



NLA
Høgskolen

Utviklingstraumatisert ungdom

– en intervjustudie om tilrettelegging i skolen

Ida Amalie Sæbø Thomassen

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i
profesjonsrettet pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022

Sammen drag

Det overordnede tema for denne masteravhandlingen er traumatiserte barn og unge i skolen. Jobberfaring i en av skolens samarbeidspartnere har gjort at jeg har fått særlig interesse for tema, og med denne bakgrunn ønsker jeg å se nærmere på dette i skolen. Tilrettelegging for barn og unge med særlige behov er et viktig tema i skolen, da dette fremmer deres læring og utvikling. Hovedfokuset er å se på hvordan læreren kan tilrettelegge for utviklingstraumatisert ungdom i skolen. Denne gruppen elever har levd under belastende forhold som fører til at de har særlig behov for trygghet og omsorg i skolehverdagen. Med riktig omsorg vil disse elevene kunne lære og utvikles emosjonelt, sosialt og faglig. Lærerens pedagogiske ansvar innebærer å tilrettelegge for eleven. Problemstillingen for denne avhandlingen er som følgende:

«Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?».

Tilnærmingen til feltet er gjennom et hermeneutisk og abduktivt forskningssyn, hvor innhenting av empiri foregår gjennom den kvalitative forskningsmetoden semi-strukturert intervju. Informantene er skolens samarbeidspartnere i den pedagogisk psykologiske tjenesten (PP-tjenesten), da disse har nyttig erfaring og kunnskap om hvordan tema skal håndteres i skolen. Analyse av data foregår gjennom tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006).

Analysen viste at de fire begrepene: trygghet, forutsigbarhet, mestring og relasjon er vesentlig å ha med seg inn i tilretteleggingen for disse ungdommene. Funn sett opp mot pedagogisk og psykologisk teori bekrefter dette. I tillegg vektlegges forutsigbarhet i vesentlig større grad hos informantene enn i teorien. Da skolen kan oppleves som en utrygg arena for disse elevene, blir trolig behovet for forutsigbarhet større. Flere spesifikke tiltak vektlegges også, hvor det blant annet er særlig vesentlig å se eleven og dens personlighet.

Kontaktinformasjon: idaamalie_1998@hotmail.com

Abstract

The superior theme of this master's thesis is traumatized children at school. Experience due to work has made me particularly interested in the topic and based on that I want to look more closely at this in school. Facilitation for children and young people with special needs is an important theme in school as this improves their learning and development. The main focus is to look at how the teacher can facilitate developmentally traumatized youth in school. This group of pupils has lived in burdensome conditions which leads to them having a special need for security and care in everyday school life. With the right kind of care, these children will be able to learn and develop emotional, social and academic. The teacher's pedagogical responsibility is to facilitate for the pupil. The research question for this dissertation is as follows:

"How to facilitate for youth with developmental trauma in school?"

My approach to the field is through a hermeneutic and abductive research view where the collection of empirical data takes place through the qualitative research method semi-structured interview. My informants are the school's collaboration partners in the Psychological Counselling Service (PPT), who have useful experience and knowledge of how the topic should be taken care of in school. Analysis of data that take place through thematic analysis inspired by Braun and Clarke (2006).

The analysis emerged that the four concepts: security, predictability, coping and relationship are essential to include in the facilitation for these pupils. Findings set against pedagogical and psychological theory confirm this. Predictability is emphasized to a greater extent by the informants than in theory. This could be due to the fact that the school can be perceived as an unsafe place for these pupils, which means that the need for predictability in this arena becomes greater. Several specific measures are also emphasized, where it is particularly important to see the student and its personality.

Email: idaamalie_1998@hotmail.com

Forord

Å skrive en masteravhandling har vært spennende, lærerikt og krevende. Læringsprosessen har vært berikende med både oppturer og nedturer.

Først vil jeg takke informantene i PP-tjenesten, som har tatt meg godt imot og latt meg gjennomføre mine intervju sammen med dem.

Jeg vil også takke NLA høghskolen for inspirerende forelesninger og et godt samarbeid inn mot masterarbeidet. Takk til min veileder, Edel Karin Kvam som har vært trygg, motiverende og konstruktiv i sin gode veiledning. Jeg er utrolig takknemlig for å ha blitt pushet til å stå på og ta gode valg i arbeidsprosessen.

Så er jeg min familie og mine nære takknemlig, for motivasjon gjennom et tungt, men svært spennende og givende arbeid. Spesielt takk til min samboer Daniel som har tatt litt ekstra ansvar i hverdagen. Takk for at du alltid har troen.

Ida Amalie Sæbø Thomassen

Manger, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	7
1.0 Innledning	13
<i>1.1 Problemstilling</i>	<i>14</i>
<i>1.2 Begrepsavklaring</i>	<i>15</i>
1.2.1 Traume	15
1.2.2 Utviklingstraumer og reguleringssvikt	15
1.2.3 Traumebevisst omsorg	15
1.2.4 Tilpasset opplæring	16
2.0 Teoretisk bakgrunn	17
<i>2.1 Utviklingstraumer</i>	<i>17</i>
2.1.1 Toleransevinduet	18
<i>2.2 Ungdomstiden</i>	<i>19</i>
<i>2.3 Tilpasset opplæring</i>	<i>20</i>
<i>2.4 Traumebevisst omsorg</i>	<i>21</i>
2.4.1 Trygghet	22
2.4.2 Relasjon	22
2.4.3 Mestring	23
<i>2.5 Oppsummering</i>	<i>24</i>
3.0 Metode	25
<i>3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode</i>	<i>25</i>
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	25
3.1.2 Abduktiv tilnærming	25
3.1.3 Semi-strukturert intervju	26

3.2	<i>Datainnsamling</i>	27
3.2.1	Utvalg av informanter	27
3.2.2	Utvalgsstrategi.....	28
3.2.3	Prøveintervju	29
3.2.4	Plan for intervjuguide	29
3.3	<i>Analyse</i>	30
3.4	<i>Forskningsetisk vurdering av metoden og prosjektet</i>	32
3.4.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	32
3.4.2	Gyldighet (validitet)	34
3.4.3	Intervjuets etiske retningslinjer	35
4.0	Presentasjon av funn	37
4.1	<i>Trygghet</i>	37
4.2	<i>Forutsigbarhet</i>	39
4.3	<i>Mestring</i>	43
4.4	<i>Relasjon</i>	46
4.5	<i>Oppsummering</i>	50
5.0	Drøfting	52
5.1	<i>Behovet for kunnskap om utviklingstraumatiserte elever i skolen</i>	52
5.2	<i>Trygghet som grunnlag i skolen</i>	53
5.3	<i>«Forutsigbarhet er en nøkkelfaktor ...»</i>	55
5.5	<i>Mestring for utviklingstraumatisert ungdom i skolen</i>	57
5.5.1	Mestring i selvregulering.....	57
5.5.2	Mestring i undervisningssituasjonen	59
5.4	<i>Relasjoner for utviklingstraumatisert ungdom i skolen</i>	60
5.4.1	Lærerens relasjon til eleven.....	60
5.4.2	Vennskap og et inkluderende læringsmiljø	61
5.6	<i>Oppsummerende avslutning på drøfting</i>	62
6.0	Avslutning	64

7.0 Referanser	66
8.0 Vedlegg	72
<i>8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>72</i>
Semi-strukturert intervju med skolens samarbeidspartnere	72
<i>8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	<i>75</i>
<i>8.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring</i>	<i>78</i>
<i>8.4 Vedlegg 4: Toleransevinduet.....</i>	<i>79</i>

1.0 Innledning

I overordnet del av læreplanen står det som følger: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette viser lærerprofesjonens mandat til å ivareta alle elever i skolen uavhengig av individuelle forskjeller. Det finnes et stort mangfold av elever i skolen og noen har et større behov for trygghet og omsorg. Jeg ønsker å se nærmere på en del av denne gruppen i min avhandling.

Det overordnede tema for denne masteravhandlingen er traumatiserte barn og unge i skolen. Å tilrettelegge for traumatiserte elever inngår i lærerprofesjonens utøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I avhandlingen undersøkes hvordan en kan tilrettelegge for disse elevene i skolen. Gjennom jobb i en av skolens samarbeidspartnere har jeg fått inntrykk av manglende kunnskap og tiltak i skolen, til tross for at dette er en del av lærerens mandat. Regionalt ressursenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging Sør (RVTS Sør) sier følgende om skolens ansvar knyttet til traumatiserte barn og unge:

Skolen er vårt samfunns viktigste fellesarena for barn og unge. Skolen er den arena hvor flest mulig voksne møter flest mulig barn og unge over lengst mulig tid. Skolen står derfor i særklasse som sted for avdekking og synliggjøring av traumatiserte barn tidligst mulig. (RVTS Sør, 2012)

Sitatet til RVTS Sør viser viktigheten av kunnskap om traumatiserte barn og unge i skolen. Helsebiblioteket (2020) viser at omkring 5% av barn og unge i Norge vokser opp i hjem preget av barnemishandling og/eller omsorgssvikt. Om lag 5–10 % av barn og unge opplever også alvorlig psykisk vold fra omsorgsgiver. Dette er hendelser som er mulig traumatiserende og kan føre til langvarige skader (Helsebiblioteket, 2020). Disse barna vil en finne igjen i skolen og det er derfor viktig at læreren har kunnskap om tilrettelegging for disse elevene, noe som gjør tema praksisnært.

Denne avhandlingen omhandler elever i ungdomsskolen. Dette da ungdomstiden er en følelsesmessig og turbulent periode, som gjør at elevene ofte har behov for ekstra støtte,

forståelse og trygghet (Øhlckers et al., 2019, s. 15-31). Den nasjonale undersøkelsen *Ungdata*-undersøkelsen fra 2018 viser økte psykiske helseplager hos barn og unge (Ungdatasenteret, 2020). Det har vært en økning hvert år siden 2010, da kartleggingen av psykiske helseplager hos norske tenåringer startet. Eriksen og Bakken (2019, s. 39-43) uttrykker at skolen trenger mer kunnskap om de langvarige konsekvensene av psykiske helseplager. Basert på dette ser man behovet for tilrettelegging og forebygging av psykiske plager i ungdomstiden.

Barn og traumer er et bredt tema (Dyregrov, 2013) hvor oppgaven begrenses til å gjelde *utviklingstraumer*. Elever med utviklingstraumer trenger hjelp med regulering og har et stort behov for trygghet og omsorg, også i skolen (Bath, 2015; Nordanger, 2017). Ifølge Nordanger (2017) påvirker utviklingstraumer stress-responssystemet, som gjør at man ofte kan bli «fanget» i sterke reaksjoner. Dersom ungdom med utviklingstraumer skal yte godt av skolesystemet i en turbulent ungdomstid, trenger de tilpasset tilrettelegging.

1.1 Problemstilling

Det trengs mer kunnskap om ungdom med utviklingstraumer i skolen, slik at det kan tilrettelegges for denne elevgruppen på en god måte. Dette undersøkes nærmere i studien, hvor målet er å frembringe ny innsikt i problemfeltet gjennom empiriske data fra samarbeidspartnere i skolen. Følgende problemstilling legges til grunn:

«Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?».

Dersom læreren har kunnskap om elevenes reaksjoner og adferd etter alvorlig omsorgssvikt, vil den kunne forstå elevene bedre (Jacobsen, 2020, s. 132-133). En viktig del av læreryrket som profesjon er å utvikle organisasjonen i samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-19). Skolen har flere samarbeidspartnere for å kunne ivareta sitt mandat i Opplæringslova (1998), blant annet den pedagogisk psykologiske tjeneste (PP-tjenesten). Ny kunnskap i feltet hentes derfor inn gjennom semi-strukturerte intervju med PP-tjenestens rådgivere (PP-rådgivere), som trolig har større innsikt og erfaring med utviklingstraumatisert ungdom og tilrettelegging for disse i skolen.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Traume

Begrepet traume ble tidligere brukt i medisinfaget for å skille mellom sykdom som magesår og lungebetennelse og beinbrudd og brannsårl som var traumer. I dag brukes derimot begrepet psykisk traume eller traume innenfor psykologien (Raundalen og Schultz, 2018, s. 15-16). Dyregrov (2013, s. 14) viser til at begrepet psykisk traume brukes for å beskrive overveldende psykiske påkjenninger som ofte oppstår brått og uventet. Han viser videre til at traumene i noen tilfeller kan gjenta seg i større eller mindre form, hvor en ikke kan hindre hendelsene som gir en følelse av hjelpeløshet og sårbarhet. Raundalen og Schultz (2018, s. 15-16) viser til at slike psykiske traumer gir langvarige psykologiske skader for den berørte ved brudd i internforbindelsen mellom tanker og følelser.

1.2.2 Utviklingstraumer og reguleringsvikt

Nordanger og Braarud (2017, s. 72) beskriver utviklingstraumer som to onder som opptrer sammen. Det er et sammensatt belastningsforhold av både traumatiske hendelser og reguleringsvikt. Videre påpeker de at utviklingstraumer griper inn i barnets utvikling og svekker denne. I tillegg kan dette påvirke utviklingen senere i livet (Nordanger og Braarud, 2017, s. 30-74).

Nordanger og Braarud (2017, s. 23-29) benytter begrepet reguleringsvikt i forbindelse med utviklingstraumer. Reguleringsvikt er en form for omsorgssvikt som innebærer at et barn ikke får nødvendig reguleringsstøtte når noe vondt skjer. Det er flere erfaringer barn ikke bør gå glipp av i den første levetiden, som blant annet regulering fra omsorgsperson. Dette gjelder blant annet erfaringer med regulering rundt indre tilstander, affekt og ens kropp.

Ut fra dette er utviklingstraumer sammensatt av traumatiske hendelser og reguleringsvikt.

1.2.3 Traumebevisst omsorg

Det finnes ulike begreper rundt ivaretagelse av barn og unge med traumer. For eksempel traumeinformert undervisning eller traumebevisst omsorg (Schultz og Langballe, 2016, s. 220 og Bræin, 2019, s. 153-154). Her brukes begrepet traumebevisst omsorg i beskrivelser om hvordan lærere kan ivareta unge med utviklingstraumer. Dette fordi jeg ønsker å se på eleven,

ikke bare i undervisningssammenheng, men også i andre situasjoner som forekommer i skolen. Traumebevisst omsorg handler om å roe stressresponsen, gjenopprette tillit til andre, skape mening ut av opplevelsene og bygge nye ferdigheter (Bræin, 2019, s. 153-154).

1.2.4 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven §1-3 (1998) uttrykkes det følgende om tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)». Videre uttrykkes det følgende om spesialundervisning: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1).

I oppgaven velger jeg å ikke skille mellom prinsippet om tilpasset opplæring generelt og særskilte tilpassede spesialpedagogiske tiltak. I stedet vil jeg se samlet hvilken informasjon lærere trenger for å ivareta eleven i ulike sammenhenger i skolen. Dette fordi det er en forutsetning at skolen tilrettelegger i alle sammenhenger gjennom variasjon og tilpasninger i mangfoldet, ut fra hvilke vansker eleven har (Kunnskapsdepartementet, s. 16-17).

2.0 Teoretisk bakgrunn

I følgende del vil tidligere forskning og teori knyttet til tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen presenteres. Søkelyset rettes mot litteratur som omhandler utviklingstraumer og ungdom. Dette sees i sammenheng med læreren i skolen som omsorgsperson. Det pedagogiske og det psykologiske vektlegges, da disse overlapper hverandre og gir en samlet forståelse for fenomenet. Sentrale føringer og overordnede styringsdokumenter trekkes også frem.

I forbindelse med innhenting av teori ble det gjort et litteratursøk etter tidligere forskning knyttet til tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen. Et blokkøk ble foretatt i søkemotoren *Oria* (Frederiksen, 2020). Artiklene jeg så etter skulle vise en kombinasjon mellom utviklingstraumer og skolen. Artiklene måtte derfor inneholde følgende søkeord: skole/lærer/tilpasset opplæring, i kombinasjon med: utviklingstraumer/komplekse traumer. Det ble også foretatt søk på engelsk. I søket fant jeg ingen artikler som inneholdt noen av kombinasjonene av søkeordene jeg var på jakt etter. Å undersøke og finne informasjon om dette emnet innenfor pedagogisk forskning var derfor en utfordring. Likevel var det flere artikler knyttet til traumer og traumebevisst omsorg i skolen. Dette kan knyttes til elever med utviklingstraumer i skolen, da traumatiske hendelser er en del av deres bakgrunn. Imidlertid tar begrepet utviklingstraumer for seg mer enn bare traumatiske hendelser, da dette også innebærer reguleringsvikt som krever større forståelse i tilretteleggingen.

2.1 Utviklingstraumer

Utviklingstraumer er et vedvarende misforhold mellom to former for erfaring, ifølge Nordanger og Braarud (2017, s. 74). Det innebærer erfaringer hvor barnet utsettes for traumatiserende hendelser, i tillegg til erfaringen av at barnet ikke får tilstrekkelig med regulering i omsorgen. Utviklingstraumer kan forekomme der det er en eller flere omsorgspersoner som utfører vold eller overgrep mot barnet. Eksempelvis dersom primære omsorgspersoner som egentlig skulle gitt barnet reguleringsstøtte, er den som utfører vold eller overgrep. Dette eksempelet gir et misforhold i oppveksten, da det er samme person som svikter på begge felt. Samtidig er det ikke forbeholdt at det er omsorgspersonen som utfører trusselen i form av traumatiserende hendelser. Barnet kan for eksempel bli utsatt for overgrep

av noen andre, samtidig som den primære omsorgspersonen sliter psykisk og ikke klarer å ta vare på barnet, i kampen om å klare seg selv (Nordanger og Braarud, 2017, s. 24-74).

Terr (1991, s. 11) viser til to former for barndomstraumer, type 1 og type 2. Type 1-traumer er traumer forårsaket av plutselige og uventede situasjoner. Type 2-traumer er av dyptgripende innvirkning på dem som opplever det, da denne typen varer over tid og medfører andre vonde og varige endringer som vanskeligheter for emosjonsregulering, relasjoner og antagelser om verden og så videre. Fysisk- og verbal vold, seksuelle overgrep og vanskjøtsel er eksempler på traumer av type 2 (Dyregrov, 2013, s. 62; Terr, 1991, s. 11). I lys av dette er utviklingstraumer en form for type 2-traumer, men samtidig må det forekomme reguleringssvikt hvor barnets utvikling svekkes (Nordanger og Braarud, 2017, s. 74; Nordanger, 2017; Terr, 1991, s. 11).

Ved utviklingstraumer forekommer traumer i nære relasjoner som påvirker barnets utvikling, slik at den ikke blir optimalisert. Barnet går dermed glipp av sentrale og avgjørende omsorgsoppgaver i oppveksten. En av disse oppgavene er regulering. Her skal en trygg omsorgsperson roe barnet ned, gi trøst og støtte når barnet er redd eller har det vanskelig. Dette er grunnen til at barn og unge med utviklingstraumer ofte sliter med reguleringsvansker (Nordanger, 2017). Dyregrov (2013, s. 53) viser til at barn trenger å lære seg å håndtere og differensiere ulike følelsetilstander i utviklingstiden. Han viser videre til at traumatiske situasjoner kan påvirke dette, da traumatisert ungdom ikke har samme toleranse for å oppleve sterke følelser, utrykke følelser og differensiere ulike følelser. I tillegg kan traumer påvirke barn til å ikke føle på empati og medfølelse. Utviklingstraumatisert ungdom trenger hjelp til å regulere disse følelsene.

2.1.1 Toleransevinduet

Nordanger (2017) hevder at ungdom med utviklingstraumer trenger erfaringer med å bli regulert, for å lære å regulere affekt selv. Han viser videre til at ungdom lett kan bli hyper- eller hypoaktivert og at det er omsorgspersoners oppgave å få dem tilbake i en normal aktiveringssone (Nordanger, 2017). Nordanger og Braarud (2017, s. 38) har videreutviklet modellen *toleransevinduet* (se vedlegg 4) som kan hjelpe omsorgspersoner å forstå eleven og legge til rette for dens konsentrasjon, læring og deltagelse i sosialt samspill. Modellen viser barn og unges normale aktiverings- og affektssvingninger. I tillegg viser den et «spenn» hvor

en er innenfor *den optimale læringstilstanden*, der ungdommen ikke har for lav eller for høy aktivering. Her klarer eleven å ha fokus på situasjonen som en er i og personene rundt (Nordanger og Braarud, 2017, s. 32 og 38-39). Ifølge Bræin (2019, s. 150) har ungdom som sliter med traumer ofte et smalt toleransevindu, hvor de lett kan bli enten under- eller overaktivert, noe som igjen hindrer læring og utvikling. Ifølge (Nordanger, 2017) formes toleransevinduet «spennvidde» ut fra ungdommens tidligere erfaringer knyttet til den primære omsorgspersonen. Toleransevinduet kan utvides gjennom erfaringer med at det som før var vanskelig, nå er håndterbart.

2.2 Ungdomstiden

Ungdomstiden er en periode for både utvikling og utfordringer, der elevene trenger anerkjennelse, støtte og trygghet (Urnes, 2020, s. 133). En ungdom som har opplevd vonde følelser i tidlig alder, vil ha større utfordringer med å håndtere nye vonde følelser og hendelser (Dyregrov, 2013, s. 56). Utviklingen påvirkes av traumer som er opplevd tidligere. Det som tidligere har vært reguleringsvansker kan utvikles til å bli mer stabile personlighetstrekk. Dette kan igjen føre til at det for eksempel blir vanskelig å stole på andre og at en opplever skyld og skam (Bræin, 2019, s. 151). Ungdomstiden kan derfor være særlig vanskelig for elever med utviklingstraumer.

«I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette kommer frem i beskrivelsen av det tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring* i læreplanen. Folkehelse og livsmestring handler om å tilrettelegge for elevenes psykiske og fysiske helse og å lære dem å mestre eget liv, hvor lærer skal veilede elevene til å ta riktige valg. Det tverrfaglige tema er rettet mot alle elever og knyttes til ulike fag.

En ungdom som har opplevd traumer kan fort bli «voksen» og miste felles interesser med jevnaldrende. Dette kan føre til at ungdommen blir distansert fra sine venner. Noen påvirkes på andre måter, der noen nytter selvdestruktive adferdsmønstre for å distansere seg fra vonde følelser som angst eller smertefulle minner. Blant annet gjennom bruk av rusmidler eller risikofylte aktiviteter, da dette kan gi dem en særegen følelse av å leve (Dyregrov, 2013, s. 55). Læreren som tilknytningsperson kan ha en viktig rolle overfor ungdomsskoleelever ved å

bidra med trøst og omsorg og utvikle faglig kompetanse. De kan også tilrettelegge for relasjonell kompetanse (Jacobsen, 2020, s. 127-128).

2.3 Tilpasset opplæring

Læreren skal tilpasse opplæringen ut fra elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Overordnet del av læreplanverket vektlegger i tillegg at tilpasset opplæring innebærer å stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Utviklingstraumer kan gi omfattende, atferdsmessige og sosiale vansker (Bræin, 2019, s. 148). Albæk og Albæk (2017) hevder at det også kan føre med seg affektreguleringsvansker, hukommelsesvansker og læringsvansker. At barn og unge som har blitt utsatt for traumatisk stress vil ha dårligere forutsetninger for læring, vektlegges også av Schulz og Langballe (2016, s. 220-223), som hevder at det er viktig at lærere i skolen vet om konsekvensene for læring og graden av disse. Videre vektlegger de at læreren må se det pedagogiske i lys av det psykologiske for å kunne tilrettelegge så godt som mulig for elevene.

For å iakttå mandatet i opplæringslovens §1-3 (1998) må læreren kunne noe om utviklingstraumatiserte elevers forutsetninger for læring. Derfor er et samarbeid med skolens samarbeidspartnere vesentlig i lærerens profesjonsutøvelse og i den tilpassede opplæringen. Schultz og Langballe (2016, s. 221) hevder at det er uavklart hvor stort ansvar læreren og skolen har for tilrettelegging for traumatiserte elever. Det er uklare forventninger som kan føre til at en blir usikker og definerer seg bort fra oppfølgingen av elevene. Dette kan føre til at læreren skyves bort fra sine oppgaver og et ansvar som er svært viktig. Eleven vil da frarøves nær og kontinuerlig oppfølging av en aktør som har inngående kjennskap til eleven og er viktig i denne tiden. Bræin (2019, s. 153-154) fremhever viktigheten av et samarbeid mellom lærer og andre omsorgsgivere, barnevern og helsetjenesten over lengre tid. Dette fordi det er viktig at alle har den samme forståelsen av ungdommens utfordringer.

Imsen (2015, s. 245-248) hevder at eleven ikke skal tilpasses skolen, men at skolen skal tilpasses den enkelte elev. Videre viser hun til inkluderende undervisning, hvor en skal gi rom for alle sider av elevene i fellesskapet. Dette for at alle skal få tilpasset og meningsfylt undervisning også i klasserommet, hvor eleven utvikles og utfordres til tross for individuelle forskjeller. For ungdom med utviklingstraumer er det viktig å føle seg som en del av noe for å

styrke den kulturelle tryggheten (Bath, 2015, s. 6-7). Dette er noe som den inkluderende undervisningen trolig kan bidra til. Mangfoldet i klasserommet kan styrke både fellesskapet og den enkelte elev, hvor en lærer av hverandres styrker, utfordringer og interesser (Imsen, 2015, s. 247).

2.4 Traumebevisst omsorg

Ifølge Bath (2008, s. 17) kan enhver som samhandler med traumatiserte barn og unge bidra til utvikling og vekst ved å ta i bruk traumebevisst omsorg. I denne formen for omsorg vil det være viktig å ta hensyn til at den man hjelper kan ha vært utsatt for krenkelser som har skapt traumatiske skadevirkninger og uheldige hendelser i senere tid (Bath, 2008, s. 17-18; Eide, 2019, s. 129). Nordanger og Braarud (2017, s. 152-153) hevder at den omsorg utviklingstraumatiserte barn og unge trenger, er vanlig omsorg i forsterket dose. Læreren som omsorgsperson kan nytte dette for å bevisstgjøres på hva som trengs for å bidra til bedre læring og utvikling for utviklingstraumatiserte elever i skolen.

Nordanger og Braarud (2017, s. 114) påpeker viktigheten av et godt samarbeidsnettverk rundt ungdom med utviklingstraumer, hvor de hevder at repetisjoner av omsorg er vesentlig, også på skolen. Albæk og Albæk (2017) hevder at en forståelse for utviklingstraumer ikke skal være eksklusiv for helsetjenester, men også utvikles, utvides og videreføres i andre sektorer. Å formidle kunnskap om traumebevisst omsorg til de som er rundt ungdommen i hverdagen, kan være med å redusere traumeplagene (Bræin, 2019, s. 154). Ifølge Schulz og Langballe (2016, s. 220-221) er skolen en svært viktig aktør innenfor de traumeinformerte systemene, da skolene kan gi traumebevisst omsorg tett på elevene for å bedre læringsutbytte og skoletrivsel. Dette viser viktigheten ved å ha kunnskap og forståelse rundt utviklingstraumer og omsorg. Dette kan bidra til å følge opp skolens mandat om å tilpasse undervisningen for å tilrettelegge for elevenes læring.

Bath (2015, s. 6) vektlegger trygghet, relasjon og mestring som bærebjelker i den traumebevisste omsorgen. Han omtaler dette som grunnpilarer og hevder at disse kan brukes som et veikart for dem som samhandler med barn og unge med traumer. Han påpeker videre at disse tre pilarene er avhengige av hverandre og må brukes sammen for at det skal fungere best mulig. Grunnpilarene innenfor traumebevisst omsorg hører også til den «ordinære» pedagogiske tilretteleggingen i skolen.

Alt dette viser at det er muligheter for tilrettelegging innenfor det pedagogiske fagfelt, uten terapi eller annen behandling som er utenfor fagfeltet.

2.4.1 Trygghet

Bath (2015, s. 6-7) hevder at trygghet er et komplekst begrep som inneholder flere elementer for å ivareta det normale utviklingsområdet. Videre fremhever han at trygghet er særs viktig for ungdom med utviklingstraumer, da disse kan ha følt seg svært utrygge tidligere. Han trekker frem fire former for trygghet. Det første er fysisk trygghet, som handler om å ha det trygt fysisk. I tillegg til dette nevnes sosial, emosjonell og kulturell trygghet. Den sosiale tryggheten handler om å finne sin plass i gode relasjoner med både voksne og andre jevnaldrende. Emosjonell trygghet handler om aksept der en blir forstått og får empati når en har det vondt. Kulturell trygghet handler om å være en del av en gruppe der ulikheter er greit og helt uten diskriminering. Dette kan for eksempel være i en skoleklasse.

Trygghet er et viktig begrep i skolen. Det kommer frem av opplæringslovens §9A-2 (1998) at alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Læreren skal derfor legge til rette for trygghet i skolen til tross for elevenes individuelle forskjeller og behov. Jacobsen (2020, s. 136) viser til modellen *Trygghetssirkelen* som et veiledende verktøy for lærere i skolen. Denne modellen kan hjelpe læreren å gi eleven en trygg tilknytning i skolen gjennom relasjonsbehovene: en trygg base og en sikker havn. En trygg base i skolesammenheng illustrerer et sted hvor eleven utforsker læringssituasjoner. En sikker havn er der eleven har behov for trøst og omsorg. Lærerens oppgave blir å passe på, hold øye med og hjelpe til når eleven trenger det for å sikre trygghet i lærer-elev relasjonen (Jacobsen, 2020, s. 136). Ved å legge til rette for en trygg base og en sikker havn kan læreren stimulere elevens behov for trygghet i skolens opplæring.

2.4.2 Relasjon

Relasjon som grunnpilar i traumebevisst omsorg handler om å bygge og gjenoppbygge relasjoner til andre mennesker. Den voksne må fremstå som en trygg støtte i relasjon til ungdommen. Dette er noe ungdommen har behov for, da den voksne som skulle hjelpe til og støtte i tidligere situasjoner ikke mestret dette. En slik relasjon kan derfor være til hjelp for å komme over vanskelige tider. Relasjon innebærer også at ungdommen skal ha gode relasjoner

til andre mennesker i samfunnet generelt, som for eksempel i et idrettslag eller i klassen (Bath, 2015, s. 7).

En god relasjon mellom lærer og elev skal legge til rette for at elevene opplever faglig, sosial og emosjonell støtte. Denne relasjonen er viktig for elevens fungering og læring i skolen (Drugli, 2012, s. 66-69). Ifølge Dyregrov (2013, s. 62-63) kan ungdom som har opplevd traumer i nære relasjoner ha vanskeligheter for å stole på voksne og knytte relasjonelle bånd. Å skape en god relasjon til en elev som ellers strever med å skape relasjoner, kan være vanskelig. Drugli (2012, s. 66-77) viser til at læreren bør vektlegge lærer-elev relasjonen i ungdomsskolen, da dette er en periode hvor relasjonen kan fremstå som mindre personlig og positiv enn tidligere.

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har mye å si for elevens trivsel og læring på skolen, ifølge Drugli (2012, s. 66-77). Hun uttrykker at en elev som har gode relasjoner til lærer og andre elever i skolen vil føle på tilhørighet til skolen. Tilhørighet til en gruppe er et viktig moment for barn og unge med utviklingstraumer, ifølge Bath (2015, s. 7). Hamre (et al., 2012, s. 465-466) viser til at emosjonell støtte er viktig i lærerens relasjon til eleven. Læreren skal bidra til et positivt klima ved å legge til rette for en god relasjon til den enkelt elev, samtidig som relasjonene mellom elevene skal styrkes. Samtidig viser Dyregrov (2013, s. 79-80) at en god venn anses som den viktigste relasjonen etter en traumatisk hendelse. Utviklingstraumatisert ungdom trenger derfor at lærer-elev relasjonen er god, samt at lærer hjelper dem med å skape gode relasjoner i elevgruppen.

2.4.3 Mestring

En tredje grunnpilar i traumebevisst omsorg er mestring. Ifølge Bath (2015, s. 9-10) handler denne pilaren om å kunne håndtere eksterne problemer og å regulere følelser og impulser. Da utviklingstraumatisert ungdom ikke har hatt hjelp til regulering eller mestring i vanskelige situasjoner, kan de ha utviklet uheldige mestringsstrategier eksempelvis gjennom rusmidler eller selvskading. For å håndtere vanskelige situasjoner, er det derfor viktig at ungdommene hjelpes til å utvikle gode mestringsstrategier (Bath, 2015, s. 9-10).

Befring (2020, s. 178) viser til at elever i vanskelige livssituasjoner trenger erfaringer med mestring og læringsglede. Gjennom et individuelt læringsopplegg kan læreren hjelpe eleven å

erstatte negative erfaringer i skolen med positive lærings situasjoner (2020, s. 178). For å unngå og dempe situasjonen er det viktig å forstå hva som påvirker stress og vite om ulike mestringsstrategier (Bru, 2019, s. 27-28). Bru (2019, s. 27-28) viser til tre ulike strategier for mestring som kan knyttes til elevers skolehverdag. Det første er problem- eller løsningsfokuserte strategier som handler om å hente lærdom fra andre dersom en ikke forstår. Eksempelvis gjennom å få hjelp til leksene eller å lese til en prøve. Han viser også til emosjonsfokuserte strategier som dreier seg om å søke trøst og mer optimistiske tanker av andre, når en opplever en situasjon som gir vonde følelser. Unngåelsesstrategier er den sistnevnte strategien som omhandler å unngå en reell fare. For noen kan skolen være så tøff og vanskelig at en utvikler skolevegring. Dette kan være tilfellet for utviklingstraumatisert ungdom.

Det tverrfaglige tema i kunnskapsløftet *Folkehelse og livsmestring* innebærer at en skal hjelpe alle elever til å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Livsmestring innebærer blant annet selvregulering, hvor eleven skal dyrke tiltro til seg selv og ta gode valg som er selvbeskyttende (Befring, 2020, s. 181). Traumebevisst omsorg handler blant annet om å roe stressresponsen (Bræin, 2019, s. 153-154). Dette er særs viktig for ungdom med utviklingstraumer da de kan ha et smalt toleransevindue og problemer med mestring (Befring, 2020, s. 174; Bræin, 2019, s. 153-154). Bath (2015, s. 9) hevder at den voksnes rolle her handler om å forstå. Den voksne sin oppgave blir å vise empati overfor elevens tidligere erfaringer og forståelse for hvordan dette kommer til uttrykk i elevens reaksjonsmønster. Samtidig skal en hjelpe ungdommen til å finne en annen måte å løse dette på.

2.5 Oppsummering

Utviklingstraumer er vedvarende misforhold mellom traumatiske hendelser og svikt i regulering. Dette påvirker en ungdom slik at han/hun trenger tilpasset tilrettelegging i skolen. Ungdomstiden er en tid for utvikling og utfordringer som krever ekstra støtte i utvikling og læring. I den tilpassede opplæringen skal en legge til rette for den enkeltes elevs behov i skolen, hvor lærerens samarbeid med skolens samarbeidspartnere er vesentlig for elever med utviklingstraumer. Traumebevisst omsorg gis ved at en omsorgsperson forstår ungdommens behov og skadevirkninger av traumene og tilrettelegger ut fra dette. Trygghet, relasjon og mestring vektlegges som pilarer i denne omsorgen.

3.0 Metode

Formålet med følgende del er å beskrive valg for metode og metodologi i forskningsprosessen. En hermeneutisk og abduktiv tilnærming tar sted i forskningsprosessen hvor den kvalitative forskningsmetoden semi-strukturert intervju tas i bruk. Her belyses hvorfor forskningsmetoden er et egnet verktøy for å utforske avhandlingens problemstilling: «*Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?*».

3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming ble valgt til denne forskningen. Med ønsket om en dypere forståelse gikk jeg inn på den hermeneutiske sirkel, hvor en ser på vekselvirkningen mellom helhet og del (Dalen, 2011, s. 18). Den hermeneutiske sirkel er en modell som viser hvordan alt henger sammen i en forskningsprosess. Med en slik tilnærming så jeg på delene ut fra helheten og helheten ut fra delene i forskningsprosessen (Alvesson og Sköldberg, 2009, s. 104-105). Det var vesentlig å se på det enkelte intervju som en stemme blant flere, samtidig som intervjuene ble sett i sammenheng med teori og tidligere forskning.

Å nytte denne tilnærmingen var også viktig da jeg hadde erfaring og en forforståelse innenfor tema, fra en av skolens samarbeidspartnere. I den hermeneutiske tilnærming skal man ikke gå tapt i egne tanker og syn, men se på ulike deler av helheten (Alvesson og Sköldberg, 2009, s. 104). Johnsen (2018, s. 202) viser til at ens forforståelse av et tema knyttes til erfaringer fra sitt ståsted i situasjonen og at dette ikke nødvendigvis gir en generalisert forståelse for tema. Det hermeneutiske forskningssyn ga en overordnet forståelse innenfor problemfeltet. For å ikke gå tapt i egne tanker så jeg på hvordan ulike forhold oppleves i sammenheng med hverandre.

3.1.2 Abduktiv tilnærming

I jobbsammenheng har jeg fått en opplevelse av at skolen ikke har nok kjennskap til tilrettelegging for elever med utviklingstraumer. Da egne observasjoner og erfaring har gitt meg innsikt som har ført til et ønske om å undersøke problemfeltet nærmere, gikk jeg inn i studien med en abduktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Nysgjerrighet

rundt tema gjorde at jeg ville se nærmere på fenomenet gjennom min problemstilling. Da jeg ønsket å få en forståelse knyttet til problemstillingen ble jeg samtidig nysgjerrig på hvordan skolens samarbeidspartnere så på tilrettelegging for denne elevgruppen. Undersøkelse av egne spørsmål var neste steg med den abduktive tilnærmingen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102-103). Selv om egen forforståelse tok del i forskningen, var jeg åpen for uforutsette svar og eventuelle vendinger i svar.

3.1.3 Semi-strukturert intervju

Da jeg gikk inn i arbeidet med en hermeneutisk tilnærming var det naturlig å nytte en kvalitativ forskningsmetode, hvor samtaler skal beskrive og gi en forståelse for hvordan mennesker opplever og handler (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 99; Sjøvoll, 2018, s. 24). Intervju er en sentral forskningsmetode innenfor det kvalitative, hvor virkeligheten formidles gjennom språk og ord i samtale med intervjupersoner (Befring, 2015, s. 74; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89-100). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20-21) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet «søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side». Med ønsket om en dypere forståelse på fenomenet benyttes intervju, hvor kunnskapen skapes gjennom møtet mellom forsker og den som intervjues (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117).

Da fenomenet skulle utforskes gjennom skolens samarbeidspartneres perspektiv, egnet metoden intervju seg godt. Dette da et intervju får frem personers tanker og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13; Thagaard, 2018, s. 89). Intervjuene la til rette for utfyllende og utdypende svar som ga den empiri jeg ønsket å formidle (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89-93). Empirien ble hentet inn i feltet ved feltintervju ansikt til ansikt, hvor intervjuene gjennomføres på arbeidsplassen til informantene. Dette ble gjort for å få et mer realistisk og nært inntrykk av informantenes synspunkter og eksempler (Befring, 2015, s. 74).

Intervjuer kan gjøres på forskjellige måter. Innenfor den abduktive tilnærming beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 103-104) at innsamling av data kan være åpen eller lukket, som sier noe om hvilke begrensinger forsker setter til sin datainnsamling. Da jeg hadde satt meg godt inn i tema og teori knyttet til dette før intervjuene, ble det brukt en mellomting av åpen og lukket innsamling. I intervjuprosessen var ønsket å forstå informantenes perspektiv og komme dypt inn på fenomenet, samtidig som jeg ville være åpen for vendinger i svar.

Derfor nyttet jeg det semi-strukturerte intervjuet, hvor hovedfokus er å få frem informantenes synspunkter rundt det som belyses (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 120).

Jeg hadde strukturerte spørsmål på forhånd av intervjuene i en intervjuguide (vedlegg 1), men når spørsmålene ble stilt i intervjuet var ikke vesentlig. Intervjupersonenes tanker og synspunkter var det som var vesentlig å få frem. Derfor var det viktig å la intervjupersonene svare åpent og fritt og mulig komme med egne innspill (Befring, 2015, s. 75; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117-121). Samtidig ga denne formen for intervju muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart, som ga meg forutsetninger til å forstå eller ta tak i vendinger og uforutsette svar.

For at jeg som intervjuer skulle ha mulighet for fullt fokus under samtalen i intervjuene, tok jeg i bruk et opptaksverktøy. Samtalen ble naturlig både for intervjuer og intervjupersonene, da jeg hele tiden kunne være til stedet i samtalen og med den som ble intervjuet (Postholm og Jacobsen, 2018 s. 133) (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-207).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg av informanter

For å undersøkes problemstillingen empirisk valgte jeg å intervju skolens samarbeidspartnere i PP-tjenesten. Ansatte i PP-tjenesten kunne gi verdifull innsikt i tilrettelegging i skolen, da dette inngår i deres mandat jfr. opplæringsloven §5-6 (1998), hvor det står som følger:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta. (Opplæringsloven, 1998, §5-6)

Rådgiverne i PP-tjenesten ble valgt da disse har inngående kunnskap og erfaringer med elever med særlige behov. Schultz og Langballe (2016, s. 220-223) viser til at en må knytte pedagogikk og pedagogiske tiltak til psykologiske forståelser for å hjelpe læreren med å tilpasse undervisningen for elevene best mulig. Informantenes synspunkter ville derfor gi et

syn utenfra skolen, uten å fortelle hva skolen burde gjøre i sin praksis. Samtidig kunne dette gi et mer helhetlig perspektiv, gjennom PP-tjenestens kjennskap til det pedagogiske kombinert med det psykologiske.

I denne sammenheng måtte utvalget ha følgende kriterier: De må jobbe i PP-tjenesten og ha kunnskap om og erfaring med utviklingstraumer og ungdom i skolen.

3.2.2 Utvalgsstrategi

Utvalget ble valgt ut fra fenomenet som studeres, hvor innsikt og erfaring med ungdom og utviklingstraumer ble vektlagt for å få rikholdige data. Dette kalles et formålsutvalg, da informantene sees på som tjenlige for forskningen (Befring, 2015, s. 129). Utvalget er bygget på skjønn og valgt av en grunn, som vil si at det også er et ikke-sannsynlighetsvalg (Holand, 2018, s. 98-99). Da intervjupersonene ble valgt ut fra deres kunnskaper og erfaringer i kriteriene kalles de *informanter* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 123).

For å hente inn nødvendig empiri og få tilgang til forskningsfeltet, brukte jeg utvalgsstrategien formell henvendelse (Thagaard, 2018, s. 56). Ved henvendelse direkte til PP-tjenestens kontorer, fikk jeg tilgang til feltet. Muntlig informasjon om prosjektet og kriterier for utvalg til eventuelle deltagere ble så gitt, hvor PP-rådgiverne kunne vurdere selv om de passet kravene som var satt for utvalget. Neste steg var å gi informasjonsskriv om forskningen (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3). Vi avtalte deretter tidspunkt for intervju muntlig.

Responen fra informantene var positiv og jeg fikk i tillegg flere informanter gjennom de første informantene, som samsvarer med den kumulative formen for formålstjenlig utvalgsstrategi: snøballmetoden. Her får intervjuer tips fra andre deltakere i prosjektet og utvalget forstørrer seg selv (Befring, 2016, s. 129; Thagaard, 2018, s. 56).

Til sammen fikk jeg tilgang til 5 informanter i feltet. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) kan det være hensiktsmessig å ta i bruk et begrenset antall personer i en kvalitativ studie. Av praktiske grunner som begrenset tid (Johansen, 2018, s. 202) i kombinasjon med behovet for å la informantene gå i dybden i problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54), vurderte jeg fem informanter som tilstrekkelig for å gjennomføre den empiriske undersøkelsen.

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av informantene. Alle oppfyller kravene der de jobber som PP-rådgiver i PP-tjenesten, de har kunnskap om utviklingstraumer og erfaring med ungdomsskoleelever i jobbsammenheng. Utvalget består av både menn og kvinner samt både psykologer og pedagoger.

3.2.3 Prøveintervju

For å få frem elementer, vurdere og eventuelt kunne justere intervjuguiden og intervjusituasjonen foretok jeg et prøveintervju av en ansatt i PP-tjenesten (Dalen, 2011, s. 96; Johnsen, 2018, s. 205). Vedkommende kunne vært aktuell å bruke i min forskning, men står meg for nær, slik at dette ikke ville blitt etisk riktig.

Prøveintervjuet ga meg muligheten til å teste ut opptaksverktøyet som nyttes i intervjuene. Eksempelvis kunne en feil med verktøyet under selve intervjuet, skapt komplikasjoner som ville satt spørsmål til forskningens reliabilitet og troverdighet (Johnsen, 2018, s. 205). Dette fungerte som det skulle, i tillegg til at det var godt å bli kjent med bruken av verktøyet.

Etter prøveintervjuet lyttet jeg til opptaket. Muligheten til å vurdere min rolle som intervjuer var viktig da det var enkelte faktorer som burde endres (Johnsen, 2018, s. 205). Blant annet brukte jeg noen ganger tid på å forklare spørsmålene etter jeg stilte dem. Dette tok fokuset bort fra det faktiske spørsmålet og gjorde at prøveinformanten noen ganger svarte på noe annet enn det jeg faktisk spurte om. Derfor fokuserte jeg på å være presis og la informantene tolke spørsmålene selv, i selve intervjuet. Jeg benyttet også bekræftende ord som «mhm» og «ja» når prøveinformanten snakket, som viser at jeg utrykte interesse. Dette tok jeg også med meg inn i intervjuene. En annen, mer spesifikk endring jeg gjorde i min intervjuguide var å endre en formulering. I prøveintervjuet stilte jeg spørsmål «om man burde ...», hvor jeg endret til «om læreren burde ...», for at informantene skulle forstå hvem jeg spør om. Dette var viktige erfaringer før de videre intervjuene.

3.2.4 Plan for intervjuguide

Ved innhenting av empiri var det viktig å stille de riktige spørsmålene for å få de svarene jeg trengte. Nøye gjennomgang av de eventuelle spørsmålene til intervjuene var derfor særs viktig i forkant. Jeg hadde en fordel gjennom faget veiledning innenfor profesjonsrettet

pedagogikk, hvor jeg hadde tilegnet meg lærdom rundt å lytte og stille forskjellige spørsmål, som igjen gjorde at jeg lettere kunne rette oppmerksomheten til det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 165-166).

Hovedstrukturen i intervjuguiden (vedlegg 1) skulle belyse temaene som var sentrale for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 95). Her benyttet jeg en todelt inndeling: Begreper og forståelsen av ungdom med utviklingstraumer og tilrettelegging. I de to delene var det spørsmål knyttet til deltema i tillegg til underspørsmål som kunne stilles for å få frem tydeligere svar.

Da tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom går både på generelle tiltak i skolen og spesifikke eksempler, valgte jeg å ha åpne hovedspørsmål for deretter å stille underspørsmål. Dette slik at informantene hadde mulighet til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). Som forsker var ønsket å forstå informantene best mulig og å få et detaljert og fyldig materiale. I intervjuguiden var det derfor viktig å legge frem spørsmål som ga informantene oppmuntring til å beskrive og gi konkrete eksempler (Dalen, 2011, s. 27; Thagaard, 2018, s. 95). Jeg la også opp til oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål i intervjuguiden (Postholm og Jakobsen, 2018 s. 132-133). Inngående spørsmål er spørsmål stilt direkte til det som blir sagt, der en ber informantene gå dypere inn i det de snakker om. Eksempelvis: Kan du si mer om *dette*? Oppfølgingsspørsmål handler om stille spørsmål ut fra det som blir sagt og om mulig gå inn på andre deltema til hovedtema. Her kunne jeg be informantene sammenligne noe de snakket om eller fortelle mer om en metode/et begrep som ble nevnt deres svar (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 122-123).

3.3 Analyse

Analysearbeidet starter i det forsker går ut i første feltarbeidsdag, i dette tilfellet i mitt første intervju (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 139). Materialet ble analysert inspirert av Braun og Clarkes (2006) fremstilling av en tematisk analyse, som vises å være en egnet fremgangsmåte i en nybegynners analyseprosess av kvalitative forskningsintervjuer. Denne analyseprosessen innebærer at en mønsterbasert forsøker å forenkle og sammenstille materialet (Befring, 2015, s. 114-115; Braun og Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006, s. 16) vektlegger betydningen av å bli kjent med datamaterialet som er innhentet for å få et grunnfjell for resten av analysen. Dette ved å fordype seg i materialet. Kjennskap til materiale fikk jeg allerede i innhenting av materiale (intervjuprosessen), noe som er en fordel ifølge Braun og Clarke (2006, s. 16).

Transkribering ble gjort fortløpende etter intervjuene, da samtalen var frisk i minne. Dette ble gjort manuelt, ved at jeg lyttet til opptakene og noterte det jeg hørte på datamaskinen. I denne prosessen ble talespråk omgjort til skriftspråk, for å gjøre samtalene bedre strukturert for videre analyse (Braun og Clarke, 2006, s. 16). Det krevdes en rekke vurderinger og beslutninger i en slik prosess. Nøyaktighet i lytting og skriving var en viktig faktor for å sikre at det informanten ønsket å legge frem, ble lagt frem riktig. Dialekter ble oversatt til bokmål, ved bruk av litterær stil i første transkribering. Dersom informanten avbrøt seg selv eller gikk over på noe nytt ekskluderes de ufullstendige setningene uten et budskap, da dette ble usammenhengende og forvirrende i skriftform (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212-213). I denne sammenheng ekskluderes også informantens tenkepauser/kunstpauser eller ordlyder som: «eh», «ehm» og lignende, da dette ikke var relevant i mitt materiale. Dette da den faglige kunnskapen vektlegges med mål om å hente kunnskap og erfaring om fenomenet for å få frem meningsinnholdet i det som ble sagt uten noen form for fortolkning av pauser eller ordlyder og kroppsspråk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212-213).

For å forsikre riktig informasjon i data, samt å fordype meg i materialet ble transkriberingen av hvert intervju gjort to ganger. Videre fortsatte prosessen ved å lytte til intervjuene og samtidig lese gjennom transkriberingsdokumentene gjentatte ganger. Her fant jeg betydninger og mønstre i teksten gjennom aktiv lesing, ved å markere interessante påstander og viktige fokuspunkt som dukket opp (Braun og Clarke, 2006, s. 16-18).

For å sammenstille materiale, kodes det i relevante kategorier for å få frem det tematiske innholdet i empirien (Befring, 2015, s. 114-115). Materialet ble lest gjentatte ganger i forsøk på å finne likheter og mønstre i innholdet. Ved å markere ord eller setninger som belyste problemstillingen kodes materialet. Ulike tema ble markert videre etter farger. Eksempelvis der setninger eller avsnitt som fremmer *trygghet* markeres i rød. Flere setninger/avsnitt ble også markert innenfor flere fargekoder, eksempelvis både rød for *trygghet* og blå for

vennskap. Noen avsnitt og setninger ble også markert som avvikende fra resten, dersom det for eksempel bare var *ett* avsnitt som belyste *motivasjon*.

Videre ble teksten identifisert i temaklynger, som Braun og Clarke (2006, s. 18) viser til i tredje fase for en tematisk analyse. På tvers av spørsmålene i intervjuguiden valgte jeg å se på hvordan de forskjellige kodene kunne dannes til et felles tema. Ett nytt dokument ble til, hvor fargekodene ble omdannet til færre og bredere temaoverskrifter (Braun og Clarkes, 2006, s. 18-19). Her ble blant annet *vennskap* og *lærer-elev relasjon* knyttet til det felles tema: *relasjon*. Ved å finne hvilke tema som hadde rikholdig med data for å belyse min problemstilling dannet jeg et felles mønster av mening i temaene (Braun og Clarke, 2006, s. 20). Temaene som ble med videre ble vurdert i forhold til problemstillingen og hvorvidt disse hang sammen med resten av avhandlingen. Her måtte jeg tilbake og omkode materialet og se etter nye sammenhenger flere ganger, noe som var naturlig i en organisk prosess (Braun og Clarke, 2006, s. 21).

For å navngi tema identifiseres hva som er interessant og essensen i det enkelte tema, samtidig som en må passe på at temaene ikke overlapper hverandre (Braun og Clarkes, 2006, s. 22). Resultatene fra analysen ga følgende tema: (1) Trygghet, (2) Forutsigbarhet, (3) Relasjon og (4) Mestring.

3.4 Forskningsetisk vurdering av metoden og prosjektet

En problemstilling kan studeres på flere måter og i en masteroppgave må det gjøres valg. Metodens styrker og svakheter var vesentlig å sette seg inn i, for en god etisk forskning (Befring, 2015, s. 18-19). Derfor drøftes forskningsetiske utfordringer og dilemmaer som kunne forekomme i forskningsprosessen. Dette knyttet til egenskapene ved resultater som ble presentert og om disse var gyldige og hvorfor. Forskningsetiske vurderinger ble gjort i hele prosessen, i forkant av og under intervjuene, i transkribering, analyse og i drøfting (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 95-97).

3.4.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Møtet mellom et forskningsfelt og menneskene som er med vil utvikles og ha med seg subjektiv og individuell teori fra gang til gang (Kleven og Hjordemaal, 2021, s. 99-100). En kvalitativ studie kan ikke unngå påvirkning av forsker og resultatene kan vanskelig

reproduseres da det er flere faktorer som kan endres fra gang til gang. Eksempelvis fenomener som endres, situasjonen er annerledes eller at forskere studerer noe annet (Befring, 2015, s. 56; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223-224). Påliteligheten i denne studien handlet derfor om refleksjon over egen påvirkning eller tolkning i studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223-224). Samtidig gikk jeg gjennom forskningsprosessen grundig ved å synliggjøre og begrunne prosessen, slik at leseren kan vurdere og tolke arbeidet gjennom den valgte fremgangsmåten (Befring, 2015, s. 56).

Pålitelighet avhenger av den enkelte person i målingstidspunktet. Dersom informanten var trøtt eller hadde en dårlig dag, kunne dette gitt andre resultater enn dersom informanten hadde en bedre dag (Kleven og Hjordemaal, 2021, s. 99-100). Intervjuene ble målt ut fra egen tolkning og oppfatning av svarene til informantene. Dette kunne gi ulik grad av pålitelighet, da forholdene varierer fra informant til informant. Den enkeltes informants syn på lærerens oppgave i samfunnet, i form av tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom kom frem. Dette gjorde at å slå sammen resultatene og tolke disse i sammenheng med hverandre var viktig for påliteligheten i min forskning. I tillegg valgte jeg å ha flere informanter som er med å styrke påliteligheten på dette punktet. Hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble lagt opp var også vesentlig å tenke over, slik at det ikke ble stilt ledende spørsmål (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 225).

Johnsen (2018, s. 206) mener at lydopptaker er en faktor som styrker oppgavens pålitelighet, ved at forsker har mulighet til å lytte til opptaket flere ganger. Dette åpner også for refleksjon over tolkningen av empirien og informantens meninger. For å kvalitetskontrollere materialet som innhentes i intervjuene, gjentok jeg transkriberingsprosessen i hvert intervju (Befring, 2015, s. 56). Dette viste seg å være en viktig faktor i oppgavens reliabilitet, der jeg fant tilfeldige feil som kunne påvirket forskningen. Eksempelvis hadde jeg notert ned et begrep (trygghet) i en sammenheng hvor det ikke ble brukt.

Selve forskningen skjedde der egen empiri møtte teori, hvor en del av oppgavens pålitelighet handlet om å se egne funn i kontekst med teori fra tidligere forskning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220-221). I analyse av studien samlet jeg begreper og tema hvor jeg endte opp med å finne flere av de samme begrepene som tidligere forskning og teori fra feltet, viste til. Grunnet dette gikk jeg over prosessen på nytt for å vurdere og reflektere over om

påvirkningen hadde vært for stor. Kunnskapen som presenteres kunne likevel ikke være helt subjektiv, som gjør at kvaliteten handler om hvor godt en klarer å forankre egen empiri i annen forskning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220). Selv om det informantene sier samsvarer med teorien i noen grad, ser jeg ikke på dette som for stor påvirkning. Dette er et funn hvor jeg ser at fagpersonell samsvarer med teori. Det er fremdeles ulike vendinger på fenomenet, selv om temaene i resultatene ble de samme. Videre vil jeg ha dialog med annen teori og forskning i egen forskning for å se på de ulike resultatene opp mot hverandre (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220).

3.4.2 Gyldighet (validitet)

Validitet i en undersøkelse handler om gyldigheten av resultatet, der valg av metode bør være egnet for det en skal undersøke (Holand, 2018, s. 100; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Metoden ga de svarene jeg ønsket, der hovedfokus i forskningen var å komme i dybden og tett på fenomenet. Jeg var interessert i eksempler, erfaringer, meninger og opplevelser rundt dette. Da jeg ønsket å se nærmere på skolens samarbeidspartneres synspunkter, så jeg på PP-tjenesten som gode informanter. Jeg har tidligere vist til hvorfor denne samarbeidspartneren er egnet til å belyse min problemstilling.

Samsvaret mellom det som skal måles og det som faktisk måles er en faktor i validiteten i en oppgave (Holand, 2018, s. 100). I teoridelen vises det til teori fra psykologisk og pedagogisk forskning, som knyttes opp mot funn i skolens samarbeidspartneres svar, i drøftingsdelen. Her fikk jeg innsikt i problemstillingen, hvor de ulike forståelsene knyttes sammen til en felles forståelse. Dette gir teoretisk validitet ved at det er en troverdig sammenheng mellom fenomenet og teori (2018, s. 100).

Da jeg går inn i dette med et hermeneutisk forskningssyn vil jeg rette oppmerksomheten mot meningen informantene formidler (Thagaard, 2018, s. 37). I kvalitativ forskning kan ikke forsker være helt subjektiv i kunnskapen som presenteres, som gjorde at jeg måtte opptre varsomt i tolkningsprosessen av informantenes motiver og intensjoner (Befring, 2015, s. 54-55; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220). Dersom en kommer inn på et tema eller en mening en som intervjuer har sterke meninger om, kan det være vanskelig å innta og forstå informantens synspunkt. For å få frem informantenes stemme og ikke min egen var det derfor viktig å ta hensyn til informantenes synspunkter på ting, selv om dette ikke samsvarte med

egne tanker (Johnsen, 2018, s. 201). For å sikre oppgavens gyldighet var jeg i tillegg sær opptatt av å være selvkritisk i transkriberings og analyseprosessen og skille mellom hva som var egen tolkning og hva som var informantenes utsagn. Dette gjorde jeg gjennom å sitere relevante avsnitt fra informantene i funn for deretter å tolke og vurdere dem. Funnene illustreres gjennom direkte sitater fra intervjuene med informantene. Hvor troverdig min forskning virker kan derfor leseren tolke selv (Befring, 2015, s. 55).

Selv ser jeg på denne forskningsprosessen som tjenlig for lærere i refleksjon inn mot egen praksis. PP-tjenestens synspunkter og refleksjoner rundt hvordan en kan håndtere fenomenet spesifikt kan være tjenlig for skolen. Ut fra dette kan vi også se sammenhengen mellom den pedagogiske og psykologiske teorien. Dette gjør materialet overførbart og det kan brukes i andres fortjeneste som er med å styrke den ytre validiteten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238).

3.4.3 Intervjuets etiske retningslinjer

Intervjusamtalene fant sted på informantenes kontor og var satt opp til å vare én time, der det i praksis ble slingring i varigheten med alt fra 40 minutter til 1time og 10minutter. Hvor konkret eller hvor mange eksempler som kom frem, hadde noe å si for tidsbruken.

For å ivareta informantenes rettigheter skal personopplysningene behandles etter personopplysningsloven (2018). Før intervjuene tok plass innhentes et informert samtykke fra informantene som ga et lovlig grunnlag til å igangsette behandling av personopplysninger i form av lydopptak (Personopplysningsloven, 2018, artikkel 6 nr.1 a) i). Samtidig fikk informantene god informasjon på forhånd, slik at de visste hva de var med på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 249). For å sikre informantenes samtykke og konfidensialitet lagde jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema ut fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine maler for dette (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97; NSD, u.å.). Ved at informant og intervjuer var klar over formålet med samtalen kunne jeg unngå uheldige situasjoner under intervjuet, som for eksempel at en går for dypt inn i egne tanker og opplevelser om tema (Johnsen, 2018, s. 200). Skjemaene presenteres som vedlegg 2 og vedlegg 3.

Enhver som forsker ved å nytte seg av personvernopplysninger skal melde dette inn til NSD. Personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person (NSD, u.å.). Her

lagres personopplysninger ved bruk av opptaksverktøy i intervjuprosessen, som gjorde at dette måtte meldes inn til NSD (NSD, u.å.; Personopplysningsloven, 2018). Dataene fra lydopptakeren ble lagret i OneDrive, sikret av NLA Høgskolen, slik at informantenes personopplysninger vernes. I tillegg slettes disse fra OneDrive senest ved prosjektets slutt. Informantene informeres i tillegg om bruken av lydopptaker før intervjuet, da verktøyet noen ganger kan virke forstyrrende for informantene (Johnsen, 2018, s. 207). Dette kunne trolig trygge informantene.

I et intervju kan en få utfordringer ved at informantene ikke har særskilt informasjon som en må ha for å svare på faglige spørsmål eller at spørsmålene ikke er tydelige nok. Da jeg forsker på et tema som krever noe faglig bakgrunn var jeg spesielt observant på dette, der spørsmålene ble tilpasset mot hensikten bak (Johnsen, 2018, s. 204-205). I intervjuguiden og under selve intervjuet ble direkte og enkle spørsmål brukt, da dette var viktig for å sikre informantenes forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 165-166).

Intervjusituasjonen kan oppleves stressende for noen, der en kan få en opplevelse av at en ikke har god tid til å tenke seg om. Selv med gode rammer i intervjuene kan dette være en utfordring som kan føre til at informantene ikke svarer så utfyllende som ønsket. Grunnet denne utfordringen ga jeg rom for stillhet og tenkepauser underveis i intervjuene, slik at informanten kunne bruke tid på å reflektere over spørsmålet (Dalen, 2011, s. 33).

Oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål ble brukt i intervjuene da dette er spørsmål som gir rom for refleksjon, som igjen kunne dempe opplevelsen av stress (Postholm og Jakobsen, 2018 s. 132-133)

4.0 Presentasjon av funn

I det følgende presenteres funn knyttet til min problemstilling: «*Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?*». Dette presenteres gjennom informantenes sitater fulgt av oppsummerende eller utdypende tekst. Her kalles informantene «A», «B» og så videre til E og/eller PP-rådgiveren.

Ut fra analyse presenteres funn gjennom følgende tema: trygghet, forutsigbarhet, mestring og relasjon.

4.1 Trygghet

Et vesentlig funn i analysen er at informantene identifiser trygghet som viktig i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen. Ordet trygghet og/eller ordet trygg går igjen flere ganger i samtlige intervju. Dette nevnes som en viktig faktor i flere sammenhenger og som flere dimensjoner, som blant annet opplevelsen av å være trygg, å være en trygg voksen, å ha trygge omgivelser og å skape trygge relasjoner. Noe som fremheves av en av informantene er at utviklingstraumatisert ungdom trenger mange erfaringer med å føle seg trygg. Dette gjennom erfaringer med at den voksne forstår eleven og er der for eleven, selv om utfordringer kan forekomme.

For at et barn skal være trygt, må barnet ha erfaringer med at selv om jeg har gjort utfordrende ting, er den voksne her, tåler det og er her, at en deretter kommer seg videre. Disse barna trenger mange slike erfaringer for å føle seg trygg. (C)

Analyseresultater viser at trygge omgivelser er svært viktig i tilretteleggingen for utviklingstraumatisert ungdom i skolen. En av informantene fremmer trygghet i sammenheng med traumebevisst omsorg, hvor det kommer frem at man lærer best i trygge omgivelser: «Du lærer best i trygge omgivelser. (...) At trygghet er en avgjørende faktor for læring er jo helt klart, for denne gruppen, som for alle andre, men disse har fått andre utfordringer knyttet til trygghet» (B).

En annen informant viser også til dette, der det fremheves at en elev med utviklingstraumer kan utvikle seg, regulere seg og fungere bedre i skolen, dersom eleven er trygg. Informanten fremhever at dette kan gjøres ved god omsorg over lengre tid: «Ved god omsorg over lengre tid kan eleven etter hvert bli trygg og utvikle seg til å fungere og regulere seg bedre og gjerne på lik linje med andre barn eller ungdommer» (C).

Å ha en trygg voksen fremheves som en viktig dimensjon av informantene. Dette kommer frem som et viktig element i tilrettelegging i skolen. Flere av informantene fremhever at det er viktig at den voksne i skolen er en trygg voksen. Blant annet viser en av informantene til at det er viktig å være en tydelig og trygg voksen, og samtidig at en ikke skal være for opptatt av å «ta» eleven på alt som er galt. Her viser informanten til at en balanse mellom tydelig og trygg voksen og «kompis» er fin.

En trenger ikke å ta alle «kamper» og i alle fall ikke på ungdomsskolen og den der moraliserende rett og galt, er de helt klar over. Jeg mener at du skal være en tydelig og trygg voksen og ikke bare kompis, men jeg syns ofte disse bli satt opp mot en annen, men jeg syns ofte den fineste lærer jeg møter, har en balanse der. (A)

At eleven har en trygg voksen de kan samtale med dersom de har behov for det, kommer frem som et viktig tiltak av flere av informantene. I sitatet under viser informanten til at dette er en av flere viktige faktorer i tilretteleggingen.

Jeg tenker at det må være tilrettelegging både i de fysiske rammene og i oppgaver. Det å ha muligheten til å trekke seg tilbake når ting blir for mye, at de har trygge voksne en kan snakke med dersom en har behov for det og at en kan få tilpasset oppgaver i vanskelighetsgrad og i mengde. (E)

En annen informant vektlegger at utviklingstraumatiserte elever trenger en voksen de kan relatere til, en som støtter eleven som et stilas og en som hjelper med regulering. Dette fordi skolen ofte kan oppleves som et utrygt sted for disse elevene.

Skolen kan ofte være et utrygt sted for disse elevene, som gjør at de trenger en trygg voksen som de har en god relasjon til som kan støtte de som et stilas og kan hjelpe de med å regulere seg og en som kan relatere til dem. (C)

Samtidig viser en annen informant til et eksempel hvor det kommer frem at å få en god relasjon kan være med å trygge en ungdom med utviklingstraumer. Her kan en altså tilrettelegge skolehverdagen til denne eleven ved å skape trygge relasjoner. Informanten sier: «Jeg tenker at det å få den gode relasjonen er med å trygge, og kanskje særlig de ungdommene som står i en så krevende situasjon som de som har et traume» (E).

At trygghet, relasjon og mestring henger tett sammen kommer frem av flere av informantene. En av informantene viser til dette ved å fremme at en må ha en trygg relasjon for å mestre.

Mestring, relasjon og trygghet, det er jo artig at det er tredelt, for det er jo også én og samme ting. Man må være trygg for å ha en relasjon og man må være trygg for å mestre og man må ha en relasjon for å mestre. Du må ha en trygg relasjon for å mestre. (A)

4.2 Forutsigbarhet

Analysen identifiserer forutsigbarhet som et svært relevant tiltak i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen. Samtlige informanter går inn på forutsigbarhet i spørsmålet rundt spesifikke tiltak en lærer kan nytte i skolen. I tillegg nevnes dette i flere andre tilfeller. Blant annet kommer dette frem som viktig i planlegging av skoletimer og dager, undervisningssituasjoner som kan oppleves uforutsigbare og/eller nye og i friminuttsituasjoner.

En av informantene viser til forutsigbarhet som en del av trygghet, da trygghet har mange varianter. PP-rådgiveren viser til at forutsigbarhet er ekstra viktig i tilrettelegging for elever som har levd i utrygghet, som utviklingstraumatisert ungdom mulig har.

Jeg tenker at trygghet er mange «fasett» da. Trygghet kan være alt som handler om det som omgir oss av struktur, rom, avtaler og mer grunnleggende som forutsigbarheten i

hverdagen vår. Og den er veldig viktig, dersom en har levd i utrygghet er denne enda mer viktig. De fleste av oss liker å vite hva som skjer, så det er en del av trygghet. (D)

I spørsmål rundt spesifikke tiltak for disse elevene i ungdomsskolen kommer det frem av en av informantene at forutsigbarhet er et av flere viktige tiltak: «Ha det forutsigbart, ha forventninger, ha målene klare og at det er noe som føles overkommelig; dette kan jeg klare. Ha delmål og deloppgaver» (B).

Forutsigbarhet går igjen som viktig i tilrettelegging i skolen av informantene. En PP-rådgiver viser til at det er viktig at eleven vet hva som skjer, med hvem og hvor og hva som kreves av eleven og eventuelt ikke. Videre forteller PP-rådgiveren at en kan hjelpe ved å lage et strukturert system, som eleven kan følge.

Jeg ser at det med forutsigbarhet går igjen, å vite hvor en skal være, med hvem og hvor lenge. Så er det hva som forventes av den som elev, hva som kreves og hva kreves ikke? (...) Å så å hjelpe de å lage et strukturert system – kanskje overstrukturert, eleven kan følge. En kan lære eleven hvordan en bruker for eksempel fagene på pc, hvor eleven øve seg og bli trygg på dette. Eller ved å bekrefte at eleven har skjønt dette. (A)

Dette fremheves også av en annen informant. Å ha detaljerte planer og eller oversikter slik at ting er forutsigbart vises til som et viktig tiltak for disse elevene i skolehverdagen.

Et annet viktig tiltak, siden mye er utrygt for de, er å ha gode oversikter/detaljerte planer, slik at ting er forutsigbart, da disse trenger en høy grad av kontroll. Gjerne detaljerte planer, en må finne ut hvor detaljerte de bør være, slik at de har god oversikt. (C)

I spørsmål rundt spesifikke tiltak som er relevante i forhold til utviklingstraumatisert ungdom viser også en annen av informantene til at forutsigbarhet er viktig i planer og tilrettelegging. Her fremhever informanten at dette er relevant før en skoledag eller en enkelt undervisningstime. Det kommer også frem at dette kan være forebyggende for elevens utførelse eller opplevelse av undervisningstimen eller dagen.

Det er jo dette med forutsigbarhet igjen. At planer som gjelder for uken og dagen har komnt hjem i god tid og gjerne at en bruker tid på skolen til å gå gjennom. Det kan godt være at en har startet dagen med en trygg voksen som går gjennom planen. At en vet og er litt i forkant, dersom det er ting som er nytt for eleven får den en førlæring, at når eleven kommer i klassen er den forberedt og at ikke alt er nytt og at eleven reagerer med å trekke seg eller lukke seg, «dette kan jeg ikke/dette vil jeg ikke», sant, at en er litt i forkant. (E)

Det kommer frem i flere intervju at friminutt kan være krevende for disse elevene, da dette i ungdomstiden ofte er en uoversiktlig arena hvor det skjer mye. Her vises det til forutsigbarhet som en del av tilretteleggingen i flere intervju. Blant annet viser en av informantene til at forutsigbare aktiviteter i friminuttet kan være et godt tiltak for disse elevene, men også alle andre.

Ja, nå er jo friminuttsituasjonene gjerne annerledes når du er en ungdom i forhold til hva det er når du er mindre. Du er i større grad overlatt til deg selv, vil jeg tenke. Det skolen kan gjøre for alle elever, fordi friminutt kan være en krevende arena for alle elever er at en har aktivitetstilbud, slik at barnet eller ungdommen kan finne en arena som en mestrer og som er forutsigbar. (D)

En annen informant viser også til forutsigbarhet i de fysiske rammene, hvor eleven eksempelvis kan ha tilrettelagte aktiviteter eller ha muligheten for å trekke seg unna dersom det blir for mye å forholde seg til i friminuttet.

Friminutt er en uoversiktlig arena. Det mangler ofte struktur og det er mange å forholde seg til, så jeg tenker at tilrettelegging i forhold til de fysiske rammene er viktig her også. Dersom en ikke mestrer å gå ut å møte mengden, må en ha mulighet til å kunne trekke seg tilbake her også. (E)

Det kommer frem av flere at situasjoner som oppleves som nye for eleven, er viktig at gjøres forutsigbare. En av informantene viser blant annet til skolestart på ungdomsskolen, hvor det kan være en trygghet for eleven å bli kjent med skolen og bygget og lærerne før skoleåret

starter. Informanten viser til at alt av forberedelser kan være med på å trygge ungdommen i en slik situasjon.

I forkant av skolestart vil det være viktig at disse elevene blir kjent på skolen, både med bygget og treffer lærere og andre. Av og til er det ikke klart hvem som blir læreren din før august, spesielt fra barneskole til ungdomsskole og det er ikke bra. Derfor vil det være viktig at ungdommen oppretter en kontakt på forhånd med en stabil voksen som vil være der når ungdommen begynner. Alt man kan gjøre av forberedelser vil kunne hjelpe å gjøre ungdommene tryggere. (C)

En annen PP-rådgiver fremhever det samme, hvor det kommer frem at noen av ungdommene med utviklingstraumer har behov for å se skolen flere ganger, slik at de blir godt kjent med bygget, uteplassen og personer som vil være relevant for de å møte før skolestart.

Jeg tenker det er vanlig å ha en prøvedag for alle, men disse elevene har gjerne behov for å komme flere ganger, de har gjerne behov for å komme alene etter skoleslutt, se rommene, se uteplassen, kanskje møte helsesykepleier, hilse på personer som kan være relevant for de og som en tenker de vil møte på og at en gjerne må legge opp til flere slike besøk. Men dette er individuelt, det er igjen viktig å tenke at disse er ulike, noen trenger gjerne mer tid og flere besøk med andre, men at de blir kjent med bygningen, hvor er garderoben, hvor er gym, hvor er toalett og hvor er kantinen. (E)

Det kommer frem av en av informantene at en også bør være observant på situasjoner en ikke nødvendigvis ser på som nye, i tilrettelegging. Dette er situasjoner som kan oppleves utfordrende for disse ungdommene, selv om andre ser på det som ikke-utfordrende situasjoner. Eksempelvis valgfag hvor ungdommen i noen grad skal drive arbeidet selv.

Jeg tror at der man ikke er obs på at det er noe «nytt», kan bli ganske utfordrende. Eller valgfag hvor en har lite forutsigbarhet, hvor en skal legge opp timene selv, for eksempel arbeidslivsfag, her er det gjerne en tilgjengelig lærer, men det skal drives litt selv. Dette ser jeg kan bli vanskelig for en del. Så det er absolutt et poeng å være observant på nye ting, men også det vi ikke tenker er noe nytt. (A)

Forutsigbarhet nevnes også som en viktig faktor i forhold til fremføringer, hvor PP-rådgiveren fremmer forutsigbarhet som en nøkkelfaktor i tilretteleggingen i en slik situasjon. En må finne balansen mellom forutsigbarhet og å føre eleven inn i det mindre forutsigbare.

Fremføringer for eksempel kan være kjempevanskelig for disse, også for mange andre. Og jeg tenker at i det moderne samfunnet er dette viktig og skolen skal jo være et sted hvor en øver seg på fremtiden. Men da er det igjen hvordan dette organiseres; hvor trygt det er, hvor forutsigbart det er, hvor mange er der, hvilket rom er det, hvor skal en stå og så videre. Forutsigbarhet er en nøkkelfaktor, men så har en jo det «pushet» også da, fordi vi har mange som kan klare mye. Så er det å finne balansen. (B)

4.3 Mestring

Analyseresultater viser at mestring i skolehverdagen er vesentlig for en elev med utviklingstraumer. Da disse ungdommene har fått for lite omsorg i form av regulering som barn kommer mestring av selvregulering tydelig frem. I tillegg vektlegges mestring i friminutts-situasjoner og i fag, samt hvordan eleven kan forstå egen mestringsprosess ved bruk av toleransevinduet. En av informantene viser til at ved god omsorg over tid, kan ungdommen lære å regulere seg på lik linje med andre på tilsvarende alder. Eleven vil da mestre i form av følelsesregulering. «Men ved god omsorg over lengre tid kan eleven bli trygg og utvikle seg til å fungere bedre og bedre og regulere seg bedre og bedre og gjerne på lik linje med andre barn eller ungdommer etter hvert» (C).

Informanten viser videre til at disse elevene trenger erfaringer med å mestre i regulering, for å forstå og kjenne igjen egne følelser. Dette må læreren hjelpe eleven med gjennom ord og omsorg: «Man blir fortolket og fortolket opp gjennom barndommen og dersom man ikke får disse utfordringene på grunn av omsorgssvikt, får heller ikke hjernen utviklet seg. Slik er det er vanskelig å kjenne igjen egne følelser og kjenne egne følelser som gjør at det er vanskelig å regulere seg. Dette må barnet lære seg. (...) Vi må lære de det gjennom ord og omsorg over tid» (C).

At flere erfaringer med mestring er vesentlig, nevnes også av en annen informant. PP-rådgiveren viser til at ungdommer med utviklingstraumer trenger å erfare mestring for å korrigere og unngå situasjoner, hvor deres akademiske ferdigheter ikke er tilgjengelig.

Samtidig kan dette være krevende, da disse elevene ofte sliter med å få tilgang til sine ferdigheter.

For mange lærere så sier de at de ikke tror at det er lærevansker. Det er ikke ferdighetene det står på, men de får likevel ikke vist hva de kan, så de kan på en måte ikke bevise nivået. Men dette handler jo også om at det for noen er skummelt å prøve fordi man kan feile og for andre at de ikke har det tilgjengelig. Vi vet jo at mestring hvor det er trygt, kan være med å korrigere dette, der det noen ganger går og andre ganger ikke. Men dette må de erfare. Men når det ofte enten går i «svart» eller «blankt», kan det være vanskelig å få nok av denne erfaringen. (A)

At det er viktig å verdsette og beskrive hvordan eleven mestrer, for at eleven skal verdsette mestringen selv fremheves av en av informantene. Dette kan forsterke elevens tro om å få noe til i skolehverdagen.

Det er i alle fall viktig at de som er med deg, de som er de trygge voksne legger merke til når du mestrer og beskriver det. For det er ikke alltid at en verdsetter det er får til og kanskje sammenligner en seg med andre; dette klarer de andre, så selvfølgelig skal jeg klare det. Og så det å feire oppturene, at du som lærer eller som trygg voksen rund de er observant på å verdsette det de mestrer. Det kan være med på å styrke selvbilde og troen på at en faktisk kan få til noe. (E)

Mestring kommer også frem som vesentlig i friminuttsituasjonen av en av informantene, da eleven kan lære seg å mestre for å ha bedre opplevelser på denne arenaen. PP-rådgiveren viser til at ungdommer med utviklingstraumer kan ha behov for å øve seg på ulike aktiviteter som skal foregå i friminuttet, for å kunne mestre friminuttsituasjonen.

Det kan også være lurt å jobbe med friminuttsituasjoner hvor ungdommen øver seg på noen aktiviteter og kanskje pugger reglene til denne aktiviteten, har snakket med voksne om hva som skjer dersom en for eksempel mister ballen, noen tar ballen fra deg, «hvordan reagerer du da?», og så videre. Dette slik at man øker sannsynligheten for at ungdommen klarer å mestre aktiviteten. (C)

En av informantene viser til mestring i klasserommet, hvor mestring kan oppleves gjennom å «bare» klare å sitte i ro, uansett om en produserer noe eller ikke. PP-rådgiveren viser også til at en ikke skal låse seg til at alt skal ned på papir eller PC i forbindelse med mestring. Men mestrer du i skolesammenheng, vil det kanskje være å bare sitte i ro i klasserommet, men du produserer kanskje ingenting, men bare å klare å sitte der og være en del av noe. Kanskje du får med deg 10% eller 20% eller 100%, men vi må ikke låse oss i at alt skal ned på et papir eller en PC» (A).

Dette viser også en annen informant til, da jeg spør om PP-rådgiveren kan si noe om mestring i forhold til traumebevisst omsorg. Her det kommer frem at et alternativ i tilretteleggingen kan være å unnlate læringsmål for å fremme mestring. Fremfor å få flekkvis kunnskap kan en heller mestre i kjernen av et fag.

Det er jo drivende, dersom en hele tiden mislyktes, dersom en må utelate læringsmål så er det viktig at vi velger den kjernen som gjør at de kan bygge videre fordi: da kan de mestre. Dersom en sitter med flekkvis kunnskap kan en av og til bruke denne også, men samlet vil jeg ha mer nytte av å ha kjernen som jeg kan bygge videre på. (B)

Informantene vektlegger toleransevinduet som et godt verktøy i lærerens tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom, knyttet til elevens mestring i skolehverdagen. Dersom en bruker dette sammen med eleven viser flere av informantene til at dette kan dette føre til mestring. En av informantene refererer her til en samtale med en lærer avgående dette.

Jeg fikk faktisk et spørsmål av en lærer en gang, om toleransevinduet kunne brukes i samtale med en ungdom. Her var tanken i forhold til mestring. Denne ungdommen hadde problemer med at h*n kunne det dagen før, men klarte det ikke igjen i dag. Ungdommen visste at den kunne det. Her eskalerte det med en slags selvforakt, skam og usikkerhet. Dette så læreren og tenkte å vise visuelt for ungdommen at toleransevinduet er smalt noen dager og bredere andre dager, det varierer, men at du er deg uansett. Her kunne læreren tegne opp ulike ting som kan spille inn slik at eleven kunne få en større forståelse for både at læreren forstår, men også for at ungdommen kunne forstå seg selv. Det handler altså ikke bare om ferdigheter, der handler også om

kapasitet. (...) For ungdom tenker jeg en kan oppmuntre læreren til å ta i bruk toleransevinduet sammen med eleven. (A)

Et arbeidsark knyttet til toleransevinduet kommer frem i samtale med en av informantene. Dette er et arbeidsark av psykologspesialist Siv Tonje Luneng (2019, s. 1). PP-rådgiveren viser til at læreren kan bruke dette arbeidsarket sammen med ungdommer med utviklingstraumer for at både læreren og eleven skal forstå hvordan eleven kan mestre på en bedre måte. Informanten viser til et ark med bilde av toleransevinduet og tilhørende ruter hvor man kan skrive inn triggere, handlingsmønster (tegn og symptomer) og ressurser for eleven i både hyperaktivering og hypoaktivering (som er når eleven befinner seg under eller over sitt toleransevindu). I tillegg er det flere ark tilhørende dette, som kan legge til rette for en bredere forståelse av toleransevinduet og elevens aktivering. PP-rådgiveren forklarer: «Dette kan brukes sammen med eleven. Det er emosjonsfokusert og brukes for å vise, forklare og anerkjenne følelser» (C).

Dette viser også en annen informant til, da jeg spør om toleransevinduet kan brukes av lærere i skolen. Her kommer det frem at toleransevinduet kan brukes for å finne ut hvordan en kan hjelpe eleven å få noe til i skolehverdagen og dermed mestre.

Toleransevinduet kan brukes hele tiden. Det er en modell som er et hjelpemiddel til lærerne. Dersom en vet at han er utenfor toleransevinduet sitt, da må jeg faktisk ikke «prakke» på noe mer. Nå må jeg regulere meg, slik at jeg kan regulere eleven. Om en er ovenfor må en gjøre det på én måte og om en er nedenfor må en gjøre det på en annen måte. (B)

4.4 Relasjon

Å legge til rette for gode relasjoner fremheves som særs relevant i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom av informantene. PP-rådgiverne viser til flere eksempler hvor relasjon er viktig i skolesammenheng. Tema vises også å ha flere dimensjoner, hvor blant annet lærer-elev relasjon og elevens relasjon til medelever er særs viktig i tilretteleggingen. I spørsmål om hva informanten tenker om begrepet relasjon i forhold til traumebevisst omsorg, kommer det frem av en informant at relasjon er helt nødvendig i tilrettelegging for disse ungdommene. PP-rådgiveren fremhever at en i tillegg til å ha nok kunnskap om tilrettelegging

for ungdom med utviklingstraumer, må en også ha nok kunnskap om den enkelte elev. For å bygge en god relasjon med disse elevene er det viktig å forstå og se den enkelte. Relasjon kommer også frem som en viktig faktor i læringsprosessen av denne informanten.

Det tenker jeg er helt nødvendig. (...) Du må ha kunnskap nok om enkeltbarnet, du må ha kunnskap nok om hva det vil si å ha den utviklingshistorien og du må ha kunnskap nok om hvor viktig trygghet er, for at du skal være en person som det barnet eller den ungdommen kan vokse i forhold til. Så det betyr jo, det er en investering, du kan ikke bare undervise, du må forholde deg til en annen person, menneske til menneske, der læring blir en del av det. (...) Å ikke bare se barnet eller ungdommen utenfra, men forstå hvorfor det blir slik for ungdommen. (...) Det å sette seg inn i egentlig generelt hva det vil si å være traumatisert og hva det vil si å være utviklingstraumatisert og hva betyr det spesielt for denne ungdommen her? (D)

Jeg spør informanten følgende spørsmål for bekreftelse: «*Så her er det viktig å se både helheten, med kunnskapen og teori, og samtidig se den enkelte ungdommen?*». Informanten svarer ved å stille spørsmålet om det kanskje er den voksne som må tilpasse seg ungdommen og ikke ungdommen som må tilpasse seg den voksne. Her kommer det altså frem at det er den voksnes jobb å skape en god relasjon til eleven og ikke omvendt: «Ja, og ikke minst hva trenger barnet eller ungdommen av meg? Kan det hende at det er jeg som må tilpasse meg ungdommen og at det ikke er ungdommen som skal tilpasse seg meg?» (D).

I likhet med dette viser en annen informant til hvor viktig det er å bygge en relasjon ut fra elevens personlighet. Informanten viser at en ikke kan få like god relasjon med alle, men at vi uansett må bygge en relasjon til alle elevene. En må investere i en god og trygg relasjon som tåler uenighet og konflikt.

Det samme med relasjon også, vi får ikke samme relasjon til alle, men vi må bygge relasjon til alle. Og så tenker jeg at den relasjonen vil være bygd på den funksjonen du har og på det mennesket du er. Så det er også knyttet til den funksjonen den andre har og den personligheten den andre mennesket har. Du må investere i relasjonen da. En sterk relasjon tåler uenighet og spørsmål og konflikter kan til og med være byggende

dersom de ikke er alt for store og altfor stygge. Relasjon er trygghet, altså du må ha trygghet og en god relasjon og de to tingene tenker jeg henger så veldig sammen. (B)

Å forstå den enkelte i relasjonsbyggingen kommer også frem av en annen informant. Blant annet viser PP-rådgiveren til at det er viktig å anerkjenne eleven og dens følelser i vanskelige situasjoner, uten å kjefte.

Du må ikke kjefte og du kan også si at «jeg forstår at du ble skikkelig sint». Og så tenker jeg også at en ungdom vet hva som er greit og ikke. Altså visst du har rasert et grupperom, vet du at dette ikke er greit, du trenger ikke høre at dette ikke er greit, men du trenger forståelse for at de gjorde det og for at emosjonene dine tok overhånd. (A)

En annen av informantene viser til at en må ha «penger i banken» i relasjonsbyggingen, altså at en må investere i relasjonen. Her viser informanten også til at en må ha flere voksne som ungdommen har en god relasjon til i skolen, slik at det alltid er noen der, dersom en av de voksne slutter, blir sykemeldt eller lignende. Dette kommer frem som vesentlig i tilretteleggingen for disse ungdommene, da de trenger noe bærekraftig rundt seg.

Med erfaringer på at en klarer å løse ting som er vanskelig sammen, så utvikler man relasjonen. Her må man ha litt «penger i banken». Dersom det går galt, har en alltid litt å gå på, «penger til overs», fordi barnet har erfaring med at dette klarer vi å løse. Dette tar tid. Det er viktig at man, rundt disse barna, har personale som ikke står alene i det og blir veldig sliten, som blir sykemeldt eller slutter. Å prøve å få til en gruppe/et team av folk som både får tid til å samarbeide og er med barnet i passelig mengde tid. Det som ofte kan skje dersom det bare er én person kan denne personen slutte (fordi det er for tungt, eller andre grunner), som gjør at barnet på nytt må starte en ny relasjon fra null, som er veldig uheldig for en ungdom med slike vansker. Man må ha noe bærekraftig rundt barnet. (C)

At en trenger noe bærekraftig rundt disse elevene i skolen, kommer også frem av en annen informant. Her nevnes også viktigheten av en stabil gruppe/klasse. Her kommer det frem at det er viktig å jobbe med tilhørighet og at det ikke blir for mange hyppige skifter i verken personell eller medelever.

Dersom en strever med relasjoner vil det å ha faste grupper rundt seg kunne lette dette med relasjoner, i forhold til det å ha en tilhørighet som er trygg. Kjente voksne, kjente voksne over tid som møter ungdommen, uten at det er hyppige skifter i hvilke voksne som er rundt. Også stabilitet i forhold til gruppen er viktig, at det ikke blir for mange delinger i fag og grupper, men at en har færre rundt seg som du hvert fall, over tid, er de du er sammen med. Slik at det å jobbe med tilhørighet, fordi for å bli regulert krever det at andre forstår meg. (...) Det betyr en viss nærhet til personell og medelever, at det ikke blir for mange skifter da. (D)

Knyttet spesifikke tiltak til utviklingstraumatisert ungdom kommer det frem at å jobbe med klassemiljøet som helhet, er viktig i tilrettelegging. En informant viser her til at en bør se på hvordan en kan endre klassen slik at den passer for alle, fremfor hvordan den enkelte kan passe inn. Her er arbeid med relasjoner med resten av klassen en viktig faktor.

Vi har gått i en retning det det er viktig å jobbe mer og mer med miljøet rundt eleven, hvor en legger til rette i miljøet for mest mulig og så står en kanskje igjen med en «kjerne» som er iboende, som er noe helt annet, hvor det må spesiell oppfølging til, men det er mye som kan ivaretas innenfor ordinær undervisning, tilrettelagt undervisning. (...) Jeg ville gjort alt jeg kunne for å skape et trygt læringsmiljø. Slik at det er trygt å spørre om det en ikke forstår og at det er trygt å si det en tror en har forstått. Kanskje det er feil, men det kan bidra til noe. En må arbeide med hele gruppen. Vi har alle noe vi må øve på og vi har alle noe vi er gode på. (B)

Et inkluderende klassemiljø kommer også frem av en annen informant som viktig i tilrettelegging for disse elevene, der relasjoner blant elevene er vesentlig.

Det som er viktig da er at en har klart å skape et inkluderende klassemiljø, der det er rom for ulikheter og at en trygger de andre elevene på at en hjelper og veileder den eleven som gjerne har en adferd som de reagerer på. (...) Jeg er av en oppfatning at: Annerledes er det man ikke vet og når man vet, så er det ikke annerledes. Så man skal ikke utlevere elever for andre, men gi en forklaring på at vi er ulike og vi har ulike behov og noen ganger så trenger vi ting på en annen måte og det har vi rett til å få.

Alle har rett til å få det på en måte som gjør at en kan ha det godt og lærer og utvikler seg. (E)

Dette fremheves også av flere. En av informantene viser til at å jobbe med relasjoner er viktig og vanlig å arbeide med i skolen, der informanten viser til at en kan tilrettelegge ved å koble eleven med andre, som denne eleven kan jobbe godt sammen med: «Så er det mye arbeid med å koble eleven med en annen som eleven jobber godt med eller som kan utfylle hverandre, gjerne jobbe i litt mindre grupper. Noen skoler har for eksempel lunsjgrupper» (A).

En annen informant viser også til dette, hvor det hevdes at trygge voksne og gode venner kan være en del av tilretteleggingen i friminutt for å dempe stress i denne arenaen: «En kan ha en trygg voksen eller en god venn og gjøre en avtale hvor en går en runde, der en får tilrettelagt friminuttet med aktivitet som kan være god for å dempe stress» (E).

4.5 Oppsummering

Oppsummert viser funn at trygghet er et viktig begrep å ta med seg i arbeid med disse ungdommene, hvor rammene rundt skal være trygge og eleven skal være trygg i relasjon til andre. En trygg voksen er en viktig faktor i skolen, hvor den voksne skal relatere til eleven og støtte eleven.

I forutsigbarhet handler det i stor grad om å ha en plan. Det er viktig for disse elevene med en grad av kontroll hvor de vet hva, hvem, hvor og hvor lenge. Dette kan legges til rette for gjennom mål og delmål. I ungdomsskolen er det mye som skjer som gjør at det vil være ekstra viktig å legge til rette for forutsigbare friminutt og undervisningstimer.

Mestring handler i stor grad om mestring i selvregulering da eleven trenger erfaringer med dette for å forstå og korrigere. Mestring handler også om å klare å være med på en aktivitet, sitte i ro en hel time eller lignende. Dette må læreren anerkjenne og bemerke.

Toleransevinduet kommer frem som et redskap som kan brukes både for læreren og eleven i sammenheng med mestring.

Relasjonen til læreren og relasjoner til medelever vektlegges. Læreren må investere i en relasjon med eleven, slik at eleven blir klar over at den voksne forstår. Relasjonen må bygges

ut fra elevens personlighet. En stabil gruppe/klasse er også viktig slik at eleven kan få gode relasjoner til de i klassen.

I det følgende vil jeg drøfte funnene/ vil funnene blir drøftet i lys av tidligere forskning og teori.

5.0 Drøfting

Med grunnlag i funnene som er presentert i forrige kapittel, vil utvalgte forhold drøftes nærmere i lys av tidligere forskning og teori. Formålet er å belyse problemstillingen:

«Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?»

I teoridelen og funndelen kommer det frem flere elementer som sammen gir en forståelse av problemstillingen. Informantene gir innsikt i forhold til spesifikke tiltak i skolen, pedagogisk teori viser hvordan man kan ivareta alle eller grupper av elever (ikke spesifikt utviklingstraumatiserte), mens den psykologiske teori viser stort sett til hvordan utviklingstraumatisert ungdom kan ivaretas generelt i samfunnet. Da det kommer frem ulike nyanser ved fenomenet i funn og teori, sees det helhetlig på dette for å få en bedre forståelse.

Trygghet, forutsigbarhet, mestring og relasjon kommer frem som tema i funndelen. Samtidig vektlegges begrepene trygghet, relasjon og mestring i teoridelen da dette er grunnpilarene i en traumebevisst omsorg ifølge Bath (2015, s. 6). At de tre pilarene henger tett sammen kommer frem i funn. Bath (2015, s. 6) viser i likhet med dette at en må bruke pilarene sammen for riktig omsorg.

Jeg vil nå drøfte følgende: behovet for kunnskap om utviklingstraumatiserte elever i skolen, trygghet som grunnlag i skolen, «Forutsigbarhet er en nøkkelfaktor ...», mestring for utviklingstraumatisert ungdom i skolen og relasjoner for utviklingstraumatisert ungdom i skolen.

5.1 Behovet for kunnskap om utviklingstraumatiserte elever i skolen

Funn viser at det er behov for kunnskap om hva det vil si å være utviklingstraumatisert samt hvordan en tilrettelegger for denne elevgruppen i skolen. Dette er også noe som blir fremhevet av Schultz og Langballe (2016, s. 221) der de hevder at uavklarte forventninger i skolen kan føre til usikkerhet og at læreren skyves bort fra sine oppgaver.

En del av lærerens profesjonskunnskap innebærer å ha kunnskap om teorier og begreper for å forstå hvordan elevene tenker og føler (Imsen, 2015, s. 27). Trygghetssirkelen og

toleransevinduet er eksempler på modeller som læreren kan nytte i tilretteleggingen for elevgruppen (Jacobsen, 2020, s. 136-137; Nordanger og Braarud, 2017, s. 38-39) og disse verktøyene er mulig noe læreren allerede har kunnskap om. Imidlertid hevder Bræin (2019, s. 153-154) at skolens samarbeid med andre aktører kan bidra til en dypere, men også felles forståelse for eleven. Skolens samarbeidspartnere i PP-tjenesten med inngående kunnskap, kan ha en annen tilnærming til ungdommene. Skolens kunnskap om traumatisert ungdom kan derfor styrkes i eventuelle samarbeid i støttesystemet rundt eleven.

Dyregrov (2013, s. 89) hevder samtidig at personlighet er et viktig forhold etter en traumatisk hendelse. Informantene i PP-tjenesten formidler at læreren må se den enkelte eleven i lys av hva det vil si å være utviklingstraumatisert. Dette bekreftes av Jacobsen (2020, s. 136) som viser at en god lærer og omsorgsperson handler etter elevens behov. Hun viser i tillegg at det kan være en utfordring i dagens komplekse skolesituasjon, hvor lærerprofesjonen har en stor oppgave i å ivareta eleven. Da læreren trolig kjenner elevens styrker og svakheter er den i en god posisjon til å gi denne omsorgen ved riktig kunnskap om utviklingstraumer. Sett under ett må en lærer ha kunnskap om både utviklingstraumer og ungdommens personlighet. Dette viser at læreren må anvende kunnskap den allerede har, i tillegg til å tilegnes kunnskap om utviklingstraumer. Ved hjelp av dette kan skolen bidra til god tilrettelegging for denne elevgruppen.

5.2 Trygghet som grunnlag i skolen

Ungdomstiden er en tid for utfordringer og utvikling som gjør at elever generelt trenger trygghet (Urnes, 2020, s. 133). Trygghet vektlegges i stor grad i funnene. Informantene viser at utviklingstraumatisert ungdom trenger trygghet før relasjon og mestring kan ta plass i tilretteleggingen. Eleven må ha trygghet for å skape gode relasjoner og må ha en trygg relasjon for å mestre. Trygghet må altså ligge til grunn før gode relasjoner og mestring kan skje. I likhet med dette vektlegges det i opplæringslovens §9A-2 (1998) at trygghet er vesentlig for trivsel, helse og læring. Ut fra dette er trygghet en sentral faktor i tilretteleggingen for utviklingstraumatisert ungdom i skolen.

Funnene belyser at trygge rammer er viktig for utviklingstraumatisert ungdom da mye kan ha vært utrygt for dem tidligere. Det belyses at læreren først og fremst bør tilrettelegge slik at eleven er og føler seg trygg i skolens rammer, da trygghet er en avgjørende faktor for læring.

Dette kan en også se igjen i teorien hvor Jacobsen (2020, s. 126) fremhever at elever som ikke føler trygghet i lærings situasjonen vil ha vanskeligheter for å tilegne seg ny kunnskap. For å stimulere ungdommens trygghet bør man ifølge informantene vite hvilke faktorer som fører til utrygghet for den enkelte og tilrettelegge deretter. Den som har opplevd traumer kan påvirkes på forskjellige måter i etterkant av hendelsen/ene, ifølge Dyregrov (2013, s. 56-57). Han viser at påminnelser fra både ytre og indre stimuli kan gjøre ungdommen utrygg. Dette kan være gjennom ytre stimuli som lyder, mørke, nye krisesituasjoner eller indre stimuli som lignende historier, emosjonelle tilstander/følelser og påtrengende minner (2013, s. 56-57). For å ivareta ungdommens trygghet må en altså tilrettelegge ut fra hva den enkelte elev opplever som en trygg skolehverdag.

God omsorg vektlegges av informantene for å trygge utviklingstraumatisert ungdom. En av PP-rådgiverne vektlegger at eleven kan bli trygg, utvikle seg, regulere seg og fungere bedre i skolen gjennom god omsorg over lengre tid. Vi vet at traumebevisst omsorg er vanlig omsorg i større dose, i tillegg til at den som gir omsorgen vet hva eleven har vært utsatt for og skadevirkningene av dette (Bath, 2008, s.17-18; Eide, 2019, s. 129; Nordanger og Braarud, 2017, s. 152-153). Traumebevisst omsorg er en viktig del av tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom, der skolen fremheves som en viktig aktør der kunnskap om de langvarige plagene kan være med å redusere traumene (Bræin, 2019, s. 154; Schulz og Langballe, 2016, s. 220-221). En trygg omsorgsperson fremheves som en viktig faktor i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen av informantene. Dette bekreftes av Bath (2008, s. 18-19) som vektlegger at en trygg voksen er relevant i denne omsorgen. Dette viser at god omsorg og en trygg omsorgsperson er viktig i tilretteleggingen for utviklingstraumatisert ungdom i skolen da dette kan trygge eleven.

Selv om eleven har behov for trygge rammer kommer det imidlertid frem av informantene at eleven også skal få muligheten til å prøve seg selv og bli noe «pushet» (B) til å klare mer enn den tror. Dette vises i tillegg i trygghetssirkelen hvor en viktig del av lærerens tilrettelegging handler om å la eleven utforske på egenhånd (Jacobsen, 2020, s. 134-136). Imsen (2015, s. 245-246) vektlegger også dette, ved at alle elever skal utfordres og utvikles i skolen til tross for individuelle forskjeller. Undervisningen skal legges etter dette. Ut fra dette kan trygghetssirkelen med en trygg base og en sikker havn være et godt utgangspunkt i

tilretteleggingen for denne elevgruppen. Samtidig vil det være viktig å finne balansen mellom trygghet og å utfordre eleven slik at eleven ikke faller utenfor sitt toleransevidu i utrygghet.

5.3 «Forutsigbarhet er en nøkkelfaktor ...»

Forutsigbarhet vektlegges hos informantene. Det går igjen i store deler av alle intervjuene og beskrives som en nøkkelfaktor i tilrettelegging i skolen (B). Derimot vektlegges ikke dette av Bath (2015) som beskriver de tre pilarene i en traumebevisst omsorg. På en annen side viser han til at trygghet handler om å føle seg trygg, slik at en kan ivareta det normale utviklingsområdet. Her kan forutsigbarhet knyttes inn, da dette kan bidra til en følelse av trygghet i form av trygge rammer. Jacobsen (2020, s. 127) vektlegger imidlertid begrepene trygghet, stabilitet og forutsigbarhet som viktige i lærerens rolle som tilknytningsperson. Her vektlegges forutsigbarhet og trygghet på samme nivå i lærerens rolle. Da forutsigbarhet både er en del av å føle seg trygg og et av flere viktige tiltak i skolen ser jeg på forutsigbarhet som noe som kan gi en form for trygghet. Samtidig ser jeg på det som et eget tema som er viktig i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom i skolen.

En av PP-rådgiverne viser til at mye kan oppleves utrygt for utviklingstraumatisert ungdom som gjør at de trenger en høy grad av kontroll i sin hverdag. Skolen kan oppleves som en utrygg arena for disse elevene og derfor kreves det høy grad av forutsigbarhet. Forutsigbarhet kan trolig sees på som en større del av *skolens* tilretteleggelse. Sett under ett er det naturlig at begrepet kommer opp i større grad i mine funn som er knyttet til skolen, enn i teorien som stort sett vektlegger utviklingstraumatiserte elever generelt.

Detaljerte planer for en time, en dag eller for en spesiell aktivitet kommer frem som et viktig tiltak i tilretteleggingen i skolen, men hvor detaljerte disse planene skal være eller hva de skal inneholde kommer ikke frem. Derimot kommer det frem at hva eleven trenger avhenger av den enkelte elev. Å legge til rette for læring tilpasset elevens evner og forutsetninger er en del av lærerens profesjonelle oppgave (Opplæringslova, 1998, §1-3). Et tiltak som kommer frem i funnene er at læreren kan lage planen sammen med eleven for å forstå hvor detaljert denne trenger å være. En kan også bruke tid på å gå gjennom planen i starten av en skoledag eller sende den hjem i god tid før planen gjelder slik at eleven er klar over hva som venter.

I tillegg til å vite hva som skal gjøres vektlegges det av informantene at eleven trenger å vite hva som kreves. Dette for at eleven ikke skal gi opp, men oppleve forutsigbarhet slik at det som kreves er overkommelig. Det vektlegges i tillegg i overordnet del av læreplanverket at skolen skal møte elevene med realistiske forventninger, ved å utvise profesjonelt skjønn i den tilpassede opplæringen (Kunnskapsdepartementet, s. 16). Delmål og deloppgaver er tiltak som fremheves av PP-rådgiverne. Her kan en tilpasse slik at eleven eksempelvis vet hvor mange oppgaver som forventes at blir gjort en time. Før-læring vises også til som et viktig tiltak for at elevene ikke skal trekke seg eller gi opp. For eksempel kan læreren vise eleven hvordan den kan jobbe med skolefag på PC eller hvordan eleven skal gå frem i et nytt tema. En del av den tilpassede opplæringen i skolen innebærer at læreren har et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer. Dette for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

En av informantene vektlegger at man må være i forkant dersom noe kan oppleves som utrygt for eleven med utviklingstraumer, selv om det ikke nødvendigvis oppleves slik for andre. Her kan man fortelle eleven i god tid hva som skal gjøres eller skje. Dyregrov (2013, s. 222) viser også til dette da han vektlegger at lærere bør være ekstra oppmerksomme på tema som er vanlige å ta opp i skolen, men som kan berøre elever med utviklingstraumer. Dette kan være tema som vold, alkohol, skilsmisse eller seksualitet. Han viser videre til at lærere som snakker med og forbereder eleven på forhånd, kan finne en god måte å ta dette opp i plenum. Samtidig viser han (s. 223) til at slike tema noen ganger kan komme spontant fra andre elever og dermed uventet på læreren, hvor han vektlegger at en lærer som «mildner» tema kan være til god hjelp for eleven som føler seg berørt. At læreren forbereder elever med utviklingstraumer på tema eller spesielle hendelser som kan berøre de, er derfor viktig i skolen.

Funnene belyser at situasjoner i valgfag, friminutt eller ved skolestart kan oppleves som utrygge for utviklingstraumatiserte elever og derfor kreve forutsigbarhet. PP-rådgiverne viser til at friminuttet kan sees på som en uforutsigbar og krevende arena for disse elevene, spesielt i ungdomstiden. For å tilrettelegge kan læreren hjelpe eleven med å øve på en aktivitet gjennom å pugge regler eller tenke over hvordan man reagerer i ulike scenario i aktiviteten. Dersom eleven mestrer en slik oppgave kan ungdommen trolig føle seg som en del av noe, som igjen kan styrke den kulturelle tryggheten (Bath, 2015, s. 7). En av PP-rådgiverne påpeker at skoler med aktivitetstilbud kan være et godt tiltak for disse elevene i

friminuttsituasjonen. Eksempelvis hvor en har bestemte områder for ulike aktiviteter, hvor en har sjakk en plass, fotball en plass og så videre. Det kommer også frem at eleven i slike situasjoner ofte trenger muligheten til å trekke seg unna dersom den føler behov for dette. Dette kan være et rom eller en voksen å gå til.

I tillegg vektlegger flere av informantene at når en elev med utviklingstraumer begynner på ungdomsskolen, kan det være viktig at eleven får muligheten til å gjøre seg godt kjent med bygget og uteplassen og gjerne med en eller flere lærere som er der når eleven begynner. Dette bør skje før skolestart. I et perspektiv om tilpasset opplæring blir det derfor viktig å gjøre nye og utrygge situasjoner mest mulig forutsigbare for elever med utviklingstraumer (Kunnskapsdepartementet, s.16-17).

5.5 Mestring for utviklingstraumatisert ungdom i skolen

5.5.1 Mestring i selvregulering

Skolen skal legge til rette for den enkeltes tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Ungdom med utviklingstraumer har ofte et smalt toleransevindu og trenger hjelp med selvregulering for å forstå og mestre egne følelser (Bræin, 2019, s. 150; Nordanger, 2017), noe som også identifiseres i funn. Her viser en informant til at elever med utviklingstraumer trenger hjelp til følelsesregulering, da de mangler erfaringer med dette i utviklingen. Disse erfaringene kan trolig føre til at elevens toleransevindu utvides (Nordanger, 2017). Sett i lys av skolens tilrettelegging skal læreren hjelpe utviklingstraumatiserte elever med å mestre i selvregulering.

Bath (2015, s. 9-10) viser til at veiledning til å ta gode og sunne valg er viktig i hjelpen til å håndtere vonde følelser slik at eleven unngår å bruke vonde smerteutrykk. Dette fører til mestring av egne problemer. Bru (2019, s. 27-28) viser til tre mestringsstrategier som læreren kan vite om og videreformidle for å unngå og dempe stress for eleven. Samtidig viser funn at elever med utviklingstraumer trenger erfaringer med å mestre i selvregulering gjennom god omsorg over lengre tid. I likhet med dette viser Jacobsen (2020, s. 132-133) til at dersom læreren over tid hjelper eleven til å regulere seg, kan eleven ha mer kapasitet til læring. Sett under ett er det et særlig behov for å tilrettelegge for mestring i selvregulering i skolehverdagen, da reguleringsvansker kan gjøre læring vanskelig. Her kan læreren vise eleven gode mestringsstrategier. Da overordnet del i læreplanverket

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) viser at læreren skal bidra til elevens folkehelse gjennom å fremme gode helsevalg, kan læreren samtale med eleven om strategier for å dempe stress. Eksempelvis kan en hjelpe med å sette ord på følelsene og finne ut hva som ligger bak ved å anerkjenne eller stille spørsmål som får frem hva eleven føler, som blant annet: «Jeg ser at du har det vondt, hva skjedde?» eller «Hvorfor ble du lei deg?».

Flere av informantene vektlegger toleransevinduet som et godt tiltak i tilretteleggingen for utviklingstraumatisert ungdom i skolen, noe også Nordanger og Braarud (2017, s. 32) fremmer som er godt redskap for omsorgspersoner. Imidlertid viser informantene til at toleransevinduet kan brukes sammen med eleven for at eleven skal forstå seg selv og samtidig se at læreren forstår. I likhet med dette fremmer Jacobsen (2020, s. 129) at en lærer kan være en viktig omsorgsperson for elevens mestring av nye emosjonelle erfaringer, ved at den forstår den enkelte elev og dens livssituasjon, som igjen kan føre til et videre toleransevindu og økt trivsel på skolen. Ut fra dette er toleransevinduet et godt redskap læreren kan nytte i tilrettelegging for utviklingstraumatisert ungdom for å ivareta elevens forutsetninger til å ta gode helsevalg gjennom å velge positive-, i stedet for uheldige mestringsstrategier.

Nordanger (2017) omtaler regulerende omsorg som et viktig folkehelseområde og selvregulering fremheves som en del av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring i skolen, som skal bidra til at elevene kan håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ved å vektlegge dette tema kan læreren bidra til alle elevers livsmestring, men også for utviklingstraumatiserte elever som trenger gode erfaringer med regulering. Folkehelse og livsmestring kan derfor bidra til støtte og regulering gjennom å snakke om følelser eller ta opp tema rundt dette. Dette kan mulig bidra til at eleven føler seg forstått og forstår seg selv bedre. Med andre ord kan det tverrfaglige tema tilrettelegge for utviklingstraumatisert ungdom gjennom å skape og fremme gode og trygge klassemiljø, uten at en driver direkte terapi - som ikke er skolens oppgave.

Utviklingstraumatisert ungdom trenger hjelp med selvregulering for å mestre egne følelser og har rett til å få oppfølging på dette både gjennom krav om tilpasset opplæring i opplæringslova (1998, §1-3) og gjennom kunnskapsløftets tverrfaglige kunnskapsområde folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

5.5.2 Mestring i undervisningssituasjonen

Elever med utviklingstraumer trenger å mestre i skolesituasjoner og få læringsglede i skolen (Befring, 2020, s. 174-178). Ungdomstiden er risikofylt, som gjør at mestring er viktig for ungdom (Bræin, 2019, s. 153-154; Urnes, 2020, s. 133). Opplevelsen av å ikke mestre i skolen, kan føre til psykiske helseplager (Bru, 2019, s. 25-26). Skolesituasjonen kan ifølge Jacobsen (2020, s. 132) bidra til elevens emosjonelle og faglige utvikling, også for de som har opplevd alvorlig omsorgssvikt.

Å stimulere den enkeltes tro på egen mestring er en del av den tilpassede opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å stimulere mestring kommer det frem av PP-informantene at elever med utviklingstraumer trenger erfaring med dette. Likevel kommer det også her frem at disse ungdommene ofte ikke har ferdighetene sine tilgjengelig som kan gjøre mestring vanskelig, spesielt i læringssituasjoner. Bræin (2019, s. 150) og Dyregrov (2013, s. 56) viser også til dette da utvikling og læring kan være vanskeligere for ungdom med utviklingstraumer, da de lett kan havne utenfor sitt toleransevindu. I denne sammenheng fremmer informantene at det er viktig å verdsette eleven mestrer. Dersom elevene opplever mestring i læring kan dette mulig erstatte negative mestringsstrategier, da erfaringene med skolen gir mestring. Læreren kan derfor tilrettelegge ved å finne gode mestringsstrategier i vanskelige lærings- og undervisningssituasjoner.

I funnene kommer det frem at å tilpasse vanskelighetsgrad i oppgaver eller å unnlate læringsmål kan være et alternativ i tilretteleggingen for at utviklingstraumatiserte elever skal kunne mestre. Her vektlegges læring av kjernen i et fagene, fremfor å ha flekkvis kunnskap som en ikke kan bygge videre på. Eksempelvis kan dette innebære å øve på de fire regneartene fremfor å gå rett på ligninger med to ukjente. Befring (2020, s. 178) vektlegger dessuten at individuelle læringsoppgaver i tilretteleggelse for utviklingstraumatisert ungdom kan være vesentlig for mestring og læringsglede i skolehverdagen. Samtidig er det ikke bare mestring i fag som fremheves som relevant av informantene i undervisningssituasjonen. For en ungdom som har mye annet å tenke på kan det være vel så viktig at eleven mestrer oppgaver som å «bare» sitte i ro en skoletime. Selv om faglig læring er en sentral del av grunnopplæringen i skolen kommer det frem i kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) at lærere må: «reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen». Læreren må derfor se på hva

som er hensiktsmessig for den individuelle eleven i lys av en tilpasset opplæring. Individuelle læringsoppgaver i tilretteleggingen kan ut fra dette innebære annet enn bare det faglige, hvor fokuset er rettet mot elevens mestringsfølelse.

5.4 Relasjoner for utviklingstraumatisert ungdom i skolen

5.4.1 Læreren relasjon til eleven

Funnene viser at utviklingstraumatisert ungdom trenger at læreren bygger og investerer i lærer-elev relasjonen. Læreren må tilpasse seg eleven og dens personlighet for å skape en god relasjon. En av informantene viser dette ved å uttrykke at det ikke er eleven som skal tilpasse seg læreren, men at det er læreren som må tilpasse seg eleven. Imsen (2015, s. 245-246) fremmer også dette hvor hun hevder at eleven ikke skal tilpasses skolen, men skolen skal tilpasses den enkelte elev. Det er altså lærerens oppgave å skape en relasjon og tilpasse seg etter elevens behov. Relasjonen er viktig for elevens fungering og læring i skolen (Drugli, 2012, s. 66). En god relasjon til læreren kan i tillegg til dette styrke elevens sosiale trygghet som er viktig for traumatiserte barn og unge (Bath, 2015, s.6-7). I likhet med dette viser Jacobsen (2020, s. 129) til at lærer-elev relasjonen er positiv for elevens sosiale fungering. Vi vet likevel at disse elevene ofte har vanskeligheter for å skape relasjoner og å stole på voksne da de voksne som skulle regulere og gi omsorg til eleven i tidlig alder ikke mestret dette (Dyregrov, 2013, s. 62-63; Terr, 1991, s. 11), som kan gjøre det utfordrende for læreren. Ut fra dette er det særlig viktig at læreren står i og investerer i relasjonen til disse ungdommene, for å styrke elevens sosiale fungering og trygghet i skolen.

Å ha det gøy sammen med eleven og glede seg over elevens fremgang er viktig for utviklingstraumatiserte elever ifølge informantene i PP-tjenesten. En god lærer viser at den trives med elevgruppen og har en balanse mellom «kompis» og tydelig voksen. Her er det ikke nødvendig å ta alle «kamper» (A) da ungdommen stort sett er klar over hva som er rett og galt, men man må samtidig være en tydelig voksen. Jacobsen (2020, s. 136) hevder også dette hvor hun viser til at elevens trygghet kan styrkes dersom den voksne kan ha det gøy og glede seg sammen med ungdommen og gjerne over dens fremgang. Eksempelvis dersom ungdommen mestrer en matematikkoppgave. Samtidig viser hun til at dette avhenger av læringssituasjonen. Dette viser at å trives og ha det hyggelig sammen med eleven kan være en styrke dersom en også er en tydelig voksen når eleven trenger det. Da lærerens oppgave blir å

tilpasse seg elevens behov vil hvordan en vektlegger disse aspektene derfor avhenge av eleven.

5.4.2 Vennskap og et inkluderende læringsmiljø

PP-rådgiverne viser til at gode venner kan dempe stress for utviklingstraumatisert ungdom og det er viktig å hjelpe denne elevgruppen med å skape gode relasjoner til både voksne og barn. Skolens oppgave innebærer å bidra til elevens sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Jacobsen (2020, s. 127-128) vektlegger også at lærerens oppgave innebærer å skape en elev som er kompetent i relasjon til andre. I tillegg til dette vektlegger Dyregrov (2013, s. 79-80) at venner er særs viktig i ungdomstiden og at en venn kan anses som den viktigste relasjonen etter en traumatisk hendelse. Selv om det er viktig for disse elevene å få venner kan dette være utfordrende da de kan ha omfattende atferdsmessige og sosiale vansker (Bræin, 2019, s. 148). Dyregrov (2013, s. 80-81) vektlegger at denne elevgruppen kan ha vanskeligheter med dette da de kan oppleve å ikke bli forstått. Eleven kan derfor distansere seg fra sine venner og jevnaldrende og heller flykte i selvdestruktive adferdsmønstre (Dyregrov, 2013, s. 55). Derfor er det viktig å legge til rette for gode vennskap og et godt klassemiljø rundt disse ungdommene. Dette kan trolig hjelpe dem til å se verdi både i vennskap og i skolen.

I overordnet del av læreplanen vektlegges vennskap som viktig i skolen for å lære å verdsette både oss selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Læreren kan tilrettelegge for å fremme venne-relasjoner for traumatisert ungdom ved å oppmuntre til kontakt, gi informasjon som bedrer forståelsen til venner eller den rammede, eller samtale om hvordan venner kan støtte hverandre (Dyregrov, 2013, s. 83). I likhet med dette kommer det frem i funnene at læreren kan lage lunsjgrupper hvor eleven blir plassert sammen med noen de passer med, for å skape gode relasjoner i klassen. Læreren kan skape og lette presset på uklare relasjoner ved at eleven har faste grupper rundt seg, slik at det er lettere å bli godt kjent. Dersom læreren legger til rette for slike grupper kan man skape gode relasjoner i klassen, noe som kan være med å styrke elevens skoledag og mulig liv generelt. Her kommer det tydelig frem hvordan læreren kan hjelpe ungdommen å danne gode relasjoner til medelever.

Imidlertid viser også funnene til at det er viktig å jobbe med klassen rundt eleven og ikke bare tiltak rettet mot individet. Et godt og inkluderende læringsmiljø fremheves som et viktig tiltak

her. Dette skal være et miljø hvor elevene er åpne for ulikhet og har forståelse for hverandres styrker og svakheter. Følelsen av å være en del av noe er viktig for utviklingstraumatisert ungdom, da dette bidrar til den kulturelle tryggheten (Bath, 2015, s. 7). Et inkluderende læringsmiljø vektlegges i overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) hvor mangfold skal anerkjennes som en ressurs og elevene skal lære at alle har en plass i fellesskapet. Samtidig hevder Imsen (2015, s. 247) at en skal legge til rette for individuelle behov i klasserommet, sammen med andre elever. Sett i lys av den tilpassede opplæringen skal tilpasningen derfor skje i rammene av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, s. 16-17). Her skal læreren tilpasse undervisningen og læringsarbeidet slik at dette passer for helheten. Her kan fellesskapet styrkes gjennom de enkelte elevenes styrker og svakheter. Videre viser også Imsen (2015, s.247-248) til inkluderende undervisning hvor en skal gi rom for alle slik at alle får en meningsfylt undervisning. Et inkluderende læringsmiljø i undervisningen kan altså bidra til elevens følelse av å være en del av noe, som er særlig viktig for utviklingstraumatiserte elever. Gode relasjoner er viktig for alle elever i skolen (Drugli, 2012, s. 68), også for de som har opplevd traumer (Bath, 2015, s. 7). Dette viser at tiltakene en setter inn for elever som har opplevd traumer også er gode tiltak for å ivareta det generelle klasse miljøet.

5.6 Oppsummerende avslutning på drøfting

Ut fra dette kan vi oppsummere med at begrepene trygghet, forutsigbarhet, mestring og relasjon er særs viktig å ta med seg inn i tilretteleggingen for utviklingstraumatisert ungdom. Lærerens ansvar innebærer å stimulere til at eleven mestrer, skaper relasjoner, blir trygg gjennom trygge rammer og forutsigbare planer og mål og at eleven utvikles og lærer sammen med sine medelever. I tillegg er det flere av tiltakene som vektlegges i tilretteleggingen for denne elevgruppen som også er viktig for alle elever og klasse miljøet generelt. Da en først og fremst må tilrettelegge for trygghet, er dette mulig grunnen til at forutsigbarhet trekkes frem i så stor grad. Dette kan sees på som en del av trygghet og er mulig en stor del av trygghetsaspektet i skolen. Kanskje trygghet er hovedpilaren i skolen, hvor forutsigbarhet er en stor del av tilretteleggingen for dette?

Mine funn har en ny vinkling som går inn på skolens tilrettelegging for disse ungdommene. Det er flere tiltak i tilretteleggingen, blant annet en trygg voksen, forutsigbare friminutt og mestring i selvregulering. Flere av faktorene kan være avgjørende for disse ungdommene i

skolen, da dette kan roe deres stress-respons i utrygge situasjoner og trolig utvide deres toleransevidu. Dette er i tillegg en viktig del av lærerens mandat i opplæringslovens §1-3 (1998) hvor en skal bidra til elevens læring og utvikling. Dette er viktige aspekter å ta med seg inn i tilrettelegging for denne elevgruppen i skolen, men dette må skje ut fra den enkelte elev og deres personlighet, da elevene er mer enn bare utviklingstraumene sine.

Kunnskap om utviklingstraumer er også vesentlig, da dette kan føre til bedre ivaretagelse gjennom en traumebevisst omsorg. Om skolen er i stand til å ivareta denne elevgruppen kan herved stilles spørsmål ved. Er skolen i stand til å ivareta en elev med utviklingstraumer? Er den kunnskapen læreren har god nok i tilrettelegging? Ut fra hva jeg har komnt frem til å drøftingen ser jeg på tilretteleggingen for disse elevene som lite avvikende fra annen omsorg og tilpasset opplæring. En må ha kunnskap om eleven og hva som er skadevirkninger for traumet, samtidig som at en må jobbe med elevgruppen for å tilrettelegge for alle. Vi må altså i bunn og grunn bruke det vi har, og det vi kan i de pedagogiske teoriene som allerede er.

6.0 Avslutning

I forsøket på å belyse problemstillingen: «*Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?*» har jeg funnet flere aspekter ved fenomenet. Det sammensatte belastningsforholdet i utviklingstraumer, krever at den utsatte får omsorg. Forskningen har vist at læreren kan gi omsorg i form av trygghet, forutsigbarhet, mestring og relasjon, samtidig som læreren må tilegne seg kunnskap om fenomenet. Flere eksempler på hvordan en kan tilrettelegge belyses også i lys av eller opp mot teori. Samlet kan dette danne et grunnlag og gi eksempler for lærerens videre tilretteleggelse.

Jeg velger å se på denne forskningsprosessen som en prosess for læring, hvor jeg tar med meg nyttig kunnskap fra alle deler av forskningen. I forskningsprosessen har jeg funnet igjen flere aspekter ved det tidligere forskning og teori viser. Ettersom jeg fant stor likhet var jeg redd for at den teori jeg leste i mitt forarbeid påvirket meg i intervjuene, selv om jeg har vært bevisst på at den ikke skulle det. Til tross for dette og at jeg ikke er særlig imponert over «nye» funn, ser jeg samtidig på dette som en god studie da jeg finner svar som samsvarer med den teori som allerede er der, som en bekreftelse på at dette er på vei inn i skolen. Dette viser at læreren i skolen kan ta lærdom av å føre det en allerede kan, dypere inn i læreryrket, med en større forståelse for den enkelte elev og elevgruppen. Jeg finner derfor ut at det som allerede er i det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet kan og bør brukes inn mot disse elevene i skolen.

Etter denne prosessen er det flere spørsmål som dukker opp som kan tas med i fremtidig forskning. Blant annet finner jeg lite forskning på fenomenet i skolen som gjør at det hadde vært interessant å finne ut hvor mye lærere faktisk vet om fenomenet og hvilken kunnskap som allerede er i feltet. Å intervju skoleansatte ville mulig beriket denne studien, da en kunne fått direkte innsikt i skolens arbeid. Samtidig ville det vært interessant å finne ut hvorfor en ikke i større grad knytter læreryrket tettere sammen med andre yrker? Hvorfor lærer vi ikke mer om det spesialpedagogiske feltet i den ordinære lærerutdanningen når det har så stor plass i skolen? Dersom jeg skulle gått videre i denne prosessen ville jeg gått enda dypere inn i feltet for å finne en dypere sammenheng og forståelse for tema.

7.0 Referanser

- Albæk, A. U. & Albæk, M. (2017). Den skjulte epidemien. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 1010-1014.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/10/den-skjulte-epidemien>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). Sage publications Ltd.
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17-21
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of Trauma Wise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5-11.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Fagbokforlaget.
- Bræin, M. K. (2019). Posttraumatisk stress og utviklingstraumer hos ungdom. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 145-155). Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dyregrov, A. (2013). *Barn og Traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Eide, S. B. (2019). Traumebevisst omsorg i fosterhjem – behandling i omsorgens forkledning. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 119-135). Cappelen Damm Akademisk.

- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2019). Stress, press og psykiske plager blant unge. I L. R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 35-43). Fagbokforlaget.
- Frederiksen, L. L. (2020). Support for Newly Qualified Teachers Through Teacher Induction Programs: a Review of Reviews. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New Teachers in Nordic Countries: Ecologies of Mentoring and Induction* (s. 41-70). Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & DeCoster, J. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary School Journal*, 113(4), 462-487. The University of Chicago. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Helsebiblioteket. (2020). *Vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt som årsak til skade, helseplager og sykdom*. Norsk barnelegeforening. <https://www.helsebiblioteket.no/pediatriveiledere?menuitemkeylev1=5962&menuitemkeylev2=5975&key=267884>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan og metoder* (2.utg, s. 93-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2020). Barn med tilknytningsvansker: hvordan kan læreren være en ressurs?. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-139). Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgave i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Luneng, S, T. (2019). *Toleransevinduet – arbeidsark*. KoRus-Sør.
- Nordanger, D. Ø. (2017). Regulerende omsorg. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 904-905. <https://psykologtidsskriftet.no/kommentar/2017/10/regulerende-omsorg>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelgrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- NSD. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#*
- Postholm, M. B, & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2018). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.
- RVTS Sør. (2012). *Traumebevisst*. Traumebevisst: Skole. RVTS-Sør. <https://www.traumebevisst.no/skole.html>
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen: læreren som ressurs for traumatiserte elever. I M. I. Hauge, J.-H. Schultz & C. Øverlien (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, J. (2018). Masteroppgaven – forskningsplanlegging. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll. (Red.), *Masteroppgave i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 21-25). Cappelen Damm akademisk.
- Terr, L. C. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *A journal of Psychiatry*, 148(1), 10-20.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ungdatasenteret. (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

- Urnes, A.-G. (2020). De turbulente årene i ungdomsalderen. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge: forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 133-139). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsforbundet. (2021, 25.januar). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Øhlckers L. R., Heradstveit O. & Sand L. (2019). Introduksjon. I O. Heradstveit, L. R. Øhlckers, O. & L. Sand (Red.), *Ungdom og psykisk helse*, (s. 15-31). Fagbokforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Semi-strukturert intervju med skolens samarbeidspartnere

Intervjuguide. Todelt: begreps- og forståelsesavklaring og tilrettelegging (problemstillingen)

Del 1 → Begreper og forståelsen av ungdom med utviklingstraumer.

1. **Hva vil det si å være utviklingstraumatisert?**
 - a. Kan du beskrive forskjellen på traumer og utviklingstraumer?
 - b. Kan du beskrive likheten mellom traumer og utviklingstraumer?
 - c. Slik jeg ser det er utviklingstraumer er et sammensatt belastningsforhold mellom traumatiske hendelser og reguleringssvikt.
 - i. Hva tenker du om dette?

2. **Hva er traumebevisst omsorg?**
 - a. Hva er viktig i denne omsorgen?
 - b. Hva er forskjellen på denne omsorg og annen omsorg generelt?
 - c. Hva er likheten mellom denne omsorgen og annen omsorg generelt?
 - d. Hvordan kan lærer ta i bruk denne typen omsorg i skolen?

Del 2 → Tilrettelegging

Problemstilling: «*Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?*».

1. **Hvordan kan utviklingstraumer påvirke elevens skolegang?**
 - a. Kan dette gi kognitive utfordringer? (menes utfordringer med hukommelse, konsentrasjon, planleggingsevne og det å finne ord og å uttrykke seg tydelig)
 - b. Kan det forekomme utfordringer i samspill med andre?
 - i. elever i friminuttet/gruppearbeid?
 - ii. Relasjoner med andre elever?
 - iii. Kan de være redd for å bli avvist?

- c. Hvordan kan dette påvirke eleven i undervisningssammenheng?
 - i. Kan det være vanskelig å være stille/sitte rolig?
 - ii. Kan mange inntrykk på en gang være forstyrrende?
 - iii. Kan dette på virke elevens konsentrasjon?
 - iv. Hvordan er det for disse å prestere
 - 1. på prøver eller fremføring?
 - 2. Karakterer
 - v. Progresjon? Utvikling i læring?

2. Hvordan kan utviklingstraumer påvirke en elev i ungdomstiden?

- a. Kan ungdomstiden oppleves ekstra sårbar for en elev med utviklingstraumer? (mtp. pubertet, store valg, identitet osv.)
- b. Gir dette utfordringer knyttet til læring? (mtp. ekstra skolearbeid, karakterer, osv.)

3. Hvilke spesifikke tiltak er relevante for å tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer, i skolen?

- a. Tiltak i friminuttsituasjoner?
 - i. Hjelp til i samspill med andre?
- b. Tiltak i en til en undervisning?
 - i. Hvordan går man frem i samtalen?
- c. Tiltak i klasserommet
 - i. I selve undervisningssituasjonen fremfor alle elever
 - ii. I forberedelse av rom o.l) (rammene rundt eleven)
- d. Tiltak i forkant av skolestart?
 - i. Lage oversikter eller lignende?

4. Hvilke situasjoner bør lærere i skolen være ekstra bevisst på, rundt utviklingstraumatisert ungdom?

- a. Kan det være en trigger å ta opp relasjonelle spørsmål?
 - i. Hvilke situasjoner kan være ekstra vanskelige når det gjelder tilhørighet?
 - 1. Familie

2. Følelser

- b. Hva med hvordan lærere snakker til andre elever/de andre voksne?
 - i. Kjefting
 - ii. Hva med å snakke høytlytt i plenum.
- c. Nye situasjoner?
 - i. Ekskursjon
 - ii. Klassetur?

5. Tidligere spurte jeg om traumebevisst omsorg. Hva kan du si om følgende begreper i denne sammenheng?

- a. Trygghet
- b. Relasjon
- c. Mestring
 - i. Mestring innenfor det faglige
 - ii. Mestring innenfor det sosiale/emosjonelt

6. I litteratur om traumer og utviklingstraumer skrives det om toleransevinduet (Dette kan jeg forklare kort om du vil). Hvordan kan kunnskap om toleransevinduet brukes av lærere i skolen når det gjelder disse ungdommene?

- a. Kan kunnskap om toleransevinduet hjelpe lærere til å forstå elever med utviklingstraumer bedre? Hvordan?

7. Hvordan kan PP-Tjenesten og skolens samarbeid påvirke elever med utviklingstraumer?

- a. Er dette viktig for tilrettelegging og tilnærming til disse elevene?
- a. Hvorfor er en felles forståelse rundt disse elevene viktig?
- b. Hva med å se den enkelte?
- c. Kan PPTs erfaring og faglige forståelse med ungdom og utviklingstraumer være med på å styrke støtteapparatet rundt eleven? Eventuelt hvordan?

8. Er det noe mer du føler du ikke har fått sagt/som er viktig i denne sammenheng?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Traumatiserte barn og unge”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon om tilrettelegging og ivaretagelse av traumatiserte barn og unge i skolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for mitt prosjekt og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet for mitt prosjekt

I min masteravhandling på NLA Høgskolen ønsker jeg å skrive om tilretteleggelse for elever i ungdomsskolen som sliter med utviklingstraumer og preges av dette i sin skolehverdag. Når jeg skal undersøke dette ønsker jeg å vite hvordan en som pedagog i skolen kan gå frem for å møte og tilrettelegge for disse elevene. Problemfeltet mitt er utviklingstraumatisert ungdom med problemstillingen: «*Hvordan tilrettelegge for ungdom med utviklingstraumer i skolen?*».

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker i denne forbindelse å intervju deg som skolens samarbeidspartner (PP-tjenesten), da jeg ønsker å få frem ditt perspektiv rundt traumatiserte barn og unge.

Dersom du velger å delta innebærer dette et semi-strukturert intervju på om lag 60 minutter. Her vil jeg samle inn informasjon/data via et lyd-opptaksverktøy. Dette vil selvsagt behandles konfidensielt og i henhold til loven om personvern.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Lydopptakene vil bli transkribert uten personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Ved prosjektslutt vil lydopptak slettes fra opptaksverktøyet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet. Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA Høgskolen ved student Ida Amalie Sæbø Thomassen. Telefon: 93873515. E-post: idaamalie_1998@hotmail.com.
- NLA Høgskolen ved veileder Edel Karin Kvam. Telefon: 55583980. E-post: ekk@nla.no
- NLA Høgskolens personvernombud: Rolf Halse. Telefon: 55540708. E-post: rolf.halse@nla.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ida Amalie Sæbø Thomassen

v/Veileder Edel Karin Kvam

8.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

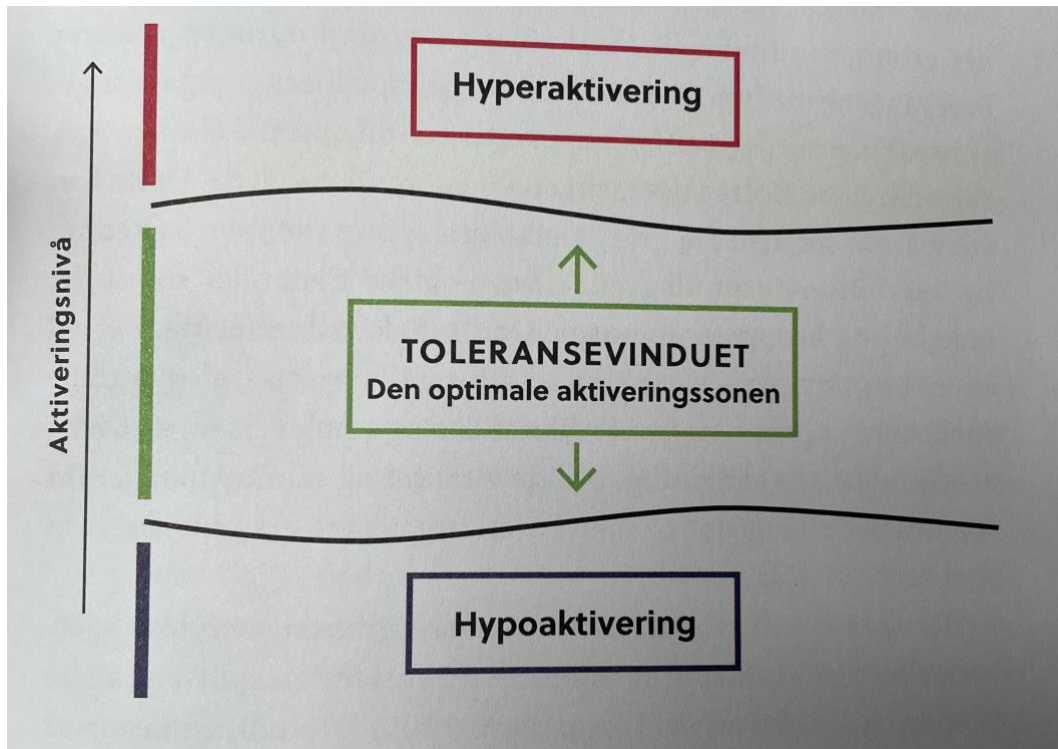
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Traumatiserte barn og unge*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *Intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4: Toleransevinduet



Figur 1 «Toleransevinduet», av Dag Ø. Nordanger og Hanne C. Braarud, tilpasset fra Ogden, Minton og Pain, 2006 (Nordanger og Braarud, 2017, s. 38).