. 310).

Med utgangspunkt i MacIntyres (1999) perspektiv på det å leve menneskelig, har Wivestad laget en skala med fem punkt som skal illustrere utviklingen av evner for å kunne utføre virksomheter fra det som mennesket har felles med dyr til det som er unikt for mennesket. «Evne til 1. å sanse, 2. å huske, 3. å forutse, 4. å kommunisere, og 5. å bedømme språklig de valgene en tidligere har gjort» (Wivestad, 2009, s. 2). Wivestad poengterer at det er først ved det siste punktet at vi kommer til det som synes å skille mennesket fra dyrene. «Mennesker utfolder seg på en god måte ("flourish") når de realiserer menneskelige muligheter» (MacIntyre i Wivestad, 2009, s. 2). "To flourish", et verb oversatt fra latinsk *bene vivere*, som betyr å leve godt. For hva det vil si å leve godt, er å utvikle hele potensialet til den bestemte arten som vi tilhører (MacIntyre, i Wivestad, 2009, s. 3).

Det moralske mennesket

Dr. Arthur Brühlmeier er utdannet lærer og har skrevet en rekke artikler innenfor pedagogikk og oversatt flere bøker. Spesielt har han fordypet seg i Pestalozzis liv og lære. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) regnes som en av klassikerne i pedagogikk. Han mente at

pedagogikkens hovedmål burde være å skape det moralske mennesket. Pestalozzi vedgår at det ikke er enkelt for menneske å leve som et moralsk menneske, nettopp fordi det i menneskets (dyriske) natur finnes en instinktiv draging mot tilfredstillelse og unngåelse av det som ikke er tilfredsstillende. I likhet med MacIntyre hevder Pestalozzi at mennesket skiller seg fra dyrene med muligheter til å tenke ut gode vurderinger. Mennesket har en samvittighet som Pestalozzi hevder er uttrykk for en høyere, uforanderlig og guddommelig (devine) natur (Brühlmeier, 2018). Barnet er fra naturens side utstyrt med visse krefter og evner, som hjelper det til moralsk atferd, til å overvinne egoet og i stedet vende seg mot sine medmennesker. Dette vil gradvis utvikle seg dersom barnet får en god oppdragelse. Bauman og Tester (2002) hevder at vi med rimelighet kan gå ut fra at menneskene «av natur» er moralske. De presiserer at å være moralsk ikke nødvendigvis betyr å være god, men å ha fått kunnskap om at ting og handlinger kan være onde eller gode (Bauman og Tester, 2002, s. 57).

(...) “if the formative education is good – the basic moral emotions of love, trust and gratitude, on which all further moral-religious powers are based” (Brühlmeier, 2018, avsnitt, 2). Brühlmeier hevder at når Pestalozzi skriver om utviklingen av hjertets kraft, så taler han om oppdragelse, mens når han skriver om utvikling og styrking av mentale og fysiske krefter, så refererer han vanligvis til «formativ education». Oppdragelse og «formative education» bør sees i sammenheng (Brühlmeier, 2018, avsnitt, 6). Dette er i tråd med (kapittel 3.8.1) om at alle former for pedagogisk virksomhet bør bidra til vår dannelse som mennesker, at vi blir bedre mennesker, og at vi må se helheten og delene i sammenheng. (Wivestad, 2007, s. 295).

Elevenes menneskelighet

Hvordan lærer kan bistå eleven på sin dannelsesvei til menneskelighet er et spørsmål som ikke kan besvares på en enkel måte. Vi har kort gjort rede for viktige egenskaper ved den pedagogiske relasjon, som må være til stede for elevens muligheter til menneskelig dannelse. Elevene kommer imidlertid ikke til skolen med blanke ark, men med sine unike (og usynlige) erfaringer og opplevelser. For at barn skal få muligheten til å kunne blomstre, vil det være naturlig å tenke at det er viktig med gode oppvekstforhold, en oppdagelse som legger til rette for en god eller menneskelig utvikling. Som Wivestad poengterer, så vil det som hemmer eller ødelegger slik læring, være en trussel mot vår utfoldelse som mennesker (Wivestad, 1999, s. 3). Hva med barn som ikke har fått denne læringsmuligheten, og dermed ikke får anledning til å blomstre eller å leve menneskelig? Ett av tre punkter som MacIntyre hevder er avgjørende

for å kunne oppnå selvstendighet er at barnet trenger «spesielle andre» som gjennom omsorg og danning forebygger hemmende oppvekstvilkår og hjelper barnet når det rammes av sykdom, skade, stress, og andre funksjonshemminger, enten midlertidig eller varig (MacIntyre, i Wivestad, 2009, s. 3). De andre punktene er å lære å distansere seg fra umiddelbare ønsker og vurdere sine egne grunner til handling, og at barnet trenger å bli klar over ulike realistiske muligheter for sin egen framtid, slik at det kan vurdere og rangere de goder som det bør prøve å nå. Disse tre forholdene fungerer sammen på en komplisert måte, der alle er avhengig av hjelp fra «spesielle andre» til å se muligheter, noe som forutsetter at den «spesielle andre», i dette tilfelle lærer, selv fungerer godt, lever et godt liv som er preget av dygdene, noe som kjennetegner mennesket på sitt beste (MacIntyre i Wivestad, 2009, s. 3). Van Manen hevder at det vil være meningsløst å snakke om en utmerket, ypperlig eller god pedagogikk, ettersom pedagogikk i seg selv er utmerket, og han viser til Aristoteles sine ord om at pedagogikk er dygd (van Manen, 1991, s. 32).

I følge Pestalozzi utvikler mennesket sin menneskelighet bare ansikt til ansikt, hjerte til hjerte. For eksempel bare ved å erfare kjærlighet kan barnet lære å elske. Videre hevder han at barnets moralske utvikling bare er mulig gjennom sinnsro. En indre tilstand av sinnsro utvikles i barnet ved at det får dekket sine behov, og om lærer utstråler kjærlighet og ro (Brühlmeier, 2018).

In this atmosphere of composure and of acceptance by fellow human beings, a 'moral mood of temper' develops in the soul of the child. The child is willing to share with others, to help others and to do them favours. Thus the powers of the heart develop (Brühlmeier, 2018, avsnitt 3).

3.8.3 Hva er den pedagogiske oppgaven?

I følge Biesta (2015 b) er den pedagogiske oppgaven å gjøre voksen eksistens mulig (Biesta, 2015, s. 194). Det er to aspekter som er knyttet til dette, «det første er tanken om “det å være voksen”, og det andre er bruken av ordet “eksistens”» (Biesta, 2015 b, s. 194). Han presiserer videre at han bruker ordet eksistens om måten mennesker eksisterer på – altså *hvordan* vi er og ikke om hvem vi er (Biesta, 2015 b, s. 194). I følge Biesta er det noe som skiller en voksen måte å leve på fra en ikke-voksen måte å leve på. Det handler om at den voksne måten å leve på erkjenner og anerkjenner det som er annerledes - og integriteten til det som er annerledes i verden. Mens den ikke-voksne måten å leve på dreier seg om å ikke være oppmerksom på

denne annerledesheten. Den voksne måten å eksistere på anerkjenner at verden der ute er der ute, og at verden faktisk ikke er et sted som jeg kan gjøre akkurat det jeg ønsker med. Det betyr at vi har et valg om vi ønsker å gi denne annerledesheten i verden en plass i våre liv eller ikke. Videre skriver Biesta at det bare er i verden at vi kan eksistere, dersom vi isolerer oss og trekker oss tilbake fra verden, eksisterer vi bare med - og for oss selv. Biesta hevder at dette er et dårlig og selvcentrert liv. For å eksistere i verden er det altså slik at vi må gi rom for det som ellers finnes der. «Utfordringen er å leve i verden uten å se på seg selv som verdens sentrum, utgangspunkt eller begrunnelse» (Biesta, 2015, s. 195).

Det å være voksen dreier seg altså ifølge Biesta om erkjennelsen av den andre som annerledes og integriteten av det og den som er annerledes. Han setter dette i sammenheng med viktigheten av opplevde møter av motstand i våre liv. Hva vi gjør eller kan gjøre når vi møter motstand i våre liv kan sees i lys av tre muligheter (Biesta, 2015, s. 201-202). Om vi går for langt med å tvinge vår vilje på verden, når vi et punkt der vår egen makt blir så sterk at den ødelegger integriteten til saken som byr oss motstand. Da vil det være risiko for det Biesta kaller *verdensødeleggelse*. I den andre enden av spekteret, er situasjoner der vi istedet trekke oss tilbake fra det som byr på motstand, fordi det oppleves *for* kompleks og vanskelig. Selv om det kan være gode grunner til å trekke seg tilbake, er risikoen at vi ender med å trekke oss tilbake fra forbindelsen med verden, i det som Biesta kaller *selvødeleggelse*. Ved begge disse ytterpunkter, både verdensødeleggelse og selvødeleggelse, ender vi følge Biesta utenfor verden, i en ikke-eksistens. I midten av disse ytterpunktene finnes imidlertid «midten» der eksistens i verden kan finne sted (Biesta, 2015, s. 202).

Biesta (2010) foreslår et rammeverk som tar opp i seg pedagogikkens funksjon. Modellen tar utgangspunkt i at pedagogiske prosesser foregår på tre ulike områder, og kan dermed sies å tjene tre ulike type funksjoner, som han refererer til som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Kort forklart vil kvalifisering av elever si å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og forståelse som forbereder elevene til arbeidslivet samt andre aspekter ved livet.

Sosialisering har å gjøre med at elevene blir del av en spesifikk sosial og kulturell orden. Gjennom sosialisering funksjonen føres eleven inn i eksisterende måter å gjøre og være på. Subjektivering kan ifølge Biesta forstås som motstykke til sosialisering, da det her ikke dreier seg om innsetting av «nykommeren» /eleven i eksisterende orden, men i stedet bidra til måter å være på som antyder uavhengighet (Biesta, 2010, s. 19-21). De tre funksjonene må ifølge Biesta sees i sammenheng, som presenteres i form av et Venn diagram, som tre delvis

overlappende områder, der kontaktflatene¹ mellom områdene er viktigere enn hvert område eller funksjon for seg. Han fremhever at selv om disse tre funksjoner muliggjør synergieffekter seg imellom, vil det også være potensielle konflikter mellom de tre, spesielt mellom subjektivering og sosialisering (Biesta, 2010, s. 22).

3.9 Pedagogisk takt

I kontinental pedagogisk tradisjon er takt konstant fremhevet i diskursen om pedagogisk praksis særegne natur. Van Manen fremhever også dette når han viser til motsetningen innenfor den engelskspråklige verden der det er en mer teknisk, pragmatisk og rasjonell tilnærming som dekker teorier om utdanning og pedagogisk kompetanse, der takt aldri har blitt systematisk studert, og referanser til takt er heller sjelden og sporadisk (van Manen, 1991, s. 129). Det var Johan Fredrich Herbart som i 1802 introduserte begrepet takt og taktfullhet inn i den pedagogiske diskursen. Han hevdet at det virkelige spørsmålet som bør stilles om en person er en god lærer eller ikke, er om personen har utviklet en sans for takt (van Manen, 1991, s. 128). Van Manen viser til William James (1892), som mente at alt i alt så må vi ha en ytterligere begavelse, en «happy» takt og en oppfinnsomhet som forteller oss hva vi eksakt kan si og gjøre i relasjon til barna. Denne takten i konkrete situasjoner er helt essensiell i en lærers praksis – noe som psykologien ikke kan hjelpe oss med i det hele tatt (van Manen, 1991, s. 129). Brunstad (2015) beskriver hvordan taktbegrepet inneholder noe av den samme dobbeltheten som vi finner i praktisk visdom. Videre peker han på at ordet takt er flertydig og at det handler om å være i kontakt med egen samvittighet og etiske bevissthet (Brunstad, 2015, s. 121). Videre viser han til Gadamer (2004) som også benytter taktbegrepet i sin tenkning. Gadamer ser i taktfølelsen også som en hjelp til å bevare en sunn og god distanse til andre mennesker (Brunstad, 2015, s. 121-122). «Har vi taktfølelse, vil vi ikke bryte oss inn i andre liv, men respektere det den danske filosofen og teologen Løgstrup kaller for menneskets uberørlighetssone» (Brunstad, 2015, s. 122).

3.9.1 Kan takt læres?

Om takt beskrives som en begavelse, kan det gjerne stilles spørsmål ved om dette er noe en lærer enten har eller ikke har? Vi forstår takt både som en naturlig begavelse eller egenskap som ulike personer kan ha mer eller mindre av, og takt som noe som kan læres. Van Manen

¹ Oversatt av Reindal (2015)

illustrer den naturlige taktfølelse voksne har i seg, når vi for eksempel lar være å snakke om visse ting når det er barn tilstede, fordi vi vet at barnet ikke er modent nok til å håndtere det, eller når den voksne opplever at barnet er redd for noe, og prøver intuitivt å døyve redselen ved å roe ned barnet (van Manen, 1991, s. 138). At takt er en begavelse eller egenskap som er mer naturlig for noen enn for andre, vil ikke si det samme som at det ikke er noe vi kan prøve å lære eller strekke oss mot. Løvlie sier det slik: «Det utenkte og uforutsatte kan selvsagt ikke læres, men det kan forbedres ved å oppleve, vurdere og tenke over situasjoner der fornemmelsen sviktet og grepet glapp, og over de lykkelige gangene der grepet satt» (Løvlie, 2015, s. 10)

3.9.2 Takt er mer enn å være sensitiv og klok

«Å være taktfull vil si å berøre noen» (van Manen, 1991, s. 128).

Takt som menneskelig samhandling er tilstede i situasjoner der vi umiddelbart er handlende både emosjonelt, ansvarsfullt og oppmerksomt tilstede. En generell definisjon av takt kan være «a keen sense of what to do or say in order to maintain good relations with others or avoid offense» (van Manen, 1991, s. 122). Men som van Manen hevder, så er ikke takt først og fremst et ønske eller mulighet til å komme godt overens med andre og etablere gode sosiale relasjoner. Takt har mellommenneskelige og normative egenskaper som virker spesielt egnet for vår pedagogiske samhandling med barn (van Manen, 1991, s. 125). Takt innebærer ikke nødvendigvis en mild, forsiktig, myk og ettergivende sensitivitet. En kan være sterk og sensitiv, for en taktfull person eller lærer må være sterk, siden takt krever ærlighet, direktehet, oppriktighet og åpenhet når situasjonen kaller på det. «Tact is always sincere and truthful, never deceitful or misleading» (van Manen, 1991, s. 125). Takt består av mønster av kvaliteter og kompetanser:

- En sensitiv mulighet til å kunne tolke andres indre tanker, forståelse, følelser og ønsker ut ifra indirekte hint som gester, uttrykk, og kroppsspråk (van Manen, 1991, s. 125).
- Muligheter til å tolke de psykologiske og sosiale signifikante særpreg av den andres indre liv. Takt vet for eksempel hvordan tolke det dypere signifikante bakenfor sjenert, fiendtlighet, frustrasjon, uhøflighet, glede, sinne, forsiktighet og sorg i de konkrete situasjoner med bestemte personer (van Manen, 1991, s. 126).
- Karakteriseres av en moralsk intuitivitet. En taktfull person synes å ane/sanse hva som er riktig å gjøre (van Manen, 1991, s. 126).

Takt er uttrykk for en omtenkksomhet som involverer hele væren av en person, en aktiv sensitivitet rettet mot den andres subjektivitet, for hva som er unikt og spesielt ved den andre personen (Van Manen, 1991, s. 145).

Det er viktig at vi skiller mellom generell sosial takt og pedagogisk takt. Ved generell sosial takt mellom to likesinnede eller to voksne er relasjonen symmetrisk, mens strukturen i den pedagogiske relasjonen er asymmetrisk, der pedagogisk takt er uttrykk for den voksnes ansvar (Van Manen, 1991, s. 128). For å kunne praktisere takt, må lærer gjøre det mulig for seg selv å overvinne en orientering til verden som ser ut til å ligge naturlig for mennesket, nemlig holdningen om å se en selv som senteret for alle ting (Van Manen, 1991, s. 139). Van Manen hevder at å være taktfull er å kunne berøre noen, og legger til hvor viktig fysisk kontakt er for et barn, og spesielt viktig for de som kanskje får lite av det hjemme (Van Manen, 1991, s. 143). Selv om takt ikke kan planlegges, så kan en forberede for det ved å forberede hjertet og sinnet (Van Manen, 1991, s. 144). Takt i pedagogiske relasjoner viser seg i pedagogiske øyeblikk og noen ganger kan den beste handlingen være ingen handling (Van Manen, 1991, s. 149). En taktfull lærer er alltid åpen for elevens erfaring og stiller seg alltid spørsmålet om hvordan erfaringen oppleves for barnet (Van Manen, 1991, s. 152-154).

3.9.3 Den taktfulle lærer

En lærer som generelt er taktfull har lært å stole på seg selv i omskiftende situasjoner og omstendigheter. Læreren kommuniserer denne selvtilliten til elevene (van Manen, 1991, s. 158). Dette er ikke det samme som at lærer går inn i en rolle med påtatt selvtillit. Elevene vet når selvtilliten er påtatt / falsk eller ekte. En taktfull lærer har tillit til seg selv og tillit til elevene. Relasjoner mellom voksne og barn som ikke er bygget på tillit kan dermed ikke sies å ha pedagogisk legitimitet, eller å være en pedagogisk relasjon (van Manen, 1991, s. 159).

I pedagogiske relasjoner er elevene influert, og når denne influeringen er mediert av takt, da er den ikke autoritær, kontrollerende, dominant eller manipulativ på måter som gjør barnet avhengig og maktesløs. Takt har alltid i seg en normativ intensjon; hva som er best eller godt for eleven (van Manen, 1991, s. 161). Van Manen hevder at det er fra erfaringer med å leve med barn, eller lærers erfaring med å leve med elevene, som gjør at lærer kan vite hvilke typer handlinger som ligger i sfæren av pedagogisk takt (van Manen, 1991, s. 161). I ulike konkrete situasjoner gir pedagogisk takt eleven rom, støtte, beskyttelse, hele det som har gått i stykker, styrker det som er godt, er oppmerksom på det unike i eleven, bidrar til elevens

personlige vekst og læring (Van Manen, 1991, s. 161-171). Den taktfulle lærer er hva læreren er. Den taktfulle lærer kommer til synet i måten han eller hun lever i møte med elevene. Van Manen bruker begrepet “*style*» for å understreke at det ikke dreier seg om en lærerteknikk eller metode, men rett og slett det å være seg selv, lærerens personlige stil. Han hevder at essensen i god læring ligger i lærerens personlige stil eller måte å være på (van Manen, 1991, s. 121). Her ser vi at det er det eksistensielle perspektivet, hvor lærer er til stede med hele seg som blir det vesentlige, både i kroppsspråk tanker og holdninger. I lys av dette perspektivet kan vi kanskje tenke at det *ikke* først og fremst er en rolle lærer skal tre inn i. Lærer møter elevene sine først og fremst i lys av å være et menneske, i menneskelige møter. Van Manen viser til begrepet *takt*, som en form for menneskelig samhandling, der vi er umiddelbart handlende i situasjoner emosjonelt, ansvarlig og mindful (van Manen, 1991, s. 122).

4. Barn med komplekse traumer – definisjoner og perspektiv

Denne delen av oppgaven tar for seg ulike perspektiv på barn som har eller har hatt gjentatte negative opplevelser i relasjon til sine omsorgspersoner. Begreper som traume, komplekse traumer, utviklingstraumer og traumereaksjoner gjøres rede for i korte drag. Det nevrobiologiske perspektiv kan gi oss en viss forståelse av hvorfor vi mennesker reagerer og handler som vi ofte gjør, også knyttet til unormale hendelser i relasjonelle forhold. «Det er normale reaksjoner på en unormal hendelse» (Schultz og Langballe, 2016, s. 222). Det er for øvrig det eksistensielle perspektivet som er det relevante perspektivet innen den kontinentale pedagogiske tradisjonen. I lys av dette perspektivet, prøver vi å berøre de fenomener som ligger «skjult» i begrepet komplekse traumer.

4.1.1 Traume

I Store medisinske leksikon leser vi at traume stammer fra det greske ordet trauma som betyr sårskade. «Traume, fellesbetegnelse på alle slags kroppslige og mentale skader (psykisk traume) og belastninger som skyldes påvirkning utenfra» (Malt, 2019). Nordanger og Braarud viser til Saakvitne og kollegers (2000) definisjon av traume: «en hendelse eller vedvarende betingelser som overvelder personens kapasitet til å integrere den emosjonelle opplevelsen, og som oppleves som en trussel mot eget, eller nære andres liv eller kroppslige integritet» (Nordanger og Braarud, 2017, s. 19). Salvesen og Wastlund (2017) bruker begrepene overveldende og vond i sin beskrivelse av begrepet traume. Videre sier de at det handler om en opplevelse som man ikke klarer å komme seg unna (Salvesen og Wastlund, 2017, s. 25). Bath får fram kompleksiteten ved begrepet traume når han kritiserer at det hersker så mange ulike definisjoner av begrepet. Definisjoner som (...)

differ as to whether the word refers to a significantly adverse event or circumstance (as in 'a psychologically distressing event...'); the subjective experience of the victim (as in 'an emotionally distressing experience...'); the response of the victim (as in 'an emotional response to a terrible event...'); or the harm done (as in 'a type of damage done to the psyche...'). Others focus on the capacity to cope with threat. Trauma occurs: '...when external and internal resources are inadequate to cope with an external threat' (Bath, 2017, s 4).

Det er gjort ulike forsøk på å klassifisere traumer og det vises ofte til den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terr, som skiller mellom type I og type II traumer. Sistnevnte beskrives som en serie traumatiske hendelser, som f.eks seksuelle overgrep, mishandling eller krig. I tillegg kan type II traumer bli resultatet dersom barn er vitne til vold og mishandling i hjemmet. Type II traume karakteriseres ved gjentakende hendelser over tid, som f.eks. vold i nære relasjoner, trusler eller seksuelle overgrep, samt vedvarende og gjentatte situasjoner som fremstår som overveldende og medfører en følelse av hjelpeløshet og maktesløshet (Ruppert, 2019; Dyregrov, 2010; Øverlien, 2012). Øverlien viser til Costello et al., (2002), når hun skriver i boken «Vold i hjemmet – barns strategier» at «Selv om traumatiske opplevelser ikke nødvendigvis trenger å innebære at barnet blir traumatisert, er risikoen større for at volden påvirker barnets helse når den er tilbakevendende og foregår over lang tid, slik som tilfellet ofte er ved vold i nære relasjoner» (Øverlien, 2012, s. 24).

4.1.2. Komplekse traumer

I nyere litteratur ser vi at type II traume blir synonymt med begrepet *komplekse traumer* (Kvello, 2015; Bath, 2017). Van der Kolk beskriver komplekse traumer slik: “The experience of multiple, chronic and prolonged, developmentally adverse events, most often of an interpersonal nature...and early life onset” (van der Kolk, 2005, s. 402, i Bath 2017). Et annet ord for komplekse traumer er begrepet *utviklingstraumer* (Nordanger og Braarud, 2017; Fallmyr, 2017). Dette for å tydeliggjøre kroppens kroniske traumatiske stressreaksjoner, og den sviktende reguleringsstøtte fra nære omsorgspersoner (Nordanger og Braarud, 2017, s. 73). Braarud og Nordanger (2011) viser til Perry (1994) som poengterer at nervesystemets raske utvikling i småbarnstiden innebærer en ekstra sårbarhet for intense og smertefulle stimuleringer og for fravær av stimulering. Samtidig er det innen traumepsykologien erkjent at de mest skadelige stressbelastningene er de som pågår over tid, som skjer i tidlige leveår, og som påføres barnet av den nærmeste omsorgskrets (Herman, 1994, i Braarud og Nordanger, 2011). Slike belastninger omtales ofte i dag som *komplekse traumer* (Ford & Courtois, 2009, i Braarud og Nordanger, 2011). Fallmyr beskriver utviklingstraumer som noe som oppstår ved alvorlig omsorgssvikt og repeterende traumatisering tidlig i livet, der barnet har vært utsatt for gjentakende krenkelser og/eller langvarig utrygghet (Fallmyr, 2017, s. 149). I Nasjonalt kompetansenettverk for utviklingstraumer (2016) står det at Komplekse traumer er et mer generelt begrep enn utviklingstraumer, og det refereres til langvarige og gjentatte traumatiske belastninger, også blant voksne. Da vi likevel har valgt å bruke begrepet komplekse traumer i oppgaven, selv om begrepet også innbefatter voksne, er det nettopp fordi

det er et mer generelt begrep og ikke bærer preg av å være avgrenset og kategoriserende, men åpner opp for det komplekse og uavklarte.

4.1.3 Komplekse traumereaksjoner

Diagnosen posttraumatisk stressforstyrrelse eller Post-traumatic stress disorder (PTSD) er en diagnose for personer som har blitt utsatt for en ekstremt truende eller skremmende hendelse eller serie av hendelser. Kriteriene er kort beskrevet som: 1) gjenopplevelse av den traumatiske hendelsen eller hendelsene, i nåtid, med sterke overveldende følelser. 2) Undertrykkelse av tanker og minner om hendelsen, eller unngåelse av aktiviteter, situasjoner, eller mennesker som kan minne om hendelsen eller hendelsene der personen befinner seg i. 3) Et vedvarende trusselberedskap. Symptomene vedvarer i flere uker og forårsaker betydelig svekkelse i personlige og sosiale og andre viktige funksjonsområder (ICD 11, 2018). PTSD har gjennomgått en endring fra å dreie seg om reaksjoner etter type I traumer til også å gjelde for type II traumer. Det vil si at vi har fått et økende fokus på barn og på konsekvensene av traumatiske belastninger som skjer i tidlige relasjoner knyttet til omsorgspersoner (Nordanger og Braarud, 2017, s. 20). For barn som har vært utsatt for mange typer belastninger, kan det være vanskelig å knytte reaksjoner til en bestemt hendelse, slik PTSD diagnosen i utgangspunktet krever (Dyb og Øien Stensland, 2016, s. 53). Ved langvarige og gjentagende traumeerfaringer, vil symptombylde ofte være mye mer komplekst, som personlighetsforandringer, forvrengt selvbylde, problemer med relasjoner og identitet, og at den det gjelder er særlig utsatt for gjentakende skade, både selvpåført og fra andre (Hermann, 1992, s. 119). Judith Hermann (1992) benytter begrepet *kompleks PTSD*, (CPTSD) “The syndrome that follows upon prolonged, repeated trauma needs its own name. I propose to call it “complex post-traumatic stress disorder.” The responses to trauma are best understood as a spectrum of conditions rather than as a single disorder” (Herman, 1992, s. 119). I den engelske versjonen av ICD-11 (Internasjonale sykdomsklassifikasjon) som ble presentert i juni 2018, ser vi at PTSD diagnosen har blitt supplert med den nye diagnosen complex PTSD:

Complex post-traumatic stress disorder (Complex PTSD) is a disorder that may develop following exposure to an event or series of events of an extremely threatening or horrific nature, most commonly prolonged or repetitive events from which escape is difficult or impossible (e.g., torture, slavery, genocide campaigns, prolonged domestic violence, repeated childhood sexual or physical abuse). All diagnostic requirements

for PTSD are met. In addition, Complex PTSD is characterized by severe and persistent 1) problems in affect regulation; 2) beliefs about oneself as diminished, defeated or worthless, accompanied by feelings of shame, guilt or failure related to the traumatic event; and 3) difficulties in sustaining relationships and in feeling close to others. These symptoms cause significant impairment in personal, family, social, educational, occupational or other important areas of functioning (ICD 11, 2018).

I tillegg til PTSD kriteriene, ser vi at det er blitt lagt til problemer med følelsesregulering, redusert selvfølelse, følelse av skam, skyld og vansker med å opprettholde relasjoner og kunne føle nærhet til andre mennesker.

4.1.4 Merkelapper på barn

Bath påpeker faren ved å sette «merkelapper» på barn, som f.eks. «et traumatisert barn». Ved å gjøre det, risikerer vi å beskrive barnet som dysfunksjonell og som et hjelpeløst offer, hvilket kan lede hjelpen til å prøve å fikse det som har gått gale, heller enn å fokusere på styrker, motstandsdyktighet (resilience) og vekst (Bath, 2017, s. 6). Fallmyr bruker benevnelsen “de følelesskadede barna” om elevene som kommer til skolen med sine usynlige sår (Fallmyr, 2017, s. 147). Samtidig påpeker han at disse elevene som er vanskelig å forstå lett kan få merkelapper, som blant annet provoserende, umulige, håpløse, frekke, late, sinte, manipulerende, plagsomme, forvirrede, ustabile etc. Disse merkelappene mener han er farlige, da de lett kan skape selvoppfyllende profetier, og at disse barna dermed trenger merkelapper som vekker sunne reaksjoner. (Der Fallmyr viser til ungdom, viser vi til barn). For eksempel: “sårbar, sint barn, som trenger stor forutsigbarhet ved å kontrollere”, eller “sårbart, hudløs barn som må beskytte seg med tilbaketrekning” eller “sårbar, følellesustabil barn som blir herjet med av sterke følelser som ikke er lette å stoppe” etc. (Fallmyr, 2017, s. 147). Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om det å bytte ut merkelapper med nye merkelapper nødvendigvis vil være til det beste for elever med komplekse traumer. Når Fallmyr velger å bruke betegnelsen sårbare om disse barna, kan det i lys av Baths tanker, sies å øke faren for å se disse barna som hjelpeløse ofre, som vi voksne må fikse eller hjelpe (Bath, 2017). På en annen side, vil betegnelsen sårbar kunne brukes om alle barn og behøver derfor ikke å være stigmatiserende. At barn er sårbare brukes til å begrunne at den voksne, hvis situasjonen krever det, skal støtte og beskytte barnet (Sævi, 2013). Barns sårbarhet aktualiserer derfor det ansvar den voksne har i forhold til å ivareta barnet generelt, til å opptre på en måte som fremmer dets interesse og som tjener barnets beste.

4.1.5 Oppsummering

Vi ser at begrepene traumer, komplekse traumer og utviklingstraumer både omfatter *hendelser* barnet har vært utsatt for og hendelsenes *konsekvenser* for barnet. Dermed er det vanskelig for oss når vi bruker begrepet komplekse traumer i oppgaven vår, å skille dette fra hverandre. Kanskje kunne det vært mer naturlig å benytte et annet begrep?

Rather than using the words trauma or traumatic to describe all adverse events, it would be more accurate and therapeutically useful to use a broad descriptor such as severe adversity, and more specific terms such as chronic stress and trauma where these apply (Bath, 2017, s. 6).

Slike begreper fordrer også en avklaring, dermed er vår konklusjon at begrepet komplekse traumer beholdes i denne oppgaven.

4. 2 Det neurobiologiske perspektivet

«Hjernen som organ er av sentral betydning for følelsesmessige og psykiske opplevelser» (Ruppert, 2019, s. 27). Ifølge Holt og Hafstad (2016) er det nyttig å kjenne til hovedtrekkene ved hvordan hjernens stressresponssystem virker, for å forstå samspillet mellom traumer og barnets hjerne (Holt og Hafstad 2016, s. 284). Gjærum (2002, s. 78) viser til studier som forteller at vedvarende stress fører til endringer i nevrokjemiske forbindelser, funksjonelle systemer og endringer på det strukturelle planet. Ifølge Steen, Hauge og de Vibe (2018) vil barn som vokser opp og lever med kronisk stress ha økt sårbarhet for stress senere i sin utvikling. Modning av barnets hjerne kan da påvirkes negativt.

Følgende beskrivelse av hjernen er svært forenklet, men kan likevel gi en liten forståelse av hvordan den fungerer.

4.2.1 Den tredelte hjerne.

Nordanger og Braarud tar utgangspunkt i følgende inndelingen av hjernen, fra «The triune brain» (MacLean, 1985, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 55).

Den ene delen er den som utgjør *hjernestammen*, som styrer grunnleggende overlevelsesfunksjoner som respirasjon, hjerterytm, blodtrykk og kroppstemperatur (Brodal, 1996; Nordanger og Braarud, 2017, s. 55). Den andre delen er det *limbiske system*, som blant annet styrer tilknytningsatferd og grunnleggende følelser som frykt, sinne og lyst (Stien & Kendall, 2004, i Nordanger og Braarud, 2017). Den tredje delen er *neokorteks*, der blant annet områdene for språk, bevissthet, evnene til å resonnere og viljestyrte motoriske handlinger er lokalisert (Siegel, 2012; Stien & Kendall, 2004, i Nordanger og Braarud, 2017). En mer folkelig betegnelse på disse tre nivåene av hjernen er overlevelshjernen, emosjonshjernen og logikkhjernen (Nordanger og Braarud, 2017, s. 55).

4.2.2 Hjernens ulike “nivå”

Nordanger og Braarud vektlegger hjernes utvikling i et hierarkisk, sekvensielt perspektiv, en form for «bottom-up», der de «høyere» nivå av hjernen (de mer avanserte områdene av det limbiske system samt neokorteks) bygges på de lavere nivåene i hjernen (hjernestamme og deler av det limbiske system) (Nordanger og Braarud, 2017, s. 56-57). Etterhvert som det bygges opp på denne måten, så styrkes samtidig hjernens kapasitet for «top-down» prosesser. De høyereliggende delene av hjerne har nemlig kapasitet til å modulere eller regulere aktiviteten i de lavere nivåene (Ford, 2009; Schore, 2003; Siegel, 2012; van der Kolk, 2014, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 57). Nordanger og Braarud viser til Bishop (2007), Ford (2009) og van der Kolk (2014), for å få fram relevansen denne kunnskapen har i forhold til utviklingstraumatiserte barn og unge. De lever ofte med kronisk forhøyet stressnivå i kroppen, og deres erfaringer har forstyrret den sekvensielle utviklingen og gitt dem dårligere kapasitet for topp-down-regulering av affekt og andre tilstander (Nordanger og Braarud, 2017, s. 58).

4.2.3 Hjernens plastisitet

Hjernen vår har stor grad av nevroplastisitet hele livet, noe som betyr at den fortsetter å forandre seg og blir formet av erfaringer (Nordanger og Braarud, 2017, s. 56; Siegel, 2012). Selv om hjernens plastisitet avtar noe med alderen, så opphører den ikke (Gjærum, 2014, s. 77). Antall hjerneceller er i utgangspunktet konstant etter fødselen, men etterhvert vil noen celler vokse og utvikle nye forbindelser med andre hjerneceller, mens andre hjerneceller og nervefibrer vil elimineres i de tidlige fasene av livet. En kan – i kritiske perioder for utviklingen av en funksjon, observere både økt plastisitet og økt sårbarhet. Plastisitet dreier seg om at et område av hjernen kan overta andre oppgaver enn det i utgangspunktet selv er spesialisert for, så lenge denne spesialiserte funksjonen ikke allerede er fast etablert (Bryhn og

Hetland, 2014, s. 360). De områdene i hjernen som allerede har funnet en etablert organisering er imidlertid mindre foranderlige enn de som er under utvikling. Det vil si hjernestammen og de laveste liggende deler av det limbiske system, noe som for eksempel betyr at limbiske områder som styrer grunnleggende affekter er mindre fleksible enn for eksempel språklige områder, som på sin side er svært fleksible (Bear, Connors & Paradiso, 2014, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 56-57). Siegel viser til Hesse and Main (2006) og Main et al. (2005), og sier det slik: "Individuals with extreme cases of trauma, such as neglect or abuse, have been found to have damaged integrative structures in their brains" (Siegel, 2012, s. 321). Men han hevder at selv i disse tilfeller kan terapeutiske relasjoner føre til framgang for individets trivsel og selvregulering (Siegel, 2012, s. 321).

4.2.4 Hjernens alarm- og reguleringsystem

I en beskrivelse av hjernens alarmsystem, kan vi starte med *Amygdala*, som hører til i hjernens limbiske struktur. Dette kjerneområdet spiller en spesielt viktig rolle for læring av assosiasjoner, og virker som en «alarm» bygget på tidligere erfaringer (Holck, 2018). Amygdala sender signaler til *hypothalamus*, som sender signaler videre via en direkte nevralt forbindelse til binyremargen, hvor blant annet *adrenalin* skilles ut. Adrenalinet fører til økt hjertefrekvens, innsnevrede blodårer og økt blodtrykk for at musklene i kroppen forsynes med den energien som trengs for å stå imot trusselen. Også respirasjonen økes, slik at blodet tilfører muskelen det oksygenet aktiviteten krever (Cozolino, 2009; Roozendaal, McEwen & Chattarji, 2009; van der Kok, 2014 i Nordanger og Braarud, 2017, s. 59). Når barnets kropp settes i alarmberedskap, merkes det ofte i tillegg ved at barnet får skjelvinger, uro og overvåkenhet, aggresjon, intens redsel, forvirring, hjelpsløshet, passivitet og nummenhet (Holt og Hafstad, 2016, s. 284). Dersom trusselen vedvarer, sender hypothalamus et hormonelt signal til binyrebarken via den såkalte HPA-aksen (hypothalamus-hypofyse-binyre-aksen) Binyren skiller så ut *kortisol*, som i likhet med adrenalin er et stresshormon, og bidrar her til at aktiveringen som adrenalin har skapt i kroppen, kan holdes oppe over tid (Nordanger og Braarud, 2017, s. 59-60).

Når det gjelder hvordan hjernens høyere nivåer regulerer aktiviteten i nivåer under, vil *orbitofrontal korteks* utgjøre en viktig struktur. Nordanger og Braarud (2017) viser til Cozolino (2009), O'Doherety et al. (2003) og Stien & Kendall (2004) som fremhever orbitofrontal korteks som ser ut til å ha en spesiell viktig funksjon når det gjelder kontroll av

impulser og emosjoner relatert til sosiale situasjoner og sies å ha spesialisert seg på å fortolke mellommenneskelige signaler i deres sammenheng, og har regulerende forbindelser tilbake til amygdala (Nordanger og Braarud, 2017, s. 61). «Forenklet kan man dermed si at nervesystemet har et alarmsystem, det vil si strukturer og nettverk som tjener til å øke aktiveringen og sette kroppen i alarmtilstand, og et reguleringsystem, det vil si strukturer og nettverk som har potensial til å regulere eller modulere alarmreaksjoner, (Nordanger og Braarud, 2017, s. 62).

4.2.5 Komplekse traumer styrker alarmsystemet

I forhold til at hjernen er bruksavhengig vil den formen for aversiv læring der amygdala og de delene av hypothalamus som igangsetter aktivering, bli styrket og sensitivert, likeså forbindelsene mellom hypothalamus og binyrene (Nordanger og Braarud, 2017, s. 65). Det skal dermed mindre til før alarmen utløses, slik at også indirekte påminnere om hendelser kan utløse alarmreaksjoner i barnet. Parallelt med dette hemmer traumatisk stress nevralt forbindelser til prefrontal korteks og hippokampus (Lehrner, Daskalakkis & Yehuda, 2016; Shalev & Bremner, 2016, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 65). *Hippokampus*, som er svært sentral når det gjelder læring og hukommelse, har dermed stor betydning for at vi kan dra nytte av det vi har lært på godt og vondt og for vår opplevelse av oss selv som erfarne mennesker (Nordanger og Braarud, 2017, s. 60-61). Dette viser hvordan de regulerende nettverkene innflytelse over alarmreaksjonen svekkes, og emosjonshjernen får respondere mer uforstyrret. Det vil si at barnet lettere invaderes av angst og minner forbundet med tidligere hendelser (Nordanger og Braarud, 2017, s. 65-66).

4.2.6 Oppsummering

Vi har på en forenklet og kort måte kastet lys over det biologiske aspektet ved å skissere *noe* av det som nevrobiologisk forskning i dag viser. Det utvalget som vi har gjort, har vi gjort fordi det bygger opp om det som er fokus i oppgaven. For barn som har opplevd gjentatte alvorlige traumer av omsorgssvikt og overgrep, tenker man gjerne at hjernen er skadet. Vi har imidlertid vist til blant annet hjernens plastisitet, som viser oss at det ikke dreier seg om en skade, men i stedet funksjonelle avvik eller endringer. Men å vise til hjernens plastisitet, betyr ikke det samme som at det er enkelt for disse barna å tilpasse seg eller dra nytte av endrede betingelser i nye og trygge omgivelser. Barnets trusselberedskap kan utgjøre kraftige «motkrefter» til den som ønsker å gi omsorg (Nordanger og Braarud, 2017, s. 79). Men om det ikke er enkelt, så gir også nevrovitenskapen oss en forståelse av hvor fundamentalt viktig

det er at barn får nye erfaringer med stabile og trygge relasjoner.

4.3 Det psykologiske perspektivet

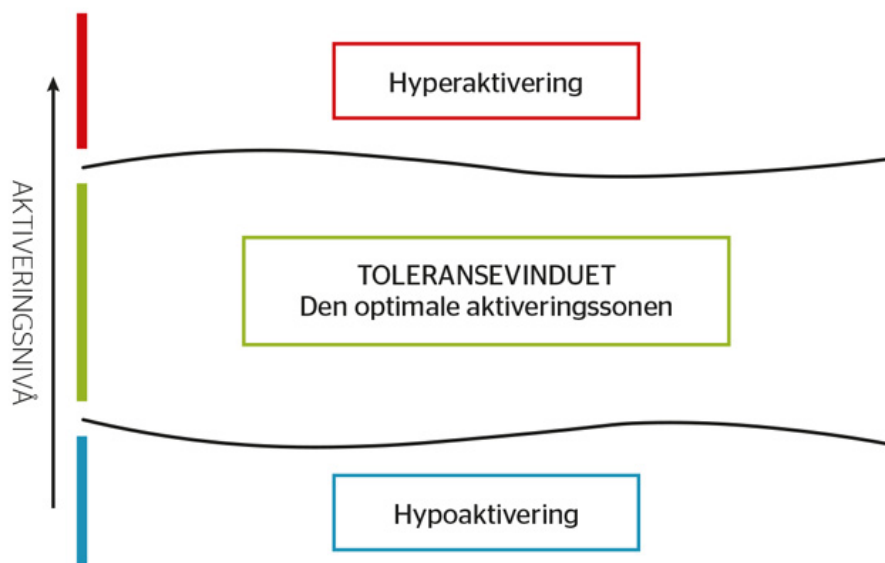
Spedbarnet er avhengig av omsorgsgivers støtte for å kunne regulere seg emosjonelt, atferdsmessig og fysiologisk (Nordanger og Braarud, 2017, s. 39). Det er en naturlig prosess som finner sted, ofte mellom mor og barn, uten at det nødvendigvis trenger å være en bevisst handling fra mors side. Nordanger og Braarud hevder at denne prosessen handler om å hjelpe barnet tilbake i det som kalles *toleransevinduet*. Det er imidlertid ikke alle omsorgsgivere som har denne naturlige tilnærmingen til barnet, gjerne på grunn av psykisk sykdom og rus, og som ikke har gitt barnet den nødvendige mulighet til å utvide toleransevinduet sitt. Når disse naturlige mekanismer feiler, så hevder Nordanger og Braarud at toleransevinduet vil være en nyttig linse i forståelsen av hva barna strever med og trenger hjelp til (Nordanger og Braarud, 2017, s. 85).

4.3.1 Toleransevinduet

Eide-Midtsand (2017) viser til Braarud & Nordanger (2014), Nordanger & Braarud (2017) og Ogden, Minton, & Pain (2006) og beskriver «toleransevinduet» som en pedagogisk modell. Nordanger og Braarud hevder at Toleransevinduet-modellen er av pedagogisk verdi, ettersom den kan (...) «brukes som hjelpemiddel i arbeidet med barn og unges utfordringer i hverdagen» (Nordanger og Braarud, 2017, s. 39). Modellen viser et vindu - eller en sone, som representerer en aktivering der vi har optimal oppmerksomhet mot andre mennesker og de situasjonene vi er i. Alle mennesker har et ulikt toleransevindu og det dette vinduet varierer til og med i ulike situasjoner personen befinner seg i. Toleransevinduet grenser varierer altså i lys av personens erfaringer, medfødte faktorer, sosial kontekst, og emosjonell tilstand (Nordanger og Braarud, 2017, s. 38). Befinner man seg over toleransegrensen eller toleransevinduet, så er man i en *hyperaktivert* tilstand, med forhøyet hjerterate, respirasjon og muskelmodus. Dersom man er under toleransevinduet, er man i en *hypoaktivert* tilstand, med redusert hjerterate, respirasjon og muskelmodus (Porges, 2007, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 38). En teori som særlig har hatt betydning for forståelsen av toleransevinduet er Steven Porges teori om vagusnerven – “*Den polyvagale teorien*” (Nordanger og Braarud, 2017, s. 83). Ifølge Porges teori har vagusnerven to forgreninger, som griper inn i det autonome

nervesystemet. Når omgivelsene er trygge er den yngste forgreiningen aktivert, og fungerer også som en bremse for aktivering i det sympatiske nervesystemet («vagusbremsen»). Den andre og eldste forgreiningen er forbundet med det parasympatiske nervesystemet og fører individet ned i en hypoaktiveringsreaksjon (Nordanger og Braarud, 2017, s. 83-84).

«Toleransevinduetets spennvidde og fleksibilitet formes ikke minst av individets erfaringer fra det tidlige samspillet med primære omsorgsgivere» (Siegel, 2012, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 83).



Toleransevinduet. Nordanger & Braarud, 2014, tilpasset fra Ogden, Minton & Pain 2006 (Eide-Midsand, 2017).

Ifølge Eide-Midsand (2017) er det et spørsmål som lærere og omsorgspersoner til barn med komplekse traumer ofte tar opp i veiledning: «Hva er mønsteret i det som trigger barnet til å gå inn i overlevelsesmodus, for eksempel et raserianfall?» (Eide-Midsand, 2017, avsnitt 11). Eide-Midsand (2017) hevder at vi gjerne har en tendens til å lete etter triggerere i barnets ytre verden, blant lyder, synsinntrykk, lukter og smaker. Men triggerene kommer ikke alltid utenfra, de kan ligge i barnets egne fysiologiske responser, for eksempel i økt hjerterefrekvens eller åndenød. Raserianfall for eksempel, kan komme i ulike situasjoner der denne fysiologiske endringen skjer. Det kan være når lærer hever stemmen, når leken mellom elevene blir for vilter, eller når barnet får applaus fra sine medelever. Eide-Midsand kaller det et fysiologisk forsvarshierarki, og hevder at dette kan slå ut svært raskt og i alle slags ulike situasjoner. Videre viser han til følgende eksempel om en elev. Det starter med en situasjon der lærer ber en elev om å levere tilbake en matpakke som eleven har blitt beskyldt for å ha

stjålet. Eleven protesterer og forsøker å argumenter og forklare at han ikke er den skyldige (dette kalles første forsvarsmur). Læreren bestemmer seg for å sjekke om matpakken ligger i elevens skolesekk, og eleven føler seg dermed krenket og plukker opp sekken sin for å gå hjem. Da holder læreren ham tilbake, noe som fører til at eleven begynner å kalle læreren for stygge ord, mens han sparker og slår (dette kalles andre forsvarsmur; først flukt, deretter kamp). Flere lærere griper inn i situasjonen og eleven blir lagt i gulvet og holdt fast av de voksne. Først hyler og skriker eleven, før han gradvis slutter å rope. Etter en kort stund blir eleven slapp i kroppen (dette kalles tredje forsvarsmur) og det hele tolkes som at man har klart å roe ned eleven (Eide-Midsand, 2017).

Følelsesregulering.

Å hjelpe barn med følelsesregulering når de ikke er i stand til å gjøre dette selv, er en viktig oppgave for voksne (Fallmyr, 2017; Bath, 2008; Kvello, 2015; Jensen og Ormhaug, 2016; Holt og Hafstad, 2016). Binder (2018) viser til det han kaller for «selvbeherskelsens kunst», som han beskriver slik: «Å kunne regulere følelser innebærer å kunne lytte til dem uten å måtte handle på dem» (Binder, 2018, s. 145). Sælebakke viser til den amerikanske psykologen Daniel Golemann, som hevder at «selvregulering er den viktigste enkeltfaktoren for hvordan livet blir» (Sælebakke, 2018, s. 61). Kvello (2015) beskriver utvikling til selvregulering gjennom tre hovedfaser: 1. *Ytre regulering*: Barnet har behov for å bli regulert av andre. Et gråtende barn kan ikke trøste seg selv, det må trøstes av en annen. 2. *Samregulering*: Barnet som ennå ikke har tilstrekkelig selvreguleringsferdigheter, har behov for samregulering, det vil si støtte fra andre, men i mindre omfang enn ved ytre regulering. Her viser Kvello til sammenhengen med Vygotskys begrep *nærmeste utviklingszone*, som innebærer at det barnet ikke kan utføre selv, vil det klare ved hjelp av en mer erfaren voksen. 3. *Selvregulering*: siste fase hvor personen klarer å regulere seg selv (Kvello, 2015, s. 74-75). Videre skilles det mellom tre utfall av denne prosessen, henholdsvis underregulert, normalregulert og overregulert. Når personen er underregulert har han eller hun ifølge Kvello umodne selvreguleringsstrategier, og fremstår dermed som umoden, impulsiv, hjelpeløs, keitet osv. Normalregulert vil si at personen regulerer seg selv som forventet ut fra alder og situasjon. Når personen sies å være overregulert, fremstår han eller hun som «forstrekt, overdrevent andreorientert og selvforsakende, som snusfornuftig, gammelklok, rigid, holdt, stiv osv.» (Kvello, 2015, s. 74). Det kan være litt uklart hva Kvello mener når han sier at barnet fremstår som «holdt». Prøver Kvello å si at barnet blir holdt fast av den voksne og ikke

gitt frihet? Ut ifra disse skisserte utfallene, vil det tenkes at barn med komplekse traumer, både kan være underregulert og overregulert. I lys av toleransevindu-modellen, kan vi få en forståelse av at elever med komplekse traumer har et meget lite toleransevindu, og at intensjonen er at også lærer skal kunne støtte eleven med å utvide sitt toleransevindu.

Følelsen av å bli følt.

Det er naturlig å vise til det tidlige samspillet mellom mor og barn. Som nyfødt er mennesket helt og fullt avhengig av reguleringsstøtte fra omsorgspersonen (Murray, 2014, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 40). Nordanger og Braarud (2017) viser til Sterns (2003) utviklingsmodell, hvor det fremkommer at spedbarnets tidlige opplevelser vil være helhetlige og globale, «hvor fornemmelsen og organiseringen av selvet er knyttet til kroppen med dens bevegelser, indre tilstand og endring i indre tilstand» (Nordanger og Braarud, 2017, s. 45). De viser til hvordan hverdagslige rutiner som legging, oppvåkning, mating og stell representerer mønstre, rytmer og repetisjoner som påvirker spedbarnets følelsestone, eller vitalitsaffekter og indre tilstand. Slike dagligdagse erfaringer gir spedbarnet en følelse av *å bli følt*, som igjen danner grunnlag for barnets opplevelse av *å høre til*. Omsorgsgivers *berøring* av barnet i slike hverdagslige rutiner, vil også være viktige for barnets somatosensoriske stimuleringer, det vil si sanseinntrykk fra ens egen kropp (Nordanger og Braarud, 2017, s. 45). De viser til Kaiser, Gillette & Spinazzola, (2010) for å få fram at slike stimuleringer (berøringer) er viktige for barnets senere evne til sanseintegrasjon, det vil si å kunne sortere mellom og balansere informasjon fra de ulike sansene. Uten god sanseintegrasjon kan enkelte sansinger (stimuli) bli for intense, slik at barnet kommer utenfor toleransevinduet sitt (Streeck-Fisher & van der Kolk, 2000, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 45).

Nordanger og Braarud (2017) poengterer at spedbarnet trenger reguleringsstøtte for å opprettholde en optimal aktiveringstilstand, samt støtte i overgangene mellom tilstandene. De viser til Møller-Pedersen (2010) som fremhever individets veksling mellom seks tilstander; fra dyp søvn, lettere søvn, døsighet, delvis våkenhet, våken og oppmerksom, urolig våkenhet og misnøye og gråt (Nordanger og Braarud, 2017, s. 40). Omsorgsgivers kapasitet til å forstå, organisere og romme spedbarnets grunnleggende tilstander og opplevelser, det vil si en god refleksiv fungering er viktig for å (...) «lage mening, bringe vitalitet og sammenhenger for spedbarnet slik at det på sikt får en organisert erkjennelse av et eget indre liv» (Slade, 2002, i Nordanger og Braarud, 2017, s. 40). Når omsorgsgiver toner seg inn mot spedbarnet, vil

spedbarnet sanse og oppleve sin egen aktivitet og sine handlinger samtidig som atferden og rytmen i aktiviteten informerer omsorgsgiver om spedbarnets hensikt, behov og følelser (Nordanger og Braarud, 2017, s. 41).

4.3.2 Kroppen

«Det at sykdom har både fysiske og psykiske årsakssammenhenger er kunnskap som vi har hatt i lang tid» (Steen, Haugli og De Vibe, 2018, s. 24). Hippokrates, den moderne medisins far, skal ha sagt at helse er avhengig av en tilstand av balanse og likevekt mellom indre organer som styrer kropp og sjel. Han mente at dette er en likevekt man først oppnår når man lever i harmoni med verden rundt oss (Steen, Haugli og De Vibe, 2018, s. 24). På 1700-tallet beskrev den franske filosofen Descartes mennesket ved å skille kropp og sjel, der kroppen ble atskilt fra sinnet. Etter dette har vestens vitenskapsmenn delt opp menneskets verden i separate deler som ikke påvirker hverandre, i kropp og psyke. De senere år har vi fått et økt fokus på sammenheng mellom psykisk helse og kropp, det har kommet frem hvordan følelser påvirker kroppen vår - og helsen vår. Følelser som sorg, sinne, stress, glede eller redsel kan påvirke kroppen vår på det fysiologiske planet og oppleves i form av blant annet hjertebank, rask puls, svette, svimmelhet, oppkast og diarè (Steen, Haugli og De Vibe, 2018, s. 24-26). Salvesen og Wästlund (2017) hevder at når kroppen bærer på minner som vi ikke bearbejder og reflekterer over, da blir disse minnene til kroppsminner som “lever sitt eget liv”. Det kan være at vi holder pusten, eller det kan være fysiske spenninger som har satt seg i kroppen. Dersom kroppen ikke får hjelp til å slappe av, vil kroppen bli værende i en slik overlevelsmodus (Salvesen og Wästlund, 2017, s. 38). Kirkengen og Næss snakker om en “spalting eller dissosiasjon som en form for vernestrategi mot hendelser som mennesker bokstavelig talt er ute av stand til å fatte” (Kirkengen og Næss, 2015, s.79). De traumatiske erfaringene blir uintegreerte og isolerte som rent kroppslige minner, som plager eller helseproblemer uten medisinsk påviselige årsaker (Kirkengen og Næss, 2015, s.79).

4.3.3 Et splittet selv

Traumatiske hendelser kan ha innvirkning på følelsen av hvem vi er og påvirke vår identitet. Vi kan til og med ende opp med å se annerledes på oss selv og verden (Wästlund og Salvesen, 2017, s. 40). Barn har ikke samme kapasitet som voksne til å integrere nye erfaringer, dette fordi barnets hjerne ikke er ferdig utviklet. Et barn som opplever gjentatte traumer vil i mange tilfeller forsøke å fungere i hverdagen, det kan handle om så «enkle ting» som å spise, gå på

skolen og være med venner. Barnet fortsetter rett og slett som om ingenting har hendt. For at dette i det hele tatt skal være mulig, må barnet holde de vonde minnene på avstand. Dette kan føre til at barnet har ulike opplevelser av seg selv og verden, som kan føre til at barnet strever med forvirring over hvem det er i virkeligheten. Slike følelser av å ikke ha kontroll kan virke både skremmende og skamfullt for barnet (Salvesen og Wästlund, 2017, s. 40-41).

4.3.4 Tilknytning

Tilknytning handler om vår forbindelse til verden. I våre tidligste tilknytningsrelasjoner tilegner vi oss, eller mister, evnen til å være åpne, ha egenomsorg og holde oss friske. I disse tidlige forbindelsene lærer vi oss å erfare sinne eller å frykte og fortrenge det. Da utvikles vår fornemmelse av autonomi eller den svinner hen (Maté, 2003, s. 336).

Det er et menneskelig behov å utvikle trygge følelsesmessige tilknytninger til andre, uten det vil vi føle oss eksistensielt truet og hjelpeløse (Ruppert, 2019, 15). Holt og Hafstad viser til Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, (1978) som beskriver tilknytning som et bånd eller en vedvarende relasjon mellom to eller flere personer (Holt og Hafstad, 2016, s. 282). Terjestam (2010) vektlegger at barn lærer ved å erfare hva det kan forvente seg av foreldrene i ulike situasjoner, noe som medfører ulike tilknytningsmønstre (Terjestam, 2010, s. 33). Hun viser til Siegel & Hartzell (2003) og fremhever at vår tilknytningsstil og vår genetiske arv er blitt beskrevet som de to faktorer, som har størst innflytelse på vår identitet, og viser til sammenhengen med mennesket som sosiale vesener (Terjestam, 2010, s. 34). Kvello poengterer at barn kan etablere ulike tilknytningsatferd til forskjellige omsorgspersoner (Cassidy, 2008; van IJsendoorn & Sagi, 2008, i Kvello, 2015, s. 84). Han definerer tilknytning slik: «et følelsesmessig bånd mellom personer som er viktige for hverandre, og deres oppfatninger av og bruk av aktive og/eller passive reguleringsstrategier av intimitet basert på grad av tillit til den andre» (Kvello, 2015, s. 85). Han viser til det han kaller for den klassiske tilknytningslitteraturen formet av Bowlby (1969, 1973, 1980) og senere av Ainsworth og medarbeidere (1978), samt de to sammen (Ainsworth & Bowlby, 1991). (Kvello, 2015, s. 83). Ainsworth og medarbeidere (1978) tok utgangspunkt i Bowlbys teori om tilknytning og fant tre tilknytningskvaliteter, mens Main og Salomon (1986) gikk gjennom hennes datamateriale og fant en fjerde tilknytningsform. Denne såkalte ABCD-

modellen for tilknytning, er den som i dag dominerer teorifeltet (Kvello, 2015, s. 85). En kort oppsummert beskrivelse er:

- A- Unnvikende tilknytning. Barnet har lært å undertrykke/fortrenge emosjoner – spesielt de negative. Personer med denne form for tilknytning unngår emosjonell nærhet til andre. De preges av overregulering.
- B- Trygg tilknytning. Barnet har lært å bli akseptert med sine karakteristikk. Personer med denne form for tilknytning fremstår som tillitsfull og harmonisk. De preges av normal regulering
- C- Ambivalent tilknytning. Barnet har lært å måtte forsterke sine signaler for å oppnå respons. Personer med denne form for tilknytning er generelt sårbare for ignorering, og løser gjerne dette i form av innyndelse eller å være oppmerksomhetskreven. Personer med denne form for tilknytning er utpreget emosjonelle i sin fungering.
- D- Desorganisert tilknytning. Barnet i denne kategorien står overfor et uløselig dilemma: Det er avhengig av en omsorgsperson som det ikke kan stole på eller er redd for. De har betydelige psykiske vansker og sosial mistilpasning. Personer med denne form for tilknytning er mer fokusert på andres kognisjoner og emosjoner enn deres egne, og blir fremmede for seg selv og har en svak affektbevissthet og affektintegrasjon. De preges av å være både over- og underregulering – enten den ene av disse, eller begge i kombinasjon (Kvello, 2015, s. 89).

Ved karakteristikk av omsorgspersonene i de ulike utrygge tilknytningskategoriene, ser vi at det er spesielt en kategori som skiller seg spesielt negativt ut. Omsorgspersonen i kategori D beskrives som enten emosjonelt utilgjengelig, skremt, eller virker skremmende på barnet ved f.eks. å være psykisk ustabil, voldelig, krenkende, forgripende, ruset, eller har ubearbeidede sorgopplevelser (Kvello, 2015, s. 89).

4.3.5 The three pillars of traumawise care

Det vises til flere ulike program / modeller som foruten å rette seg mot foreldre også henvender seg til skole og barnehage, for å hjelpe voksne i møte barn/elever med komplekse traumer. For eksempel: COS (trygghetssirkelen), ICDP (International Child Development Programme), Marte Meo, PLS – Samreguleringsmodell, Theraplay, og oppmerksomt nærvær eller mindfulness. I denne oppgaven har vi valgt å ikke fokusere på ulike program, men i stedet vise til såkalt *traumebasert omsorg*, som vi finner igjen i underliggende nyanser i flere

av disse programmene. Traumawise care oversettes litt ulikt: traumesensitiv omsorg, traumebasert omsorg, og traumesensitiv tilnærming. For at det ikke skal være forvirrende for leser har vi valgt å bruke begrepet traumebasert omsorg.

Dr. Howard Bath er en psykolog fra Australia med over 40 års arbeidserfaring med barn og unge. Han introduserte begrepet «Trauma informed care», traumebasert omsorg, som kan sees som en forståelsesmodell og metode. Bath (2015) peker på tre kritiske faktorer, som han framhever som «The three pillars of traumawise care» for å skape en god kontekst for heling og evnen til å takle motstand (resiliens) for barn som har opplevd traumatiske erfaringer. *Safety, connections og coping*. Han viser til innflytelsesrike utviklingsteoretikere som Abraham Maslow, Erik Erikson, John Bowlby og Mary Ainsworth, som så trygghet som kjernen for utviklingsbehovet hos barn. Han legger til at det nettopp er følelse av utrygghet som definerer barn med relasjonelle traumer (komplekse traumer). Han viser til at heling først kan finne sted i en trygg atmosfære (Bath, 2015, s. 6). Det vil si fysiske trygghet, (være på et trygt sted) og sosial trygghet (i elev relasjoner og i relasjon til lærer) (Bath, 2015, s. 7). Nordanger og Braarud poengterer at om omsorgsbasen og rammen rundt barnet objektivt sett er trygg, er det likevel ikke sikkert at dette vil gi barnet en subjektivt opplevd trygghet. De forklarer dette ved å vise til at barnets (...) «alarmberedskap igangsettes raskt, mens endring mot bedre regulering kan være en tidkrevende prosess» (Nordanger og Braarud, 2017, s. 150). Uansett hva voksne gjør eller hvordan de er, så er det til syvende og sist barnet som avgjør hvilken voksen/lærer som er en trygg person (Bath, 2015, s. 7). Trygghet står derfor i nær sammenheng med kvaliteten på de mellommenneskelige forbindelsene som eleven inngår i. Det er bare i relasjon med andre at barnet kan begynne å føle trygghet. «Connections» som er den andre pilaren, bygger eller gjenoppbygger sosiale bånd (Bath, 2015, s. 7). Vi registrerer at norske oversettelser av de tre grunnpilarer har oversatt connections til relasjoner (Jørgensen, og Steinkopf, 2013; Bræin, Andersen og Simonsen, 2017; Nordanger og Braarud 2017). På ordnett.no finner vi connections oversatt til forbindelse, samhörighet og tilknytning. På snl.no. har begrepet relasjon fått betydningen; *forhold, forbindelse, sammenheng og samhörighet* (Persvold, 2019). Bath viser til at:

Connections include emotionally satisfying relationships with caring adults, but also normative connections such as with schools, sporting teams, churches, and community. These social supports help children to surmount adversity and develop resilient life outcomes. However, by definition, relationship trauma is a disruption of

supportive connections. When the child faced terror and helplessness, adults were unable or unwilling to protect or were themselves the source of the trauma (Bath, 2015, s. 7).

Her skiller Bath mellom emosjonelle relasjoner, som først og fremst viser til relasjoner mellom barn og deres nærmeste omsorgsgiver, og normative relasjoner, mellom elev og lærer. Samtidig fremhever han at disse barna ikke har fått denne emosjonelle relasjonen eller dannet det emosjonelle båndet/tilknytningen med sine nærmeste, og legger til at de nærmeste også kan være kilden til barnets traumeopplevelser. Dette peker på lærers (livs)viktige rolle overfor de elevene som *ikke* har fått dannet emosjonelt tilfredsstillende relasjoner med sine nærmeste omsorgspersoner. “It is our job to create the conditions that help children alter these maladaptive scripts and learn to connect with positive, caring adults and peers” (Bath, 2015, s. 7). Da disse elevene ofte føler seg utenfor fellesskapet, er det viktig at de får muligheten til å engasjere seg i “normale” aktiviteter, som gir dem muligheten til å danne nye relasjoner. Bath viser til Perry & Szalavitz (2006) som hevder at «Relationships are the agents of change» (Bath, 2015, s. 8). Lærer må altså se forbi elevens kronologiske alder, og tone seg inn til hva denne eleven faktisk trenger. Bath viser til at det på samme måte som å fremme trygg tilknytning i tidlig barndom, også kan anvendes med eldre barn/elever med utrygg tilknytning. Når eleven er overveldet av sterke følelser, f.eks. sinne, redsel eller er veldig skuffet, kan lærer hjelpe eleven med å gjenopprette ro og stillhet (Bath, 2015, s. 8). Da blir det viktig at lærer selv klarer å holde eget affektnivå nede (Nordanger og Braarud, 2017, s. 151). Bath beskriver coping slik: “Coping involves the ability to manage external problems as well as internal emotions and impulses” (Bath, 2015, s. 9). På ordnett.no beskrives verbet cope, som det å klare /greie noe. Nordanger og Braarud (2017) oversetter begrepet coping med ordet mestring. Bath viser til at barn med relasjonelle (komplekse) traumer, utvikler bevisste og ubevisste «coping strategies» (mestringsstrategier) for å mestre ytre utfordringer vedvarende sterke følelser og impulser som er karakteristisk for disse barna (Bath, 2015, s. 9). Vi ser at denne pilaren gjerne oversettes til følelsesregulering eller affektregulering (Jørgensen og Steinkopf, 2013; Bræin, Andersen og Simonsen 2017). De voksnes rolle vil være å få en empatisk forståelse av hvilke mestringsstrategier eleven bruker, og tilby trygghet og støtte, så de får mindre behov for sine mestringsstrategier, samt lede dem mot tryggere, sunnere og sosiale kloke måter å mestre utfordringer på (Bath, 2015, s. 9). Bath viser til Alan Schore (2012) som hevder at det nettopp er mangel på regulering av egne følelser som karakteriserer barn med relasjonelle (komplekse) traumer. Disse barna kan være kronisk irritert, sint, ute av

stand til å kontrollere sinnet sitt, impulsiv, lide av angst eller depresjon (Bloom & Farragher, 2011, i Bath, 2015, s. 9). Vi har vist til hvordan barnas traumer først og fremst påvirker følelsessenteret i hjernen, samt at vansker med følelsesregulering er et av kriteriene for diagnosen CPTSD. Det gir også en bedre forståelse av hvorfor hjelpen vi kan gi disse barna, sees i lys av det tidlige samspillet mellom barn i førspråklig alder og omsorgsperson (Juul og Jensen, 2003; Nordanger og Braarud, 2017; Fallmyr, 2017; Binder 2018; Holt, 2016; Kvello, 2015). På samme måte som de minste barna ikke har språk, og likevel blir badet i språk fra sine omsorgsgivere, vil også barn med komplekse traumer profittere på at den voksne hjelper barnet med å sette ord på daglige erfaringer og opplevelser. Bath viser til Lieberman et al., (2007) som hevder at: «Research shows that the mere act of consciously naming feelings can calm the brain's amygdala and reduce emotional intensity» (Bath, 2015, s. 9). Videre viser han til van der Kolk (2005): "Active Listening, a foundational human relations skill, assists children in identifying and naming emotions, skills that are often lacking in traumatised children" (Bath, 2015, s. 9). I likhet med Kvello (2015) viser også Bath (2015) til samregulering, som utviklings-psykologer beskriver som den interaktive prosessen mellom omsorgsgiver og barnet (Bath, 2015, s. 10). For større barn, som ennå ikke har lært selvregulering, hevder Bath at den voksne reagerer på deres problematferd på to ulike måter; ved samregulering eller med forsøk på å regulere barnet ved tvang. Uten å berolige barnet, vil ikke det traumatiserte barnet (Schores begrep) eller eleven med komplekse traumer klare å gjenvinne den emosjonelle balansen (Schore, 2003, i Bath, 2015, s. 10).

4.3.6 Oppsummering

Studier fra det psykologiske perspektivet viser at voksne har en betydningsfull rolle overfor elever som ikke har fått dannet emosjonelt tilfredsstillende relasjoner med sine nærmeste omsorgspersoner. I lys av dette perspektivet er toleransevinduet fremhevet som en nyttig modell for å forstå hva barn med komplekse traumer strever med og trenger hjelp til. Det har blitt vist til spedbarnet for å beskrive viktigheten av «å bli følt» og å høre til, som fremmes ved daglige rutiner og sanselige berøringer. I dette naturlige mor-barn samspillet vil barnet lære å regulere følelsene sine. For barn som ikke har fått oppleve dette samspillet, har begrepet følelsesregulering blitt fremhevet som noe den voksne kan hjelpe dem med.

4.4 Det eksistensielle perspektivet

Vi beveger oss nå bort fra karakteristikker av elever og åpner opp for en mer undrende, usikker og samtidig mottakende holdning til elevene. Vi velger å vise til Sævi sin bruk av ordet eksistensiell (...) «i betydning av det som handler om livet, livsspørsmål og barnets livsverden og inkluderer forståelsen av pedagogikk som eksistensiell virksomhet» (Sævi, 2014, s. 257). Denne forståelsen har sammenheng med Levinas forståelse av menneskets unikhhet, som uerstattelig (Sævi, 2014, s. 257). «Eksistensiell pedagogikk er knyttet til konkret liv og eksistens i forholdet mellom voksne og barn, og i møtet mellom mennesket og verden, og står i delvis motsetning til den mer teoretiske og metafysiske forståelsen som kommer til uttrykk i eksistensialisme som filosofisk retning» (Sævi, 2014, s. 258). Det er ikke tilstrekkelig å tilegne seg kunnskap om hvordan ting er eller bør være teoretisk, men vi må også ha kontakt med «saken selv», som er barnet, situasjonen eller relasjonen (Sævi, 2015, s. 74-74). Den voksne søker å forstå barnet ut fra barnets egen opplevelse og sin unike tilværelse i konkrete situasjoner (van Manen, 1991; Mollenhauer, 1996; Sævi, 2007; Wivestad, 2007). Sævi (2011) beskriver møte mellom pedagog og elev som eksistensielt ladet.

How teachers see is related to who and how he or she is in the world, and to their relationships to their students. Likewise, how the student experiences being seen relates to his or her lived self and the relationship to the teacher (Sævi, 2011, s. 457).

Gjennom de voksnes eksempel erfarer barn hva de kan forvente i nære relasjoner (Gerhardt 2004, i Wivestad, 2007, s. 325). Dersom barnets behov ikke blir forstått og møtt av den voksne, vil barnet reagere med stress og frykt, og muligens ved å skrike høyere eller bli mer passiv (Wivestad, 2007, s. 325). Hvordan den voksne ser og forstår barnet, blir dermed avgjørende for barnets menneskelige danning. Sævi (2011) viser til Gadamer (1965/1985): «Seeing someone or something is the basis and condition of all action and, as such, always includes some sort of understanding and interpretation» (Sævi, 2011, s. 457). Van Manen (1991) hevder at vi voksne ikke kan forstå barn om vi ikke forstår vår egen barndom. Det handler om å reflektere over egen måte å være på, som et resultat av vår egen oppdragelse og ulike sosiale erfaringer (van Manen, 1991, s. 22). Også Arendt forstår tenkning som noe som oppstår i og fra den konkrete livsform og praksis – som vi er en del av. Først da får tenkningen dybde (Hansen, 2008, s. 75).

Hansen (2008) mener at begrepet livsmening er knyttet til spørsmålet om hva det gode liv er, til de mer overordnede etiske og eksistensielle spørsmålene som handler om hva som gjør livet verdifullt som helhet. En slik tenkning finner vi også hos blant annet Wivestad (2007). Menneskelig danning forstås som en vekselvirkning mellom påvirkning utenfra og svar innenfra (Wivestad, 2007). Dersom denne balansen forskyves, slik at det i hovedsak blir danning som påvirkning utenfra, kan det kanskje tenkes at svaret innenfra blir svakere og svakere. Kontroll overskygger barnets muligheter for å leve i frihet, for å leve et autentisk menneskelig liv. I et eksistensielt perspektiv vil traumatiske hendelse (r) gjøre noe med barnets måte å være i verden på. Merleau-Ponty (1994) beskriver det som en nåtid blant andre nåtider, men at den nåtiden - eller spesielle hendelsen, skubber de andre nåtider bort og fratrar dem deres verdi som autentiske nåtider. «Den upersonlige tid fortsætter sin gang, men den personlige tid er standset» (Merleau-Ponty, 1994, s. 22). Han skriver videre at «Denne fiksering skal vel at merke ikke forveksles med en erindring, den udelukker just erindringen, for så vidt som den holder en gammel opplevelse frem for os som billede, og for så vidt som denne fortid, der bebor vor egentlige nutid, ikke forlader os, men stadig skjuler seg bag vort blik og ikke utfolder sig for det» (Merleau-Ponty, 1994, s. 22). De traumatiske opplevelsene fremstår ikke som forestillinger eller som en mer objektiv bevisst erindring, men den overlever i mennesket som en måte å være på (værenstil), med en bestemt grad av generalitet. Etersom barnet befinner seg i en fysisk verden av konstant stimuli og der typiske situasjoner møtes igjen og igjen, bringes det fram rytmer som ikke grunner i hva barnet selv har valgt å være, men i stedet grunner i de betingelser i det daglige miljø, som omgir det (Merleau-Ponty, 1994, s. 22-23). Den (...) «personlige eksistens er således omgivet af et område av næsten upersonlig eksistens, der så at sige går av sig selv, og som jeg henholder meg til for at holde mig i live» (Merleau-Ponty, 1994, s. 23).

Dersom vi ser på elever med komplekse traumer i lys av Kirkengen og Næss, (2015), dreier det seg om barn som har blitt *krenket*. De viser til at mennesker som ikke har fått den støtte og hjelp som de hadde behov for, bli lidende mennesker. De opplever sin eksistens som truet, og deres væremåte preges av at (...) «de prøver å sette grenser mellom seg og det farlige, det andre, det truende» (...) «De kjemper for å søke støtte for å opprettholde eller gjenopprette sin integritet og sin livskraft. Integritet og vitalitet er fenomener som konstituerer et menneskes væren i verden på alle nivåer, fra det genetiske til det eksistensielle» (Kirkengen og Næss, 2015, s.16). Elever med komplekse traumer har et mer utfordrende utgangspunkt enn andre i forhold til å gjenopprette sin integritet og utvikle selvstendighet. Det å utvikle selvstendighet

kan vi se i sammenheng med kjernen i pedagogikken som er å lære barn å leve menneskelig (Wivestad, 2007, s. 295). Som vi viste til i kapittel 3.8.2 vil det som hemmer eller ødelegger slik læring, være en trussel mot deres utfoldelse som mennesker (Wivestad, 1999, s. 3).

4.4.1 Elevenes erfaringer

Barn vil alltid være påvirket av sine tidligere erfaringer. Det de har opplevd, eller ikke opplevd, tar de med seg inn i sin hverdag, også i skolehverdagen. Det er ikke enkelt for lærer å fange opp hvilke erfaringer elevene har. Er det i det hele tatt mulig å forstå elevens livsverden?

Van Manen skiller mellom tegn på *fysisk mishandling* som er lettere å oppdage, *psykisk mishandling* som er vanskeligere å oppdage og en form for *passiv mishandling*. Psykisk mishandling består av gjentatte hendelser der den voksne fordømmer, finner feil ved, truer, undertrykker, eller låser barnet inne. Slik mishandling kan gå fra å latterliggjøre barnet til å la det være igjen hjemme om kvelden, mens foreldrene går ut og gjerne har overdrevne krav til barnet. Tegn på psykisk mishandling kan være at eleven uttrykker overdreven redsel, angst, er aggressiv, reservert, nervøs, skadefro, brutal eller ufølsom overfor andre. Passiv misbruk beskriver van Manen som en form for omsorgssvikt der barnet ikke har fått dekket sitt behov for ømhet, kjærlighet, oppmerksomhet, omsorg, skikkelig mat, beskyttelse og klær. Der foreldre generelt ikke bryr seg om hva barnet foretar seg (van Manen, 1991, s. 79).

Van Manen hevder at slike forsømte barn lett blir offer for livets tilfeldigheter og kan gli inn i relasjoner av emosjonell avhengighet (van Manen, 1991, s. 79). Disse barna kan være fanget i et mønster som ulike former som mishandling har påført dem. I et eksistensielt perspektiv vil lærers intensjon være rettet mot elevens frihet til å kunne være seg selv. «En kan si at eksistensiell pedagogikk har en spesiell interesse i den andres frihet» (Sævi, 2015, s. 74).

Selv om et barns erfaringer har blitt forstått og ført til at det har blitt fjernet fra et voldelig hjem, så vil slike erfaringer prege barnet i lang tid etterpå. Uavhengig om barnet har blitt fjernet fra sitt opprinnelige hjem med mishandling og omsorgssvikt eller om det fortsatt bor i dette hjemmet, så er det vesentlige for lærer hvordan hun møter dette barnet hver dag på skolen. Lærer kan ikke klare å få elevens erfaringer hvasket ut fra elevens minne, men hun kan prøve å hjelpe eleven til å gjøre dem utholdelig (van Manen, 1991, s. 165). Det vil si å hjelpe eleven til å klare å leve med sine erfaringer. Van Manen poengterer at undertrykte hendelser

vil føre til en diskontinuitet i barnets livsverden. «They turn into discontinuities in our being which express themselves as fears, *dependencies, obsessions, distortions, that stands in the way of healthy relations with the world and to others*» (van Manen, 1991, s. 165). De traumatiske hendelsene har satt seg i *kroppen* (Maté, 2003; Salvesen og Wästlund, 2015; Kirkengen og Næss, 2015; Herman, 1992; van der Kolk, 2014; Merleau-Ponty, 1994; Steen, Haugli og De Vibe, 2018). Vi kan kanskje si det slik at kroppen sitter fast i en krise den ikke kommer seg ut av, som Merleau-Ponty (1994) beskriver som at den personlige tid har stanset. Kroppen erfarer pågående kriser, ettersom den har gått inn i en rytme som Merleau-Ponty (1994) begrunner i betingelser i det daglige miljøet, som ikke barnet selv har valgt. Barnet er med andre ord ikke fri, men styrt av sin egen kropp og betingelser i miljøet, der barnets måte å eksistere på er å holde seg i livet. Barnet inngår altså ikke bare i et samspill med miljøet, men også med seg selv og sin egen kropp. Vi minner om skillet mellom type I traume som vil si enkelt hendelser og type II traume eller komplekse traumer (kapittel, 4.1.1). Ved type I traume vil barnet oppleve en krise, ved mangel på kontinuitet i hverdagen. Det å oppleve kontinuitet eller sammenheng i livet er viktig for å styrke og bevare vår mentale helse (Raundalen og Schultz, 2006, s. 44). Elever med komplekse traumer har opplevd mange traumer, slik at kroppen mer eller mindre befinner seg i konstant kriseberedskap. Ved type I traume, viser Raundalen og Schultz til viktigheten ved at den voksne snakker med barnet, informerer og hjelper det til å beholde kontinuitetsfølelsen, slik at barnet kan få sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid (Raundalen og Schultz, 2006, s. 44). Elever med komplekse traumer befinner seg nærmest kontinuerlig i en slags kroppslig overlevelsesmodus, en kontinuitet som *ikke* kan sies å føre eleven i retning av menneskelighet. Dermed kan vi forstå at disse elevene vil ha stort behov for andre opplevelser og erfaringer, som berører kroppens måte å eksistere på.

Bollnow (1976) fremhever kriser som en del av livet, som inntreffer ved store eller mindre overganger i livet. Det dreier seg om en forstyrrelse av det normale livsløp, noe som kommer plutselig, med sterk intensitet som kan synes som om livet står på spill så lenge krisen varer (Bollnow, 1976, s. 33-34). Han viser til betydning av krise som renselse, der individet skal gjennom en smertefull prosess for å befris fra forurensninger og stige ut av krisen med ny renhet (Bollnow, 1976, s. 34). Krisen betyr også avgjørelse, det vil si at individet må velge mellom to muligheter. Det er valg mellom godt og vondt som individet tvinges til å ta i den aktuelle situasjonen. «Det virker som om veien til friheten bare går gjennom krisens trange port» (Bollnow, 1976, s. 34). Bollnow viser til sykdomskrisen, som noe som skjer med

personen, der en selv på en måte er passiv utlevert til krisen og må holde den ut, og den moralske krisen der en ved egen viljeanstrengelse kjemper seg fram til en befriende beslutning (Bollnow, 1976, s. 37). Bollnow vektlegger at krisen betyr et brudd med det kontinuerlige livsløpet. Det vil si at det oppstår en diskontinuitet i livet. Krisen innebærer alltid en stor risiko, der utfallet av krisen alltid er uviss. For lærer som skal hjelpe eleven i krise vil det ifølge Bollnow ikke være nødvendig å gjøre noe utover det å være nær (Bollnow, 1976, s. 42). Dette er et viktig moment i forhold til hvordan lærer kan møte elever med komplekse traumer. Det er en kvalitet ved den pedagogiske relasjonen som sådan viser at barn med komplekse traumer på lik linje med alle barn, profitterer på at den pedagogiske relasjonen ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten. “Tact has to deal with objective and subjective aspects of the child’s experience” (van Manen, 1991, s. 166).

Alle kategoriene av utrygg tilknytning kan vi forstå som at barnets tidlige byggesteiner ikke har blitt lagt. Vi nevnte spesielt kategori d) som skiller seg spesielt negativt ut, men også de andre utrygge tilknytningsstiler bunner i mangel på det grunnleggende tidlige samspillet mellom barnet og primær omsorgsgiver. Under kategori a) viser Kvello (2015) til at omsorgspersoner har vansker med å akseptere barnets følelsesregister. I kategori c) beskrives omsorgspersonene som i periodevis er noe emosjonelt utilgjengelige, eller at omsorgspersonene behandler barnet som mer umodent og hjelpeløst enn det er, slik at barnet blir avhengig av mye støtte og omfattende bistand (Kvello, 2015, s. 89).

4.4.2 Lærerens eksistensielle perspektiv

I kap 3.8 ble det vist til Sæther (2015) som kaller pedagogikken pedagogisk eksistensiell når den er opptatt av grunnleggende livstema. Personlighetsutvikling er et av begrepene han viser til, og videre hevder han at eksistens og pedagogikk forutsetter det frie, skapende, ansvarlige og personlige i det pedagogiske møte. Sæther (2015) snakker om en reduksjonisme som ignorerer eller “operasjonaliserer bort” helskapelig ansvar i skolen. «Det er lærdommen fra livets mange bruddflater som synes å gi pedagogikken dens eksistensielle dybde» (...) (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2015, s. 17). Det er uforutsatte hendelser som ikke lærer kan forberede seg på. I det eksistensielle perspektivet inngår lærer i en dannelsingsprosess som krever endring og justeringer, som igjen krever ydmykhet og mot. Ydmykhet ved å være åpen for endringer og justeringer av fastlagte meninger og samtidig mot til å fastholde verdier hun selv mener må stå fast. I dette spennet mellom fleksibilitet og fasthet ligger potensialet for utvikling, modning og frihet, der lærer må (...) «kunne respondere ansvarlig og moralsk på

kompleksiteten som finnes i den menneskelige eksistensen» (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2015, s. 17).

I kapittel 3.8.3 viste vi til Biestas (2015) tolkning av pedagogikkens oppgave, som det å gjøre voksen eksistens mulig, der eksistens handler om måten vi eksisterer på. Som vi har vist, har elever med komplekse traumer tillagt seg ulike forsvarsmekanismer. De prøver gjerne å trekke seg tilbake fra det sosiale livet, eller de kan stå i opposisjon til det meste. Når mennesker ikke klarer å eksistere som subjekter i en verden sammen med andre subjekter, så befinner de seg i ytterpunkter som Biesta kaller verdensødeleggelse eller selvødeleggelse (Biesta, 2015, s. 201). For elever med komplekse traumer, vil vi tro at begge disse to scenarioer kan tolkes inn i disse elevenes muligheter for voksen eksistens. Denne oppgaven kan bidra til å utdype hva Biestas begreper kan innebære. Det er nærliggende å tro at det for mange lærere er utfordrende å tilnærme seg eksistensielle spørsmål sammen med elevene. En vet aldri hvilke spørsmål eller tema en “står i fare” for å måtte forholde seg til. Slik vi ser det, er det ikke svarene på disse spørsmålene som har størst betydning for elevene, men det man sammen skaper av nysgjerrighet, tillit, verdifulle stunder, håp og lys for fremtiden. Det handler om hvordan man forholder seg til livet. På den måten kan det eksistensialistiske perspektivet utgjøre en forskjell for elevene, både her og nå - og i barnets fremtiden.

4.4.3 Oppsummerende refleksjoner.

I lys av det eksistensielle perspektivet, får vi en forståelse av at begreper som prøver å *beskrive* barn og deres unike opplevelser vil være mindre viktig, ettersom det er barnets møte med den voksne i konkrete situasjoner som er det grunnleggende for hvordan den voksne forstår barnet. Altså er det relasjonelle viktigere enn det som kan tillegges individet. Vi kan imidlertid også i et eksistensielt perspektiv ane at barn som har opplevd gjentatte traumatiske hendelser i nære relasjoner, kan *oppleve* mindre frihet i sine møter med andre mennesker og verden.

5. Den pedagogiske relasjonen i klasserommet

Barn av rus, vold og vanvidd. Deres ugjerninger er et ekko av en indre, ikke en ytre tvang. Det dystre øyeblikket når de oppdager at de ikke er som de andre, at de har et handikap og kommer til å bli utskjelt og krenket. Den første beslutningen gjelder derfor å bekjempe kraften som leder til det onde. Det de andre har fått gratis og lett, det de betrakter som hverdagslig og uviktig, de lyse dagene med åndelig balanse, må disse barna kjempe for med svette og blod. De søker hjelp; hvis de finner noen å stole på, prøver de å komme nærmere, ber og krever: Redd meg.» De har betrodd seg til oss, de vil forandre seg, en gang for alle, med en eneste gang, i en eneste anstrengelse (Korczak, 2018, s. 50 b).

Sæverot (2015) viser til Schleiermacher som mener at praksis har verdi i seg selv. I følge Sæverot mente han at praksis har egen verdi som ikke kan styres av teori. «Imidlertid betyr ikke det at praksis skjer mer eller mindre uavhengig av teori eller at praksis må komme først, før vi så kan koble det vi erfarer i praksis til teori» (Sæverot, 2015, s. 127). Schleiermacher skal ha tilføyd at “praksis blir [...] mer bevisst gjennom teori”. (Sæverot, 2015, s. 127). Det betyr ikke nødvendigvis at pedagogen på et teoretisk grunnlag skal kunne peke ut retningene for praksis. Verken praktikere eller teoretikere sitter med det endelige ansvaret for å håndtere de ulike situasjonene som kan oppstå i praksis. De er integrert i hverandre og kan sammenlignes med det som skjer når olje og vann helles i samme glass (Sæverot, 2015, s. 127). Bakgrunnen for at vi belyser dette, er at vi ønsker å få frem viktigheten av teori, samtidig som vi fremhever at teori ikke er en oppskrift for praksis. Brunstad (2015) hevder at debatten om forholdet mellom teori og praksis alltid har eksistert (Brunstad, 2015, s. 109). Både teori og praksis har sine begrensninger, men om vi erkjenner at begge har sine svakheter kan vi hente ny styrke og innsikt fra samspillet mellom dem (Brunstad, 2015, s. 113-114). Følgende kapittel drøfter noen kvaliteter i den pedagogiske relasjonen i forhold til noen utfordringer og muligheter lærer kan møte i klasserommet, stilt overfor barn med komplekse traumer.

5.1 Forventninger til lærere

Det sies at rundt 45 prosent av nyutdannede lærere slutter i jobben sin i løpet av de første fem årene, mens en av tre forsvinner før pensjonsalder (Andreassen, 2015; Perlic, Foss, og

Steffensen, 2019). Det vises til at lærere rapporterer om en hverdag som består av å skåre høyt på nasjonale prøver. Motivasjonen med å gjøre noe for samfunnet ved å være levende til stede for barn blir dermed satt i skyggen, og lærere føler at de ender opp som teknikere istedenfor å jobbe med det de ønsker (Andreassen, 2015). Ikke holder det med nasjonale undersøkelser, utdanningspolitiske myndigheter og skolefolk får i tillegg informasjon om hvordan det står til i norsk skoleverk, fra internasjonale undersøkelser som Norge deltar i. PISA og TIMSS er slike internasjonale undersøkelser som administreres i regi av OECD (Organisation for International Co-operation and Development). PISA undersøkelser skal måle elevenes kunnskaper og ferdigheter i ulike fag (Øzerk, 2010, s. 34). En rapport fra Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til en undersøkelse som er gjort for å få vite mer om ulike årsaker til trivsel, stress, utmattelse og frafall blant lærere. Det som utmerker seg som den største belastningsfaktoren blant lærere er tidspress. 94 prosent i surveyen sier at dette er en årsak til belastningen. Tidspresset handler om at det kreves mye papirarbeid. Videre sier lærere at de til stadighet må løpe fra møte til møte og at det meste de gjør må rapporteres. I tillegg er det stadig noen prosjekter som kommer oppå hverandre. Oppmerksomheten forsvinner dermed bort fra selve arbeidet med barna. Flere av lærerne forteller også at det er vanskelig å takle at elevene har så ulike forutsetninger. De føler at de mangler både tid og kompetanse til å hjelpe elevene som har vansker, samt hjelpe de elevene som er flinke. Videre forteller 78 prosent av lærerne at de opplever lærehemmende atferd blant elevene som en stor belastning. Alt dette har betydning for læreres trivsel, engasjement og psykiske helse. Mange lærere forteller i undersøkelsen at de har tenkt på å slutte i jobben sin. De trives ikke med å skulle gjennomføre undervisningsmetoder eller andre tiltak som de selv ikke tror på. De kjenner på følelsen av en indre verdikonflikt, mindre tilhørighet og glede i jobben sin (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

I følge Bollnow (1989) er det lett å forstå at mange læreres karriere ender i bitterhet og utslitthet. Lærerne må i sitt eget hjerte skape en kraft av tillit, selv om de samtidig er realistisk og vet om menneskelige svakheter og ondskap. «This is the great difficulty of the educational profession, that the educator becomes overtaxed with the requisites of the necessary trust, and this is often the source of a peculiar tragedy» (Bollnow, 1989, s. 44). Bollnow framhever at tillit og andre dyder i lærerprofesjonen ikke er noe som kan skapes intensjonalt. Han hevder at bare den som kjenner seg selv, og som er støttet av en generell tillit til livet og det å være eller å eksistere, kan romme disse dyder, og dermed stå imot alle skuffelser (Bollnow, 1989, s. 44).

5. 2 Når lærer mener å vite hva som er det beste for eleven

Barnets beste er et komplekst begrep som brukes i ulike sammenhenger og situasjoner. Hva som er det beste for det enkelte barnet må det tas stilling til i den konkrete situasjonen og ut fra omstendighetene rundt barnets situasjon og behov. Prinsippet om barnets beste er lovfestet iblant annet i barneloven og barnevernloven (NOU 2017:12, s. 148-150). Å møte elevene i klasserommet handler mye om akkurat dette, men hvordan kan lærer vite hva som er til barnas beste og hva som er rettferdig overfor den enkelte elev? Er det i det hele tatt mulig å vite det? Derrida snakker om rettferdighet for den andre som noe åpent og situert. Han mener det er umulig å behandle den andre rettferdig i lys av at den andre er annerledes og fordi en ikke kan vite hva som er rettferdig handling for den andre i den konkrete situasjonen (Sævi, 2008). I kapittel 3.3. pekte vi på van Manen (1993) som hevder at vi kan stimuleres til pedagogisk refleksjon, men at metoder ikke kan fortelle oss hva som er bra for akkurat dette barnet. Mens van Manen (1993) mener at spesialister og eksperter kan virke pedagogisk klønete i konkrete situasjoner, viste kapittel 3.3 også hvordan Bollnow (1969) hevder at møtet mellom jeg – du er viktigere enn kompetanse og Mollenhauer (1996) som hevder at vi må våge å møte elevene uten en fastlagt plan. Kapittel 3.8 viste til van Manen (1991) som hevder at teoretisk kunnskap ikke automatisk vil lede til gode handlinger, men at pedagogikk er kontekst-sensitiv.

En slik oppsummering forteller oss at ingen med sikkerhet kan vite hva som er det beste for den enkelte elev, i enhver situasjon. Selv om kunnskap kan gi oss faglig påfyll og større forståelse omkring et tema, er det også nødvendig å drøfte om kunnskap om barn og traumer - i et psykologisk og nevrobiologisk perspektiv, også kan endre og påvirke vår pedagogiske tilnærming til elevene og på den måten virke hemmende på den pedagogiske relasjonen. Kan kunnskapen føre til at vi tror vi vet hva som er best for eleven, og at vi ikke ser det som ligger gjemt, og enda ikke har oppstått i eleven?

(...) den som yter hjelpen er blitt så selvsikker av dens vitenskapelig sikrede fundament, at han behandler mottakeren som en legemlig – sjelelig mekanisme han skal hjelpe til å fungere og fungere riktig (Løgstrup, 1999. s. 85-86).

Befring (2012) hevder at det i lang tid har vært vanlig at skolen møter problematisk atferd med disiplinære straffetiltak. Skolen er bygget på en tankegang om at det dreier seg om

viljehandlinger og at straff vil få de skyldige til å innrette seg. En slik tradisjon og tankegang holder i live holdninger et system som gjør det vanskelig å endre for eksempel relasjonen mellom lærer og elev (Befring, 2012, s. 139). Ifølge Befring og Duesund (2012) er det ikke uvanlig at unge som havner på «utenfor» har hatt en vanskelig oppvekst uten gode støttespillere og læringsopplevelser. I disse tilfellene er det ikke uvanlig at barnet har manglet kjærlig omsorg, tillit og gode modeller (Befring og Duesund, 2012, s. 448-449). Dette er barn med bekymringsfull atferd, og som lett kan havne i en vond sirkel der reaksjoner i miljøet forsterker problemene deres. Det er ikke uvanlig at det brukes stigmatiserende begreper om disse barna. Uansett hvilke begreper vi benytter oss av, handler dette om barn som ikke har det bra (Befring og Duesund, 2012, s. 449).

I lys av overskriften kan vi se nærmere på Kierkegaard som mente at man bør ta barns spørsmål på alvor og stiller seg på barnets “side”, da voksne ofte tror de har skjønnet alt og vet hvordan alt skal og bør være (Shjelderup m.fl, 1999, s. 31). Kierkegaard syntes ikke noe om voksne mennesker som selv tror de har blitt så fornuftige. Han hadde ikke noe til overs for voksne som fremhever sin egen klokskap og fornuftighet og som tror de har svaret på allting. Kirkegaard hevdet at voksne ofte er innbilske i møte med små og uvitende barn. Han mente derfor at det er bedre å snakke direkte med barna. Ifølge Kierkegaard er barn åpne og nysgjerrige, og de tar ikke noe for gitt. Hans ideal er at barna skal klare å holde fast ved denne “barnlige” innstillingen også når de blir voksen, da er det håp om at de en dag kan bli virkelige fornuftsvesener, dvs. voksne og ansvarlige mennesker som samtidig er åpne og nysgjerrig (Shjelderup m.fl, 1999, s. 31). Videre innrømmer Kierkegaard at dette ikke er en enkel oppgave og at det er vanskelig å ta ansvar, vise myndighet, sette grenser og gjøre alt som forventes av oss som voksne, samtidig som vi skal ta vare på og dyrke den barnlige undringen vår (Shjelderup m.fl, 1999, s. 31-33).

Tradisjonelt er det den voksnes livsverden, bekymringer og vanskeligheter i pedagogiske situasjoner som har blitt vektlagt (Friesen, 2017, s. 745). Derfor foreslo Nohl en omvendning, og erstattet dermed fokuset fra den voksne til å gjelde barnet eller eleven. En ny grunnleggende holdning til målet for oppdragelse (education) beskriver Nohl (1926) som ikke å dra barnet eller eleven mot noe spesifikt, men i stedet se målet i subjektet der hans / hennes psykiske og personlige realisering kan få utfolde seg (Friesen, 2017, s. 245-246).

5.3 De små øyeblikkene

Van Manen (1991) hevder at lærer føler seg kallet på av barnet til å gjøre noe. Slike situasjoner eller møter, blir av van Manen referert til som pedagogiske øyeblikk, der spesielle element i øyeblikket er at noe er forventet av den voksne (van Manen, 1991, s. 96). Van Manen (1993) sier at «den respekt, kjærlighet og hengivenhet som fins mellom den voksne og barnet, finner med andre ord sin mening i deres egen glede og tilfredsstillelse over å være sammen i øyeblikket» (van Manen, 1993, s. 69). Wivestad (2008) viser innledningsvis til Dostoevsky (2000) i sin artikkel:

You pass by a little child, you pass by, spiteful, with ugly words, with wrathful heart; you may not have noticed the child, but he has seen you, and your image, unseemly and ignoble, may remain in his defenceless heart. You don't know it, but you may have sown an evil seed in him and it may grow, and all because you were not careful before the child, because you did not foster in yourself a careful, actively benevolent love. Brothers, love is a teacher; but one must know how to acquire it, for it is hard to acquire, it is dearly bought, it is won slowly by long labour (Dostoevsky, 2000, VI 3 g, p. 298, i Wivestad, 2008, avsnitt 2).

Nina L. Frøkedal (2017) har i sin masteravhandling tatt for seg kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogisk praksis. Det som kommer tydelig frem av hennes informanter (barn og unge i ulike vanskelige livssituasjoner) er viktigheten av å bli sett. En av hennes informanter bytter om på ordtaket “du tror det ikke før du ser det” til “du ser det ikke før du tror det”. Med dette menes at lærer må tro på elevene sine for å virkelig kunne se dem (Frøkedal, 2017, s. 94-95). En annen av Frøkedals informanter beskriver hvordan hun aldri følte seg sett av læreren. Flere av ungdommene som ble intervjuet forteller om det avgjørende “blikket”. Noen sier at disse “blikkene” setter seg i kroppen og blir vonde, mens andre forteller om lærerens varme blick som kan være det som får dem til å føle seg forstått og ivaretatt (Frøkedal, 2017, s. 95). Slike uttalelser gir oss en påminnelse om blikkets viktighet - og varighet, i den forstand at selv om blikket bare varer et øyeblikk her og nå, kan det også leve videre i barnet for alltid. Hansen (2008) beskriver opplevelsen av taushet når vi opplever noe som kommer overraskende på oss og som berører oss med at her finnes det noe som virkelig har betydning. Vi opplever det andre mennesket i et nytt lys og vi både ser og forstår oss selv på en ny og dypere måte. Vi blir stille - og denne formen for stillhet er et

signal om at vi lærer og erfarer noe på et annet plan enn normalt. Noen mennesker omtaler disse øyeblikkene som “stjernestunder” fordi det plutselig oppsto et nærvær som senere førte til en viktig endring i livet deres og som førte til at de ble noe annet enn det de var. Verden ble plutselig annerledes; mer levende og nærværende (Hansen, 2008, s. 15).

5. 4 Omsorg i klasserommet

Henriksen og Vetlesen (2006) viser til omsorg som et eksistensielt grunnvilkår. Dermed er omsorg nødvendig og noe som gjelder alle mennesker gjennom hele livet (Henriksen og Vetlesen, 2006, s. 77-79). Barn – og da særlig barn med komplekse traumer, kan være både sensitive og «på vakt» og vil raskt kunne gjennomskue den voksnes måte å være på som påtatt eller ekte. Hvordan kan lærer vite hva som vil være gode handlinger i møte med eleven med komplekse traumer? I kapittel 4.3.1 hevdet Bollnow (1976) at det ikke ville være nødvendig å gjøre annet enn å være nær eleven som opplever en krise. Det å være nær vil ikke nødvendigvis si det samme som å være fysisk nær, men nær i mer overført betydning som nærværende, sanselig tilstedeværelse, med en mottakende åpenhet rettet mot eleven. I kapittel 3.9 viste vi til pedagogisk takt som en kontakt med egen samvittighet og etisk bevissthet (Brunstad, 2015). Den pedagogiske relasjonen er en verdi i seg selv, og som vist i kapittel 1.3.1, handler lærer etisk før hun tenker over at hun gjør det (Sævi, 2007). Det er nettopp i denne kontakten med egen samvittighet, at lærer er nær eleven, som en etisk handling. At den pedagogiske relasjonen har verdi i seg selv, handler om at lærer ikke er nærværende for å oppnå noe spesifikt resultat. Det er en form for nærhet der lærer opplever å bli adressert av eleven (Biesta, 2012). I situasjonene Biesta beskriver som nøling, kan lærer se seg selv i et spesielt lys, som å bli «acted upon and called to act» (Friesen, 2017, s. 752). Det kan være å avstå fra handling, og det kan være subtile og umerkelige handlinger (van Manen, 1993, s. 73). Med bakgrunn i elevens behov, må lærer ta ansvar for å utvise godhet, beskyttelse og omsorg, som er særlig avgjørende der elevens verdighet eller sårbarhet står på spill (Sævi, 2014, s. 252). For mange foreldre og lærere vil omsorg vanligvis bety bekymring, det vil si at omsorg erfares som «worrying responsibility» (van Manen, 2000, s. 315). Van Manen stiller seg kritisk til et teoretisk og profesjonelt språk for omsorg, som skiller seg fra hverdagspråket. (...)” when it becomes discharged of meanings that are existentially at its very centre” (van Manen, 2000, s. 315). Om vi ser dette i sammenheng med elever med komplekse traumer, vil lærer ved å ta ansvar for sin bekymring, tone seg inn på elevens erfaring av situasjonen, der de sammen kan finne ordene. «By naming and renaming

experience, we bring it to awareness, (re)interpret it and come to particular understandings or misunderstandings” (van Manen, 2000, s. 316). Pedagogikk i den kontinentale tradisjonen trenger altså et sakssvarende språk, det vil si et språk som fortolkes avhengig av kontekst, intensjon og person (Sævi, 2014, s. 249). Her legger kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen premissene, og barn med komplekse traumer er underlagt disse samtidig som det skinner igjennom at denne måten å møte barnet på er til gagn for denne gruppen elever.

Kvello (2015) viser til Hart & Kæreby (2009) som presiserer at for barn i førspråklig alder, så lagres hendelser som implisitte hukommelse (Kvello, 2015, s. 187). Vi har vist til Amygdala som kalles hjernens alarmsentral og som regnes som en viktig hukommelsesstruktur for implisitte emosjonelt betingede minner (Nordanger og Braarud, 2017, s. 59). Barn med komplekse traumer har dermed ikke mulighet for å beskrive sine førspråklige opplevelser eksplisitt, men responderer implisitt (Kvello, 2015, s. 188). I kapittel 4.3.2 ble det vist til Salvesen og Wästlund (2015) som fremhevet at kroppsminner «lever sitt eget liv», når overlevelsereaksjoner er blitt aktivert, men ikke fullført. Når elevene ikke får uttrykke seg språklig om sine opplevelser, er det derfor viktig at lærer klarer å se eleven og prøver å forstå hva eleven har behov for. Dette vil ikke si det samme som at lærer skal prøve å forstå eleven fullt ut, noe som ikke vil være mulig da eleven alltid vil være unik og annerledes (Sævi, 2008; van Manen, 1991). Lærer må likevel prøve å forstå hva eleven har behov for i situasjonen, selv om hun ikke forstår eleven.

Gording (2018) beskriver trygghet, håp, tro på fremtiden, mening i hverdagen og følelsen av egenverdi som viktige element. Etersom elever med komplekse traumer kan være svært sårbare for kvasse bemerkninger eller uvennlige holdninger fra andre, har vennlighet stor verdi. Utfordringen i klasserommet er gjerne at lærere kan kjenne på stress i forhold til elevene som skaper uroligheter og bråk i klasserommet og forstyrrer undervisningen. Det er vanskelig for lærere å vite hvordan de kan og bør håndtere slike situasjoner, og det kan kjennes utfordrende å skulle vise empati for disse elevene. I slike tilfeller hevder Gording at en må spørre seg hvorfor eleven reagerer som han eller hun gjør. Van Manen (1991) hevder at det å diskutere og reflektere med andre er viktig, men i den pedagogiske relasjonen vil ikke dette være tilstrekkelig. Noddings (2013) påpeker også faren for rasjonalisering og objektivisering. Det vil si at omsorgen for eleven det snakkes om gradvis eller brått kan forandres til abstrakt problemløsning. Det blir da et skifte i fokus fra eleven til problemet (Noddings, 2013, s. 25). Demarkasjonslinjen mellom instrumentell bruk i behandlingsøyemed

og kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen som sådan, går langs disse linjer. Relasjonen formes i situasjoner med passende oppfatning og respekt, og viser hensyn til menneskelige følelser, svakheter og redsel (Noddings, 2013, s. 25).

5.5.1 Opplevelsen av omsorg

Kapittel 3.4 belyste hvordan eleven “fødes” som vanskelig dersom lærer omtaler eleven som vanskelig, eller dersom eleven *opplever* at lærer ser på han/henne som vanskelig (Rieber 2008, s. 55). Nohl poengterer at den særegne måten det konkrete barn ganske enkelt er på, og den unike måte hans subjektivitet realiseres i hans liv og verden, utgjør en pedagogisk situasjon. «The singular way that «this child her» is and the unique way her subjectivity is realized in her life and world—with all of its joys and difficulties—constitutes what Nohl refers to as “The pedagogical situation” (Friesen, 2017, s. 246). For elever med komplekse traumer kan deres unike måte å være på komme til uttrykk gjennom elevens vansker i en pedagogisk situasjon. «The old education starts with the difficulties that the child creates, the new starts with the difficulties that the child has” (Nohl, 1926/1949, s. 157, i Friesen, 2017, s. 246).

Van Manen (2000) minner oss på at vi kan ha sterke erindringer fra de gangene vi har erfart omsorg. Han har fått mange anekdoter fra mennesker som beskriver intense opplevelser av følt omsorg, men også fra mer dagligdagse erfaringer av omsorg. «In everyday life-situation, caring is lived as a worrying attentiveness” (van Manen, 2000, s. 318). Overført til klasserommet, vil lærer være oppmerksom overfor sine intuitive bekymringer for enkelte elever. Van Manen (2000) viser til et eksempel hentet fra en dagbok (Minty, 1982), der mor bekymrer seg for sin sønn. Det som er interessant å legge merke til er at Minty sier at hun faktisk ikke bekymrer seg så mye. Van Manen hevder at ved å si det til seg selv, er like mye en måte å holde seg selv i sjakk, som det er en måte å forsikre seg på at hun ikke må la egne følelser og behov overskygge sønnens behov. «She seems to know that worry can be both a way of staying in touch with her child and a way of dwelling too much on her own anxieties. She chooses the former. She worries and waits” (Minty, 1982, i van Manen, 2000, s. 318). Van Manen får fram pedagogikkens eksistensielle form når han hevder at «Worry—rather than duty or obligation—keeps us in touch with the one for whom we care” (van Manen, 2000, s. 318). Han konkluderer med at denne formen for omsorgsfull bekymring faktisk er en veldig menneskelig respons til sårbarheten i andre, og viser til Levinas (1993), Derrida (1995) og Løgstrup (1997) som har beskrevet det som «the moral ground of human existence» (van Manen, 2000, s. 319).

I en pedagogisk relasjon vil lærer prøve å forstå eleven, selv om hun aldri kan forstå den andre fullt ut. (...) «I must consider their natures, ways of life, needs, and desires. And although I can never accomplish it entirely, I try to apprehend the reality of the other» (Noddings, 2013, s. 14). Noddings viser til Kierkegaard, som hevder at vi kan forstå en annens virkelighet som en *mulighet*. Det vil si at en blir berørt, den andre har vekket noe i meg som vil røre ved mitt eget etiske virkelighetssyn. Det har vekket en følelse i oss at vi må gjøre noe:

When we see the other's reality as possibility for us, we must act to eliminate the intolerable, to reduce the pain, to fill the need, to actualize the dream. When I am in this sort of relationship with another, when the other's reality becomes a real possibility for me, I care (Noddings, 2013, s. 14).

Noddings skiller mellom det å prøve å forstå den andre og det å motta eller romme den andre, for ved å «recieve» den andre, er jeg allerede med den andre (Noddings, 2013, s. 17). Spesielt når det gjelder lærers møte med elever med komplekse traumer, vil det å romme og motta eleven være særs relevant. Ved at lærer er mottakende overfor eleven, vil det også kunne øke en mottakelig kapasitet hos eleven. Noddings fremhever viktigheten av at lærer jobber sammen med eleven, samtidig som hun unngår å forlange noe av eleven, eller manipulere eleven til å passe inn i en bestemt form. Ved en slik måte å være på etablerer hun et mottakelig klima, eller en mottakelig atmosfære (Noddings, 2013, s. 60).

The one-caring reflects reality as she sees it to the child. She accepts him as she hopes he will accept himself—seeing what is there, considering what might be changed, speculating on what might be. But the commitment, the decision to embrace a particular possibility, must be the child's. Her commitment is to him (Noddings, 2013, s. 60).

Vi kan tenke oss hvor vesentlig - og kanskje livsviktig det er for elever med komplekse traumer å bli tatt imot av lærer på denne måten. Noddings (2013) beskriver det som at lærer uttrykker seg ærlig når elevens syn på seg selv er negativt, og entusiastisk når det er positivt, og at hun aldri reflekterer rundt en virkelighet der eleven er isolert, alene og forlatt. Noddings legger til at selv om denne holdningen eller standarden som læreren utviser, kan virke

merkelig på utenforstående, så er den ikke det for eleven som har deltatt i konstruksjonen (Noddings, 2013, s. 60). Her vil vi minne om det dynamiske samspillet som finner sted i den pedagogiske relasjonen (Bollnow, 1989; van Manen, 1991, 1993; Hoveid og Finne, 2014; Friesen, 2017; Brunstad, Reindal og Sæverot, 2015). Når det gjelder hvordan konstruksjon fra elevens side skal forstås, må det derfor knyttes til at en omsorgshandling fra lærerens side (the carer) ikke blir fullbyrdet hvis den som mottar omsorgen (cared-for) ikke tar imot og bekrefter den som noe personen har behov for (Noddings, 2013). Noddings omsorgsetikk tar utgangspunkt i en relasjon og ikke bare i at den ene parten gir omsorg. Det er en gjensidighet til stede i relasjonen som forutsetter at eleven må bekrefte den omsorg som læreren viser. Eleven føler forskjellen mellom å bli mottatt og bli ignorert (Noddings, 2013, s. 61). Eleven vil føle en forskjell mellom genuin omsorg eller påtatt omsorg. Barn opplever å bli sett i pedagogisk konkrete, virkelige situasjoner der den voksne gjør noe rett og godt og dermed hjelper barnet til personlig utvikling (Sævi, 2007, s. 117).

I følge Sweeten m.fl (2003) vises ikke omsorg bare med ord, det vises både i handlinger og ansiktsuttrykk. Ifølge undersøkelser gjort ved Universitetet i Los Angeles, utgjør de faktiske ordene våre bare 7 prosent av kommunikasjonen mellom mennesker. 38 prosent kommuniseres gjennom stemme og tonefall, mens 55 prosent kommuniseres gjennom nonverbal kommunikasjon (Sweeten m.fl., 2003, s. 81-82).

5.6 Sårbarheten i den andre

Vi viser til sårbarheten i den andre som menneskets grunnvilkår, og som Brunstad (2015) legger til også er pedagogikkens grunnvilkår. Det er barnet/elevens sårbarhet som gir autoritet til lærerens respons. (...) «the child authorizes the adult to care responsibly until the child, him or herself, is able to take over the responsibility» (Sævi og Husevaag, 2009, s. 34). Denne sanne eller ekte autoriteten i møte mellom lærer og elev ligger altså hos eleven, ikke hos læreren (Sævi og Husevaag, 2009, s. 34). Biesta (2012) fremhever begrepet «being adressed» i stedet for “recognition” (som vi oversetter med erkjennelse eller anerkjennelse) eller det å lytte. Da anerkjennelse og det å lytte avhenger av den voksnes velvilje, fungerer «being adressed» i motsatt retning. Det dreier seg ikke om den voksnes vilje til å anerkjenne barnet. “Here it is not for me to recognize the other, but rather to recognize that the other is addressing me – That I am being addressed by another human being; here it is for me to act upon this recognition” (Biesta, 2012, s. 6).

Hva så med de situasjoner der lærer ikke opplever å bli adressert av eleven, eller der lærer ikke er oppmerksom på elevens behov for hjelp? Sævi og Husevaag (2009) viser til sosiale konvensjoner av riktige forventninger og handlinger, som kan legge en skygge for at læreren kan klare å se hva eleven faktisk trenger. Et eksempel kan være en dagligdags skolesituasjon der det er forventet at alle elevene skal levere inn tegninger de har jobbet med, også de som ikke har fått gjort seg ferdig. Eleven Lisa, med komplekse traumer, vil ikke levere fra seg tegningen sin, men fortsette å tegne. Noen av de andre elevene påpeker at også Lisa må levere inn, ellers blir det urettferdig. Det er slike situasjoner som forventer noe av lærer. Hvordan kan lærer svare ansvarsfullt på en slik situasjon? «How do we encounter the otherness of the child pedagogically, when we by necessity, are trapped in the social conventions of the grownup world? (Sævi og Husevaag, 2009, s. 35). I kapittel 1 viste vi til læreres utfordringer med å balansere mellom enkeltelevers behov og gruppens behov i løpet av en skoletime, uten å plasser enkeltelever i en utkantposisjon (Alisic, 2012, i Svevik, 2019, s. 42). Det er mange måter lærer i eksempelet vårt kan svare på eller møte Lisa som har vanskelig for å levere fra seg en uferdig tegning. For å unngå at Lisa havner i en utkantposisjon, ved å gi henne særbehandling, kan for eksempel lærer insistere på at Lisa også på lik linje som de andre må levere inn den uferdige tegningen sin. (...) “the intention of asking the child to conform by rendering invisible his or her uniqueness in favor of similarity, is the objective of the socially conventional adult” (Sævi og Husevaag, 2009, s. 37). De situasjoner hvor eleven henstilles til konform med resten av klassen, er ut ifra lærers perspektiv på situasjonen, ikke elevens. For at lærer skal kunne ta Lisa sitt perspektiv på situasjonen, fordres altså at lærer føler seg adressert av Lisa, som kan finne sted om lærer er engasjert og oppmerksom med alle sine sanser orientert mot Lisa og hennes situasjon. Når lærer fokuserer på hvordan situasjonen oppleves for Lisa, er det kanskje ikke så viktig lenger om lærer lar Lisa jobbe videre med tegningen sin, eller om hun må levere den fra seg, men heller *måten* lærer *er* på i situasjonen, og atmosfæren i klasserommet. Sævi (2014) viser til Lingis (1994) for å fremheve at «Den pedagogiske relasjonens eksistensielle kvaliteter forutsetter et språk som åpner for heterogenitet og som kan fortolke barnets opplevelser og forståelse meningsfullt og uten å krenke, samtidig som det unike får plass i fellesskapet uten å assimileres» (Sævi, 2014, s. 255).

Sævi og Husevaag (2009) framhever at kjernen i den pedagogiske relasjonen er etisk, det vil ikke si i form av logisk tenkning og resonnering, men som en særlig praksis /praxis rettet mot den andre (Heidegger, 1926/1962; Levinas, 1998, 2002, Dunne 2001, i Sævi og Husevaag,

2009, s. 37). Ved å være orientert mot Lisas opplevelse av situasjonen, kan lærer ane mer av hva som står på spill for Lisa. I kapittel 4.4 belyste vi det eksistensielle perspektivet, som vektla hvordan eleven opplever å bli sett, har sammenheng med elevens levde liv, opplevelse av seg selv, og relasjonen eleven har til læreren. I lys av det eksistensielle perspektivet, kan det kanskje anes at det faktisk er Lisas selv som står på spill. Situasjonen kan dermed sees på som eksistensielt ladet for Lisa (Sævi, 2011). Den er også pedagogisk ladet, fordi det her forventes noe av læreren, at lærer utviser en handling som er god for Lisa (van Manen, 1991). Her vil altså lærers forståelse av situasjonen være avgjørende for Lisa. Dersom lærer ser på Lisa som trassig og vanskelig, og tenker «å nei, ikke nå igjen» og med den holdningen henvender seg til Lisa, eller velger å overse Lisa, i håp om at det skal ordne seg av seg selv, ville kanskje utfallet vært at Lisa gir fra seg tegningen. Men det kan også godt hende at hun løper ut av rommet, gjemmer seg under pulten, skriker og kjefter, river tegningen, eller blir helt stille og «melder seg ut» resten av timen. Motsetningen vil være at lærer ser det pedagogisk signifikante i denne situasjonen (van Manen, 1991). Da er det vesentlig hvordan lærer *er* i denne situasjonen, men også hvordan lærer *er* i hverdagen i klasserommet i relasjon til alle elevene og hvordan lærens væren i hverdagen danner grunnlag for atmosfæren i klasserommet. Som vist, fremmer Noddings (2013) lærerens mottakelighet og et mottakelig klima, der eleven berører henne på måter som fordrer følelsen av at hun må gjøre noe. «Gjennom åpne sanser og en bevisst tilstedeværelse kan vi få bevissthet om eller forståelse av saksforhold vi ellers aldri kunne vite noe om på forhånd» (Brunstad, 2015, s. 120). Bollnow hevder at det er lite fokus på atmosfæren lærer skaper i klasserommet, og mener at det kanskje er fordi det er vanskelig å få fram en forståelig betraktning av ens egne handlinger. Det er lettere å få fram en betraktning ut ifra metoder, modeller og teknikker, som kan utføres uavhengig av hvilket humør lærer befinner seg i (Bollnow, 1989, s. 7). Vi kan bare tenke oss hvor avgjørende en god og varm atmosfære vil være for elever med komplekse traumer som vil være ekstra sensitive for lærerens emosjonelle tilstand.

5.7 Atmosfæren i klasserommet

“Only in an atmosphere of security can the child grow in the right direction”

(Bollnow, 1989, s. 1).

(...) de suger til seg glede, dannelses, godhet. I går var han en liten villmann, i dag en villig deltager i leken. Underkuet, fryktsom og enfoldig, etter en uke er han modig,

livlig, full av initiativ og sang. Iblant kommer forandringen fra time til time, andre gnager fra uke til uke, iblant – ingen endring overhodet. Det er verken et mirakel eller det motsatte – det ene var der og ventet, den andre var aldri der i utgangspunktet (Korczak, 2018 a, s. 36).

Dette utdraget fra boken “*Hvordan elske et barn*” viser hvordan endrede miljø, endrede atmosfærer, kan få fram gleden og nysgjerrighet på livet igjen. Det vesentlige her var ikke først og fremst endring av den fysiske konteksten, men atmosfæren av trygghet, tillit, og glede som Korczak la grunnlag for. Bollnow viser til Pestalozzi som skriver om vanskelighetene ved å prøve å hjelpe de forsømte og skeptiske/mistroiske barna han møtte i Stans: “Above all I wanted and needed to win the trust and attachment of these children. Grant me these and I could expect everything else from them” (Pestalozzi, 1927, i Bollnow, 1989, s. 17). Den begrensede tilliten som barnet først har tillagt en person, vil etterhvert bli en mer generalisert form for tillit til verden. Kvaliteten på trygghet i relasjonen er relatert til hvorvidt barnet føler seg beskyttet. Selv om den ubetingede tillit til beskyttelse fra mor og far etterhvert vil forsvinne, så vil fremdeles den signifikante følelsessfære av tillit fremdeles bestå (Bollnow, 1989, s. 17). Barnets psykiske helse avhenger av at barnet /eleven får anledning til et rom å trekke seg tilbake til, føle trygghet, og beskyttelse når verden blir for urolig, truende og stor. Et sted der barnet kan få anledning til å være seg selv. Det er de voksnes ansvar å tillate eller å skape slike muligheter for barnet (Bollnow, 1963, i Bollnow, 1989, s. 18). I kapittel 3.4.2 viste vi til at når situasjonen krever det, er lærer alt for eleven for så i neste øyeblikk å være ingenting, fordi det totale ansvaret ikke lenger er nødvendig og eleven behøver tilstrekkelig rom for å kunne ta ansvar for seg selv (Sævi, 2015, s. 85). Biesta (2015 b) vedgår også at vi noen ganger har behov for å trekke oss tilbake fra den vanskelige «midten». Lærer bør spørre seg: Når trenger eleven tid og rom til seg selv, og når trenger eleven at jeg som lærer kan være alt for henne, ved å “overta” det vanskelige øyeblikket for henne? Vi kan tenke oss at det vil oppstå situasjoner der elever med komplekse traumer *er* på andre måter enn forventet.

Noddings hevder at lærer kan prøve å tilby et miljø med kjærlighet og hjelpsomhet, der elever som ikke har *opplevd* kjærlighet kan få oppmerksomhet (Noddings, 2013, s. 61). Det viktigste er at eleven skal kunne føle seg velkommen og bli sett på som en delaktig person (Noddings, 2013, s. 65). Vi kan forstå hvordan lærer ved å skape en slik atmosfære kan være livsviktig for elever med komplekse traumer, samtidig som det også er godt for alle elever. En elev som

ikke har opplevd kjærlighet kan da likevel føle kjærlighet overfor et annet barn (Noddings, 2013, s. 61).

5.8 Hvordan lærer er i klasserommet

«*Only the joyful educator is a good educator*» (Bollnow, 1989, s. 21). Det vil ikke si det samme som at lærer bør opptre som underholder for klassen. I stedet hevder Bollnow at lærer varsomt kan drive fram en hyggelig atmosfære ut ifra det som naturlig oppstår fra barnas erfaringer eller dele gleden som en stille glede som kommer fra barnas glade humør (Bollnow, 1989, s. 21). Lærer inngår dermed i samspill med barna, og deler gledene med barna, på måter som utgjør en grunnleggende atmosfære i klassen preget av trygghet og glede. Vi kan tenke oss at elever med komplekse traumer vil bli mer positivt påvirket av en slik varm atmosfære, i motsetning til en kjølig atmosfære, som de gjerne er vant med hjemmefra. En form for kjølig atmosfære i klasserommet kan være preget av en lærers tungsinn (Bollnow, 1989, s. 21).

Nohl hevdet at en lærer uten sans for humor ikke vil være skikket som lærer (Bollnow, 1989, s. 58). I møte med elever med komplekse traumer, kan det imidlertid virke merkelig å snakke om humor. Vil ikke humor kunne gjøre mer skade enn godt, med fare for at deres livsverden ikke blir tatt på alvor? Bollnow viser til at barn i sin hverdag føler sterkere følelser, både glede og sorger, i motsetning til den voksne som har opparbeidet seg en indre balanse og evne til å se ting mer relativt (Bollnow, 1989, s. 58). I konkrete situasjoner som utspiller seg i klasserommet vil ikke lærer ta situasjoner fullt så alvorlig som eleven, og med litt humor kan lærer gi mulighet til barnet til å lette på den vanskelige situasjonen han befinner seg i. Med humor kan lære bidra til å roe ned spenninger. Det er viktig å påpeke at humoren det her snakker om er fra varmhjertet sympati, som er noe helt annet enn ironi og sarkasme (Bollnow, 1989, s. 58). For elever med komplekse traumer vil det først og fremst være sterkere følelser av sorg, sinne, redsel, skam og uro som dominerer. Bollnow framhever at i møte med virkelig vanskelige tilfeller, der barnet blir såret, utsettes for ulykke eller opptrer virkelig voldelig, så må humor vike plass for alvorret (Bollnow, 1989, s. 60). Det kan vi blant annet overføre til situasjoner der elever med komplekse traumer forteller om sine erfaringer til læreren.

NOU 2017:12 beskriver eksempler der barn har blitt snakket til på en måte som fører til at de valgt å ikke fortelle om noe de blir utsatt for, eller noe de er redd for. I mange tilfeller ender de opp med å ikke fortelle at det har hendt noe traumatisk i det hele tatt. Det kan skyldes den voksnes måte å spørre på eller at barnet har vært så belastet at det ikke har vært i stand til å fortelle der og da. Kanskje har barnet forsøkt å fortelle tidligere og gjort seg negative erfaringer med dette, de kan være redd for ikke å bli trodd og kanskje har de innarbeidet en strategi om å gi uriktige opplysninger for å beskytte seg selv eller noen andre. De kan også være redde for at foreldrene skal få vite om hva de forteller.

Arendt (1996) skriver at mennesker gjennom handling og tale viser hvem de er, de viser aktivt det unike ved sitt personlige vesen, de trer inn på verdens scene, der de ikke var like synlige så lenge de uten aktiv medvirkning bare ga til kjenne sin unike skikkelse og sin unike stemme. Til forskjell fra "hva" man er, til forskjell fra de egenskapene, begavelsene, talentene og defektene vi har og som vi i det minste har så stor kontroll over at det står oss fritt å vise dem eller skjule dem, står det personlige "hvem" man er utenfor vår kontroll, fordi det uvilkaarlig åpenbarer seg i alt vi sier eller gjør (Arendt, 1996, s. 181). Ved følelse av samhørighet, vektlegger van Manen lærers *måte å tale* på, og fremhever at en god lærer vet hvordan et urolig barn kan roes ned av en rolig stemme «The tactful voice establishes contact» (van Manen, 1991, s. 175). Det betyr imidlertid ikke det samme som at lærer skal følelsesregulere eleven, for i følge van Manen så er en taktfull tale situasjonsspesifikk og kan ikke fanges av et fiksert mønster og formuleringer (van Manen, 1991, s. 176). Om lærer skal lære seg å bruke stemmen på spesielle måte, blir det ifølge van Manen overfladisk, noe eleven vil gjennomskue. Det er ikke takt, men taktisk og falskt (van Manen, 1991, s. 175). «When mouth and eyes contradict each other, the child tends to believe the eyes» (van Manen, 1991, s. 178).

For å få en forståelse av hvordan takt uttrykkes gjennom blikket, viser vi til en anekdote fra van Manens (1991) beskrivelse av en situasjon på 4. trinn. Elevene skriver i dagbøker et par ganger i uken, som de kan velge om de vil vise til lærer eller ikke. De fleste velger å vise den jevnlig til lærer, som skriver en liten kommentar tilbake. På denne måten får lærer et lite innblikk i elevens liv. Elevene deler gjerne følelser og tanker, som det ellers kan være vanskelig å uttrykke. Lærer får også vite om hendelser av ulike former for misbruk og neglekt. Van Manen beskriver en situasjon der klassen holder på å skrive i dagbøkene sine, der lærer som selv sitter og skriver ser opp et øyeblikk, og blikket hviler på Nicole. Nicole har

som de andre elevene i klassen et spesielt forhold til lærer. Læreren vet at det er vanskelig for Nicole å snakke om følelsene sine i forhold til de problemene hun opplever hjemme. Både mor og datter lever i frykt for en voldelig mann og far:

As Nicole walked into the class this morning the teacher asked, "Are things all right, Nicole?" and Nicole answered, "Yes." But from Nicole's face the teacher knew that things were not all right. But what Nicole cannot talk about directly she has learned to write about in her diary. In one sense the teacher should be pleased. Her is an inner-city child, a fourthgrade student, who only four months ago could hardly write a full sentence. Now this student is actually writing to express herself. But the content of Nicole's writing is too serious for the teacher to feel simply victorious. Nicole looks up from her paper and her eyes meet the teacher's. "Are things all right, Nicole?" the teacher's eyes seem to ask again. In this understanding look, in these knowing eyes, Nicole finds the possibility to express her need: "He will kill us if he finds out that we are going to move," she writes. And she adds, "But I will miss my father. And I will miss my teacher. She means so much to me (van Manen, 1991, s. 179).

Her ser vi hvordan det *dynamiske samspillet* mellom lærer og elev finner sted, så og si i stillhet. Likevel uttrykker denne fortellingen et kraftfull øyeblikk idet blikkene deres møtes. «Through their eyes the adult and the child are immediately known to each other» (van Manen, 1991, s. 179). Øynene kan altså bare formidle takt der det er øye til øye kontakt (van Manen, 1991, s. 180), og som vi viste til i kapittel 3.5, vil blikket uttrykke lærerens *holdning* til eleven (Wivestad, 1993, s. 107). Dermed kan vi forstå lærers holdning til eleven som jeg – det eller som jeg – du, eller sagt på en annen måte; å se eleven som subjekt eller objekt. Lærer møter elevene som subjekt eller objekt ut ifra ulike situasjoner og kontekster. Van Manen hevder at det er en utfordring for lærer å stå barnet nært nok til å vite hva som er best for barnet og samtidig stå langt nok unna til å vite hva som er best for barnet (van Manen, 1991, s. 97). Ved å se eleven som elev med komplekse traumer, vil lærer innta en rasjonell og objektiv holdning til eleven når hun prøver å finne ut hvordan hun skal handle i forhold til eleven. «We quite properly enter a rational-objective mode as we try to decide exactly what we will do in behalf of the cared-for» (Noddings, 2013, s. 26). En objektiv måte å tenke på er som nevnt ikke unødvendig. Det er viktig, men som Noddings hevder, så er det av «limited and particular use» (Noddings, 2013, s. 26). I den pedagogiske situasjonen med eleven med

komplekse traumer er lærer åpen, tålmodig, mottakelig og samtidig nølende. Det vil gi eleven rom og tid til å kunne vise hva som er best for henne.

En pedagogisk relasjon kan vi også se i lys av Noddings beskrivelse av «the one caring» og «the cared for» (Noddings, 2013, s. 19). Dette fordi læreren (the one caring) sin holdning må også kunne oppfattes av eleven (the cared for). Eleven ser etter en holdning hos lærer som tilsier at lærer bryr seg om eleven i motsetning til en likegyldig holdning. Noddings viser til Gabriel Marcel som karakteriserer en slik holdning som å vise seg disponibel, gjøre seg selv tilgjengelig i motsetning til udisponibel. Når lærer er disponibel for eleven er hun tilstede for eleven (Noddings, 2013, s. 19). Hoveid og Finne (2014) illustrerer dette når de viser til to skolelederes utsagn, som «You have to give of your self» og «keep an open door». Det å gi av seg selv signaliserer noe dypt personlig og det å holde en åpen dør til kontoret signaliserer en aksept for å kunne bli forstyrret (Hoveid og Finne, 2014, s. 247). For lærer i klasserommet kan det tenkes at det å «keep an open door» også kan signaliseres ved kroppsspråk og ved blikkkontakt. Selv i en mer formell undervisningssituasjon, vil selv et kort blick kunne si «I am still the one interested in you» (Noddings, 2013, s. 20). Om eleven med komplekse traumer skulle velge å fortelle åpent om sine såre opplevelser, vil lærer kunne bli «røsket ut av» sin vanlige hverdag. Da er det vesentlig at lærer er mottakende overfor barnets opplevelser og for barnets følelser. Den voksnes oppgave er da å trygge barnet og å være *tilgjengelig* for barnet (Bollnow, 1989, s. 10).

5.8.1 Bør lærer prøve å få vite mest mulig om elevens hjemmesituasjon?

Lærer i eksempelet med Nicole visste mye om hennes hjemmesituasjon gjennom lesing av skoledagbøker. Vil denne kunnskapen som lærer hadde, være en form for delt kunnskap? Altså at lærer og Nicole har samme kunnskap om hvordan Nicole har det hjemme. Ifølge Biesta (2012) så hevder han at prosessen ved å gjøre noe felles, ikke er en prosess som produserer noe som er likt for begge parter. Dersom lærer prøver å få vite mest mulig om hjemmeforholdene til Lisa eller Nicole, så vil det *ikke* si at lærers forståelse av deres situasjoner er identiske med Lisa og Nicole sine egne opplevelser. Biesta viser her til Deweys pragmatiske tolkning av kommunikasjon, og argumenter *imot* å først finne et felles ståsted før kommunikasjonen kan starte. I stedet argumenterer han *for* kommunikasjon som en pågående oppgave å produsere eller å leve en felles verden (Biesta, 2012, s. 3). Selv om lærer vet at eleven har opplevd mye vondt, kan ikke lærer vite hvordan eleven opplever og reagerer i ulike situasjoner i klasserommet, hvordan eleven vil reagere, eller hvordan lærer best kan svare når

hun blir adressert av eleven. I klasserommet oppstår stadig nye situasjoner, der lærer kan søke etter det pedagogiske signifikante i hver situasjon. Eleven og lærer må altså sammen komme til en forståelse av hver ny situasjon. Utenforstående tenker gjerne «stakkars Lisa som har opplevd så mye fælt, her må vi gjøre sånn eller sånn». I klasserommet er det imidlertid lærer som blir adressert av eleven i en spesifikk, konkret situasjon.

I kapittel 3.8.3 viste vi til Biestas modell om subjektivering, kvalifisering og sosialisering. Biesta (2012) framhever viktigheten av å holde sprekken/avstanden «the gap» åpen. Når lærer søker det signifikante pedagogiske i de ulike situasjonene som oppstår i klasserommet, vil han holde det uvisse «the gap» åpen og dermed åpne opp muligheten for elevens subjektivering. Fokus på kvalifisering (og til dels sosialisering) vil imidlertid søke å stenge for dette uvisse «the gap» (Biesta, 2012, s. 4). Vi tenker at det er i «the gap» at eleven med komplekse traumer kan få muligheten til å stå fram som seg selv med sin egen stemme. «I am being addressed by another human being; here it is for me to act upon this recognition» (Biesta, 2012, s. 6). Når lærer blir adressert av eleven, kjenner han på sitt pedagogiske ansvar for handling i situasjonen. Grunnleggende i pedagogisk kontekst ligger det en intensjon om endring. Elevene går gjennom sosialisering, kvalifisering- og subjektiveringsprosesser. Begrepet subjektivering åpner kanskje imidlertid mer opp for elevens egne initiativ, fra noe som allerede er i eleven. For elever med komplekse traumer, tenker vi at lærer bør ha et større fokus på subjektiveringsprosessen. Det vil imidlertid, ifølge Biesta (2012), si at lærer ikke nødvendigvis skal prøve å lytte mer til elever for å prøve å forstå dem.

We cannot close this gap by trying to “reach out” to our partners in communication, by trying to listen to them, by trying to understand them, because each time that we return our understanding to them, a new gap emerges, a new third space of enunciation comes into existence (Biesta, 2012, s. 10).

Den pedagogiske relasjonen er ikke en statisk relasjon, den er i endring gjennom ulike pedagogiske situasjoner. Det vil som nevnt alltid være «the gap» som lærer i stedet for å prøve å tette igjen, bør verdsette å se på som pedagogiske muligheter. Biesta påpeker *risikoen* lærer tar ved å prøve å komme *for* nær eleven. I god tro vil lærer søke å vite mest mulig om eleven, deres historie, bakgrunn, identitet og deres følelser. Risikoen er at lærer mister ute av synet «the gaps», splittelsene, det som skiller, annerledesheten. Det vil kunne stenge igjen for øyeblikkene, for at det pedagogisk signifikante kan skje (Biesta, 2012, s. 1). I forhold til

elever med kompleks traumer, så kan det imidlertid virke som litt voldsomt om lærer ikke skulle prøve å søke mest mulig informasjon om eleven? Kan det tenkes at lærer kanskje ikke hadde møtt Nicole med like mye forståelse dersom han ikke visste noe om Nicoles hjemmeforhold? Som van Manen (1991) fremhever: «Teachers who are pedagogically sensitive to children also tend to be sensitive to the backgrounds, the life-histories of the children, and the particular qualities and circumstances of the children for whom they have responsibility» (van Manen, 1991, s. 48). Biesta (2012) hevder heller ikke at lærer ikke skal bry seg med å søke kunnskap om hvordan elevene har det, både hjemme og på skolen. I stedet minner han oss om at uansett hvor mye kunnskap lærer vil tilegne seg om elevene, så vil det alltid være en splittelse mellom lærerens og elevens liv. Splittelsen (the gap) er viktig å ikke miste av synet, men å være bevisst på i det daglige arbeidet i klasserommet.

5.9 Tillit og trygghet i klasserommet

Grunnlaget for pedagogisk virksomhet er bygget på tillit. Vi viste til van Manen (1993) i kapittel 3.5, som framhever at tillit er noe som eleven kan (eller ikke kan) gi lærer. Det er altså ikke noe lærer kan kontrollere. Det er «tillitens vågestykke» (Bollnow, 1976). Det å få tillit hos eleven med komplekse traumer, vil således være det avgjørende, men samtidig kanskje også det vanskeligste lærer står overfor i møte med disse elevene. I den pedagogiske relasjonen vil det som skjer mellom elev og lærer være det viktige. Det er altså ikke lærers tanker og det lærer tror og mener som er relevant når hun søker tillit hos elever med komplekse traumer. Da ville det vært, «lærerens lengsler eller behov som står i sentrum» (Wivestad, 1993). Lærer bør kanskje først og fremst stille seg selv spørsmålet om hvorvidt hun virkelig bryr seg om, eller føler genuin omsorg for denne eleven (Noddings, 2013). Kapittel 4 gav en forståelse av at elever med komplekse traumer kan være ekstra sensitiv for andres måte å være på, og bruke tid på å vurdere om den voksne er til å stole på eller ikke. Vi har vist til disse små signaler fra lærer som gester, stemme og blikk, og som kan ha ekstra stor betydning for elever med komplekse traumer. “Hva vil lærer synes om meg når jeg kjefter og kanskje slår, eller prøver å gjemme meg”? Hva vil lærer tenke om jeg forteller noe dumt som jeg har opplevd”? Eleven kan også være ganske så oppmerksom på hvordan læreren *er* i møte med andre elever i klassen. Hvilke følelser dukker opp hos eleven i møte med lærer? Svar på slike spørsmål kan bare finnes sted i den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev, der lærerens oppmerksomhet er rettet mot elevens opplevelser.

«Skolen fortalte det jeg hadde sagt rett til pappa og stemoren min. De sa også at jeg hadde sagt at jeg ikke likte stemoren min. Da fikk jeg bank hjemme» (FF, 2019, s. 14).

Fra rapporten «Rett og sikkerhet» (FF, 2019, s. 11-12), fremkommer det at mange barn har forsøkt å fortelle til en voksen om sine opplevelser, noen har fortalt litt, og stoppet med det, mens andre har fortalt alt. Ut ifra rapporten, får vi inntrykk av at de som stoppet å fortelle, er barn som ikke opplevde at de voksne tok det de sa på alvor. Mye handlet om at barna følte på de voksnes reaksjoner når de fortalte, de voksne viste lite reaksjoner, slik at barna tenkte at deres opplevelser likevel ikke var så spesiell, eller voksne som var veldig alvorlig i ansiktet og viste lite følelser, som skapte utrygghet og usikkerhet hos barna (FF, 2019, s. 11-12). Mange fortalte også at de opplevde voksne som snakket rart eller stakkarslig til dem, slik at noen av disse barna følte da at de ble sett på som ofre (FF, 2019, s. 16).

I en pedagogisk relasjon vil lærerens pedagogiske taktfølelse imidlertid kunne gi eleven en annerledes opplevelse. Van Manen (1991) poengterer at en taktfull lærer har tillit til seg selv og tillit til sine elever.

Læreren min merket at jeg ofte var stille, kom seint og at jeg kunne rykke til når noen tok på meg. Hun ga seg ikke, og til slutt fortalte jeg. Hun forklarte tydelig at det jeg hadde opplevd ikke var greit. Jeg merket at hun brydde seg. Hun reagerte når jeg fortalte (FF, 2019, s. 11)

Vi har vist viktigheten av lærerens holdninger, og hvordan holdningene spesielt kan uttrykkes i lærers blikk. Uttrykker dette blikket oppgitthet og avmakt, eller kjærlighet, aksept og håp? I kapittel 3.7 viste vi til van Manen (1993) som hevdet at den innerste mening smelter håp og tillit sammen. Lærer kan ikke få tillit fra eleven dersom lærer ikke ser håp for eleven. Van Manen framhever håp som en måte å være til stede for barnet på. Således vil det også være essensielt for lærer å stille seg spørsmålet om hun har en *opplevelse* av håp, også for eleven med komplekse traumer, som gang på gang har vært overmannet av sine følelser og kan ha utfordret både elever og lærere. I kap. 3.7, viste vi til pedagogisk tolkning av håp, som håp til elever som lærer har en pedagogisk kjærlighet for (van Manen, 1993). Håp om at barna skal mestre ting, kommer og går, men å oppleve selve barnet som håp er det som skiller det pedagogiske fra det ikke-pedagogiske (van Manen, 1993, s. 63-64). Sævi sier at barn hele tiden må få oppleve nye sjanser og en ny start (Sævi, 2007, s. 121). «Å bli sett pedagogisk er å bli gjenkjent av den voksne, både som det en er og det en kan bli» (Sævi, 2007, s. 119). Å se

på barn som det de kan bli (men enda ikke er blitt) står altså i motsetning til å vurdere barn med vansker eller problemer som skal fikses eller helbredes. I kapittel 1.3.1 skilte vi mellom faktisk asymmetri i den pedagogiske relasjonen (ulikheter i erfaring og kunnskap mellom lærer og elev) og det Skjervheim (1992) kaller for prinsipiell, metodisk asymmetri. Dersom kunnskap om komplekse traumer forstås i lys av kunnskap som noe som gir mennesker mulighet til makt og innflytelse, slik det skisseres i Meld. St. 18 (1012–2013), ser vi faren for asymmetri forstått som en prinsipiell, metodisk asymmetri. Lærer kan da legge større vekt på kunnskapen om komplekse traumer og mindre vekt på egne intuitive følelser og tanker i situasjoner med eleven. Elevens reaksjoner og meninger vil da først og fremst tolkes inn i kategorien «elven med komplekse traumer». Lærers ønske blir da ut ifra et bestemt resultat, og hennes handlinger vil da bli beskrevet av Skjervheim som taktisk og manipulerende (Skjervheim, 1992, s. 28). I den faktiske asymmetri som eksisterer i den pedagogiske relasjonen vil lærers grad av taktfølelse være sentral.

Pestalozzi (1927) hevder at suksess i barneoppdragelsen henger sammen med barnets følelse av tillit til foreldre og en eksisterende orden i verden (Bollnow, 1989, s. 17). Barn med komplekse traumer har ikke fått oppleve denne formen for tillit. De har ikke fått den nødvendige tryggheten og forutsigbarheten, som trengs for å føle mening eller orden i sin livsverden. Bollnow hevder at dersom den voksne selv opplever verden som et skremmende og utrygt sted, så vil jobben med å skape et trygt sted for barnet bli hemmet. Bollnow fremhever altså sterkt verdien av at å skape en orden i verden der barneoppdragelse finner sted (Bollnow, 1989, s. 17).

(...) as soon as the child begins to cry, the mother tends to take him or her in her arms and smile at the child. The infants return the smile of the mother with bright, unclouded eyes and thus the seed of trust is sprouting in the child (Pestalozzi, 1927, i Bollnow, 1989, s. 13).

Bollnow (1989) fremhever at denne tillit vil fortsette å vokse i barnets livsverden og inkludere fler og fler. Videre viser han til Pestalozzi (1927) som sier at alle andre følelser i denne unge personens unike natur gradvis vil kunne utfoldes fra det første frø av tillit (Bollnow, 1989, s. 13). I følge Nohl (1926) vil en mer personlig dimensjon av den pedagogiske relasjonen kunne realiseres ved å overføre foreldre-barn båndet til også å gjelde lærer-elev (Friesen, 2017, s. 751). Det er på bakgrunn av den nære mor-barn relasjonen at det fra psykologisk hold vises til

såkalt følelsesregulering som noe voksne kan utøve for å hjelpe barn til å roe seg ned (Nordanger og Braarud, 2017; Fallmyr, 2017; Holt, 2016; Kvello, 2015; Bath, 2015). Men vil lærers forsøk på å regulere elevens følelser være det beste for den eleven? I lys av et kontinentalt pedagogisk perspektiv kan vi kanskje tenke at noe vesentlig vil gå tapt på veien, fra mor-barn relasjon til følelsesregulering. I neste avsnitt viser vi igjen til eksempelet med Lisa som opplever en vanskelig situasjon i klasserommet i lys av kriser, kontinuitet og diskontinuitet (Bollnow, 1976).

5.9.1 Når hverdagen i klasserommet blir avbrutt av kriser

«(...) we only learn, or acquire new habits, in those situations in which the organism-environment transaction is interrupted» (Biesta, 2007, s. 14).

I kapittel 4.4.1. vises det til kriser og diskontinuitet i livet (Bollnow, 1976). Lærer til Lisa ble rykket ut av sin hverdag, der hun var opptatt med å forberede neste aktivitet for klassen. Forenklet sagt, så befant hun seg i hodet sitt og tenkte fremover. Hun ble avbrutt i sine tanker, da hun hørte en elev si at Lisa ikke vil levere fra seg tegningen sin, og da hun så på Lisa, registrerte hun hvordan hun knuget blyanten, med overkroppen liggende over arket sitt, for å beskytte det. Vi kan se på dette som en krise for både elev og lærer, selv om det selvsagt er en større krise for eleven, der utfallet av krisen vil bety mer for eleven enn for lærer. Dersom vi forstår denne krisen eleven befinner seg i som en sykdomskrise (Bollnow, 1976), kan vi si at for eleven gjelder det å holde ut følelsene som rir en. Ved elevens forhold til, eller samspill, med egen kropp eller følelsesapparat er det viktig at lærer er nærværende. Som nevnt i kapittel 3.8.2 trenger barnet at det er den spesielle andre, som her er lærer, som er nærværende for å utvikle sin menneskelighet (Wivestad, 2009) som i følge Pestalozzi (Brühlmeier, 2018), bare kan skje ansikt til ansikt, hjerte til hjerte. I Lisas krise kan hun ha behov for at lærer kan være alt for henne (Sævi, 2015). Det fordrer at elev har tillit til lærer for å kunne legge dette øyeblikk av sitt liv i hennes hender. Samtidig kan vi se på krisen som en moralsk krise, som vil kreve en aktiv, viljestyrt anstrengelse fra eleven. Dersom Lisa får oppleve den pedagogiske relasjonen der det er både rom for og tid til at hun blir tatt imot slik som hun er for øyeblikket, så kan kanskje Lisa selv etterhvert klare å ta gode beslutninger eller som Bollnow (1976) sier det; befriende beslutninger. For Lisa med komplekse traumer, kan vi forstå av det vil bety ekstra mye å selv kunne føle at hun kan ta selvstendige beslutninger i motsetning til å bare la seg diktere enten av sin egen «låste kropp» eller av alltid å være underlagt hva andre bestemmer at hun skal gjøre. I kapittel 4.4.1. vises det til Kvello (2015)

sin beskrivelse av det han kaller for overregulerte barn, der han blant annet bruker begrepet «holdt» som kan tolkes som det å bli holdt fast i motsatt til å bli satt fri og kunne bidra aktivt i sitt eget liv. Det vil si å kunne inngå i en subjektiveringsprosess mer enn en bare sosialiseringssprosess. (Biesta, 2010, 2015). For barn som har opplevd vold i nære relasjoner fremhever Øverlien (2012) barns strategier, for å dreie synet bort fra disse barna som hjelpeløse ofre, og hun viser til barns *erfaringer* i motsetning til *utsatt for*, for dermed å vise til barna som aktive handlekraftige aktører i stedet for passive (Øverlien, 2012, s. 26). Om Lisa selv klarer å ta en god beslutning, kan vi si at hun selv klarer å danne en sti som går i retning av å kunne gjøre voksen eksistens mulig (Biesta, 2015 b). Elever med komplekse traumer vil kunne ha større utfordringer med denne prosessen enn andre, da de først må avlære *ubevisste strategier* eller væremåter, samt *uhensiktsmessige* tolkninger av situasjoner og personer som kommer til uttrykk i elevens relasjoner til andre.

Selv om det er sterkt ubehag knyttet til kriser, vil det samtidig være avgjørende for vekst. “Only by passing through crises does (it) assume its genuine being” (Bollnow, 1987, i Friesen, 2017, s. 749). Dersom vi dreier lyset over på lærer, kan vi kanskje ane krisen hun befinner seg i, ved å ta risikoen ved å møte Lisa med åpenhet for situasjonen og egen sårbarhet. Lærer har kjærlighet, håp og tillit til Lisa, og møter henne med pedagogisk takt, men hun kan likevel aldri være sikker på utfallet. Som Bollnow (1976) hevder har utfallet to utganger, godt og vondt. Dersom det skulle vise seg at utfallet *ikke* skulle være godt, at Lisa uansett river tegningen og løper ut, så vil det likevel være viktig lærdom for lærer, som hun kan ta med seg å reflektere over i ettertid (Løvlie, 2015; Friesen, 2017; van Manen, 1991). Det betyr ikke det samme som at lærer trenger å føle på skyld og skam for ikke å klare å mestre situasjonen, for i slike følelser finnes ikke vekst. I lys av den pedagogiske relasjonen tolker vi slike følelser som ikke forenelige med en lærer som har overvunnet å se seg selv som senter for alle ting (van Manen, 1991, s. 139). Hun kunne prøvd å se mer objektivt på egne handlings- og reaksjons mønstre og/eller hun kunne for eksempel rettet blikket mot atmosfæren i klassen, hvordan elevene er med hverandre. Hun kunne også ha sett kritisk på regler og rutiner, og kanskje stilt seg spørsmålet om hvem disse reglene er til det gode for, og om hun kanskje kunne endret på dem. Hun kunne ha tenkt ut tider der hun kunne ha mulighet til å være mer sammen med Lisa. Som det belyses i kapittel 4.4.1, så kan det kanskje tenkes at Lisa har blitt vant til at andre ikke bryr seg hvordan hun har det eller hvordan hun er. Hun har kanskje levd i en ødeleggende, men likevel et forutsigbart liv, i den forstand at hun forventet at andre ser på henne som vanskelig, forventninger av å bli møtt med kjeft, eller oversett. Når

uforutsatte ting oppstår i klasserommet, vil det dermed være avgjørende at hun får møte andre holdninger og handlinger fra omgivelsene enn det hun er vant til. I den pedagogiske relasjonen vil slike holdninger være naturlig til stede, slik at Lisa blir badet i omsorg, håp og kjærlighet. I den pedagogiske relasjonen vil det altså handle om muligheter. Uansett hvordan slike kriser fremstår, uansett hvilken form de tar, så gir de lærer *muligheter* for å kunne hjelpe eleven. “(...) can thus present the teacher with the opportunity to help young students to overcome their difficulty with as much honesty and resolve as possible” (Bollnow, 1975, i Friesen, 2017, s. 749).

Når det her trekkes paralleller fra Bollnow sin beskrivelse av kriser og diskontinuitet til en pedagogisk kontekst og den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev med komplekse traumer, gjør vi oppmerksom på at det ikke nødvendigvis dreier seg om eksistensielle livskriser (Friesen 2017). Lærer vil oppleve mindre ekstreme tilfeller av forstyrrelser, avbrytelser, nøling og usikkerhet, noe oppgaven har vist som sentrale elementer ved den pedagogiske relasjonen. Det kan være mange forskjellige kriser Lisa må få gå igjennom sammen med lærer, for at Lisa selv mer og mer får komme til syne, til at hun kan få føle seg mer og mer fri. Ved å bruke Merleau-Ponty (1994) sitt uttrykk, kan vi si at Lisas gradvis kan begynne å eksistere i sin personlige tid igjen. For elever med komplekse traumer må vi samtidig være innforstått med at disse elevene er unike med sine unike opplevelser, der noen kan få oppleve øyeblikk av frihet på skolen, andre må kanskje vente til langt ut i voksenlivet, men poenget er at disse barna må få denne muligheten til gode, og nære relasjoner. Jo flere av slike pedagogiske øyeblikk eleven får oppleve, vil det etterhvert kunne utgjøre elevens livsverden, endre måten han ser på livet, seg selv og sine medmennesker. For at lærer skal kunne møte eleven i pedagogiske øyeblikk, med pedagogisk takt som innebærer kontakt med sin egen samvittighet og etiske bevissthet (Brunstad, 2015), må hun selv ha ro i sinnet. I den pedagogiske relasjonen ligger det kvaliteter som fordrer at lærer er tilstede i både hode og hjerte, men om lærer skal kunne gjøre en forskjell for eleven, må det komme fra hjertet.

6. LÆRERENS KUNNSKAP OG KOMPETANSE

Forholdet mellom kunnskap og omsorg i skolen har nærmest alltid vært oppe til debatt (Folkestad, 2001, s. 97). Skolen er en viktig arena for barn og ungdom og deres skoleliv varer fra de er fem-seks år gamle. En av skolens viktige oppgaver er at alle skal oppleve skolen som trygg og god. Innsikt i hvordan elevene opplever skolelivet er en av forutsetningene for å at god opplæring for hvert enkelt barn skal kunne finne sted og for å kunne skape et inkluderende fellesskap i skolen (Tangen, 2012, s. 151). Store deler av lærerens hverdag går ut på å ta stilling til hva som skal være neste skritt i undervisningen. Dette gjelder alle situasjoner der lærere må avgjøre hva som er riktig eller galt, godt eller dårlig, mulig eller umulig. Det gjelder alle situasjoner der lærere må vurdere og ta stilling til hva som er mest pedagogisk og der lærer må ta avgjørelser uten skaffe seg kunnskap og vurdere hvilke opplysninger og verdier som skal få størst betydning (Bunting, 2014, s. 48).

Et viktig poeng som fremheves i Svevik (2009) sin studie er at “The beliefs teachers hold about their competence, knowledge, skills, and personal capacity when meeting pupils experiencing difficult life situations is of great importance in order to recognize and act according to these children’s needs” (Dyregrov, 2006; Bandura, 1997, 1998, i Svevik, 2019, s. 37). Svevik (2019, s. 38) viser til tidligere studier som forteller at læreres tro på egne ferdigheter hadde innflytelse på deres handlingsvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Bandura 1997,1998). I dette kapittelet drøftes noen forenlige - og motsetningsfylte elementer når det gjelder læreres kunnskap og kompetanse i forhold til komplekse traumer hos elever. Kan tanker som vi har vist til fra blant annet Pestalozzi og Korzacs fremdeles være aktuelle i møte med elever med komplekse traumer?

6. 1 Evidensbasert praksis

Begrepet evidensbasert praksis (EBP) ble først etablert innen det medisinske fagfeltet (Kvernbekk, 2018; Hansen, 2008) og er preget av en naturvitenskapelig tankegang (Hansen, 2008, s. 244). Siden 2. verdenskrig har den vitenskapelige viten nærmest eksplodert (Hansen, 2008, s. 246). «På norsk brukes ofte på begrepene kunnskapsbasert praksis og evidensbasert praksis om hverandre» (Martinussen m.fl., 2016, s. 10). Begge begrepene stammer fra det engelske begrepet *evidence based practice*. Ifølge Martinussen m.fl. (2016) er det viktig å skille mellom begrepene evidensbaserte tiltak og evidensbasert praksis. «Evidensbaserte tiltak er tiltak med god dokumentasjon på effekt. Evidensbasert praksis oppstår når man integrerer

den forskningsbaserte kunnskapen om de ulike tiltaks effekter med praktikerens erfaringsbaserte kunnskap og brukernes ønsker og behov» (Martinussen m.fl., 2016, s. 10). EBP hører hjemme i en stor internasjonal trend med fokus på resultater, måloppnåelse, vurdering, måling, testing og dokumentasjon. EBP handler om forskning og metode (Kvernbekk, 2018). «Kjernen i EBP handler om hvordan vi skal frembringe ønskverdige resultater og forebygge uønskverdige resultater. Man ønsker med andre ord å vite hva som «virker»» (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1). I dag insisterer man på at alle former for praksis skal være basert på forskning og evidens. «Forskere møter krav fra politiske hold om å skape bedre og mer forskningsbasert kunnskap, og praktikere møter krav fra politisk hold om å bruke forskning til å skape ønskverdige resultater eller forbedre eksisterende resultater». (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1). Det dreier seg som skal nås og man vil gjerne vite hvordan man kan oppnå disse målene. Ifølge Kvernbekk skulle man tro at EBP var et velkomment innslag i pedagogikken fordi det er et «område hvor forskningen kan gjøre seg selv nyttig for praksis, noe pedagogisk forskning ofte blir beskyldt for ikke å være» (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1). I Kvernbekk (2018) har EBP både tilhengere og kritikere. Også Steinsholt (2009) hevder at det er et omdiskutert tema hvorvidt forskning påvirker pedagogisk praksis. Det har, blant annet fra politisk hold, blitt hevdet at forskning ikke lenger leverer solide nok redskaper til å gjøre pedagogisk praksis bedre. Argumenter som dette dukker ofte opp i en rekke OECD og EU-rapporter. Der hevdes det også at det innenfor pedagogisk forskning er et stort og omfattende problem at mye av den forskningen som utføres, ikke liten anvendelighet i praksis (Steinsholt, 2009, s 58). Kvernbekk (2018) viser til forskeren Robert Slavin (2002, 2004), som argumenterer for at «rigorøs forskning over tid vil gi samme framgang i pedagogikk som medisin har hatt, fordi alle intervensjoner testes og evalueres før de tas i bruk» (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1). Kvernbekk viser til noen av begrepene som brukes av tilhengerne av EBP: ”det virker”, effektivitet, målbarhet, resultatoppnåelse, kunnskapsbasert, evidenshierarki, forskningsbasert, tiltak, tiltaksintegritet og randomiserte kontrollerte forsøk (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1). På den andre siden viser Kvernbekk til kjente og innflytelsesrike kritikere av EBP, deriblant Gert Biesta (2007, 2010). Noen av begrepene det vises til her er: praktisk vurdering, profesjonelt skjønn, kontekstavhengig, etiske overveielser og moralsk praksis (Kvernbekk, 2018, avsnitt 1).

6. 2 Noen dilemma ved evidensbasert praksis

Ifølge Kvernbekk (2018) er det ikke noe nytt at praksis bør være forankret i kunnskap. Det en derimot kan diskutere er hva en tillegger begrepet evidens og når evidens kan og bør brukes. Forskning gir oss verdifull kunnskap om hva som har virket på bestemte steder, hvilket er en styrke hvis undersøkelsene er gjort på mange ulike steder, med lignende resultater. Da forteller det oss at tiltaket har relativt stor mulighet for å lykkes. Det som er like viktig, er å sette grenser for hvor EBP kan bidra og hva den kan bidra med (Kvernbekk, 2018).

Van Manen (1991) hevder at:

Both empirical and ethical-moral principles are important in pedagogy, it cannot do without them. Yet the essence of pedagogy is neither. The pedagogical moment is the concrete and practical response to the question, What to do here? Dealing with the child in the specific situation is the essence of pedagogy (van Manen, 1991, s. 44).

Biesta (2007) hevder at:

(...) there are those who think that research will be able to give us "the truth" and that "the truth" can be translated into rules for actions, and that the only thing practitioners need to do is to follow these rules without any further reflections on or consideration of the concrete situation they are in (Biesta, 2007, s. 11).

Overnevnte sitater er en tenkning som går igjen i kontinental pedagogisk tradisjon, hvor den pedagogiske relasjon har et element av nøling og tilbakeholdenhet i seg fra den voksnes side nettopp fordi barnet står overfor en ennå ukjent fremtid. Brunstad (2015) hevder at undervisning krever en annen tilnærming enn bare innlæring av kunnskaper og ferdigheter ettersom pedagogene alltid kan komme bort i situasjoner som en hverken finner svar på i teori eller tidligere erfaring. Det faktum at det ikke finnes noen fasit skaper en usikkerhet som åpner opp for en ny type menneskelig frihet. Ifølge Brunstad (2015) er det slik at

«de praktikerne som i alt de møter bare ser det de alltid har sett, vil raskt anvende regler eller metoder de alltid har brukt. Det medfører at de på en måte handler riktig. Det er jo slik de alltid har gjort det, men likevel kan det meste bli galt» (Brunstad, 2015, s. 119).

Videre viser han til Aristoteles som avviser at:

«den praktiske visdommen kan være vitenskapelig i streng forstand. Den henter ikke alene sine vurderingskriterier i det generelle eller teoretiske, men i et samvirke med situasjonen som er for hånden. Det er i det eksistensielle møtet med omgivelsene at den gode pedagogiske praksisen kan utvikles. Nettopp det å være sanselig tilstede åpner for andre dimensjoner i den menneskelige samhandlingen. Gjennom åpne sanser og en bevisst tilstedeværelse kan vi få bevissthet om eller forståelse av saksforhold vi ellers aldri kunne vite noe om på forhånd» (Brunstad, 2015, s. 120).

Hansen (2008) viser til den danske filosofen Hans Fink (1999) som mente at vår faglighet kan hindre oss i å få en dypere forståelse om det som er selve saken. At vi kan bli mer opptatt av å det faglige, samt å fremstå som «profesjonelle», enn å forstå det som vi er sammen om å bli klokere på. Han hevder at fagfolk bør minne hverandre på at det er saken de skal studere, ikke bare faget. Videre hevder han at kjærlighet og verdighet er fenomener vi ikke kan få visdom og forståelse for. Våre begreper og kategorier og systematisk tilegnede kunnskaper vil alltid komme til kort (Hansen, 2008, s. 17-18). «Det handler om «hvordan vi best holder «spørsmålet om sandheden åpent» (Hansen, 2008, s. 18).

6.3 Styrken i lærers sårbarhet

Vi har vist til menneskets sårbarhet som et grunnvilkår ved det å eksistere som menneske. Det vil si at det også dreier seg om lærers sårbarhet i den pedagogiske relasjonen. Lærer kunne ha satt seg i en mer betraktende og teoretisk tilskuerposisjon, og dermed unngått å åpne opp for egen sårbarhet, men som Brunstad påpeker vil lærer da kunne gå glipp av den rikdommen og mangfoldigheten som en mer verdensåpen holdning gir (Brunstad, 2015, s. 122).

Hvis vi forteller til en voksen, så er den personen utvalgt. Da må ikke personen springe videre til BUP, barnevernet, politiet eller andre voksne. Da har personen kompetanse til å snakke med oss, for vi vet veldig godt hvilken kompetanse som funker og ikke. Vi trenger ikke det voksne mener er spisskompetanse (FF, 2019, s. 16).

Vi mener dette sitatet uttrykker at det først og fremst er *personen* eleven henvender seg til, ikke rollen. I kapittel 5.9 ble det referert til hvordan mange barn savner at den voksne gir

uttrykk for egne følelser. Ved å vise til Bollnow, English, Biesta og flere, argumenterer Friesen (2017) for å fremme den voksnes egen subjektivitet, erfaring og svakhet, i den pedagogiske relasjonen, der den voksne erfarer ens egne forstyrrelser og nøling (Friesen, 2017, s. 744). Det kan oppstå situasjoner i møte med eleven med komplekse traumer, der lærer lar seg selv bli forstyrret, stopper opp og avventer. I forrige kapittel viste vi til “being addressed” som at læreren kjenner seg selv som adressert til. Det betyr ikke at lærer stopper opp i fysisk forstand, for å trekke seg tilbake å tenke ut en mest mulig fornuftig måte å møte barnet på. Det vil heller være tydelig i for eksempel bestemte følelser, som i kortvarige antydninger eller en nølende tvil og usikkerhet (Friesen, 2017, s. 753). Det handler om at lærer blir berørt, det vekker noe i lærer, som kaller på lærers unikhet og sårbarhet.

For å illustrere når lærer unngår å åpne opp for å egen sårbarhet, viser vi igjen til eksempelet om Lisa fra kapittel 5. Lærer kan da tenke at Lisa sikkert har låst seg fast, på grunn av noe som trigget henne, og at hun dermed bør prøve å hjelpe Lisa til å regulere følelsene hennes. Om Lisa ikke skulle viser tegn til å høre etter, eller ikke vil se på lærer, og bare skriker «Gå vekk!», går gjerne lærer vekk med en følelse av å ikke være kompetent nok. For å unngå dette ubehaget fortsetter hun gjerne med å prøve å få Lisa på bedre tanker, som kanskje resulterer i at Lisa river tegningen sin og løper skrikende ut av rommet. Lærer sitter kanskje igjen med en tanke om at Lisas vansker fordrer mer profesjonell hjelp enn det hun kan stille opp med. Selv om lærer her prøver å tilnærme seg Lisa, befinner hun seg likevel i det Brunstad (2015) kaller i en teoretisk tilskuerposisjon, eller en jeg – det holdning. I det ligger en fare for rasjonalisering og objektivisering (van Manen, 1991; Noddings, 2013). Videre ser vi at det er mer lærers behov som står i sentrum, og ikke nødvendigvis en genuin omsorg for eleven. Det vil ikke si at lærer gjør dette bevisst, men for at lærer skal kunne fri seg fra egne handlings og tankemønstre, er det nettopp ved å stoppe opp og stille spørsmål ved hvorfor hun tenker og handler som hun gjør. Kanskje kan eleven med komplekse traumer være til hjelp for nettopp at lærer kan bli mer bevisst egne uhensiktsmessige tankemønstre. Vi forstår det eksistensielle forholdet i den pedagogiske relasjonen som både forholdet lærer har til seg selv og til eleven. Subjektiveringsprosessen for både lærer og elever finner sted i de eksistensielle møter i den pedagogiske relasjonen.

Det er den voksnes ansvar å integrere det faktiske og opplevde livet i seg selv, på en måte som gjør at hun eller han kan være til hjelp for barnet i arbeidet med å forholde seg til både nåtiden og fremtiden sin. Dette er en form for pedagogisk-moralsk

ansvarlighet som kan bidra til å reparere det som gikk galt i og for en selv og andre, i møte med livet og andre mennesker (...) (Sævi, 2013, s. 240).

Når Sævi bruker begrepet *å reparere*, tolker vi det som at den voksne gjennom selvrefleksjon kan fungere på en bedre måte i møte med barn heller enn at det er barnet som skal repareres. I lys av det eksistensielle perspektivet i den pedagogiske relasjonen, inngår samspillet mellom lærer og elev i en danningssprosess (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2015). I eksempelet med Lisa kan lærer rett og slett spørre Lisa om hvorfor hun har valgt å ikke levere inn tegningen sin, samtidig som hun er åpen for å kunne ta imot svaret fra Lisa. Det er som Bollnow (1989) hevder, vanskeligere å få fram forståelige betraktninger av ens egne handlinger, enn betraktninger ut ifra metoder, modeller og teknikker. Men om lærer klarer å fri seg fra slike mønstre, vil hun klare å være mer tilstede i øyeblikket sammen med eleven med alle sine sanser åpne, for dermed å kunne rette sin fulle oppmerksomhet og intensjon mot eleven. For at lærer skal kunne åpne for sin sensitivitet rettet mot eleven, må hun samtidig åpne sitt hjerte. Brunstad framhever at et slikt samspill med eleven ikke læres gjennom kunnskap og ferdigheter i seg selv, men er ferskvare. «Tilstedeværelse er noe av det som gjør at fortøyningene mellom mennesker holder stand selv i kriser og konfliktsituasjoner» (Brunstad, 2015, s. 121).

Biesta (2010) viser til subjektivering som en vanskelig prosess, men ikke en prosess man skal overvinne, eller vike unna, men en prosess med tap og vinn, og med en åpenhet for den risikoen det innebærer og ikke vite sikkert hvordan en vil bli tatt imot. Lærer må altså tørre å åpne opp for egen sårbarhet i møte med disse barna. En av barna fra Forandringsfabrikken sier det slik:

Barn som forteller om vold og overgrep må møtes med masse reaksjoner, følelser og menneskevarme. Hvis den voksne gråter litt, forklarer han eller hun hvorfor. Den voksne forklarer at det barnet har opplevd ikke er greit, og at ingen barn skal ha det sånn. Tårene handler ikke om å ikke tåle å høre, men at ingen barn skal oppleve det barnet har fortalt. Dette trygger barn på at det er riktig å si fra. Det er helt grunnleggende for å sikre trygghet for at barn kan å fortelle (FF, 2019, s. 13).

Biesta (2010) viser til Arendt som karakteriserer mennesket som en begynnelse og en begynner. Fødselen starter som en begynnelse, og mennesket fortsetter hele tiden med nye begynnelser, ved å tilføre noe nytt inn til verden som ikke har vært der før, gjennom ord og

gjerninger (Biesta, 2010, s. 82). Slike begynnelse som danner grunnlag for menneskets frihet, er helt avhengig av andre for å kunne stå fram. Selv om det er riktig at vi viser vår distinkte unikhet gjennom hva vi sier og gjør, avhenger alt av hvordan andre vil ta opp våre initiativ. «The upshot of this is that our «capacity» for action—and hence our freedom—crucially depends on the ways in which others take up our beginnings.» (Biesta, 2010, s. 83). For elever med komplekse traumer, kan vi kanskje nettopp hevde at deres begynnelse ikke har blitt tatt opp av deres nærmeste, som har redusert barnas muligheter for nye begynnelse. Biesta hevder at vi selvsagt kan prøve å kontrollere hvordan andre svarer på våre begynnelse, men da vil vi samtidig berøve deres muligheter til å begynne. «We would deprive them of their opportunities to act, and hence we would deprive them of their freedom» (Biesta, 2010, s. 83). Når eleven med komplekse traumer velger å fortelle om sine opplevelser til læreren, kan vi tolke det som en begynnelse. Dette er et avgjørende øyeblikk, og det er dermed helt essensielt hvordan lærer tar opp eller svarer på elevens begynnelse. En slik situasjon fordrer at lærer ikke lenger forholder seg til eleven som objekt - en elev med komplekse traumer, men som et unikt og sårbart subjekt, som lærer må møte gjennom sin egen sårbarhet.

Biesta (2010) beskriver det å ikke kunne garantere utfallet, som en svak pedagogikk. Denne svakheten, er samtidig pedagogikkens styrke, fordi det er i kanskje nettopp i dette rommet av usikkerhet at elevens unikhet kan få stå frem. Det er i dette rommet at eleven med komplekse traumer kan få fortelle om sine opplevelser med sin egen stemme.

This ontological weakness of education is at the very same time its existential strength, because it is only when we give up the idea that human subjectivity can in some way be educationally produced that spaces might open up for uniqueness to come into the world (Biesta, 2010, s. 91).

6. 4 Forenlige og motsetningsfylte elementer fra traumebevisst omsorg

I kapittel 4 beskrev vi tre pilarer som grunnleggende i traumbaser omsorg, der intensjonen er at lærer ved å bruke prinsipper herfra vil stå bedre rustet til å møte elever med komplekse traumer. Vil disse prinsipper eller grunnleggende pilarer stå i motsetning til perspektivet innenfor en kontinental pedagogisk tradisjon eller finner vi også forenlige elementer her?

I kontinental tradisjon forstås pedagogisk- og etisk praksis som ett, der en ikke kan sies å handle pedagogisk uten samtidig å handle etisk (Sævi og Husevaag, 2009, s. 37). Dette står i motsetning til handlinger definert ut ifra prinsipper. Solveig Botnen Eide, professor i sosial arbeidsetikk skriver om omsorgsforståelsen i metoden traumbasert omsorg særlig knyttet til omsorg for barn i fosterhjem. Hun peker på faren ved en redusert omsorgsforståelse eller som hun skriver «behandling i omsorgens forkledning» (Eide, 2019, s. 119). Vi finner at hennes kritiske blikk også kan knyttes til forståelse og anvendelse av traumbasert omsorg i skolen. Hun stiller seg kritisk til det sterke fokus på traumebevisst, som hun hevder «legges til grunn at fosterbarn er traumatiserte, og at omsorgen for disse barna må informeres av forhold som følger traumatiseringen» (Eide, 2019, s. 120). Eide fremhever omsorgen som et fundament i våre liv og viser til Heidegger (2007) og Vetlesen (2001) som betegner omsorgen som en eksistensiell betingelse (Eide, 2019, s. 123). Fra et etisk eller pedagogisk perspektiv, vil det dreie seg om, som Noddings hevder, at vi på en måte blir bevisst hvilke spørsmål vi må stille i ulike situasjoner og hvor vi kan se etter hensiktsmessige svar (Noddings, 2013, s. 25).

Lærers ansvar for *relasjonen* innbefatter også lærers ansvar for å skape trygghet i relasjonen for hver enkelt elev og for elevene som gruppe, en trygghet som grunnlag for et godt klassemiljø. I kapittel 4.3.5 viste vi til de voksnes rolle som ifølge Bath (2015, s. 9) vil være å få en empatisk forståelse av hvilke mestringsstrategier eleven bruker, tilby trygghet og støtte, slik at de får mindre behov for sine mestringsstrategier, for så å lede dem mot tryggere, sunnere og sosiale kloke måter å mestre utfordringer på (Bath, 2015, s. 9). Videre framhever Bath (2015, s. 8) viktigheten av *normale aktiviteter* som grunnlag for å danne nye gode relasjoner, som kontrast til de relasjoner barn med komplekse traumer har erfart tidligere. Det som kommer fram her, mener vi å kunne sammenfalle med kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen. Forståelsen av det ikke nødvendigvis trenger å være en spesiell tilnærming, men rett og slett en pedagogisk tilnærming kommer også fram i det Raundalen og Schultz skriver: «Målet er å få frem konstruktive mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer – noe som helt klart ligger innenfor pedagogikkens rammer» (Raundalen og Schultz 2006, s. 47)

Det vi imidlertid oppfatter som en *motsetning* til et kontinentalt perspektiv er det å først og fremst *se* barn med komplekse traumer, som nettopp barn med komplekse traumer. Videre vil det å *se* barn med komplekse traumer, fordre at også lærer hjelper barnet med å regulere sine følelser (Bath, 2015, 2008; Kvello, 2015; Fallmyr, 2017; Nordanger og Braarud, 2017; Jensen

og Ormhaug, 2016; Holt og Hafstad, 2016). Det er altså *språket* som «låser» relasjonen, som beveger seg vekk fra å se på eleven og relasjonen med undring, åpenhet, og usikkerhet. Om lærer knytter seg til et spesielt språk er det også en risiko for at konseptuelt hegemoni går over til sosialt hegemoni (Biesta, 2013, s. 173).

Sævi skriver at det å *se* i pedagogisk sammenheng gir forutsetninger for handling. «Som lærer handler jeg ut fra hvordan jeg ser situasjonen, den andre og meg selv» (Sævi, 2015, s. 83). Hun fremhever videre at «i det konkrete situerte møte mellom lærer og elev oppleves enheten verken som jeg eller den andre, men som relasjonen mellom oss. Relasjonen er kanalen for det potensielt mulige» (Sævi, 2013, s. 242; Sævi, 2015, s. 83). Relasjonen beskrives altså som rammen, men uten at noen av partene ensidig har makt over relasjonens eksistensielle kvaliteter som for eksempel hvordan relasjonen blir opplevd (Sævi, 2015, s. 83). Hoveid og Finne viser i lys av Luce Irigas begrep «two», at det er behov for en bredere forståelse av relasjoner i pedagogisk praksis. De viser til rommet mellom to, der både jeg og «den andre» eksisterer. Det relasjonelle rommet kan ikke bestå av bare *en* (Hoveid og Finne, 2014). Det er i dette relasjonelle rommet at de pedagogiske kvaliteter utspiller seg. Hoveid og Finne (2014) viser for eksempel til Harry G. Frankfurts diskusjon av kjærlighet som en spesiell form for omsorg i det pedagogiske rommet.

En annen motsetning som får frem det underliggende instrumentelle perspektivet er beskrivelsen *verktøy*. Det vises for eksempel til *aktiv lytting*, det å tone seg inn på nonverbale signaler fra barnet, samt å stille spørsmål og reflektere over innhold og følelser, som benevnes det som en del av «active Listening toolkit» (Bath, 2015, s. 10). Det fremstilles altså som *nyttige verktøy* lærer kan bruke i tilnærming til elever med komplekse traumer. Dette står i kontrast til den pedagogiske relasjonen, der det ikke snakkes om å ta i bruk verktøy, men heller en form for ikke dømmende lytting som er mottakelig, åpen, enkel og *autentisk* (van Manen, 1991, s. 86-87). Eide stiller spørsmålet: «Hva skjer med livsverdensfenomener som relasjoner, trygghet og omsorg når det gis en faglig begrunnelse og forstås som verktøy, det vil si noe som kan brukes i en bestemt hensikt?» (Eide, 2019, s. 130). Eide hevder at livsnære og meningstunge fenomener da tas ut av livsverden som meningskontekst, og i stedet gis innhold som korresponderer med behandlende tilnærming og leses som terapeutiske verktøy. Hun viser til at traumbasert omsorg anvendes både i behandling og i omsorg, som innebærer at metoden griper vidt. Ved traumbasert omsorg er det metoden og dens tilnærming som gir omsorgen innhold. Motsetningen vil som Eide (2019) skriver være at det først er

omsorgen og de fenomen som følger den, som kan supplere og utdype den metodiske tilnærmingen.

Føleleseregulering, som er den tredje pilaren i traumesensitiv tilnærming, kan ifølge Eide (2019) sees som den voksnes målsetting ved bruk av traumbasert omsorg. Dette var også hovedfokus hos informantene i Guttormsgaard (2019) sin studie. I kapittel 4.3.5. ble viktigheten av den voksnes støtte til å hjelpe barnet med å regulere følelsene sine presentert, der barnet av ulike grunner ikke klarer å regulere sine følelser eller å berolige seg selv. Ifølge Bath (2015) vil fokus på følelsesregulering hjelpe barn å opprettholde en følelsesmessig balanse. Begrepet følelsesregulering er imidlertid ikke ukomplisert i kontinental pedagogisk tradisjon, da relasjon i lys av denne tradisjonen handler om en *gjensidig* kommunikasjon om følelser, der barnet er en samtalepartner, heller enn en som skal regulere sine følelser på en riktig og tilfredsstillende måte. Eleven skal ikke måtte innordne seg ut ifra lærerens tolkning av eleven, men i stedet at lærer i ydmyk kjærlighet, klarer å åpne opp for hva som dukker opp i den gjensidige kommunikasjonen som er karakteristisk for den pedagogiske relasjon. «Caring involves two parties: the one-caring and the cared -for. It is complete when it is fulfilled in both» (Noddings, 2013, s. 68). Lærer må være åpen for elevens frihet, og det uvisse.

The one-caring is motivated in the direction of the cared-for and she must, therefore, respect his freedom. She meets him as subject—not as an object to be manipulated nor as a data source. (...) The responsive cared-for, in the fullness of the caring relation, feels the recognition of freedom and grows under its expansive support
(Noddings, 2013, s. 72).

Sævi (2011) får også tydelig fram viktigheten av den personlige relasjonen i motsetning til en relasjonen der lærer er mer eller mindre styrt av ytre retningslinjer. «The profoundly personal and ethical relation between adult and child that cannot be defined in specialized language is a relation intended to guide and support each child's way towards humanity and selfhood» (Sævi, 2011, s. 460).

Nodding viser til Jean-Paul Sartre som kaller det «degradation of consciousness» der høyere rasjonell bevissthet viker plassen for en ureflektert bevissthet. En slik måte å se det på kan vi se i forhold kapittel 4.2.4. med beskrivelsen av hjernen rangert i ulike nivå. Informantene i

Guttormsgaard (2019) sin studie viste også til viktigheten av å henvende seg til riktig nivå i hjernen, når de skulle følelsesregulere elevene. Noddings (2013) mener imidlertid at det i noen tilfeller vil være mer fruktbart å tenke i begreper som hensiktsmessig og uhensiktsmessig (Noddings, 2013, s. 34). I motsetning til å tale om at eleven med komplekse traumer styres av de laverestående deler av hjernen, kan det kanskje være mer riktig i pedagogisk kontekst å tale om at eleven i gitte situasjoner handler mer eller mindre hensiktsmessig? Det vil for eksempel ikke være så hensiktsmessig for eleven å kjeft og slå når han står oppe i en vanskelig situasjon, men på den annen side kan det kanskje være hensiktsmessig for eleven og kjeft for på den måten å få uttrykt klart og tydelig at han befinner seg i en meget vanskelig situasjon.

Nordanger og Braarud (2017) fremhever viktigheten av at den voksne er bevisst på å regulere egne følelser i møte med elever med komplekse traumer. Som Bollnow (1989) fremhever, må lærer ta ansvar for egne følelser i møte med eleven. Noddings (2013) skiller imidlertid mellom emosjonelle og intuitive følelser. I en intuitiv følelsestilstand, mottar vi det som er, så nært som mulig uten å vurdere det. Det er her vi har beveget oss ut av den instrumentelle verden, der vi verken ennå har satt oss mål eller vi har utsatt å søke etter de mål vi allerede har satt oss. I en slik tilstand vil vi ikke prøve å endre verden, men i stedet lar oss selv bli endret. En slik mottakende måte vil imidlertid ikke lærer klare å innta, dersom hun selv er stresset (Noddings, 2013). Om vi skal benytte begrepet følelsesregulering, når det vises til lærers følelsesregulering av seg selv, da ikke nødvendigvis med den forståelse av først å regulere egne følelser, før en kan regulere elevens, men i stedet at lærer regulerer – eller er bevisst på å få roet seg ned og klarnet hjernen. En avbalansert lærer vil vi da kunne se for oss som er god *rollemodell*, ikke minst for elever med komplekse traumer, samtidig som lærerens energi eller utstråling vil kunne danne grunnlag for en god atmosfære i klassen. Van Manen (2000) uttrykker det som å holde seg selv i sjakk, der den voksne ikke lar egne følelser og behov overskygge barnets behov.

Bath (2008) viser til den voksnes *reaksjoner* (reactions) på barnas problematferd. I et kontinentalt pedagogisk perspektiv vil det derimot *ikke* tales om den voksnes reaksjoner, men heller den voksnes svar (responds), forstått som an-svar, slik det ble beskrevet i kapittel 3.4. (Sævi, 2015). Vi skiller mellom ulike reaksjoner. På den ene siden er det snakk om handlinger ut ifra egne følelser som oppstår i møte med eleven. På den andre siden dreier det seg om svaret den lærer gir eleven og som enkelt sagt involverer ansvarsfull tenkning.

Juul og Jensen fremhever at:

En av de viktigste indikatorene voksne har på om en bestemt konflikt med et barn har eksistensielle undertoner, er barnets umiddelbare reaksjon i situasjonen. Barns umiddelbare reaksjoner på voksnes maktutøvelse er kanskje de enkeltfenomener i voksne-barnrelasjonen som de voksne har uttalt seg mest dømmende om, på tynnest mulig grunnlag (Juul og Jensen, 2003, s. 59).

I lys av et kontinentalt pedagogisk perspektiv vil imidlertid elevens reaksjoner tolkes som verdifull informasjon, som viser lærer hvordan hun kan handle pedagogisk i situasjonen. Vi må *skille mellom voksnes reaksjoner og barns reaksjoner*. Videre skiller vi mellom hensiktsmessige situasjoner og uhensiktsmessige situasjoner. En hensiktsmessig situasjon kan være der lærer reagerer med tårer når eleven forteller om sine såreste opplevelser. En uhensiktsmessig situasjon er om lærer reagerer med sinne dersom eleven uttrykker sinne og handler irrasjonelt. Når eleven uttrykker sinne bør kanskje lærernes holdning til eleven være som et jeg-det - forhold. Det vil si å se eleven som en elev som har det vanskelig, Det er pedagogiske situasjoner der det forventes at lærer også kan ta ansvar for det ansvaret som i utgangspunktet tilhører eleven selv Sævi (2015), som vi viste til i kapittel 3.4. Lærer må da være bevisst på å møte eleven med en ro, som eleven selv ikke har i øyeblikket. Vi kan imidlertid se begge disse to mulige situasjoner som pedagogisk signifikante. Begge situasjonene forventes et svar fra lærer, et svar som ser elevens ansvarsfulle subjekt som overordnet mål. Hjertets kraft kan ikke tvinges fram, men bare gjennom lærerens egen emosjonelle, mentale og spirituelle liv. «What lives in the souls of parents and teachers sets vibrating a corresponding chord in the child's soul» (Brühlmeier, 2018, avsnitt 3).

Bath (2015) hevder at safety, connections og coping (trygghet, relasjon og følelsesregulering) ikke er de eneste viktige områder å prioritere i forhold til å skape helende miljø, men de er fundamentale for positiv vekst og kan dermed fungere som et veikart for å oppnå «å lykkes» med barn med komplekse traumer. «These essentials provide a roadmap for success with children and young people who have been exposed to chronic adversity and trauma» (Bath, 2015, s. 10). Begrepene «roadmap» og «success» kan imidlertid også sies å være problematiske sett fra et kontinentalt pedagogisk perspektiv. Bath (2015) gir ikke en nærmere beskrivelse av hva han mener med suksess i denne sammenheng. Er det suksess i den forstand

at disse elevene tilpasser seg skolens forventninger, både sosialt og faglig?, eller er det elevens trivsel, verdighet og personlige vekst som står i sentrum? Dersom dette veikartet mot suksess tolkes som oppskrifter på hvordan man skal møte elever med komplekse traumer, hva da når denne fremgangsmåten ikke fungerer?

Momenter som er i tråd med et kontinentalt pedagogisk perspektiv finner vi i Dønnestads (2016) intervjuartikkel med Bath, der Bath uttaler at vi må ta utgangspunkt i den enkeltes behov, og *ikke* i en teori. Følelsen av trygghet er individuelt. For noen kan det være en livslang prosess, for andre kommer trygghet av å prøve på nye utfordringer, ett skritt om gangen. Bath fremhever viktigheten av å se det individuelle barnet i konkrete situasjoner i hverdagen. Han poengterer at vi ikke ukritisk skal ta imot eller sette sammen det som kommer av forskning på alle felt. Det er viktig at kunnskapsgrunnlaget vårt er forankret i *verdier* og *menneskesyn* som tar utgangspunkt i behovene og fortellingene til barn (Dønnestad, 2016). I lys av kontinental pedagogisk tradisjon fremheves nettopp det konkrete og det unike barnet. Når Bath viser behov for å gjøre et poeng av å fremheve viktigheten av at kunnskaps - grunnlaget må være forankret i slike verdier om menneskesyn, kan det tolkes i retning av at hans modell om traumebasert omsorg, av flere har blitt mottatt som et verktøy i arbeidet med å møte elever med komplekse traumer. Den pedagogiske konteksten sees imidlertid i et fenomenologiske perspektiv, det vil si situasjonsorientert tilnærming, som ser det unike i hver situasjon knyttet til den mulige konkrete opplevelsen av fenomenet (Sævi, 2015, s. 74). I tillegg til at hver elev og hver situasjon er unik, vil eleven alltid være en fremmed for lærer, hvilket fordrer at lærer alltid må handle ut fra sitt pedagogiske skjønn.

6.5 Å utvise faglig skjønn

Stor vekt på faglig skjønn, har vært en dominerende forståelse i lang tid i typiske relasjonsyrker som læreryrket. I de siste årene har en imidlertid blitt oppmerksom på hvor sårbart og tilfeldig det faglige skjønnet kan være (Heggen, 2019, s. 210). Motsatt vektlegger Biesta begrensninger som evidensbasert praksis ser ut til ha i forhold til læreres muligheter til å ta egne vurderinger, som er sensitive til - og relevant innenfor egen kontekst (Biesta, 2007, s. 4-6).

For å svare på hva som er unikt med den pedagogiske situasjonen, forstått i et kontinental pedagogisk perspektiv, må det sees i sammenheng med at det er i den pedagogiske

situasjonen kvalitetene ved den pedagogiske relasjonen kan blomstre, slik vi viste til i kapittel 5. Det som skiller en pedagogisk situasjon fra andre situasjoner i livet, er den voksnes pedagogiske intensjon, og at denne intensjonen er rettet mot barnet i den konkrete situasjonen (Sævi, 2007, s. 110). Begrepene pedagogisk situasjon, pedagogisk relasjon og pedagogisk handling står i et gjensidig forhold til hverandre. Som van Manen skriver, så blir en pedagogisk situasjon og en pedagogisk relasjon til gjennom pedagogisk handling (van Manen, 1993, s. 72). Dermed forstår vi ikke kvalitetene i den pedagogiske relasjonen som noe en lærer har eller ikke har, eller noe lærer har klart å lære seg eller ikke kan klare å lære seg, altså forstått som et endelig mål lærer har nådd. I stedet tolker vi pedagogiske kvaliteter som ønskverdige måter lærer søker å strekke seg etter. Selv om ulike situasjoner kan ha visse likhetstrekk, vil det uansett alltid dreie seg om unike situasjoner som forventer noe fra lærer som er meningsfylt for den konkrete situasjonen. «Det er gjennom vår umiddelbare menneskelige omgang med tingene i verden at vi først møter dem og så fortolker og setter dem inn i meningsfulle sammenhenger» (Sævi, 2015, s. 74).

Heggen mener at (...) «det sårbare skjønnets har medvirket til å styrke argumenta for standardiserte metoder og for «evidensbasert» kunnskap og praksis som grunnlag for profesjonsutøving» (Heggen, 2019, s. 212). Heggen viser til Almklov, Ulset og Røyrvik (2017) som kaller det en hegemonisk ideologi, som står i motsetning til tradisjoner som legger vekt på det unike i den konteksten en er i. Heggen (2019) viser her til barnevernet, men er like relevant i det pedagogiske fagfeltet, der den anglo-amerikanske tradisjon har hegemoni, og som i større grad vektlegger evidensbasert kunnskap og praksis. Det er interessant at Almklov, Ulset og Røyrvik (2017) viser til «Kvello-malen» (Kvello, 2015) som typisk eksempel på den kulturelle dreiningen i norsk barnevern, der en blir opptatt av aspekt ved arbeidet som det er lett å måle og synliggjøre. «Kvello-malen» vil her si å telle risikofaktorer framfor det unike, kontekstuelle, som sosialarbeider (eller lærer) erfarer i møte med den enkelte barn og dets omsorgspersoner (Heggen, 2019, s. 213). Denne parallellen til pedagogisk kontekst er ikke minst aktuell i møte med barn med komplekse traumer. Et annet interessant fenomen som her trekkes fram er standardiserte verktøy, som gjør at den enkelte utøver står overfor et mindre personlig ansvar, fordi ansvaret da hviler mer på systemet. Heggen fremhever faren for at slik standardisering, objektiverer barn/familier, skaper distanse og et fokus på prosedural korrekthet heller en leting etter de beste løsningene for dette barnet i denne konteksten (Heggen, 2019, s. 213). Heggen viser til Gillingham (2011) som på bakgrunn av ulike prosjekter i Australia, «konkluderte med at bruken av strukturerte verktøy

over tid kan gå ut over utviklinga av ekspertise i barnevernet» (Heggen, 2019, s. 213). Om vi ser dette i den kontekst lærer og elev befinner seg i, så er det nærliggende å tenke at strukturerte verktøy kan gå ut over lærers personlige «ekspertise» også i pedagogiske relasjoner.

I en skolehverdag vil elever møte på ulike lærere, som har ulike forståelser av elever og situasjoner. Vil dette kunne virke forvirrende og utfordrende for elever med komplekse traumer? Noen elever kan være heldig å møte en lærer som handler på måter som er godt for eleven, mens andre gjerne ikke får slike opplevelser med sin lærer. Vil ikke generelle teorier om hva som er god tilnærming overfor disse elevene, som framkommer fra andre fagfelt, med sine modeller og prinsipper være en styrke, nettopp også fordi den fremmer samme grunnleggende forståelse for elever med komplekse traumer? Lærer kan da få råd og veiledning, og /eller delta på ulike kurs, for å få mer generell kunnskap om disse elevene, for å kunne styrke sin kompetanse i å kunne møte disse elevene på best mulig måte i lys av kunnskap og forskning på området. Vi kan også driste oss til å stille spørsmål ved om mye pedagogisk forskning ikke tas tilstrekkelig hensyn til fordi det oppfattes som anvendt psykologi, altså ikke oppfattes som genuint pedagogisk? I lys av kontinental pedagogisk tradisjon er pedagogikk tydelig atskilt fra det som genereres fra andre fagfelt/disipliner som også innbefatter en risiko for å bli holdt tilbake eller forblir avhengig av disse disiplinene. Dermed vil det være essensielt at det er pedagogiske spørsmål som stilles til pedagogiske virksomheter (Biesta, 2013; Sævi, 2014).

Sælebakke (2018) fremhever imidlertid at både kunnskap om utviklingspsykologi og tilknytningsteori er vesentlig for å skape trygge relasjoner til elevene og få dem til å føle seg verdifulle og inkludert i klassen (Sælebakke, 2018, s. 105). Vil kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen kunne sette for stor tiltro til utøvelse av lærerens pedagogiske skjønn? Kan det legges for mye vekt på lærerens personlige ansvar for relasjonen, med fare for at lærer sitter igjen med følelse av både profesjonelt og personlig nederlag, skam og skyld om relasjonen til eleven ikke fungerer? I forståelsen av den pedagogiske relasjonens eksistensielle kvaliteter, involveres også lærer i egen dannelsingsprosess som lærer. I den pedagogiske relasjonen vil nettopp uvisshet, fravær av metoder og spesifikke tilnærminger inngå som pedagogikkens apori. Det er pedagogikkens nødvendige begrensninger (Sævi, 2011, s. 460). Mollenhauer ser på pedagogikkens apori, som det å prøve og beskrive og styrke det for

alltid åpne og udefinerbare barnet, der ingenting endelig og bestemt kan sies (Sævi, 2011, s. 460). Vil det si at pedagogisk skjønn skiller seg fra annen faglig skjønnsutøvelse?

6. 6 Pedagogisk skjønn i den pedagogiske relasjonen

Geir Kirkebøen stiller spørsmålet om vi kan stole på fagfolks skjønn. Han beskriver skjønn som (..) «å foreta skjønnsmessige vurdering av den informasjonen de har om det aktuelle spørsmålet. De må vurdere denne informasjonen ut fra sin kunnskap og erfaring alene, uten bruk av hjelpemidler» (Kirkebøen, 2013, s. 7). Kirkebøen konkluderer med at kvaliteten på fagfolks skjønn ikke forbedres gjennom erfaring, noe som spesielt gjelder områder der man vurderer menneskers atferd (Kirkebøen, 2013, s. 38). Dette begrunner han med at (...) «faktorer som bestemmer individets tanker, følelser og handlinger er svært komplekse og dårlig forstått» (Kirkebøen, 2013, s. 39). Imidlertid så viser Kirkebøen til faglig kjønn her i forbindelse med å finne ut årsaker for individets atferd, å kategorisere det, forståelse vi finner innen det psykologiske- og *ikke* innen det pedagogiske fagfeltet. Han hevder at det her er viktigere å bruke beslutningshjelpemidler som sjekklister og lignende i stedet for å basere utøvelsen sin på lang erfaring og sitt «gode» skjønn (Kirkebøen, 2013, s. 43). I *pedagogiske situasjoner* derimot, er *ikke* hensikten å kategorisere elevene, men å handle på fruktbare måter i relasjonen til eleven. Det vil si handle på måter som er godt for eleven her og nå og på lang sikt.

Løvlie viser til begrepet «skjønn», mellomrommet mellom teori og praksis (Løvlie, 2015, s. 10). Han framhever at kravet om skjønn ved overveielser og ettertanke, ikke bare aktualiseres i læreres framtidige handlinger i enkelttilfeller, men heller noe lærer internaliserer i sitt sinn, sitt hode og sitt hjerte (Løvlie, 2015, s. 10). Her får Løvlie fram det vesentlige aspektet ved takt. Takt som en personlig egenskap som inngår i lærers dannelsingsprosess. Takt som en måte å leve på i den pedagogiske relasjonen. I dette vesentlige mellomrom vektlegges lærerens personlige egenskaper som blant annet evne til klokskap, skarpsindig, omtensksomhet, tålmodighet, varsomhet, forsiktighet, godhet, åpenhet, mottakelighet, samt gode humør. (Løvlie, 2015; Bollnow, 1989; van Manen, 1991; Noddings, 2013). Biesta (2007) viser til Deweys beskrivelse av *erfaring* som handler om den spesifikke måte alle levende organismer, også mennesker, er forbundet sammen i verden. Erfaring refererer til transaksjonen mellom levende organismer og omgivelsene. (...) «Knowing is not about a world «out there,» but concerns the relation between our actions and their consequences – which is the central idea

of Dewey's transactional theory of knowing" (Biesta, 2007, s. 13). Denne form for viten, gir ifølge Biesta bedre kontroll over handlinger enn blind prøving og feiling.

Nordanger (2018) viser til en mengde forskning der relasjonen fremheves som viktigere enn hvilken metode som brukes. Heggen (2019) viser til Rønnestad (2009) som understreker det samme (Heggen, 2019, s. 214). Dette kan likevel stå i motsetning til et kontinentalt pedagogisk perspektiv, ettersom relasjonen sees på som et middel for å nå et mål. Dersom den pedagogiske relasjonen sees som et middel for å nå et mål, i stedet for å være et mål i seg selv, framhever Sævi faren for at den pedagogiske *intensjonen* kan miste fokus på barnets beste (Sævi og Husevaag, 2009, s. 37). Det er vesentlig å legge merke til at Nohl (1933) ifølge Friesen, vektlegger at spesielt kjærligheten for elevens fremtid alltid må være tilbakeholden (restrained) «Any desire to see or form the child only in one particular way or another must be resisted» (Friesen, 2017, s. 747). Den voksnes intensjon må altså være aktiv og likevel samtidig holdes tilbake, som ifølge Nohl (1933), uttrykkes gjennom pedagogisk takt (Friesen, 2017, s. 747).

Pedagogiske situasjoner foregår i relasjon her og nå, hvor lærer kontinuerlig får tilbakemeldinger fra eleven, slik at lærer kan justere sine handlinger etter hva eleven har behov for i situasjonen. Måten pedagogisk ansvarlighet utøves på, kan bare argumenteres ut i fra et pedagogisk ståsted (van Manen, 1991, s. 69). Van Manen hevder at teoretisk og empirisk kunnskap og verdier er viktig og ligger implisitt i pedagogisk praksis, men allikevel at essensen i pedagogisk øyeblikk ligger et annet sted (van Manen, 1991, s. 40). Han vektlegger at det *alltid er et etisk, moralsk aspekt i pedagogikk*, der lærer prøver å skille mellom hva som er godt - og ikke godt for eleven i situasjonen (van Manen, 1991, s. 42-43; Biesta, 2007; Sævi, 2007, 2009, 2011). Bidrag fra blant annet psykologi kan tilby mye informasjon (her: om barn med komplekse traumer), men slike spesialister kan likevel være «rådvill» i håndtering med barnet i konkrete situasjoner (van Manen, 1991, s. 47). Psykologiske teorier blir vektlagt innenfor et anglo-amerikansk perspektiv, som innbefatter kunnskap om hva som er effektivt og produktivt. Dette står i motsetning til pedagogikk forstått i kontinental pedagogisk tradisjon, som nødvendigvis må være personlig, risikofyllt og avhengig av tillit og usikkerhet.

Heggen (2019) framhever viktigheten av å stille spørsmålet: Er kunnskapsgrunnlaget relevant i min kontekst? (Heggen, 2019, s. 201). «Skjønn viser til handlingsrom der det ikkje finst

eintydige kunnskapsmessige eller normative retningslinjer for god eller rett handling, men der aktører må gjøre egne vurderinger av kva handlemåte ein vel» (Grimen og Molander 2008, i Heggen, 2019, s. 207). Grimen og Molander bruker begrepet det epistemiske skjønnnet, som «handler om å bestemme ei handling (H) ut frå ein situasjons-beskrivelse (S) i kombinasjon med ei norm eller eit normativt grunnlag (N)» (Heggen, 2019, s. 208). Heggen fremhever, at det epistemiske skjønnnet eller det faglige skjønnnet, har flere dimensjoner; kunnskapsmessige /vitenskapelige grunnlaget for profesjonsutøvers refleksjon og praksis, og om moralske vurderinger. Heggen viser til Nortvedts (2006) beskrivelse av det moralske skjønnnet som handler om tre typer kompetanse:

(...) a) moralsk sensitivitet – evne til å tileigne seg informasjon om moralske relevante forhold gjennom persepsjon, b) evne til å utøve god dømmekraft og c) evne til å handle på ein moralsk kompetent og god måte, med rett sinnelag og haldning, i møte med brukaren (Heggen, 2019, s. 209).

Dette gir en ekstra dimensjon i skjønnsutøvelsen, fordi det må ta hensyn til og tenke gjennom hvilke følger handlingen vil ha for brukeren (her: eleven) (Heggen, 2019, s. 209). Vi kan gjenkjenne pedagogisk takt i denne ekstra dimensjonen. Van Manen (1991) viser også til kompetanse, men takt inngår samtidig i et komplekst samspill med kvaliteter og muligheter «Tact consists of a complex array of qualities, abilities and competencies» (van Manen, 1991, s. 125). Elever med komplekse traumer kan ha lengsler og ønsker i seg, som de ikke klarer å uttrykke eksplisitt. Meningen med pedagogisk taktfølelse er å likevel kunne forstå disse indre lengsler i eleven, og se bakenfor stygge ord, negative handlinger eller stumhet. I de pedagogiske øyeblikk er lærers oppmerksomhet rettet mot eleven og den konkrete situasjonen der kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen inngår. *Vurderinger* av seg selv eller eleven vil befinne seg i bakgrunnen i de pedagogiske øyeblikk. Utenom de konkrete pedagogiske øyeblikkene kan imidlertid bevisste, reflekterte vurderinger finne sted. For å utøve et godt pedagogisk skjønn eller pedagogisk takt, fordrer at lærer klarer å reflektere over egen måte å være på (van Manen, 1991, s. 22).

6.7 Språkets betydning

Litteratur fra andre fagområder gir uttrykk for intensjon om å bygge bro mellom fagdisipliner, om felles språk, felles forståelsesramme, for å synliggjøre fellesnevnerne for alle som jobber

med barn og unge (Nordanger og Braarud, 2017; Fallmyr, 2017; Sælebakke, 2018). Vil det i det hele tatt være mulig å bygge et felles språk, slik det skisseres her, og vil det være tilstrekkelig også for pedagogisk praksis?

Det ville vel være en fordel om pedagogikken kunne besinne seg på sine iboende begreper, kultivere en mer selvstendig tenkning, så den kunne bli midtpunkt i en forskningskrets og ikke mer løpe faren for å bli dirigert av en fremmed, som en fjern, erobret provins (Herbart 1969: 101, i Wivestad, 2007)

Vil begreper som blant annet følelsesregulering, traumesensitiv kompetanse, traumatiserte elever, traumesensitiv tilnærming, relasjonskompetanse etc. kunne virke fremmed i en pedagogisk kontekst i lys av et kontinentalt pedagogisk perspektiv? Vil et fravær av disse begrepene være en styrke i møte med elever med komplekse traumer? Eller kan det være en fare for at vi ikke klarer å fange opp eller forstå disse elevenes reelle problemer?

Eide minner oss på at traumebasert omsorg er utviklet fra felt som er preget av naturvitenskapelig tilnærming og rasjonale. Hun hevder at ulike strategier eller tiltak betegnes som verktøy, noe som viser til hva den voksne skal gjøre med en bestemt hensikt. Hun viser med dette at tilnærmingen uttrykker en instrumentell logikk (Eide, 2019, s. 125). I motsetning til å bruke språket som et verktøy for å veilede praksis, vil språket i pedagogisk praksis i lys av kontinental pedagogisk tradisjon vise til anekdoter, eksempler og spørsmål, som gir muligheter til erfaringer i stedet for forklaringer (Sævi, 2011, s. 459). I likhet med Eide (2019) fremhever Sævi også at det psykologiske språket utgjør en form for instrumentell makt med sitt spesifiserte og profesjonelle språk.

Today typically psychological and instrumental ways of thinking are given powerful expression in the psychologically dominated vocabulary commonplace in discussions of education and development. This is a vocabulary that has become ever more professionalized and instrumentalized, with the “non-specialized” meanings of older terms either being gradually re-defined or replaced with terms of meanings that are specialized, and instrumentally or psychologically charged (Friesen and Sævi, 2010, i Sævi, 2011, s. 459).

Det profesjoniserte og instrumentelle språket Sævi viser til kan vi finne igjen i traumebasert omsorg. Eide (2019) viser til relasjonen mellom fosterbarn og fosterforeldre, der vi viser til relasjonen mellom lærer og elev. Hun viser til Hart (2008) som hevder at relasjonen bærer preg av barnets traumer og utfordringer. «Uheldig adferd og uheldig holdninger fra barnets side leses som utslag av de følelsene som et trigget traume setter i sving» (Eide, 2019, s. 127). Traumeinformert omsorg innebærer altså en bestemt måte å forstå barnet på. Eide hevder at den angir et holdnings- og handlingsrepertoar som til en viss grad korresponderer med omsorg, men at den likevel avviker ved at repertoaret har et klart instrumentelt sikte (Eide, 2019, s. 127). Eide hevder samtidig at det er gode grunner å anta at traumebasert omsorg har vesentlige momenter som kan komme barna til gode, men hun fremhever at «som enerådende og nærmest autorisert blikk er det risikabelt fordi andre og vesentlige momenter og forklaringer kan komme ut av synsfeltet» (Eide, 2019, s. 129). Traumebasert omsorg representerer altså et blikk, men ikke det eneste, samt at en må åpne opp for at traumblikket kan være feil (Eide, 2019, s. 129). For å illustrere hvordan læreres språk kan endre seg i lys av traumebasert omsorg, viser vi til en lærers uttalelse etter flere års implementering av denne modellen:

Lærer 1 sier at bakgrunnen for kurset de gikk på er at man ser på hjernen. Hvis man skal motta vanlig undervisning må cortex være i aktivitet, men for at den skal være i aktivitet må man stimulere hjernestammen. Hun sier at visse stimuli, eller behov, må være på plass for at du skal kunne befinne deg oppe i tankehjernen. Det at barna er traumatiserte gjør at de er i uro på en helt annen måte enn alminnelige barn som klarer å regulere seg selv (Guttormsgaard, 2019, s. 42).

I motsetning til et spesifisert språk er et uspesifisert språk naturlig konkret, håndgripelig, detaljert, rettet mot den spesifikke situasjonen, relasjonen og personen (Sævi, 2011, s. 459). Sævi fremhever at et slikt språk har muligheten til å henvende seg til lærer og elever på personlige måter.

The unspecialized language speaks to our lived understanding that is less cognitive than we tend to believe. Lived understanding rather is intertwined in our relational existence, because simply “by living one’s life and by reflecting on existence, we bring life out of concealedness by living its intentional meaning (Henriksson og Sævi, 2009 i Sævi, 2011, s. 460).

Vi har vist til hvordan språket bidrar til våre handlinger. Faren ved å bruke begreper som elever med komplekse traumer og følelsesregulering i pedagogisk sammenheng, kan være at lærer først og fremst ser eleven som en elev med komplekse traumer, der følelsesregulering vil være en nyttig strategi. Sævi viser til Mollenhauer (1983), som framhever behovet for kvaliteten av apori, som vi finner i den pedagogiske relasjonen: «The more finely the net of strategies and institutions is woven, the greater a contribution that is expected from pedagogy toward social progress, the more difficult it become to validate this "aporetic character" (Sævi, 2011, s. 460). Pedagogisk praksis i et kontinentalt pedagogisk perspektiv begynner ikke med generelle konsepter, men tar i stedet utgangspunkt i fenomenet i seg selv (Langeveld, 1962, i Friesen, 2017, s. 749-750; Sævi, 2015)

6.8 Kategorisere eleven med komplekse traumer

«Så snart vi forsøker å si hvem noen er, begynner vi å beskrive egenskaper som denne «noen» deler med andre og som nettopp ikke er en del av det enestående ved ham» (Arendt, 1996, s. 183).

Vi har drøftet viktigheten av lærerens holdninger. I en pedagogisk relasjon vil holdning av varm aksept og tillit være grunnleggende, noe Noddings hevder er vesentlig i alle omsorgsfulle relasjoner (Noddings, 2013, s. 65). Dersom denne holdningen ikke er tilstede, vil eleven, som er den som mottar omsorg, føle seg som et objekt. Eleven blir da behandlet ut ifra en formel eller oppskrift. Dersom eleven blir behandlet som "type" i stedet for individ, en som den voksne objektiviserer og utøver ulike strategier overfor, da ender eleven opp som som en sak ("en case") i stedet for en person. Mange har blitt redusert til et case gjennom institusjoner, der hvor en egentlig skulle blitt ivaretatt (Noddings, 2013, s. 65-66). Løgstrup (2010) taler om viljen til å være klar over hva som er best for den andre, og å være klar over hva den andre trenger, som igjen må være sammenkoblet med viljen til å la den andre være herre i sin egen verden (Løgstrup, 2010, s. 37). Sævi (2015, s. 77) hevder at når situasjonen ikke er kartlagt på forhånd, først da kan vi oppdage noe nytt og verdifullt. Kanskje dette også gjelder eleven? At når eleven ikke er kartlagt på forhånd, først da kan vi oppdage noe nytt og verdifullt?

Kapittel 5 drøfter hvorvidt det er nyttig for lærere å vite meste mulig om eleven med komplekse traumer. Lærer kan for eksempel ha fått kjennskap til at eleven ikke har det godt hjemme. Eleven får ikke nistemater med på skolen, får ikke hjelp med lekser, og kanskje har eleven en mor som sliter psykisk. Far vet hun gjerne lite eller ingenting om. Eller lærer kan ha mottatt informasjon om at det vil komme en ny elev i klassen som bor i fosterhjem. Kan lærer dermed trekke slutninger om at dette er elever med komplekse traumer? Vi tenker at selv om det er mye god og nyttig kunnskap lærer kan tilegne seg om temaet komplekse traumer, så vil vi minne om at det aldri vil være en lærers jobb å kategorisere eleven. Elever som ikke får den omsorgen de har krav på hjemmet, kan selvsagt likevel oppleve å motta kjærlighet fra sine foreldre, de kan ha fått gode og nødvendige opplevelser enten med en av foreldrene eller andre nære. Det er derfor viktig å huske på det faktum at ikke alle barn som har opplevd traumatiske hendelser eller gjentatte belastninger nødvendigvis er blitt traumatisert (Nordanger og Braarud, 2017; Salvesen og Wästlund, 2015; Bath, 2017; Herman, 1992; van der Kolk, 2014; Øverlien, 2012).

Det er viktig at lærer blir oppmerksom på elever som har erfaringer som strider mot alle former for pedagogiske handlinger. Dette er i mange tilfeller komplekst, og ikke alltid like opplagt å få øye på. Som vi har vist til gjennom hele oppgaven så vil det alltid være pedagogisk essensielt å spørre hvordan barnet opplever situasjonen. Van Manen (1991) presiserer imidlertid at en forståelse av hvordan ting er fra barnet sitt perspektiv *ikke* er nok for pedagogisk handling. Det er for eksempel mange barn som elsker sine foreldre selv om de misbruker dem (van Manen, 1991, s. 78). Som vist i kapittel 4.3.4., så kan barn vise ulik tilknytningsatferd til ulike omsorgspersoner. Vi fremhevet desorganisert tilknytning i forhold til barn med komplekse traumer. Samtidig må vi se på barn som unike individer og som dermed har sine unike opplevelser av erfaringer fra hjemmet, slik at alle former for *utrygg* tilknytning preges av at barnet er bundet av et tillært følelsesmønster.

I en pedagogisk relasjon kan lærer søke å viske ut kategorien «komplekse traumer» og i stedet prøve å se eleven «på nytt». Sævi (2011) gir oss en fin forståelse av dette, ved å fortelle om en lærers relasjon til eleven Oda, med lærevansker: *The teacher's glance practices a certain caring forgetfulness to Oda's learning disability and is sensitive to her latent sense of inferiority and vulnerable sense of self* (Sævi, 2011, s. 456). Biesta (2012) fremhever også det gode med å ikke ønske å vite alt. Det er når lærer ikke vet, at hun kan gi rom for at noe uforutsatt kan få stå fram, noe som ikke kontrolleres av henne. Det er bare ut ifra den

konkrete situasjonen der lærer på en eller annen måte blir kalt på av eleven, at hun kan vite hvordan hun kan handle til det beste for den unike eleven. Det å se barnet først og fremst i lys av komplekse traumer, fordrer en spesiell måte å se eleven på, altså ut ifra kategorien «elev med komplekse traumer». Begrep som komplekse traumer eller utviklingstraumer, kan sees som et akseptert konsept oppstått og beskrevet innenfor det psykologiske fagfeltet. Sævi og Husevaag (2009) stiller spørsmål om slike sosiale konvensjoner er blind for annerledesheten i barnet. Kan slike kategorier føre lærer gjerne ubevisst i en spesifikk forståelse av eleven, der elevens unikheter ikke får komme til syne? Vi kan videre se for oss situasjoner der lærers tidligere visshet om elev med komplekse traumer og erfaring der elevens reaksjoner har vært i tråd med kategoriens forventninger. Kan slike erfaringer og forventninger begrense lærerens fremtidige relasjon til eleven? Sævi hevder at forventninger gjør at lærer ser barnet indirekte i motsetning til direkte og med muligheter til diskontinuitet (Sævi og Husevaag, 2009, s. 38). Hoveid og Finne (2014) peker på det *pedagogiske rommet* mellom lærer og elev, der de inngår i et dynamisk samspill, som innebærer alltid endrede mønstre som vil gjøre noe med personen som lever i relasjonen. Denne refleksive side ved relasjoner er ikke noe som kan defineres eller støtte seg til strategiske handlinger, men det fordrer en lærers nærvær på en annen måte. "I am listening to you prepares the way for the not-yet-coded, for silence, for a space for existence, initiative, free intentionality and support for your becoming" (Irigaray, 1996; Hoveid og Finne, 2014, s. 256). Det pedagogiske rommet mellom lærer og elev kan vi også se i lys av Arendt (1996) som taler om mellomrommet i de mellommenneskelige relasjoner, som oppstår gjennom det hun kaller for levende tale og handling. Det vil si at mennesker (utover å omtale selve saken) henvender seg til og tiltaler hverandre direkte. Dette tomrommet eller mellomrommet, er ifølge Arendt ubegripelig ved at det ikke på noen måte kan la seg tingliggjøre eller objektivere. Handling og tale i dette rommet er prosesser som i seg selv ikke viser til et sluttprodukt. Dette mellomrom er i sin ubegripelighet imidlertid ikke mindre virkelig enn vår synlige omgivelsers tingverden (Arendt, 1996, s. 185).

6.9 Læreres etterspørsel etter kunnskap og kompetanse

Som vist i dette kapitlet finnes det ulike argumenter og syn på hvordan vi skal og bør anvende kunnskap om komplekse traumer i pedagogisk sammenheng. Selv om kunnskap kan tilføre mye, må vi også se på konsekvensene det kan medføre. I St. meld 11 (2008-2009) *Læreren - rollen og utdanningen*, står det at "læreren møter også forventninger om å bidra til å løse problemer som ikke er direkte knyttet til opplæringen, for eksempel omsorgssvikt eller

andre problemer i elevens hjemmesituasjon” (KD, 2009, s. 12). I NOU 2017:12 blir det nevnt at mange barn som trenger hjelp i forhold til vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt er overlatt til seg selv. Det vises blant annet til barn som har dekket seg til med klær, for å skjule blåmerker og skader som foreldrene har påført dem. Det blir også nevnt hvordan vansker som sterk uro og atferdsvansker på skolen ikke ble forstått som uttrykk for stress. Videre står det i NOU 2017:12 (s. 65) at rammeplaner for grunntidningene for lærerutdanningene i liten grad sier hva studentene skal lære om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn.

Ifølge rammeplanene skal lærere kunne hjelpe barn i vanskelige situasjoner og kriser, de skal tilegne seg kunnskap om barns rettigheter, om lover som omhandler barn og unge og om rettssikkerhet. Men det kommer ikke tydelig frem hvem barn i vanskelige situasjoner er eller hvor mye undervisning som skal gis om temaområdene (NOU 2017:12) Videre står det i NOU 2017:12 at undersøkelser gjort av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) i 2007 og i 2015 viste at mange studenter opplevde at de ikke fikk nok kunnskap og kompetanse om fysiske og seksuelle overgrep, mange følte også at de ikke var godt nok rustet til å møte disse barna da de kom ut i læreryrket (NOU 2017:12, s. 65). Viktigheten av en kompetanseheving for lærere ble også trukket fram i masteroppgavene: Bernhardt-Melin (2016), Schiøtz (2017) og Ystebø (2017).

Guttormsgaard (2019) har i sin masteroppgave skrevet om læreres erfaringer med å inkorporere traumebevisst tilnærming i skolen. Skolene hun viser til er imidlertid spesialskoler, som vi vil anta skiller seg fra ordinær skole når det gjelder elev - sammensetninger, lærertetthet og andre ressurser. Flere av informantene i hennes studie viste til det å regulere elevene inn i toleransevinduet var den største endringen, og at de er blitt mer bevisst på hva elevene har vært gjennom og hva de trenger, og trekker fram viktigheten av å bygge relasjoner (Guttormsgaard, 2019, s. 41). En lærer uttrykker den nye forståelsen slik:

«at du har faktisk en hjerne, den er organisk, den er fysisk, det er ting der som har blitt skadet, kanskje på grunn av miljøet rundt det (..) det blir ikke så luftig, det blir mer jordnært på en måte synes jeg. Det liker jeg» (Guttormsgaard, 2019, s. 44).

Guttormsgaard hevder at det ikke virker som den pedagogiske praksisen er radikalt endret. Tilnærmingen traumebevisst omsorg har likevel gitt lærerne flere muligheter for tilrettelegging, i form av ulike reguleringsaktiviteter, i tillegg til måten de møter utagerende

elever på (Guttormsgaard, 2019, s. 52). I møte med utagerende elever er de nå bevisst på at de ikke kan snakke til elevens frontallapp, som er en del av cortex (tenkehjernen) (Guttormsgaard, 2019, s. 53-54).

«Før så stilte jeg krav som er helt urimelig å stille til barn som er sinte, sånn 'skjerp deg' eller 'si unnskyld' eller 'nå må du slutte'. Altså det å snakke med noen som er illstint er jo helt umulig. Det tenkte jeg ikke på før» (Guttormsgaard, 2019, s. 53).

Lærerne sier, ifølge Guttormsgaard, at de nå har fått teori på det de alltid har gjort. De gjorde mye av det samme før, men at de da ikke visste hvorfor. En lærer hevder at han er blitt mer bevisst på det han allerede gjør, og har ikke endret perspektiv, men er glad for at denne tilnærmingen på en måte rettfærdiggjør det han alltid har gjort, og er glad for at det nå er satt i system (Guttormsgaard, 2019, s. 58). En lærer forteller om en erfaring fra da hun var ny ved skolen og møtte en sint elev som kom mot henne med en kjepp og skulle slå:

(...) nå må jeg bare stoppe han, for nå kommer han til å slå meg', også hadde jeg en annen kollega som var veldig erfaren, for da stod den ungen med den kjeppen og skulle gå på meg, også kom han (den andre læreren) bak meg også begynte han bare å synge kjerringa med staven, så tok han en pinne han også. Og da var han (eleven) ikke sint mer (Guttormsgaard, 2019, s. 54).

Læreren forklarer hendelsen selv i lys av at den mer erfarne læreren brukte lek som regulering i lys av såkalt «bottom-up» prosesser (Guttormsgaard, 2019, s. 54). Nordanger og Braarud (2017, s. 145) hevder at endringer hos disse elevene fremmes best gjennom «bottom-up» prosesser. Ser vi imidlertid episoden i et kontinentalt pedagogisk perspektiv, kan vi hevde at den erfarne lærer ikke først og fremst handlet ut ifra en bevisst «bottom-up» tanke, men istedet fra en intuitiv følelse av hva som var godt og rett å gjøre i situasjonen. Den erfarne læreren ga i denne situasjonen uttrykk for hvem han er som person ved å ta et pedagogisk ansvar for situasjonen.

6.10 Kompetanse, et diffust begrep

Kompetansebegrepet blir ofte omtalt som menneskets handle – og prestasjonsevner i forhold til krav, oppgaver og problemer som mennesket konkret møter i sitt profesjonelle liv.

Kompetansebegrepet er sådan i hovedsak knyttet til en nytte-, problem-, handlings – og resultatorientert tilgang – altså et helhetsbegrep som integrerer det som skal til for å make en gitt situasjon (Hansen, 2008, s. 219).

Et annet begrep som er mye brukt i skolesektoren er *relasjonskompetanse*. Dette står på mange måter i kontrast til pedagogisk relasjon i kontinental pedagogisk tradisjon. En definisjon av relasjonskompetanse er: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2015, s. 2). Nordahl og Drugli (2014) viser til Røkenes og Hanssen (2002) sin definisjon: «Relasjonskompetanse handler blant annet om å forstå og samhandle med barn og unge på en god og hensiktsmessig måte, for eksempel ved å ivareta elevenes interesser i samhandlingen» (Nordahl og Drugli, 2014, s. 8). Spurkeland (2015) skriver at relasjonskompetanse kommer til uttrykk hver gang vi møter andre og i måten vi kommuniserer på.

I lys av kontinental pedagogisk tradisjon stiller vi spørsmål om det å sette sammen begrepene relasjon og kompetanse er helt uproblematisk? Biesta (2015 b) hevder at det å benytte begrepet kompetanse kan være problematisk. Som vi har vist til i oppgaven, vil språket vi bruker ha innvirkning på våre handlinger. Det vil dermed være vesentlig hvordan kompetanse defineres og blir forstått. Dersom kompetanse forstås som en kompleks kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, forståelse, verdier og mening, som integreres i lærerens handlinger, så vil kompetanse potensielt kunne fremme lærerens handlekraft Biesta (2015 a). Når relasjon og kompetanse settes sammen til ett ord, kan faren være at noe av kompleksiteten i begrepet kompetanse - som fremtrer hos Biesta (2015 a) og van Manen (1991) vil forsvinne og i stedet fremstå som et verktøy lærer kan bruke. I lys av anglo-amerikansk tradisjon, kan vi gjerne bedre forstå behovet for et slikt sammensatt begrep. Det vises i praksis hvordan kompetansebegrepet faktisk blir forstått.

«Yet many commentators have shown that the idea of competence actually steers the field of teaching and teacher education in the opposite direction through its emphasis on performance, standards, measurement and control, thus reducing and ultimately undermining the agency of teachers» (Biesta, 2015, side 1).

I lys av kontinental pedagogisk tradisjon - og slik vi har omtalt den pedagogiske relasjonen i oppgaven, vil imidlertid relasjonskompetanse være et overflødig begrep.

6.11 Klasserom og terapirom

Eide viser til at traumbasert omsorg forstås som en terapeutisk tilnærming. Det er en tilnærming som ikke krever spesialisert utdanning, men som man kan tilegne seg gjennom korte kurs, der anvendelsen av denne tilnærmingen kan skape et terapeutisk miljø (Eide, 2019, s. 124). Hun viser til hjemmet (for fosterbarn) som forstås som terapeutisk arena (Eide, 2019, s. 127-128). Skal klasserommet også forstås som terapeutisk arena? Raundalen og Schultz (2006) viser til at virksomme tenkemåter fra terapirommet også kan brukes i klasserommet, samtidig som de vektlegger at pedagoger ikke skal gjennomføre terapi. De ser det likevel «som nødvendig at lærere anvender prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt» (Raundalen og Schultz, 2006, s. 46). Problemet forstått i lys av slik Eide (2019) ser det, er at elevene skal leses på en bestemt måte, og møtes med spørsmål og instruerte kommentarer fra en bestemt retning. Vi må altså skille mellom behandling og den pedagogiske relasjonen. For å unngå at omsorgens innhold tenderer mot behandling, hevder Eide at det er «nødvendig at det terapeutiske innholdet får en tilmålt og begrenset plass der livsverdenen er den primære informasjonskilden til omsorg og omsorgsrelasjonenes kompleksitet» (Eide, 2019, s. 133). Eide peker altså på faren for at barnets livsverden kan stå i fare for å bli devaluert, og at barnet som i utgangspunktet var preget av mangelfull omsorg, igjen får en begrenset og mangelfull omsorg (Eide, 2019, s. 133).

Heggen viser til at forskere på andre områder som yter ulike former for relasjonelle tjenester til personer har vist at praksis forstått som anvendt etablert kunnskap er utilstrekkelig. Relasjonseffektene er mye større enn valg av former eller metoder (Heggen, 2019, s. 214). Nordanger (2018) framhever nettopp den terapeutiske kraften relasjonene som befinner seg utenfor et terapirom har. Det er nettopp utenfor terapirommet - i klasserommet i ulike hverdagssituasjoner, relasjonen mellom lærer og elev finner sted. I denne konteksten, kan en stille spørsmål ved om lærer her bør følge prinsipper fra terapirommet, eller møte hver enkelt elev i enhver ny situasjon med undring og pedagogisk taktfølelse. Det kan hevdes at dette nødvendigvis ikke behøver å være motsetninger. Men, om vi her stiller et anglo-amerikansk perspektiv opp mot et kontinental pedagogisk perspektiv, vil forskjellene komme tydeligere fram. I den *pedagogiske relasjonen* vil det *ikke* dreie seg om å ta i bruk bestemte *tilnærminger* for å oppnå bestemte *effekter* (Biesta, 2007). Den pedagogiske relasjonen er altså *ikke* en form for tilnærming eller middel lærer kan ta i bruk for å oppnå en spesifikk effekt.

For en videre forståelse av hvordan den pedagogiske relasjonen skiller seg fra den terapeutiske relasjonen viser vi til Hansen (2008, s. 152-162) sin beskrivelse av samtalen mellom psykologen Carl Rogers og filosofen Martin Buber. Vi finner momenter her som underbygger påstandene til Eide (2019). Buber mener blant annet at det psykologiske språket har noen begreper som retter blikket og samtalen mot noen bestemte sider ved menneskets tilværelse og atferd, som han selv ikke finner vesentlig når han vil “fange” hva som er i det ekte møte og den ekte samtalen mellom mennesker. I oppgaven har vi vist til behovet for at den pedagogiske relasjonen må være tilstrekkelig tom (Sævi, 2013). Buber vil henlede våre blikk til det som ytrer seg mellom mennesker, et liv som overskrider hva som kan fanges ved hjelp av psykologiske begreper. Oppgaven har vist til lærers blikk, som vi kan kalle det pedagogiske blikket, som er et annet blikk enn det «traumebaserte blikket» som Eide (2019) kritiserer. Buber hevder at med det psykologiske blikket befinner man seg på det emosjonelle og kognitive nivå og ikke på det eksistensielle og ontologiske (Hansen, 2008). Videre fremhever Buber at ved terapi er det klienten som går til terapeuten for å få hjelp og ikke omvendt. Det er et ikke-likeverdig forhold, som adskilt fra «Jeg–Du» forholdet. Eleven med komplekse traumer oppsøker ikke lærer med en intensjon om å få psykologisk hjelp.

Mens Rogers mener at man kan sette seg i den andres sted ved en betingelsesløs positiv oppmerksomhet og empatisk forståelse, spør Buber om dette kan la seg gjøre og om det er verdt å etterstrebe. Buber hevder at ordet *følelser* ikke er det rette ordet til å beskrive det vesentlige i Jeg-Du-forholdet. Begrepet følelse er ifølge Buber ladet med en psykologisk verdensforståelse og er preget av et menneskesyn som fokuserer på det “psykiske” i mennesket. Buber ønsker heller et blikk på det liv som ytrer seg *mellom* mennesker. Buber understreker forskjellen mellom begrepene aksept og bekreftelse. Han hevder at enhver eksistensiell relasjon begynner med aksept, der en aksepterer hva og hvordan den andre er i øyeblikket. Bekreftelse derimot handler om å bekrefte *hvem* den andre er. Som menneske vil vi alltid i møte med et annet menneske stå overfor en annerledeshet, en unikhhet, som ikke kan erstattes eller forklares på noen annen måte. Buber mener at det er en denne dypere formen for annerledeshet Rogers ikke har tatt konsekvensene av. I tillegg mener Buber at vi ikke skal forsøke å sette oss inn i den andres sted, det må en viss distanse til for at en forståelse kan oppstå (Hansen, 2008).

Forskjellen mellom Buber og Rogers forståelse eller perspektiv dreier seg blant annet om deres ulike utgangspunkt. Buber var ikke opptatt av å nå inn til de psykologiske forholdene, men heller å forstå livsopplevelsen slik den kom til uttrykk i den historiske og menneskelige verden og kultur (Hansen, 2008). Den undrende og selvforglemmende samtalen som vi ser hos Buber er for øvrig analog med Løgstrups begreper for de spontane og suverene livsytringer. Livsytringer er i seg selv etiske, og så elementære at vi ikke tenker over at det er etiske ytringer (Christoffersen, 1999, s. 20). Christoffersen viser til Løgstrup (1972) som fremhever at de i seg selv er etiske fordi de kommer fra menneskets livsvilkår, som tillit, barmhjertighet, medfølelse, talens åpenhet og håp. Det spontane ved disse livsytringer stammer fra menneskets handlinger ut ifra tingenes natur og av egen drift, utvungent og uten baktanker (Christoffersen, 1999, s. 22). De gir uttrykk for fenomener som *ikke* blir til ved vår beslutning, men er istedenfor fenomener som stadig bryter seg inn i våre liv på tvers av våre beslutninger (Christoffersen, 1999, s. 23). Suverene livsytringer får fram at de kan fullbyrdes, men ikke brukes til andre formål, enn seg selv, som for eksempel barmhjertighet «Barmhjertighet med baktanker er ikke barmhjertighet. Vi kan være barmhjertige, men vi kan ikke bruke barmhjertigheten til andre ting uten at den går i stykker» (Christoffersen, 1999, s. 24). Et vesentlig moment ved de spontane livsytringene er at de åpner opp for verden utenfor oss selv, slik at vi også glemmer oss selv (Christoffersen, 1999, s. 25).

Gjennom vår litteraturgjennomgang innen det psykologiske fagfeltet har vi registrert at det har funnet sted en endring eller dreining i menneskesyn. Et eksempel på dette finner vi i artikkelen til Erik Tesse (2019) som jobber som psykoterapeut og møter mange mennesker i krise. Artikkelen åpner opp med spørsmålet: «Hvordan kan jeg lære et annet menneske å leve slik at hun eller han kan ha det bra med seg selv i livet?» (Tesse, 2019, s. 52). Han skriver at klientenes fortellinger «mangler et tydelig subjekt, en sammenhengende helhet av kropp, følelser og tanker» (Tesse, 2019, s. 52). Deretter hevder han at dette har en naturlig forklaring, og beskriver videre pasienter som går rundt med «sorte hull» inni seg. Tesse tenker at de fleste av hans klienter har tilpasset seg både omgivelsenes og omsorgspersoners uttalte ønsker og krav, og ikke minst deres egne skjulte uttalte ønsker og krav slik at deres «jeg» nærmest har blitt fremmed. Et slikt «falsk selv» kan være gjenkjennelig for mange av oss. Tesse hevder at dette kommer til uttrykk i språket der vi viser til det generelle, mer enn det personlige, som ved å bruke ord som «man» i stedet for «jeg», som kjennes litt mindre nært og risikabelt (Tesse, 2019, s. 53). I terapirommet hevder dermed Tesse at hans oppgave er å bringe seg selv inn i forholdet, slik at klienten får et «du» å forholde seg til. Tesse hevder at

det er nettopp i møte med mennesker i dyp smerte og fortvilelse at han finner Bubers (1923) ord meningsfulle. Det er således klientens livsverden, interesser, ønsker og behov som skal være kjernen i møtene. Han vedgår at han tilbyr sin erfaring og kompetanse og verktøykasse, men vektlegger at han samtidig er et menneske, som påvirker men også blir påvirket. Han hevder at når Jeg´et og Du´et møtes blir ordene som regel annerledes eller også fraværende (Tesse, 2019, s. 54). Han framhever viktigheten av at terapeut kjenner seg selv, og har et bevisst forhold til seg selv og sin rolle. Videre viser han til viktigheten av å i ettertid reflektere over spørsmål som: «Hvem ble *jeg* sammen med denne klienten i dag?», og «Hva ble jeg opptatt av». Dette for å danne en mening om hva som er viktig og hvordan kvaliteten på relasjonen var (Tesse, 2019, s. 54). Han viser til det han kaller for vårt grunnleggende vesen som ikke er egoistisk, men dialogisk (Tesse, 2019, s. 55). Han skisserer viktigheten av menneskers møter. «Å bli invitert inn i et gjensidig fellesskap hvor vi kan bli sett, ikke bare sett på, slik at kvaliteter vi kanskje ikke visste vi hadde, kan vokse. Hvem er du?» (Tesse, 2019, s. 56). Tesse hevder at i terapirommet der møtene skjer ansikt til ansikt får han selv ofte tilbakemeldinger, som avslører hans fordommer. Det er interessant når Tesse viser til tilbakemeldinger fra sine klienter om hva som har hjulpet dem. Det som har hjulpet dem er når Tesse har vist seg som et autentisk menneske. Det vil si når han har vist sine følelser, vist usikkerhet eller rett og slett har vært stille sammen med dem. Det andre momentet vi finner interessant er at når han avslutter artikkelen med å svare på innledningsspørsmålet slik: «Kanskje spørsmålet i seg selv er feil; det er ikke jeg som skal lære klienten dette, klienten skal lære seg selv dette» (Tesse, 2019, s. 57). Han viser videre til at hans jobb er «å se, støtte og anerkjenne, skape bevegelse og ny oppmerksomhet slik at meningen og mulighetene kan vise seg» (Tesse, 2019, s. 57). Han hevder at selvsagt er hans kliniske erfaring, og teoretiske kunnskap viktig, men at det viktigste likevel ligger et annet sted. Det vil si autentisk tilstedeværelse og som han legger til «åpenhet og hjerte-nysgjerrige undring» (Tesse, 2019, s. 57).

Til tross for at likheter mellom Tesse sine tanker og momenter kan gjenkjennes i kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen, kommer vi likevel ikke utenom de premisser som ligger til grunn i terapeut – klient relasjonen. Terapeuten sin intensjon er å hjelpe og hele klienten, som er en form for behandling. Raundalen og Schultz hevder at: «En avgjørende rettesnor i vurderingen om hva som er terapi og hva som ikke er det, er hvorvidt eleven selv kan kontrollere hva som skjer og selv setter premisser for når han vil snakke, hvor mye og i hvilken forbindelse» (Raundalen og Schultz, 2006, s. 47). Selv om Raundalen og Schultz

vedgår at det er stor forskjell på pedagogikk og terapi, hevder de likevel at det er «fullt mulig for pedagog å bedrive fornuftig pedagogikk som kan gi en terapeutisk effekt» (Raundalen og Schultz, 2006, s. 47). Dersom lærere får veiledning og oppfølging fra PPT/BUP, hevder de at det er fullt mulig å bevege seg noe lenger inn i det terapeutiske grenselandet (Raundalen og Schultz, 2006, s. 47). I lys av kontinental pedagogisk tradisjon, ser vi imidlertid disse påstandene problematisk. Lærer skal ikke drive terapi ved å prøve å hele eleven. Som vist i kapittel 3.4.2, handler det i en pedagogisk relasjon om å hjelpe eleven her og nå, slik at eleven kan leve med det som er. Den kontinentale pedagogikken vil ikke først og fremst orientere seg i forhold til effektive metoder, men kjennetegnes av en verdiladet interesse (Sævi, 2014, s. 249). I kontrast til dette viser vi her til Fallmyr (2017) som vektlegger at «En lærer med god følelseskompetanse /emosjonell intelligens blir en bedre lærer. (...) «Da trenger man teoretisk og metodisk kunnskap om hvordan relasjonsbygging, relasjonsreparasjon og følelses - håndtering skal gjøres i praksis» (Fallmyr, 2017, s. 15). Han viser til det som omtales som en «følelsesrevolusjon» i psykologiske også skal kunne berøre skolearenaen. Selv om han påpeker at dette ikke betyr at lærer skal bli terapeuter, men at «Hensikten er å styrke evnen til å forebygge og endre problemer som kanskje ingen andre er i posisjon til å endre» (Fallmyr, 2017, s. 16). Det kan vel strengt tatt ikke argumenteres mot slike hensikter, som også ifølge Svevik (2019, s. 30) framkommer hos Øverlien (2015), Erikson et al., (2013), Buckley & Holdt (2012), Øverlien, (2012), Sterne et al., (2010). Ut ifra et kontinentalt pedagogisk perspektiv kan imidlertid spørsmålet likevel være om gode hensikter nødvendigvis helliger midlene. For selv om målet er godt, så er det noe prinsipielt *falskt* ved en oppdragelse som skjuler for barnet hvordan det blir påvirket (Wivestad, 2007, s. 307). Det er hensikter ut ifra den *voksnes perspektiv* om hva som er best for eleven, som kan være *manipulerende* overfor eleven (Noddings, 2013) der den voksne sitter med *makten* overfor barnet (Biesta, 2012). En prinsipiell, metodisk asymmetri (Skjervheim, 1992). Følelser inngår naturlig i den pedagogiske relasjonen (Friesen, 2017), dermed vil det i lys av et kontinental pedagogisk perspektiv ikke dreie seg om en følelsesrevolusjon, slik Fallmyr (2017) beskriver det. I den pedagogiske relasjonen kan lærer være en god rollemodell som utstråler håp og kjærlighet, kunne gi eleven med komplekse traumer håp for livet sitt. For Bollnow tjener håp som en motsetning til angst, redsel og fortvilelse. «Hope in this sense is trust in a future and an openness to its possibilities» (Bollnow, 1989, i Friesen, 2017, s. 749). Oppgaven har også vist til det essensielle (tomme) rommet i den pedagogiske relasjonen, og det saksvarende språk. Sævi sier det slik: «Det egentlig *pedagogiske*, det som vedrører barnet

og den unges eksistens og personlige liv, kan i *mindre* grad sies med ord enn vi vanligvis tror» (Sævi, 2014, side 257).

Foruten de åpenbare skillelinjer mellom terapi og pedagogikk, ser vi at tanker som Tesse uttrykker, går i retning av pedagogiske tanker og ideer som vi finner igjen i en kontinental pedagogisk tradisjon. For lærer vil det handle om bevissthet om at disse perspektivene stammer fra ulike fagfelt, ulike rasjonaler og ulike paradigmer.

7. Lærerens rolle

I St. Meld. 11 *Lærerrollen – rollen og utdanningen* fremkommer det at ”Forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). I kapittel 4 gjorde vi rede for hvordan det i moderne krisehåndtering har skjedd en endring i form av at yrkesgrupper som møter barn og unge bør ha en mer fremtredende rolle nå enn tidligere.

I kontinental pedagogisk tradisjon er fokuset rettet mot den *voksne* i relasjonen som adressert av barnet. Det handler ikke om at den voksne skal ikle seg en rolle, men om en holdning som gjennomsyrrer lærers vesen (Sævi, 2015, van Manen, 1991). Van Manen (1991) hevder at å være pedagog handler om en måte å *være på*, mer enn et yrke man kan tre inn og ut av. Hansen (2008) viser til Merleau-Ponty (1999) som hevder at det handler om å finne igjen sitt faktiske nærvær med seg selv. Først da vil man kunne komme til en dypere forståelse av det vi gjør - og er, som profesjonsutøvere og som mennesker (Hansen, 2008, s. 16). Slike utsagn har vekket vår interesse for å se nærmere på om det finnes svar på hva som skiller en naturlig måte å være på fra en rolle. Videre ønsker vi å se nærmere på noen dilemma lærere vil kunne møte i lys av ulike krav som følger med lærerrollen, men også i lys av friheten som på mange måter inngår i lærerrollen.

Svevik peker på studier der lærer uttrykker usikkerhet med hva som forventes av henne i rollen som lærer, i forhold til om det å tilby ekstra emosjonell støtte til elever som trenger det inngår i denne rollen eller om det er noe som kommer i tillegg (Alisic, 2012, Alisic, et al. 2012; Byrne & Taylor, 2007; Wang, 2014 i Svevik, 2019, s. 37). Som nevnt innledningsvis

viser lovverket i Norge blant annet at lærer har oppmerksomhetsplikt og meldeplikt (Opplæringsloven 1998), gi elevene beskyttelse og omsorg ut ifra barnets behov (FN's Barnekonvensjon, 1989) og at lærer også skal være med å bidra til hjelpe elever som er utsatt for omsorgssvikt eller andre problemer i elevens hjemmesituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det fremheves at det likevel også her i landet hersker usikkerhet over hva som inngår i lærerrollen (Holte, 2012, Wego, 2017; Wang, 2014, i Svevik, 2019, s. 38). Lærere og skoleledere uttrykker følelse av mangel på kompetanse og kunnskap når det gjelder elever som har opplevd vold i hjemmet (Wego, 2017; Wang, 2014; Aarhus, 2013; Idsøe, 2013; Lindland & Kabal, 2012, i Svevik, 2019, s. 38). Et annet vesentlig moment Svevik (2019) viser til er den emosjonelle byrden lærere trekker fram ved arbeidet med disse elevene. Dette inkluderer å ta med seg arbeidet hjem, det å bli påminnet egne personlige erfaringer, og et behov for å beskytte seg selv for potensielle emosjonelle byrder det innebærer å høre på disse elevenes smertefulle historier (Alisic, 2012, i Svevik, 2019, s. 40). I følge Øverlien (2015) føler lærer motvilje mot å arbeide med traumatiserte eller elever med komplekse traumer, fordi de ønsker å beskytte elevene for smertefulle minner (Svevik, 2019, s. 40). Hvordan kan lærer klare å balansere mellom de ofte motsetningsfylte forventninger i klasserommet? Det dreier seg om vanskeligheter med å balansere mellom enkelt elevs behov og gruppens behov i løpet av en skoletime. utfordringer i balansen mellom traumefokusert og fokus på elevs «normale» liv, og utfordringer i forhold til å gi ekstra fokus til enkelte elever, uten å plassere dem i en utkantsposisjon (Alisic, 2012, i Svevik, 2019, s. 42). “Rektor sier også at læreren får et for stort ansvar. Ved siden av det faglige blir det vanskelig for læreren alene å ta tak i de vanskene som kan oppstå som et resultat av et opplevd traume” (Schiøtz, 2017, s. 53).

7. 1 Blir lærerrollen påvirket av vår kultur og hvordan vi omtaler den?

Wivestad (2015) peker på utfordringene ved at politikere i stedet for å videreføre ordene “oppseding” og “oppdragelse” fra tidligere formålsparagrafer, har valgt uttrykket å “fremme danning”. Tapet av “oppdragelse” i formålsparagrafene er ifølge Wivestad alvorlig. Det bryter med en lang pedagogisk praksis i vår kultur der begrepet oppdragelse har ivaretatt interaksjonen mellom mennesker i en asymmetrisk relasjon, spesielt i forhold til voksne og barn. Wivestad sier at dersom vi forholder oss til barn som om de allerede var myndige, er det fare for at vi enten gjennom en sentimental pedagogikk “glemmer” å gi dem de utfordringene de trenger, eller at vi gjennom en teknologisk pedagogikk “glemmer” ansvaret for livet som helhet og presser på de unge en livsform som gjør dem ufrie (Wivestad, 2015, s. 16). Å se -

og forstå livet som en helhet kan være en stor utfordring for elever med komplekse traumer. Vi så i kapittel 4.3.3 hvordan traumatiske hendelser kan påvirke følelsen av hvem vi er. Etter de vonde hendelsene hender det at verken verden eller vi selv kjennes ut som den samme. Således blir det Wivestad sier et tankekors, kanskje spesielt knyttet til elever med komplekse traumer. Hvordan vi omtaler undervisningen og hvilken rolle vi tillegger læreren, kan ha særlig betydning for de mest sårbare elevene.

7.2 Autonomi og ansvar i læreryrket

Hansen (2008) viser til Laursen (2003) som mener at begrepet autensitet er det begrepet som best kan beskrive lærerens personlige måte å forholde seg til sitt fag og sine elever på (Hansen, 2008, s. 224). Laursen mener at autensitetsbegrepet – i motsetningen til kompetansebegrepet, har blikk for det han beskriver som “univers af betydning, mening og etiske værdier, som kompetencebegrebet savner...” (Hansen, 2008, s. 225).

Lærerrollen stiller krav og har retningslinjer for den som inntar den. Samtidig er den avhengig av at vedkommende fyller den med sin væremåte for å innfri den, eller som Sævi (2015) sier: kanskje til og med for å fortjene den. Videre sier Sævi det slik om dilemma i møte med lærerrollen: “I relasjon til unge elever i profesjonell sammenheng er læreres ansvar alltid på en eller annen måte knyttet til den agendaen som ligger i oppgaven som lærer” (Sævi, 2015, s. 82). Videre skriver hun at lærerrollen er en profesjonell og sosial rolle som er en del av et samfunnssystem (Sævi, 2015, s. 82).

I rapporten «Rett og sikkerhet» (FF, 2019, s. 16), ble det fremhevet at det ikke er tilfeldig hvilken voksen barnet velger å fortelle til. Mange forteller videre at det er avgjørende at de får mulighet til å kunne fortsette å snakke med samme person, og ikke bli sendt videre til andre som det ble fortalt kunne mer. Elev som åpner seg opp til en lærer og forteller om sine opplevelser, vil dermed trenge at denne lærer fortsetter å lytte, stille spørsmål, ta imot følelser, og vise følelser. Barna bak rapporten forteller at de har ventet lenge, med å velge ut den personen som de følte de kunne stole på og hadde trygghet til. De gangene der de ble sendt videre, følte noen det som avvisning, og mye av tilliten ble borte. Rådene fra barna er tydelige: Barna må få tid til å snakke fortrolig med den de har betrodd seg til, før de sammen avtaler at det kan fortelles videre (FF, 2019, s. 17).

Det er altså ikke fordi lærer er lærer at eleven velger å fortelle, men fordi lærer er den personen eleven føler tillit og trygghet til. Læreren som den unike personen hun er, har blitt valgt ut. Lærerens unikhhet betyr at det oppstår en pedagogisk situasjon der eleven åpner opp og forteller. Levinas fremhever at det viktige spørsmålet lærer må stille seg er nettopp, når betyr det noe at jeg er unik. Han svarer på det ved å vise til de situasjoner der det betyr noe at jeg er her og ikke hvem som helst annen. (Biesta, 2010, s. 86). Biesta viser til Alfonso Lingis for forståelse av et skille mellom unikhhet som forskjell og unikhhet som uerstattelig. Lingis skiller mellom rasjonelle samfunn der individer har noe til felles og samfunn der individene har ingenting til felles. Der er situasjoner der lærer ikke er en representativ stemme i lys av rollen som lærer, en stemme som kan byttes ut med andre lærerstemmer. Det er bare når vi trer utenfor våre rasjonelle samfunn, utenfor samfunnet som er konstituert av fellesskapet, at muligheten til å tale med vår egen unike stemme oppstår (Biesta, 2010, s. 86-87). Det dreier seg ikke om samfunn i fysisk forstand, men i stedet som to ulike sett av relasjoner, en annen modalitet, ulike måter å være sammen på. Det «andre» samfunnet eksisterer bare fra tid til annen som en forstyrrelse inn i det rasjonelle samfunn. Det lever innenfor det rasjonelle samfunn som en konstant mulighet. Det «andre samfunnet» kan vi kanskje se i sammenheng med en lærers holdning til eleven som vi i kapittel 3.5. viste til som lærers møte med eleven gjennom et jeg – du forhold som en kortvarig, aktualitetssituasjon, men som samtidig gir en varig strøm inn i det rasjonelle samfunn eller inn i den varige det-verden, latenstilstanden Wivestad (1993).

7.2.2 Lærerrollens sosiale forventninger

Sævi (2015) viser til Sløks (1992) tolkning av Kirkegaard som hevder at en rolle alltid består av sosiale forventninger som man trer inn i. En rolle er ikke noe vi skaper selv, en sosial rolle er der før vi tar den eller får den, og er alltid ufullstendig i forhold til oss og måten vi går inn i den på. Rollen er delvis forhåndsbestemt og gir lærer «begrensede» handlingsalternativer. Dette betyr at en rolle er rettet mot fastlagte måter å handle på. Lærers måte å være i rollen på utelukker handlingsalternativer som kunne vært mulige, men som ikke tilhører rollen slik hun forstår den. Samtidig er ikke en rolle bindende i form av tvang, en kan la være å spille den (Sævi, 2015, s. 82-83). «Spørsmålet i denne sammenhengen er om du som lærer kan gå ut av rollen mens du er *innenfor* den?» (Sævi, 2015, s. 83).

7.2.3 Avprofesjonalisering av læreryrket?

Gjennom denne oppgaven har vi vektlagt lærerens rolle som *omsorgsperson* for elever med komplekse traumer. Greve (2016) fremhever det store ansvaret og viktigheten det er å reflektere over den makten som ligger i rollen som profesjonell omsorgsutøver. Hun hevder at som en profesjonell person skal du ha autonomi til å velge fremgangsmåter som passer i den konkrete situasjonen. Hun viser til Løvlie (2016), Seland (2009) og Østrem (2015) som eksempel på at mange de senere årene har gitt uttrykk for en bekymring for en tendens til avprofesjonalisering av læreryrket (Greve, 2016). Bekymringen grunner i at profesjonen blir underlagt standardiserte verktøy eller programmer som hindrer den enkelte lærer å utøve et profesjonelt skjønn. Da vil det være de standardiserte verktøy eller programmer som legger føringen, som kan få svært uheldige konsekvenser, ikke minst for muligheten til å handle omsorgsfullt overfor enkeltbarn (Greve, 2016; Eide, 2019). I forrige kapittel viste vi til at det er et stort antall lærere som forsvinner fra læreryrket (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Foruten oppgitte grunner som stor variasjon i elevenes forutsetninger og manglende tid og kompetanse til å hjelpe både de flinke elevene og de som trenger litt ekstra, var det nettopp pga. følelsen av mindre autonomi, samt følelsen av å jobbe som teknikere - fremfor å jobbe for barnas beste. Studien viste at lærere ved å bli mer og mer overstyrt, gav dem mindre frihet, og at de dermed befant seg i verdikonflikter. I relasjonen til elever med komplekse traumer, kan vi forestille oss hvordan lærer kan strides mellom en indre intuitiv følelse av hva som er riktig å gjøre, og det å handle i overensstemmelse med de føringene og forventninger som pålegges lærerrollen.

Som Sævi (2015), stiller også vi spørsmål om lærer kan gå ut av rollen mens hun samtidig er innenfor den. I lys av et kontinentalt pedagogisk perspektiv må lærer få anledning til mer frihet i sin læregjerning. Dersom lærer for eksempel observerer et trengende barn, (kan være en elev med kompleks traumer) vil hun *føle* seg motivert til å gjøre noe (van Manen, 1991, s. 70). Hva eller hvordan hun handler, vil være ut ifra det pedagogiske samspillet med eleven og hva den konkrete situasjonen forventer av henne. En situasjon som henvender seg til lærerens *pedagogiske taktfølelse*. Det dreier seg imidlertid ikke om å føle noe i enkel forstand, som motsetning til fornuftig tenkning. Ved en mer personlig form for utøvelse av handling og ansvar som vi har drøftet i oppgaven, er lærer mer umiddelbart involvert i elevens livsverden, med hele seg, med både tanker og kropp, hode og hjerte (van Manen, 1991, s. 109). Nodding (2013) beskriver denne fulle oppmerksomhet rettet mot eleven, som *engrossment*. Bollnow

(1989) viser til lærerens dygder som «educational virtues, the spiritual and mental preparedness of the teacher which are essential for his or her success» (Bollnow, 1989, s. 37).

7.2.4 Lærers tolkning av lærerrollen

Kapittel 6 viste til evidensbasert praksis som fremmes mer i anglo-amerikansk tradisjon i motsetning til utøvelse av pedagogisk skjønn. I lys av denne tradisjonen tolkes gjerne lærerrollen som en rolle en trer inn i med visse forventninger, krav og etiske retningslinjer.

Løgstrup (1999) peker på at det dreier seg ikke bare om menneskets atferd, men også om *oppførsel og opptreden*. Beskrivelse av menneskets atferd er derfor en kunstig plassert holdning overfor oppførsel og opptreden, som undertrykker den mest nærliggende og naturlige holdning. En naturlige holdning som i stedet består i å innstille seg på eller nekte å innstille seg på den andres oppførsel og opptreden (Løgstrup, 1999, s. 87-88). Her skiller det mellom en naturlig holdning og en kunstig plassert holdning, som vi kan se i sammenheng med skille mellom takt i form at taktisk og pedagogisk takt og lærers ansvar for i den pedagogiske relasjonen. I kapittel 6.4. ble skillet mellom voksnes reaksjoner og barns reaksjoner poengtert. Lærers oppførsel vil dermed, som Løgstrup (1999) skriver, ta hensyn til andres (elevens) reaksjoner og krav til dem. I det ligger det uuttalte krav om hvordan lærer skal oppføre seg og reagere overfor eleven. Vi finner her essensen i lærers måte å være på i hennes holdninger. Løgstrup skriver: «Å ha holdning, mangle holdning, innta holdning osv. kjennetegner mennesket (...)» (Løgstrup, 1999. s. 90). Lærers reaksjoner i forhold til eleven med komplekse traumer er ikke først og fremst selve affekten, men som Løgstrup skriver: «Det kjennetegnet for et menneske er derfor ikke selve affekten, men derimot den holdningen som gir skikkelse til dens affektive utfoldelse» (Løgstrup, 1999. s. 90).

I kapittel 3 ble pedagogikkens formål og hva det vil si å leve menneskelig beskrevet. Om lærer skal kunne lære barn å leve menneskelig (Wivestad, 2007) fordrer det at lærer selv lever menneskelig. Wivestad (2009) fremhever også at det å kunne bedømme språklig de valgene en tidligere har gjort, er fremtredende hos mennesket. Oppgaven har vist at lærer selv inngår i en dannelsingsprosess som lærer, for å kunne blomstre som lærer. På samme måte som Wivestad (2009, s. 3) hevder at å leve godt, er å utvikle hele potensialet til den bestemte arten som vi tilhører, kan vi tenke oss at lærer blomstrer og lever godt, ved å utvikle hele potensialet som ligger i hennes lærerrolle.

Det kan ikke forventes at lærer skal være et slags overmenneske. Lærer er først og fremst et menneske, altså et uperfekt individ, men som samtidig streber etter å gjøre gode handlinger til det beste for eleven. Pestalozzi fremhevet samvittigheten som fundamental ved det å være menneske (Brühlmeier, 2018). I lærers dannelsingsprosess vil hun kunne trå feil, men samvittigheten i henne fordrer at hun samtidig kan innse sine feil og unnskyldte seg overfor eleven. Slike handlinger vil dermed ikke tolkes som svakhet, men som en styrke, og utgjøre et godt forbilde for eleven, for som van Manen (1991) hevder, så krever takt ærlighet, direktehet, oppriktighet og åpenhet når situasjonen kaller på det. Begrepet takt er flertydig, og det handler om å være i kontakt med sin egen samvittighet og etiske bevissthet (Brunstad, 2015, s. 121). Friesen viser til van Manen, som fremhever den voksnes feilbarlighet slik: ““we are apt to do damage” as adults in pedagogical relation to children” (van Manen, 2015, s. 9 i Friesen, 2017, s. 750). Den voksnes subjektivitet blir viktig, nettopp på grunn av den pedagogiske relasjonen og den voksnes rolle i den intensjonale og kjærlige relasjonen til eleven (Friesen, 2017, s. 752)

Det dreier seg altså om hvordan lærer tolker sin rolle som lærer og *måten* den utøves på. I oppgaven har vi vist at lærer i lys av et kontinentalt pedagogisk perspektiv er bevisst rammer for lærerrollen, samtidig som hun også er bevisst egen personlige utvikling som lærer. I St. meld. 11, *Læreren – rollen og utdanningen* framkommer det at lærer skal vise (...) «respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger» (...) (K.D, 2009, s. 13). Integritet stammer fra det latinske ordet integritas, fra integer, som betyr hel, uberørt, fullstendig, så integritet betyr selvstendighet, ukrenkelighet (Nordbø, 2018). Dersom lærer tolker overnevnte utdrag fra St.meld. 11, *Læreren – rollen og utdanningen*, i lys av elever med komplekse traumer, vil lærerens essensielle ansvar overfor disse elevene stå fram både i henhold til krav som følger med lærerrollen og lærerens personlige ansvar hun føler overfor disse elevene. En annen betydning fremkommer dersom vi deler opp ordet lærerrollen - til lærerens rolle. For elever med komplekse traumer kan lærers rolle ha større betydning for deres liv her og nå og i fremtiden, enn den vil kunne ha for de andre elevene.

8 Avsluttende refleksjoner

Det økende fokuset på pedagogikk i angloamerikansk tradisjon har vært en motivasjon for oss til å skrive denne oppgaven. Vår hensikt har vært å belyse noen kvaliteter som må være tilstede i en relasjon, for at for at relasjonen skal kunne kalles pedagogisk.

Før vi startet på denne oppgaven var det flere ting som lå uklart for oss. Vi trodde blant annet at forskningsbasert kunnskap fra psykologi og nevrobiologi - om komplekse traumer, vil være en styrke for lærere i møte med elever. Vi trodde at denne kunnskapen burde anvendes i møte med elever med komplekse traumer, også innenfor pedagogiske rammer. Vi mener fremdeles, etter å ha arbeidet med temaet over tid, at forskningsbasert kunnskap vil kunne gi lærere bedre forutsetninger for å møte elever med komplekse traumer på en god måte.

Samtidig stiller vi spørsmål om traumbasert kunnskap noen ganger kan stå i veien for at det unike og uerstattelige barnet får komme til syne, og med det mener vi om barnet blir et slags fenomen som den voksne med sine metoder og teknikker forsøker å regulere.

Oppgaven har på et vis fremstått todelt. Den har søkt spesifikt i den kontinental pedagogiske tradisjon for å finne svar på hvordan kvaliteter i den pedagogiske relasjon kan være godt for elever med komplekse traumer. Samtidig har vi prøvd å belyse hvordan det kontinental pedagogiske perspektiv skiller seg fra et angloamerikansk perspektiv i møte med disse elevene.

Elever med komplekse traumer har gjentatte negative relasjonelle opplevelser. Disse barna er krenket, sviktet og forsømt. Dermed kan de stille med andre forutsetninger for læring og trivsel i skolen. Vår intensjon har ikke vært å finne ut hva som er det beste for disse elevene. Det ville i våre øyne vært umulig, ettersom alle barn er unike. Den pedagogiske relasjonen i lys av kontinental pedagogisk tradisjon vektlegger nettopp den unike eleven og de ulike situasjonene.

I den pedagogiske relasjonen, som er en asymmetrisk relasjon, er lærer ansvarlig både for elevens objektive og subjektive erfaringer. Ved objektive erfaringer har lærer ansvar for å melde fra om urimelige forhold barnet lever i, og når det handler om elevens subjektive erfaringer, må lærer erkjenne at hun aldri kan forstå eleven fullt ut og samtidig svare på elevens erfaringer med egen sårbarhet og klokskap. Vi har fremhevet lærerens ansvar for å skape en trygg atmosfære i klasserommet, som dreier seg om hvordan lærer *er*, hennes *holdninger*, og hennes mottakelighet overfor elevene. Videre bør det stilles spørsmål omkring

hvordan lærer best mulig kan og bør “jobbe med seg selv” for å bli bevisst egne holdninger og verdier, eget kroppsspråk og sin fremtoning overfor barn. Det fremheves at måten lærer reagerer på, vil ha store konsekvenser for disse elevene, både på kort og lang sikt. Foruten at den pedagogiske relasjon bidrar til elevens – og lærers subjektiveringsprosess, består den også av et mellomrom mellom dem, som verken bør eller kan tettes igjen. Dette er et rom for undring. Oppgaven har belyst hvordan kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen kan være godt for elever med komplekse traumer. Når eleven blir møtt med pedagogisk takt, kjærlighet, håp, omsorg og tillit, vil dette kunne det være avgjørende for eleven her og nå, men også knyttet til elevens fremtidige relasjoner.

Det har vært interessant å se på språkets betydning, både i forhold til selve begrepet komplekse traumer, samt andre begreper som kategoriserer eleven. Slike begreper og kategorier prøves å viskes ut i lys av den kontinentale pedagogiske tradisjonen der en heller streber etter å møte eleven med en større åpenhet for det uvisse. Språket stammer fra to ulike rasjonale eller paradigmer. Det psykologiske perspektivet har sitt opphav i et natur - vitenskapelig ståsted, samtidig vil det også være relevant å minne om at det også innenfor dette feltet finnes andre perspektiv og tilnærminger. I kapittel 4 fremhevet vi det eksistensielle perspektivet som fremtredende innenfor kontinental pedagogisk tenkning. Vi finner imidlertid også eksistensielle perspektiv innenfor det psykologiske fagfelt. Samtidig har det vært viktig og naturlig for oss å ha et pedagogisk ståsted og dermed først og fremst søke svar innen den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Skillet mellom pedagogikk og terapi har blitt fremhevet. Dette så vi tydelig i kapittel 6.11, der vi presenterte Hansen (2008) sin beskrivelse av samtalen mellom psykologen Carl Rogers og filosofen Martin Buber. De diskuterer den grunnleggende forskjell på den psykologiske og hjelpende tilgang som ligger i den terapeutiske relasjonen, og den åpne og undrende tilgang som ligger i Jeg-Du-relasjonen. Her belyses noen utfordringer knyttet til det å bruke et psykologisk språk i forhold til den pedagogiske relasjonen.

Til tross for at oppgaven har pekt på noen elementer som kan være forenlig mellom ulike fagfelt og ulike tradisjoner, vil det det likevel være vanskelig og kanskje urimelig å forsøke å bygge bro, i form av et felles språk. Som vi har vist, vil kunnskap om komplekse traumer også kunne være relevant selv i en pedagogisk sammenheng. Samtidig ser vi at denne kunnskapen kan være mindre viktig i de konkrete øyeblikkene.

I lys av kontinental pedagogisk tradisjon finner vi det problematisk med *anvendt kunnskap* i møte med elever med komplekse traumer. Lærers evne til å utvise godt pedagogisk skjønn og en måte å være på, forstås som mer vesentlig enn hvilken kunnskap lærer besitter. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi selv måtte reflektere over vår egen væremåte, verdier og holdninger. Vi er blitt enda mer bevisst følgende spørsmål: hvordan bør - og ønsker vi å være som pedagoger?

Konklusjon og videre forskning

Til tross for at lærer kan ha tilegnet seg mye kunnskap om komplekse traumer, «den tredelte hjerne», toleransevinduet, traumebasert omsorg, samt etiske retningslinjer, vil det likevel være tvilsomt om denne kunnskapen alene gjør henne til en bedre lærer i relasjonen til elever med komplekse traumer. Selv om hun kan få vite mye om elevens erfaringer, vil hun likevel aldri kunne kjenne eller forstå eleven fullt ut. Lærer må være åpen for risikoen for det uvisse som alltid vil være til stede i møte med eleven. Kvalitetene i den pedagogiske relasjonen har likevel vist oss at en lærer som handler ut fra en genuin godhet og pedagogisk kjærlighet, vil være et meget godt ståsted – kanskje det eneste, for å kunne møte elever med komplekse traumer på en god måte.

Denne oppgaven har et åpent forskningsspørsmål, som vi mener har gitt en utvidet forståelse av hva lærerrelasjonen til elever med komplekse traumer kan være. Ved å belyse kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen håper vi at oppgaven kan bidra med en utvidet horisont, og samtidig åpne opp for nye spørsmål, både hos den enkelte lærer, skole og for videre forskning. I forhold til videre forskning omkring temaet, ville det vært interessant å se nærmere på hvilke erfaringer lærere og elever med komplekse traumer har, knyttet til den pedagogiske relasjonen. Hovedsaken videre bør være hvordan skolen ivaretar barn med komplekse traumer, da er det viktig at elevens stemme også får komme frem. I tillegg ville det vært interessant å undersøke hva lærere tenker om egne verdier, holdninger og væremåte overfor elever med komplekse traumer, samt deres tanker omkring begrepet pedagogisk takt.

Referanseliste

- Anker, A. (1870). *Pestalozzi in Stans* [Olje på lerret]. Zürich: Kunsthaus Zürich.
- Andreassen, K. E. (2015). *Lærerne flykter fra skolen*. Hentet fra:
<https://www.uib.no/aktuelt/88423/lærerne-flykter-fra-skolen>
- Anstorp, T., Benum, K., og Jakobsen, M. (2006). *Dissosiasjon og relasjonstraumer*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa – Det virksomme liv* (C. Janss, overs.). Oslo: Pax Forlag
- Bath, H. (2008). *Calming together: The Pathway to self-control. Reclaiming Children and youth*, 16 (4), 44–46. Hentet fra: <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cyconline-mar2010-bath.html>
- Bath; H. (2015). *The three Pillars of TraumaWise care: Healing in the other 23hours. Reclaiming Children & Youth*, 23 (4), 5–11. Hentet fra: https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Bath, H. (2017). The Trouble with Trauma. *Scottish Journal of Residential Child Care* 2017 - Vol. 16, No.1. Hentet fra:
https://www.celcis.org/files/1014/9372/2550/2017_Vol_16_1_Bath_H_The_Trouble_with_Trauma.pdf
- Bauman, Z. og Tester, K. (2002). *Samtaler med Bauman* (K. M. Thorbjørnsen, overs.) Oslo: Vidarforlaget AS
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: E. Befring, R. Tangen, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 129–147). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448–469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bernhardt-Melin, C. (2016). *Traumebevisst håndtering i skolen – fra teori til praksis: Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2403046/bernhardt-melin_camilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berg, K. og Colin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Biesta, G. (2007). Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics Politics, Democracy*. Colerado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). No education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. I: C. W. Ruitenberg (editor). *Philosophy of Education*. Urbana, Illinois. (s. 1–13)
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education». (T. Sævi, overs.). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97 (3), s. 172–184.
- Biesta, G. (2015 a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.

- 3-22). Oxford: Wiley Blackwell. Hentet fra:
<https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/12007/1/Fulltext.pdf>
- Biesta, G. (2015 b). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I: Brunstad, P., Reindal, S., Sæverot H. (red), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194 – 209.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, H. T. og Harridsleff, T. (2018). *Kan du ikke se hva jeg bærer på? Barnehagen og skolens møte med barn med utviklingstraumer. En litteraturstudie*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Østfold.
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 03.2012 (vol. 89).
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere: The perspective of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, Volume 7, University of Tübingen, 12–36.
- Braarud, H. C. og Nordanger, D. Ø. (2011). *Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse*. Hentet fra:
http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=154970&a=2
- Breilid, N., Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 627-644). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brunstad, P., O. (2015) Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: Brunstad, P.O., Reindal S.M., Sæverot, H. *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109–124). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Brunstad, P.O., Reindal S.M., Sæverot, H. (2015). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 13–22). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Brühlmeier, A. (2018). *Upbringing and formative education; The task: Revival of Moral life*. Hentet fra: <http://www.en.heinrich-pestalozzi.de/fundamental-ideas/education/>
- Bryhn, G. og Hetland, S. (2014). *Hodeskader*. I: Gjærum, B. Og Ellertsen, B. (red.) *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. (2. utg.) (s. 351–380) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bufdir. (2018, November 15). *Barn utsatt for vold i familien*. Hentet 26 nov. fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/#heading4664
- Bunting, M (red.) (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Bræin, M. K., Andersen, A. og Simonsen, A. (2017). *Traumebevissthet i barnevernet*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2017/10/traumebevissthet-i-barnevernet>
- Christoffersen, S., A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet: Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 6 mars, 2019 fra: <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dyb, G. og Stensland, Ø., S. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I: C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer; Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45–62). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dønnestad, E. (2016). *Bath om behovsbevissthet*. Hentet fra: <https://rvtssor.no/aktuelt/12/bath-om-behovsbevissthet/>
- Eide–Midtsand, N. (2017). *Betydningen av å være trygg. 1. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/betydningen-av-vaere-trygg>
- Eide, S. M. (2019) Trumebevisst omsorg i fosterhjem – behandling i omsorgens forkledning. I: Pettersvold, M. og Østrem, S. (red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm as
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), 391–399.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A., og Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer - elev relasjonen - betydningen for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federico, M., Jackson, A. & Black, C. (2010). More than Words: The Language of Relationships. *Take Two –Third Evaluation Report*. Hentet fra: http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2317/1/TakeTwo_Evaluation_Report_3complete.pdf

- FN's Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet 11 april fra: <https://www.fn.no/Om/FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Folkestad, A. (2001). Den entusiastiske læreren - mellom ideal og praksis. I: Bergem, T. (red). *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 92–105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forandringsfabrikken (2019), *Rett og sikkerhet: Om anmeldelse, avhør i barnehus og rettssak*. Fra unge som har opplevd vold og overgrep. Hentet fra: <http://forandringsfabrikken.no/files/Rett-og-sikkert-for-oss-Forandringsfabrikken-Kunnskapssenter-hefte-uten-bilde.pdf>
- Friesen, N. (2017). *The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure*. Journal of curriculum studies, vol. 49. NO. 6, 743-756. USA: Boise State University.
- Frøkedal, N., L. (2017). *Når kjærlighet og profesjonalitet møtes... Kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogisk praksis*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag AS
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B. (2014) Momenter til forståelse av nervesystemets utvikling og funksjon hos barn og ungdom. I: Gjærum, B. Og Ellertsen, B. (2002). (red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. (s. 66–97), (2. utg.), Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gording, B. (2018). *Slik kan lærere forstå og ivareta traumatiserte elever best mulig*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-kan-laerere-forsta-og-ivareta-traumatiserte-elever-best-mulig/110491>
- Gjærum, B. (2014) Momenter til forståelse av nervesystemets utvikling og funksjon hos barn og ungdom. I: Gjærum, B. Og Ellertsen, B. (2002). (red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. (s. 66–97), (2. utg.), Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens - tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I: Lyngseth, E. J., Mørland, B. (red). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (s. 48–72), Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guttormsgaard, P., A. (2019). *Traumebevisst tilnærming i skolen. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å inkorporere traumebevisst tilnærming i skolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, UIO.
- Hammersley, M. (2003). Literature review. I: M.S., Lewis-Beck., A.E. Bryman & T. Futing Liao (red.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* .3. vol., s., 577-578. Thousand Oaks, California: SAGE
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åpne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hartvigsen, G. (1998). *Forskerhåndboken*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, M. I., Schultz, J.H. & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner. Fra forskning til praktiske tiltak, I: Øverlien, C., Hauge, M. og Schultz, J. *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2019). Skjønn og evidens. Både–og eller enten–eller? I: Kolstad, A. og Kogstad, R. (red.). *Grunnlagsproblemer i vitenskapene om mennesket*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Hegna, H. M. (2018, 12 20). *Øyne i nakken og ett på hver finger – om å "se" elever og "lytte" med kroppen*. Hentet fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/oyne-i-nakken-og-ett-pa-hver-finger--om-a-se-elever-og-lytte-med-kroppen/?fbclid=IwAR0d_BA859OsORZomixeqICN5rVRS4E5TqLW_PdsyBcKKsx8BixVwJWgU3o
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Henriksen, J. O. og Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse-grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery; The aftermath of Violence—From Domestic Abuse to Political Terror*. New York: Basic Books.
- Hodas, G. R. (2006). *Responding to childhood trauma: the promise and practice of trauma informed care*. Statewide Child Psychiatric Consultant, Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services. Hentet fra: http://www.echoparenting.org/wp-content/uploads/2012/05/promise_and_practice_of_ti_services_by_hodas.pdf
- Holck, P. (2018). *Store medisinske leksikon; Amygdala*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/amygdala>
- Holt, T. og Hafstad, G. (2016). Barn og traumer: et utviklingspsykologisk perspektiv. I: Øverlien, C., Hauge, M. og Schultz, J. *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 281–295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2008). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Drammen: Vett viten
- Høyen, M. og Brinkkjær, U. (2018). *Videnskapsteori: for de pædagogiske professionsuddannelser (2. utg.)* København: Hans Reitzels Forlag.
- Håvik, K. (2018). *Læreren visket ut stemmen min sakte, men sikkert*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.

ICD 11 (2018), 6B41 Complex post traumatic stress disorder. Hentet, 26. Februar fra:
icd.who.int: [https://icd.who.int/browse11/l-
m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f585833559](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f585833559)

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker–hvordan kan læreren være en ressurs? I:
Bru, E., Idsøe, E. C. Og Øverland, K. (red.). *Psykisk helse i skolen*. Oslo:
Universitetsforlaget (s. 125–139).

Jensen, T. K. og Ormhaug, S. M. (2016). Tidlig intervensjon og forebygging av
traumerelaterte vansker og posttraumatisk stress hos barn og unge. I: C. Øverlien, M.-I.
Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer; Møter med unge i utsatte
livssituasjoner* (s. 23–44). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, L., Rafoss, T., Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i
kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, T. W. og Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. Hentet fra:
[https://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-
Traumebevisstomsorg.pdf](https://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Fagstoff/Barnevern/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf)

Killén, K. og Olofsson, M. (2011). *Det sårbare barnet: barn, foreldre og
rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget

Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar*. Oslo:
Kommuneforlaget

Killén, K. (2015). *Sveket. Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar*.
Oslo: Kommuneforlaget

Kirkengen, A. L., og Næss, B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3 utg.).
Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Korczak, J. (2018 a). *Hvordan elske et barn* (A.-M. Banach, overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Korczak, J. (2018 b). *Barnets rett til respekt* (A.-M. Banach, overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krey, S-H (2017). *Den pedagogiske relasjonen og ansvar i denne relasjonen i barnevernssituasjoner*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. St. Meld. 11 (2008-2009). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2012-2013). *Lange linjer - kunnskap gir muligheter*. St. Meld. 18 (2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20122013/id716040/sec1>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.), Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvam, V. (2008). Tolkning, rasjonalitet og sannhet i pedagogisk-historisk forskning. En refleksjon over vitenskapelig aktivitet i historisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(3), 211–221.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko; Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 4. ss. 136-153. Hentet fra:
<http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lassen, L. og Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Lévinas, E. (1990). *Etik och oändlighet: Samtal med Phippe Nemo*. (M., G. Contassot, svensk overs.) Höör: Symposion Bokförlag.
- Lid, B. G. (2012). «Eg kan ikkje sei da...». *Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen: Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn, sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., og Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 97–128) (4.utg.)
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse I: Fangen, K. og Sellerberg, A-M. (red.). *Mange ulike metoder*. (s. 266–279). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2017). *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Løgstrup, K., E. (1999). *Den etiske fordring* (B. Engen, overs). Oslo: Cappelen
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Århus: Klim forlag.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1–10
- Malt, U. (2019). *Traume*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/traume>
- Määttä, K. og Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love–connected or incompatible? *International Journal of whole schooling*. Vol 8(1), University of Lapland, Finland, 21–40
- Martinussen, M., Reedtz, C., Eng, H., Neumer, S.P, Patras, J., & Mørch, W.T. (2016). Kriterier og prosedyrer for vurdering og klassifisering av tiltak. *Ungsinn - Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*. Tromsø: RKBU Nord, Norges arktiske universitet.

Hentet fra:

https://wpstatic.idium.no/ungsinn.no/2016/05/Ungsinn_kriterier_screen_2016.pdf

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi. (B. Naked overs.)*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. M. Wivestad, overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal (167 sider). Hentet fra: www.bokhylla.no

Myhre, M. (2016). Helsepersonell i møte med barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. I: Øverlien, C., Hauge, M., og Schultz, J. (red). *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner (169–182)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mørch, W., T. (2019). *I to verdener*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bokomtale-forskning-pedagogiske-programmer/i-to-verdener/214073>

Nasjonalt kompetansenettverk om utviklingstraumer (2016). *Hva er utviklingstraumer?*
Hentet fra Cactusnettverk.no: <https://www.cactusnettverk.no/hva-er-utviklingstraumer-2/>

NESH (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg) Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Noddings, N. (2012). *Philosophy of education* (4. utg.). Boulder, Colo: Westview Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Education*. University of California Press

- Nordanger, D. Ø., Braarud, H. C., Albæk, M., & Johansen, V. A. (2011). *Developmental trauma disorder: En løsning på barntraumatologifeltets problem?* Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=157507&a=2
- Nordanger, D. Ø., og Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. (2018,). *Relasjonens kraft*. Hentet fra: <https://www.rvtsvest.no/relasjonenskraft/>
- Nordbø, B. (2018). *Integritet*. Hentet fra: <https://snl.no/integritet>
- NOU. (2017:12). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Hentet 26 nov.: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/sec1?q=omfang%20av%20barn%20som%20lever%20med%20foreldre%20i%20rus%20og%20psykisk%20lidelse>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 2018*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Perlic, B., Foss, E. S. og Steffensen, K. (2019). *Vel 1 av 3 med skolerettet lærerutdanning er ikke i skoleverket*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vel-1-av-3-med-skolerettet-laererutdanning-er-ikke-i-skoleverket>
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: clinical applications of the Neurosequential Model of Therapeutics, *Journal of Loss and*

Trauma, 14, 240 – 255. Taylor & Francis Group, LLC, Hentet fra:
http://childtrauma.org/wp-content/uploads/2013/09/TraumaLoss_BDP_Final_7_09.pdf

- Raknes, S. (2010). *Psykologisk førstehjelp: for barn i alderen 8-12 år*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ramberg, T. (2012). *Omsorg i den pedagogiske relasjonen. En kvalitativ studie av omsorg i barnehagen der sentrale dilemma ved omsorg kommer til uttrykk*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.
- Raundalen, M. og Schultz, J-H. (2006), *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rieber, J. (2008). *Forstått og forstyrret; Om systematisk og narrativ pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ruppert, F. (2019). *Forstå dine sår i sjelen. Traumer, tilknytning og familiekonstellasjoner* (O. Gorseth overs.) Oslo: Flux forlag AS
- Saevi, T. og Husevaag, H. (2009). The Child seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation. *Paideusis*, Volume 18, Nr. 2. Norwegian Teacher Academy. Bergen, Norway
- Salvesen, K. T., og Wästlund, M. (2017). *Mindfulness og medfølelse. En vei til vekst etter traumer*. Oslo: Pax forlag AS.
- Schiøtz, L. (2017). *Skolens møte med traumebelastede elever*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, UIO.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø. og Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.

Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68, (4), s. 409–412.

Selvik, S. (2018). *A Childhood at Refuges; Children with multiple relocations at refuges for abused women*. Thesis for the PhD at the University of Bergen. Hentet fra:
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/18740/Sabreen%20Selvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind; How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. (2 utg.). New York: The Guilford Press.

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Hentet fra:
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>

Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Hentet fra:
<http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>

Steen, E., Haugli, L. og De Vibe, M. (2018). *Når livet setter seg i kroppen. Oppmerksomt nærvær, muligheter, valg*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole* nr. 1, 54 – 62.

- Sweeten, G., Ping, D., Clippard, A. (2003). *Lytte til hjertene. Med varme, empati og respekt*. Oslo: Lunde Forlag AS.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen; Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Særsten, C. A. og Ruud, V. E. (2014). *De usynlige opplevelsene. Pedagogikkens møte med ungdom og psykisk helse*. Masteroppgave i pedagogikk. NLA Høgskolen, Bergen.
- Sæther, J. (2015). Kva er “eksistens og pedagogikk”? Konkrete eksempel.. I: Brunstad, P.O., Reindal S.M., Sæverot, H. (red). *Eksistens & pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 175–193). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sæther, J. (2016). Er pedagogisk psykologi pedagogikk? Norsk faghistorisk tilbakeblikk og aktuell kommentar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), s. 77–88
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – En relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre, & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107–131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical–Ethical Practice. *Stud Philos Educ* (2011). 30:455–461. doi: 10.1007/s11217-011-9244-9
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en “tom” relasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3) 236–247
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 248-259. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens & pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73–91). Oslo: Universitetsforlaget.

- Søftestad, S. og Andersen, I. L. (2014). *Seksuelle overgrep mot barn; Traumebevisst tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: Befring, E., Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 151–169). Oslo: Cappelen Damm.
- Terjestam, Y. (2014). *Mindfulness i skolen: Mental sundhed og læring hos børn og unge* (E. S. Christensen, overs.) Frederiksberg: Frydenlund.
- Tesse, E. (2019). Her er jeg. Hvem er du?: Om jeget i verden og i terapirommet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. Volum 16 – nr. 1, Side 52–57.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, S. og Myhre, M. C. (2016). Tiden leger ikke alle sår. Vold og traumer i et livsløpsperspektiv. I: C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traumer; Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 150–166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thoresen, I. T. (2019). *Programmenes inntog i barnehage og skole*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagepedagogikk-barneskole/bokmelding-programmenes-inntog-i-barnehage-og-skole/209494>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/menneskeverdet/>
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score; Mind, Brain and Body in the Transformation of Trauma*. New York: Viking.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press (Publisert i 2016)

- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydning av pedagogisk omtenkksomhet.* (K. M. Thorbjørnsen overs.) Bergen: Caspar forlag
- van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *The Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315–327.
- Wivestad, S. M. (1999). *Klaus Mollenhauers skisse til en moderne allmenn pedagogikk.*
Hentet fra: http://www.fagsider.org/sw/artikler/Mollenhauer_Danm.htm
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre, & J. Sæthre (Red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad S. M. (2008). *The educational challenges of agape and phronesis.* Hentet fra: http://www.fagsider.org/sw/artikler/0811JOPEchallenge-of-agape-phronesis_final.pdf
- Wivestad, S. M. (2009). *MacIntyre, A. (1999) Dependent rational animals: Why human beings need the virtues. London: Duckworth.* Hentet fra: <http://www.fagsider.org/sw/undervisning/kunst,%20kultur%20og%20pedagogikk/lb999MacIntyre-A.pdf>
- Wivestad, S. M. (2011). *Hva er menneskelig (humant)?* Hentet fra: <http://www.fagsider.org/sw/undervisning/grunnlagsproblem/menneskesyn.htm>
- Wivestad, S. M. (2015). Utdanningsbegrepet - i dag, i går og i morgen. I: Brunstad, P.O., Reindal S.M., Sæverot, H. (red). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 156–174). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wivestad, S. M. (2018). Overordnet del av læreplanen - lest i lys av formålsparagrafen [kronikk] *Bedre skole*, 30. årgang.
- Ystebø, I. (2017). *Traumesensitiv opplæring: Traumatiserte elevers behov for langvarig tilrettelegging – en litteraturstudie.* Masteroppgave i pedagogikk, UIO.

- Østrem, S. (2019). *Pedagogikk handler alltid om verdier, ikke bare om hva som virker*.
Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/pedagogiske-programmer/pedagogikk-handler-alltid-om-verdier-ikke-bare-om-hva-som-virker/214558?fbclid=IwAR1DAT5j0Y_NXA_4_Jd8dVWtvRBKe7Coy_IYktp_EziON YtqTafGdSZO2uc
- Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aakvaag, H. F., Thoresen, S. og Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge: definisjoner og typologisering. I: C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz, *Barn, vold og traume: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 265–280). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aakvaag, H. F., og Strøm, I. F. (red.), (2019). *Vold i oppveksten: Varige spor? En longitudinell undersøkelse av reviktimisering, helse, rus og sosiale relasjoner hos unge utsatt for vold i barndommen*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS).