

Masteroppgave

Traumebevisst omsorg og livsmestring i skolen

En kvalitativ studie av skolepersonell sine refleksjoner
rundt traumebevisst omsorg og livsmestring i skolen

Elisabet Nordbrønd

Master Undervisning og læring, retning
spesialpedagogikk

2021

Tall ord: 28 830



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

The aim of this study has been to explore school staff's reflections on trauma-informed care in Norwegian public schools. Trauma-informed care is more widespread and acknowledged in special needs schools in Norway, but in recent years it has also been implemented in several public schools. With *Health and Life skills* as a new concept in the Norwegian curriculum, LK20, it may be of interest to investigate whether trauma-informed care can be an approach that can contribute to realising this concept.

A case study was conducted through qualitative interviews with three teachers and one social worker, all who work with children in public schools. They shared their reflections on trauma-informed care in public schools, and how this approach may contribute to students' life skills. Through the analysis I found that all of the informants agreed that trauma-informed care is relevant and necessary in public schools. The results showed that trauma-informed care can contribute to creating safe learning environments and developing school staffs' socio-emotional skills. Additionally, this approach can also support staff to deal with behaviour issues in a more sympathetic manner. Another finding is that trauma-informed care can support teachers to include and attend to the needs of all students. Although the informants agreed that trauma-informed care is beneficial in public schools, some believed that high academic pressure and rigid timetables make implementing this approach a challenge.

Some of the contributions mentioned above, can also contribute to realising *Health and Life skills* in schools. The findings suggest that trauma-informed care contributes to develop students' skills in emotional self-regulation and build students' self-esteem. *Emotional self-regulation* and the development of *self-esteem* are key principles in *Health and Life skills* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). My findings show that the approach can contribute to *Life skills* on an individual level through explicit teaching on emotional self-regulation, and on a systematic level through developing school staffs' socio-emotional skills and encourage them to deal with behaviour issues in a more sympathetic manner.

In addition, findings indicate that trauma-informed school staff are provided with unique opportunities to have a positive impact on students with trauma experiences. However, this also means that they have a great responsibility.

Sammendrag

Målet med denne studien har vært å utforske skolepersonells refleksjoner rundt traumebevisst omsorg i den ordinære skolen. Traumebevisst omsorg (TBO) er etablert i flere spesialskoler og ved flere spesialavdelinger ved skoler i Norge, men har de siste årene også hatt sin innmarsj i den ordinære skolen. Det kan derfor være av interesse å undersøke TBO i denne konteksten. Med *livsmestring* som et nytt tema i LK20, kan det også være interessant å undersøke om TBO er en tilnærming som kan bidra til å realisere dette temaet.

Det ble gjennomført en case-studie med kvalitative intervju av tre lærere og en sosionom som alle er knyttet til den ordinære skolen. De ble spurt om deres erfaringer og refleksjoner rundt TBO i den ordinære skolen og hvordan denne tilnærmingen kan bidra til livsmestring.

Resultatene viser at informantene mente TBO både var velegnet og nødvendig i den ordinære skolen. Funnene tyder på at TBO kan bidra til å utvikle trygge læringsmiljøer samt utvikle og verdsette relasjonskompetansen til skolepersonell. Videre fant jeg at TBO kan bidra til en alternativ og ivaretagende måte å håndtere atferd på. Et annet funn er at TBO kan bidra til inkludering i den ordinære skolen fordi tilnærmingen ivaretar elever med traumeerfaringer, samtidig som den er utviklingsfremmende for alle elever. Selv om samtlige informanter var enige om at TBO er velegnet i den ordinære skolen, uttrykte noen av dem også at høyt læringstrykk og en travel skolehverdag er utfordringer for tilnærmingen i denne konteksten.

Resultatene tyder også på at TBO kan bidra til livsmestring gjennom å utvikle elevenes selvbilde samt håndtering av følelser og relasjoner. Håndtering av følelser og relasjoner og utviklingen av et positivt selvbilde regnes som tre sentrale prinsipper ved livsmestring i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Funnene tyder på at TBO kan bidra til livsmestring på et individplan gjennom undervisning om følelser, samtidig på et systemplan gjennom samregulering og gjennom å øke relasjonskompetansen til skolepersonell.

Videre tyder funn på at traumebevisste voksne har unike muligheter til å bety en forskjell for elever, men at dette også betyr at det hviler et stort ansvar på skuldrene til de voksne, spesielt i møte med elever med traumeerfaringer.

Forord

En lang og krevende prosess er over. De har vært både overveldende, frustrerende, spennende og meningsfylt.

Først vil jeg takke min gode veileder Stein Conradsen ved Høgskulen i Volda. Takk for mange fine veiledningssamtaler og for at du gjennom hele prosessen har vært så tilgjengelig, oppmuntrende og positiv. Det har vært veldig kjekt å bli kjent med deg og samarbeide med deg.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter. Uten dere ville det ikke har vært noen studie. Tusen takk for at dere stilte opp og delte av deres verdifulle erfaringer og refleksjoner.

Jeg vil også takke læreren som stilte til pilotintervju og som hjalp meg i rekrutteringsprosessen. Videre vil jeg takke Karen Ringereide og Heine Steinkopf ved RVTS sør. Karen hjalp meg i rekrutteringsprosessen, mens Heine bidrog med nyttige innspill i starten av prosjektet med tanke på tematikken i oppgaven.

Jeg vil takke de hyggelige bibliotekarene ved Høgskulen i Volda som har hjulpet meg.

En stor takk går til Miriam Ålen for å ha brukt mange timer på korrekturlesing. I tillegg vil jeg takke for alle middagene du har laget til meg det siste halvåret og for den støttende vennen du er. Wow.

Helt på tampen vil jeg også takke min medstudent og venn Tiril Høgset. Takk for alle timene vi har delt på lesesalen, i kantina og på fritiden. Du har bidratt til å gjøre skriveprosessen mye kjekkere, «Judith»!

Høgskulen i Volda, 1. juni 2021

Elisabet Nordbrønd

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	BAKGRUNN OG STUDIENS AKTUALITET	1
1.2	OPPGAVEN OPPBYGNING	2
2	KUNNSKAPSRUNNLAG	3
2.1	TRAUMEBEVISST OMSORG	3
2.1.1	<i>Hva er TBO?</i>	3
2.1.2	<i>Tilknytningsteori og traumer</i>	5
2.1.3	<i>De tre pilarene i TBO</i>	7
2.1.4	<i>Eksisterende forskning om verdien av TBO</i>	13
2.1.5	<i>Kritikk av TBO</i>	15
2.2	LIVSMESTRING	16
2.2.1	<i>Bakgrunnen for innføringen av temaet i skolen</i>	16
2.2.2	<i>Definisjoner og perspektiver på livsmestring</i>	17
2.2.3	<i>Temaer relatert til livsmestring</i>	18
2.2.4	<i>Eksisterende forskning på livsmestring i den norske skolen</i>	20
2.2.5	<i>Kritikk av livsmestring</i>	21
3	METODE	22
3.1	LITTERATURSØK	22
3.2	FORSKNINGSDESIGN OG KVALITATIV METODE	23
3.2.1	<i>Forskningsdesign</i>	23
3.2.2	<i>Case-studie og kvalitativ metode</i>	24
3.3	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	24
3.4	STUDIENS METODEVERKTØY	25
3.4.1	<i>Intervju</i>	25
3.4.2	<i>Intervjuguide</i>	26
3.4.3	<i>Praktisk gjennomføring av intervju</i>	28
3.5	UTVALG	28
3.5.1	<i>Utvalgsstrategi og utvalgsstørrelse</i>	28
3.5.2	<i>Rekruttering</i>	29
3.6	ANALYSE	29
3.6.1	<i>Transkripsjon</i>	29
3.6.2	<i>Temaanalyse</i>	30
3.7	KVALITET I PROSJEKTET	32
3.7.1	<i>Reliabilitet</i>	32
3.7.2	<i>Validitet</i>	33
3.7.3	<i>Generalisering</i>	35
3.8	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	36
3.8.1	<i>Informert samtykke</i>	36
3.8.2	<i>Konfidensialitet</i>	37
3.8.3	<i>Maktforhold</i>	37
4	RESULTATER	39
4.1	CASE 1	39
4.1.1	<i>Introduksjon av case 1</i>	39
4.1.2	<i>Trygghet</i>	39
4.1.3	<i>Relasjon</i>	40
4.1.4	<i>Følelsesregulering</i>	41
4.2	CASE 2	43
4.2.1	<i>Introduksjon av case 2</i>	43
4.2.2	<i>Trygghet</i>	44
4.2.3	<i>Relasjon</i>	45
4.2.4	<i>Følelsesregulering</i>	46

4.3	CASE 3.....	48
4.3.1	Introduksjon av case 3.....	48
4.3.2	Trygghet.....	49
4.3.3	Relasjoner.....	51
4.3.4	Følelsesregulering.....	53
4.4	CASE 4.....	55
4.4.1	Introduksjon av case 4.....	55
4.4.2	Trygghet.....	55
4.4.3	Relasjoner.....	56
4.4.4	Følelsesregulering.....	57
5	DRØFTING	60
5.1	FORSKNINGSPØRSMÅL 1: KAN TBO TILFØRE NOE TIL DEN ORDINÆRE SKOLEN? I TILFELLE HVA?	60
5.1.1	Trygt læringsmiljø	60
5.1.2	Relasjonskompetansen til skolepersonell	63
5.1.3	Atferdshåndtering og følelsesregulering	66
5.1.4	Inkludering.....	70
5.2	FORSKNINGSPØRSMÅL 2: ER DET NOEN SAMMENHENGER MELLOM TBO OG LIVSMESTRING? EVENTUELT HVILKE?.....	72
5.2.1	Selvbylde.....	72
5.2.2	Følelsesregulering.....	74
5.2.3	Sosiale ferdigheter.....	76
6	AVSLUTNING	78
6.1	OPPSUMMERING – SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	78
6.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	79
	LITTERATURLISTE.....	81
	VEDLEGG 1.....	89
	VEDLEGG 2.....	92
	VEDLEGG 3.....	95

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og studiens aktualitet

De siste tiårene har stadig flere unge rapportert om psykiske helseplager, ifølge NOVAs Ungdata-undersøkelse (Eriksen, Sletten, Bakken, & Von Soest, 2017). Dette har resultert i en økt offentlig bekymring for barn og unges psykiske helse. I Ungdata-undersøkelsen rapporterte 53% av jentene og 26% av guttene i Oslo på tiende trinn at de er plaget av psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017, s. 7). I læreplanverket for kunnskapsløftet for 2020 (LK20) er *Folkehelse og livsmestring* innført som et tverrfaglig tema. Ifølge Madsen (2020, ss. 42-43) og Prebensen og Hegstad (2017, s. 2) er innføringen av dette temaet et svar på bekymringen for barn og unges psykiske helse. På grunn av innføringen av dette temaet er det av interesse for skolepersonell generelt og samfunnet for øvrig med forskning som kan bidra på dette området. I denne studien ønsker jeg å undersøke i hvilken grad Traumebevisst omsorg (TBO) kan være en tilnærming som kan bidra til å realisere det nye tverrfaglige temaet.

TBO er en hensiktsmessig tilnærming for å ivareta barn med traumeerfaringer, men regnes også som en utviklingsfremmende tilnærming i møte med alle elever i skolen (Andersen, 2014, 57; Bath, 2008, s. 17). Ifølge Nordanger (2021) er TBO nyttig for alle mennesker, fordi tilnærmingen handler ikke lenger om å reparere skader av traumer, men om å fremme utviklingsstøttende faktorer. Følelsesregulering er en av disse faktorene og er også ifølge LK20 et viktig prinsipp ved livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Det kan derfor være av interesse å undersøke sammenhengen mellom TBO og livsmestring. TBO kan i tillegg bidra med nye perspektiver på barns utvikling, behov og atferd (Andersen, 2014, s. 57; Norheim, 2014, s. 176), og det kan derfor være relevant å forske på denne tilnærmingen i den ordinære skolen.

Traumebevisst omsorg er relativt nytt i norske skoler, men har vært etablert over lengre tid i skoler i land som Australia, England, New Zealand og USA. Opphavsmannen til TBO er den australske forskeren Howard Bath (2008; 2015). Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) oversatte dokumenter om TBO til norsk og har drevet flere kompetansehevingsprogram innen traumebevissthet. TBO er knyttet til flere fagfelt, blant

annet psykologi, barnevern, sosionom, vernepleie, sykepleie, pedagogikk og spesialpedagogikk, og er i Norge mest etablert i barnevern- og sosionomfeltet.

Siden TBO er relativt nytt i norske skoler, eksisterer det lite forskning på dette feltet. Likevel er det noen studier, men disse er gjennomført i konteksten av spesialskoler og ikke den ordinære skolen (Antonsen Guttormsgaard, 2019; Bernhardt-Melin, 2016; Furholt, 2017; Hanssen Bratås, 2016). Det var derfor av interesse å forske på TBO i den ordinære skolen. Som det er blitt pekt på tidligere i introduksjonen, kan TBO også være en innfallsvinkel til å arbeide med livsmestringstemaet i skolen. Derfor vil det være av interesse å undersøke problemstillingen:

Hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne tilnærmingen eventuelt bidra til livsmestring for alle elever?

Jeg har undersøkt problemstillingen gjennom å stille følgende forskningsspørsmål:

1. Kan TBO tilføre noe til den ordinære skolen, i tilfelle hva?
2. Er det noen sammenhenger mellom TBO og livsmestring? Eventuelt hvilke?

Begrepene *livsmestring* og *traumebevisst omsorg* vil bli definert i kunnskapsgrunnlaget.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 omhandler bakgrunn og studiens aktualitet, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål samt oppgavens oppbygning. I kapittel 2 presenteres kunnskapsgrunnlaget, først om livsmestring, deretter om TBO. I kapittel 3 beskrives valg av forskningsmetode, utvalg, analysemetode og refleksjoner rundt kvalitet i prosjektet. Kapittel 3 avsluttes med presentasjon av noen forskningsetiske vurderinger.

I kapittel 4 presenteres resultatene fra analysen utfra tre sentrale begreper i TBO. I kapittel 5 tolker og drøfter jeg resultatene av undersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning prestert i kunnskapsgrunnlaget. Forskningsspørsmålene former strukturen i dette kapitlet. I kapittel 6 presenteres en oppsummering av studiens funn. Etter kapittel 6 kommer litteraturlisten og vedlegg.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres studiens kunnskapsgrunnlag. En beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte litteratursøkene er inkludert i metodekapitlet (kap. 3.1). Der har jeg skildret hvordan jeg gjekk frem for å finne relevante teorier og empiri til kunnskapsgrunnlaget. Kapitlet i kunnskapsgrunnlaget er todelt: det første delkapitlet omhandler TBO, mens det andre omhandler livsmestring. De fleste teoriene om TBO er fra traume- og psykologifeltet, nemlig fra moderne utviklingspsykologi, nevrobiologi og tilknytningsteori. Da denne masteroppgaven er en studie innenfor det spesialpedagogiske feltet, er teoriene utdypet i den grad det er relevant for denne studiens problemstilling. Jeg viser til både nasjonal og internasjonal forskning på TBO.

Jeg har valgt å bare inkludere forskning om livsmestring som er foretatt i Norge. En slik geografisk begrensning er blitt gjort fordi det vil være for omfattende å ta for seg flere ulike land i denne sammenheng. Det er dessuten Norge som er konteksten i denne studien og derfor er den geografiske relevansen en viktig årsak for denne avgrensningen.

2.1 Traumebevisst omsorg

2.1.1 Hva er TBO?

Traumebevisst *tilnærming* er et overordnet begrep, og traumebevisst *omsorg* er et sentralt prinsipp ved denne tilnærmingen (Andersen, 2014, s. 57). I internasjonal litteratur referer man til førstnevnte som «trauma-informed practices» og sistnevnte som «trauma-informed care». Som nevnt er det *omsorgs-* fokuset som er benyttet i denne oppgaven.

Et viktig poeng i TBO er at de voksne ikke trenger utdanning innen psykologi for å kunne bidra til en positiv utvikling for barn og unge med traumeerfaringer (Bath, 2008, s. 17). TBO kan forberede og styrke alle de som arbeider direkte med elever med traumeerfaringer i hverdagen (Bath, 2015). TBO kan skape et miljø som kan bidra til utvikling og resiliens for disse elevene (Bath, 2015, s. 5). *Resiliens* handler om evnen til «å klare seg bra til tross for påkjenninger, risiko og negative erfaringer» (Ekornes, 2018, s. 21). Resiliensforskning peker

på «the power of the ordinary» gjennom oppdagelsen av kraften av gode relasjoner for utviklingen av resiliens hos mennesker, i stedet for omfattende tiltak av spesialister (Masten, 2001). Dette er fordi gode relasjoner er nært knyttet til grunnleggende behov hos mennesker, som blant annet tilknytning (Masten, 2001, s. 234).

TBO er i hovedsak en miljøterapeutisk tilnærming (Bath, 2008). Det finnes ingen tydelig definisjon på TBO, men de tre pilarene i denne omsorgen er *trygghet, relasjon og følelsesregulering* (Bath, 2008; 2015). Disse tre pilarene vil bli utdypet senere. Ifølge Bath (2008, s. 18), danner de tre pilarene i TBO et velegnet grunnlag for å utvikle et trygt miljø rundt barn med traumeerfaringer.

I tillegg til å bidra til en positiv utvikling for barn med traumeerfaringer, kan TBO ifølge Andersen (2014, s. 57) også være en utviklingsfremmende tilnærming for *alle* barn. TBO er ifølge Bath (2008, s. 17) en universell tilnærming som kan fremme barns psykiske helse og utvikling. Andersen (2014, s. 57) hevder at TBO kan ivareta *alle* barn, i motsetning til en kontrollerende- og konsekvenspedagogisk tilnærming til atferdshåndtering. Traumebevisste tilnærminger kan hjelpe lærere til å forstå hva som ligger bak elevens utfordrende atferd, og bidra med en alternativ måte å møte elevene på (Norheim, 2014, s. 176). TBO er i hovedsak en forståelsesramme, men utfra denne forståelsesrammen følger det noen metoder og intervensjoner (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 3).

Nordanger (2021) hevder også TBO er nyttig for alle mennesker, fordi han mener traumebevisst omsorg handler ikke lenger om å reparere skader av traumer, men om å fremme utviklingsstøttende faktorer. Dette skiftet i fokuset av traumebevissthet, hevder han skyldes ny kunnskap om hjernens utvikling. Utviklingsstøttende faktorer kan være følelsen av tilhørighet, reguleringsstøtte, trygghet. Utviklingsstøttende faktorer er nyttige for alle mennesker.

Von Dohlen, Pinter, Winter, Ward og Cody (2019, s. 14) argumenterer også for at traumebevisst omsorg er bra for alle elever. De hevder at alle barn vil oppleve utfordringer som påvirker skolehverdagen og at TBO kan bidra til å redusere de negative konsekvensene disse utfordringene kan ha for læringen. Videre hevder de at TBO ikke bare er egnet for å møte elevens individuelle behov, men også egnet som et skoletiltak for å møte de sosiale og emosjonelle behovene til alle elever (Von Dohlen et al., 2019, s. 13).

De siste årene har flere kommuner i Norge gått inn for å bli traumebevisste kommuner som et forebyggende tiltak. Det ble i juni 2019 bestemt at Oslo kommune skal bli en traumeinformert by. Målet er å «treffe bredt med både forebyggende og behandlende tiltak overfor alle borgere med utgangspunkt i traumeinformert kunnskap» (Olsen Pran, 2020). Flere kommuner på Sørlandet har traumebevissthet som satsingsområder i de ordinære skolene, blant annet Grimstad, Lyngdal, Lindesnes kommune, og flere skoler i Kristiansand kommune.

2.1.2 Tilknytningsteori og traumer

For at barn skal få en sunn utvikling, er det nødvendig at de vokser opp med trygge omsorgspersoner som er sensitive, viser omsorg og imøtekommer barnas behov. Ifølge Drugli og Lekhal (2018, s. 15) er tidlige positive samspillerfaringer med omsorgspersoner en forutsetning for at barnet skal ha det bra senere og få en sunn utvikling. De voksne må være sensitive til barnas behov og være villige til å imøtekomme dem (Bowlby, 1996, s. 166). Dette henger sammen med tilknytning og tilknytningsmønstre. Tilknytning er det følelsesmessige båndet barnet får til sine omsorgspersoner, som oftest moren (Bowlby, 1996). Ifølge tilknytningsteori, avgjør kvaliteten på samspillet mellom barnet og omsorgspersonene om barnet utvikler trygge eller utrygge tilknytningsmønstre (Drugli & Lekhal, 2018, s. 54). Barnas tilknytningsmønstre vil påvirke hvordan barnet samhandler med voksne og medelever i skolen (Jacobsen, 2016).

Basert på sine tidlige samspillserfaringer med omsorgserfaringer, utvikler barn såkalte *indre arbeidsmodeller* (Braarud & Nordanger, 2011; Drugli & Lekhal, 2018, s. 57). Disse indre arbeidsmodellene er forventninger barn danner om hvordan samspill fungerer og hvilken rolle de selv har i disse samspillene. Omsorgspersonenes tilgjengelighet, forutsigbarhet og sensitivitet avgjør om barna utvikler positive eller negative indre arbeidsmodeller (Drugli & Lekhal, 2018, s. 57-58). De indre arbeidsmodellene danner grunnlaget for hvordan barn forholder seg til seg selv og andre når de begynner på skolen.

For å oppsummere de to foregående avsnittene: de tidlige samspillserfaringene er utgangspunktet for utviklingen av barns tilknytningsmønstre og indre arbeidsmodeller, og kan påvirke hvordan barn samhandler med medelever og voksne når de begynner på skolen.

Basert på dette kan barn som har vokst opp med omsorgssvikt, vold og overgrep utvikle utrygg tilknytning og negative indre arbeidsmodeller.

Traumer

Traumer kan forstås på flere måter, og jeg har i denne studien valgt å støtte meg på en bred definisjon: hendelse(r) eller omsorgssvikt som individet opplever som fysisk eller psykisk skadelige eller livstruende og som har varig effekt på individets mentale, fysiske, sosiale og emosjonelle fungering (SAMHSA, 2014, s. 7). Denne definisjonen inkluderer både enkelthendelser, en serie av hendelser og utviklingstraumer. I tillegg peker definisjonen på at det er individets *opplevelse* som avgjør om hendelsene er traumatiske.

Traumer kan påvirke barns utvikling på flere områder. Traumer i de første leveårene til barn eller som skjer i det tidlige samspillet, kan påvirke både barnets biologiske, kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling (Cook, et al., 2005, s. 392). Dette henger sammen med hjernen. Ifølge Steinkopf (2014, s. 68) blir utviklingen til barn i stor grad preget av bruken av hjernen. Han nevner videre at bruken av hjernen påvirkes av både positive og negative samspillserfaringer. Hjernen er spesielt påvirkbar de første leveårene, og er derfor ekstra sårbar for traumatiske opplevelser i denne perioden.

Den vanligste konsekvensen traumer har på utviklingen til barn, er svekkede selvreguleringsferdigheter (Bath, 2008, s. 18; Braarud & Nordanger, 2011). Van der Kolk (1996, s. 185) hevder derfor at den viktigste oppgaven til omsorgspersonene er derfor å regulere barn og gradvis lære barna å regulere egne følelser. Det kan derfor tenkes at dette er en sentral oppgave for lærere som møter elever med traumeerfaringer i skolen.

Barn som vokser opp i hjem med vold, overgrep eller omsorgssvikt kan ha traumeerfaringer som påvirker utviklingen og dets mottakelighet for læring i skolen (Morgan, Pendergast, Brown, & Heck, 2015, ss. 1038-1039). Det er dokumentert at 10% av alle barn har opplevd vold, overgrep eller omsorgssvikt (Mossige & Stefansen, 2015). Det betyr at i gjennomsnitt er det to elever i hver klasse som har traumeerfaringer.

Barn som har opplevd traumer kan ha en overutviklet «alarmsentral» i hjernen. Disse elevene er konstant utrygge og har derfor oppmerksomheten rettet på å overleve og søke trygghet, i stedet for å vokse og lære (Perry, 2006). «Alarmsentralen» er svært sensitiv til potensielle farer og reagerer raskt for å beskytte barnet, men overtolker ofte verbale og non-verbale signal som trusler (Perry, 2006, s. 32). I tillegg viser det seg at kombinasjonen av en overutviklet alarmsentral, og manglende hjelp til følelsesregulering kan bidra til at deler av hjernen underutvikles (Braarud & Nordanger, 2011).

Selv om hjernen er ekstra påvirkelig når man er barn, viser det seg at den også er påvirkelig senere i livet (Steinkopf, 2014). Det betyr at med repetisjon av TBO-tiltak, kan negative indre arbeidsmodeller, reguleringsferdigheter og atferdsmønstre endres. Schulz og Langballe (2016, s. 221) peker på at lærere ikke skal være psykologer eller drive terapeutisk behandling, men at læreren ikke skal være redd for å bruke målrettede psykososiale tiltak for å blant annet regulere barnet slik at det er tilgjengelig for læring.

2.1.3 De tre pilarene i TBO

De tre pilarene i TBO er trygghet, relasjon og følelsesregulering. Ifølge Bath (2008, s. 18) danner disse et velegnet grunnlag for å utvikle et trygt miljø rundt barn med traumeerfaringer. Som det allerede er blitt pekt på, kan tilnærmingen også være nyttig for alle mennesker, fordi den handler om å fremme utviklingsstøttende faktorer (Nordanger, 2021). De tre pilarene kan være utviklingsstøttende faktorer og vil bli forklart under.

Trygghet

Trygghet er et grunnleggende behov for alle mennesker, men er særlig viktig for traumatiserte barn. Ifølge Bath (2008) mangler barn med traumeerfaringer fra hjemmet den essensielle tryggheten fordi de har blitt sviktet av sine omsorgspersoner (Bath, 2008). Disse barna har ofte en forventning om at de voksne vil være avvisende mot dem og kan derfor ha vanskeligheter med å stole på de voksne menneskene de møter (Bath, 2015).

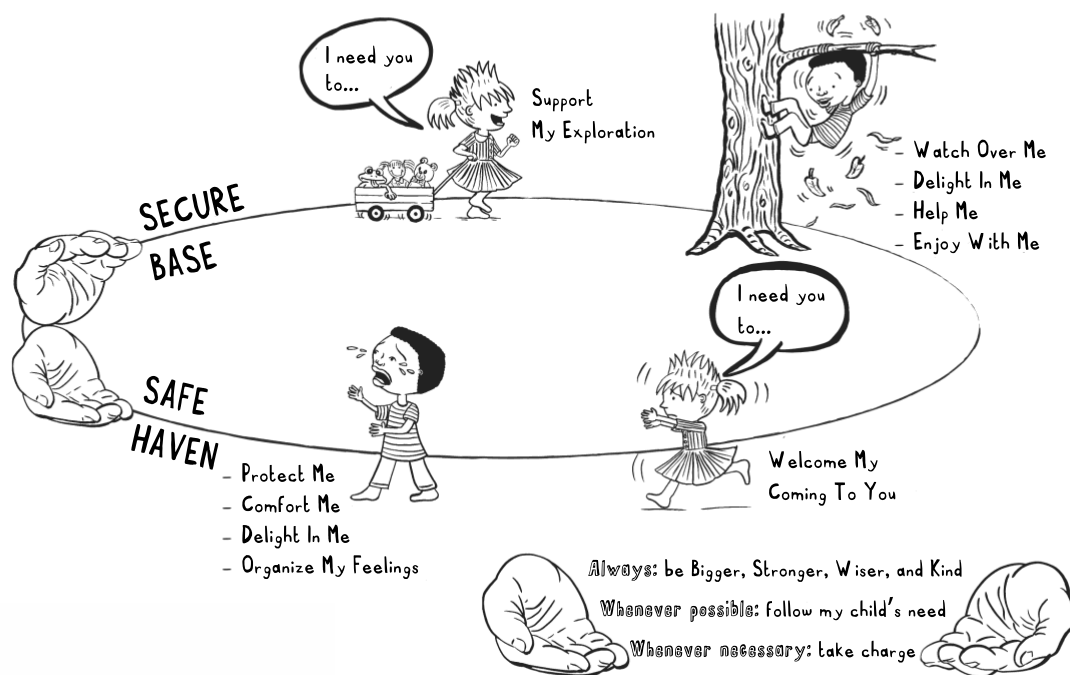
Læreren kan arbeide med trygghetspilaren gjennom om å etablere et trygt miljø rundt barnet og en trygg relasjon til barnet. Et trygt miljø inkluderer både fysisk, emosjonell, relasjonell og kulturell trygghet (Bath, 2015). Skolepersonell kan oppleves som trygge for barna ved at de viser forståelse og aksept for barnas følelser, viser velvilje, og uttrykker tro på elevenes potensial (Norheim, 2014, s. 179). Bath (2008, s. 19) løfter også frem noen egenskaper ved trygge voksne. Disse er: pålitelig, forutsigbar, åpen, tilgjengelig, ærlig og konsekvent. Det kan være utfordrende som lærer å respondere forutsigbart og konsekvent på utagerende atferd, siden nettopp denne atferden kan fremprovosere kontrollerende og straffende reaksjoner fra de voksne (Bath, 2008, s. 19; Bath, 2015, s. 7). Denne utfordringen blir diskutert ytterligere senere.

Trygghetssirkelen (Figur 1) er en modell som kan illustrere barnets behov for trygghet. Barn trenger nærhet og trøst når de er lei seg eller redde og har derfor behov for en trygg havn å gå til (Drugli & Lekhal, 2018, s. 54). Omsorgspersoner som oppleves som tillitsfulle, tilgjengelige og støttende i vanskelige situasjoner, kan virke som trygg havn (Bowlby, 1996, s. 111). Hendene i figuren representerer omsorgspersonene. I tillegg har denne trygge havnen en annen funksjon, nemlig som en *trygg base* som utfordrer og støtter barna til å utforske og lære (Bowlby, 1996, s. 111; Drugli & Lekhal, 2018, s. 54). Se barna i figuren som beveger seg ut av sirkelen for å leke. Modellen kan dermed vise hvordan trygghet er en forutsetning for læring. Barnet er først tilgjengelig for læring når det føler seg trygt (Bath, 2015, s. 7). Norheim (2014, s. 185) påpeker at barnas motivasjon og nysgjerrighet vekkes når de føler seg trygge.

Trygghetssirkelen kan bidra til å forstå både barn, ungdom og voksnes behov for trygghet. Bowlby (1996, s. 111) hevder at alle mennesker, uansett alder, har behov for en trygg base for å utforske talentene sine. Videre kan denne modellen hjelpe skolepersonell til å utvikle en trygg tilknytning til barn og unge (Jacobsen, 2016). Basert på Bowlby og Jacobsen sine perspektiv, kan det tenkes at denne modellen kan bidra til at skolepersonell også utvikler trygge relasjoner med hverandre.

Circle of Security

Caregiver Attending To The Child's Needs



© 2018 Cooper, Hoffman, and Powell; Circle of Security International

Figur 1. *Circle of security* (Cooper, Hoffman, & Powell, 2018)

Relasjon

Relasjonspilaren handler om å bygge trygge relasjoner mellom omsorgspersonene og barnet (Bræin, Andersen, & Simonsen, 2017). I skolekonteksten handler det om å bygge trygge relasjoner mellom elever og skolepersonell. I denne pilaren står tilknytning sentralt (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 4), og det er derfor viktig at voksne i skolen oppleves som trygge for elevene, spesielt i møte med elever med utrygge tilknytningsmønstre. Olsen og Traavik (2010, s. 172) hevder at det ikke er tilstrekkelig at skolepersonell sier de har en god relasjon til elevene, men at det viktigste er om elevene sier det. Olsen og Traavik (2010, s. 172) hevder at alle elever skal oppleve at de er lærerens favoritt.

Det kan være utfordrende for skolepersonell å utvikle en positiv relasjon til barn med traumeerfaringer fra det tidlige samspillet. Disse barna har som regel erfart at voksne ikke er

til å stole på, og kan derfor være avvisende, virke mistenksomme og fiendtlige ovenfor voksne (Bath 2008, s. 20). Denne mistilliten til voksne, samt utfordrende atferd blant barna, kan bidra til at det er vanskelig å utvikle en positiv relasjon mellom voksne og barn, til tross for at disse barna er de som trenger det mest.

Det er naturlig at elever med traumeerfaringer utfordrer de voksne i skolen gjennom å vise utfordrende atferd (Fallmyr, 2017, s. 146; Pianta, 1999, s. 146). Ifølge Fallmyr (2017, s. 146) kan elever vise utfordrende atferd for å teste graden av trygghet i relasjonen til de voksne. Pianta (1999, s. 146) hevder at det er naturlig at elever tester lærere, spesielt dersom lærerne viser en væremåte som bryter med barnas forventinger fra det tidlige samspillet. Fallmyr (2017, s. 146) legger til at dette ofte er ubevisst praksis av elevene, og at de gjør det for å sjekke om de skolepersonellet vil gjenta det vonde elevene har opplevd før, i håp om at de ikke gjør det. Dersom læreren reagerer annerledes enn forventet, kan det skape trygghet, tillit og ro, samtidig som selvbildet endres positivt (Fallmyr, 2017, s. 143). Dette er fordi voksne i skolen kan fungere som en signifikant andre for elever (Moen, 2020, s. 49). Signifikante andre har stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning fordi de er som et speil som barn ser seg selv i (Olsen & Traavik, 2010, s. 53-54). I tillegg påvirkes selvoppfatningen av samspillet med andre (Olsen & Traavik, 2010, s. 53). Pianta (1999, s. 146) mener i tillegg at anerkjennende samspillserfaringer med skolepersonell kan bidra til at barn med traumeerfaringer utvikler et nytt og positivt syn på voksne.

Anerkjennelse er spesielt viktig for barn siden deres selvoppfatning er under utvikling. En anerkjennende lærer kan bidra til å bekrefte elevenes verdi og selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104). I skolen handler anerkjennelse om å møte elever med respekt, empati, åpenhet og bekreftelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 171). Blir barns opplevelser anerkjent og respektert, vil det bidra til å bekrefte barnets verdi (Drugli & Lekhal, 2018, s. 53; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104). Anerkjennelse henger videre sammen med toleranse, som i skolen dreier seg om å tåle elevenes væremåter (Olsen & Traavik, 2010, s. 173). En anerkjennende og tolerant lærer er spesielt viktig i møte med sårbare elever da disse ofte har utviklet en negativ selvoppfatning. En negativ selvoppfatning og manglende tro på egen evne til å mestre livet er de største konsekvensene av å oppleve vanskelige hjemmeforhold, ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 173).

Jørgensen og Steinkopf (2013, s. 4) hevder at voksne må være respektfulle, sensitive og anerkjennende ovenfor disse barna, uansett hvilken atferd de viser. Et viktig mål i TBO er nemlig å møte alle barn med respekt og verdighet (Morgan et al., 2015, s. 1048). Dette henger sammen med et positivt elevsyn. Eriksen og Lyng (2015, s. 11) hevder at skolepersonell må ha et positivt elevsyn for å kunne utvikle en positiv relasjon til elever. Det kan tenkes at elever merker det positive elevsynet og bidrar til å bekrefte barnet.

Følelserregulering

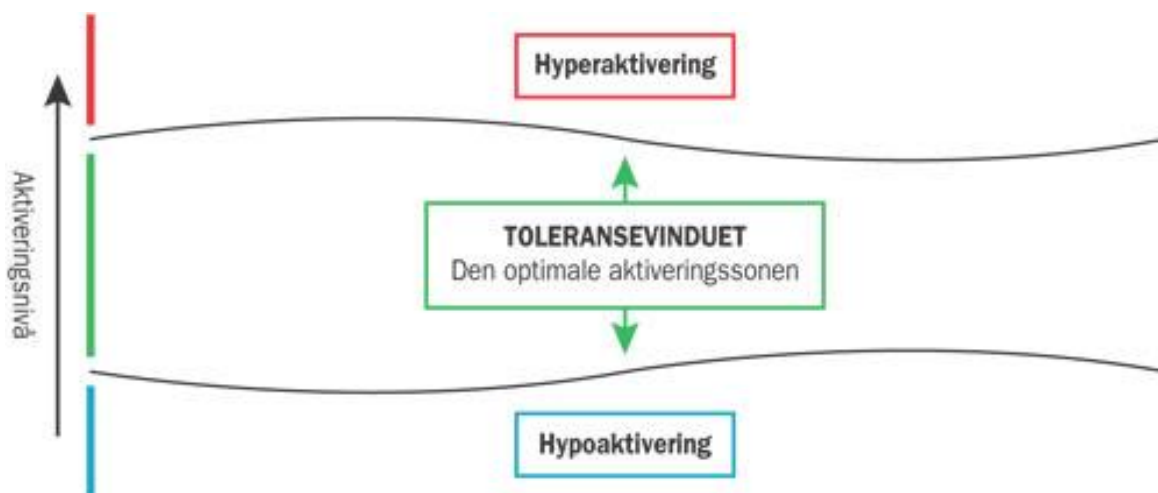
Fallmyr (2017, s. 98-99) peker på at følelshåndtering er et sentralt aspekt ved relasjonskompetansen til læreren. I «følelshåndtering» legger han å være sensitiv til elevenes følelser, aksept og anerkjennelse av elevens opplevelse av situasjoner. I TBO-perspektivet tenker man at barn gjør så godt de kan, og uforklarlig atferd og utagerende atferd kan kalles *smerteuttrykk* (Bræin, et al., 2017). En viktig oppgave for den voksne i arbeid med følelserreguleringsspilaren, er dermed å lete etter følelsen som ligger bak atferden til barna. I møte med traumatiserte barn kan den voksne spørre: «hva er det som gjør så vondt at du må oppføre deg sånn?» (Bræin et al., 2017).

Mentalisering er et begrep som handler om at den voksne er nysgjerrig på følelsene som ligger bak atferden til barnet og prøver å se eleven innenfra. Det er en ferdighet som bidrar til relasjonskompetansen til læreren, ifølge Olsen og Traavik (2010, ss. 180-181). Mentalisering innebærer også å prøve å se seg selv utenfra. Å se seg selv utenfra betyr å utforske hvordan man oppfattes av andre og hvordan egen væremåte påvirker andre.

Som en konsekvens av traumer fra det tidlige samspillet, har disse barna ofte vansker med selvregulering (Braarud & Nordanger, 2011) og trenger derfor hjelp av skolepersonell til å regulere følelsene og atferden. Fra TBO-perspektivet er følelserregulering en hensiktsmessig måte å håndtere atferd på (Bræin et al., 2017). *Samregulering* betyr at den voksne toner seg inn på barnets følelse og hjelper barnet å få roen tilbake (Bath, 2008, s. 20; Bræin et al., 2017). Etter hvert kan disse samreguleringserfaringene bli integrert i barnet slik at barnet lærer å regulere følelser selv. Pianta (1999, s. 82) hevder også at elevenes følelserreguleringserfardigheter kan utvikles i relasjonen mellom lærer og elev. Arbeid med følelserregulering handler ofte om å lære barna nye og mer effektive måter å regulere

følelsene på (Bath, 2008, s. 20). Et konkret tiltak kan være å lære barna å sette ord på følelser og lære dem å kjenne igjen de ulike følelsene (Bath, 2008, s. 20).

Toleransevinduet er en modell fra utviklingspsykologien som kan bidra til å forstå følelsesregulering (Nordanger & Braarud, 2014). Modellen går ut på at det finnes en optimal sone for aktivering, og en sone over der barnet er hyperaktivert (hyperaktiv, sint, rastløs) eller hypoaktivert (apatisk, trist, tilbaketrukket, uinteressert, avslått, tiltaksløs). Samregulering sett i lys av toleransevinduet handler om at den voksne hjelper et barn som er over- eller underaktivert inn i den optimale aktiveringssonen. Når barnet er tilbake i denne sonen, er barnet i en mer mottakelig tilstand til å bli forklart hvorfor den utagerende atferden ikke var passende. Dette er fordi elever bare er tilgjengelig for å lære og tenke fornuftig om de er i den optimale sonen (Nordanger & Braarud, 2014).



Figur 2. Toleransevindumodellen (Nordanger & Braarud, 2014)

Følelsesregulering kan være ressurs- og tidkrevende. I store klasser med begrensede ressurser kan det være utfordrende å fange opp signalene til elever som er trigget, eller gi tilstrekkelig reguleringsstøtte til elever som er utenfor toleransevinduet sitt (Norheim, 2014, s. 184). Dette betyr at følelsesregulering kan være en utfordring i den ordinære skolen siden de ofte har store klasser. Ideelt sett bør det være tilstrekkelig med voksenressurser i klasserommet for å kunne ivareta og støtte barna med traumeerfaringer (Norheim, 2014, s. 184).

Nordanger, Steinkopf, Halvorsen, Stige og Milde (2020) hevder fagpersoner må være selvbevisste og selvregulerte for å kunne regulere andre mennesker. Videre løfter de frem hvilken utfordrende oppgave dette er når man jobber med mennesker med svært utfordrende atferd. Nordanger et al. (2020, s. 12) peker på behovet for at de voksne har selvreflekterende og selvaksepterende ferdigheter for å kunne mestre denne sammensatte oppgaven. De forslår fem selvregulerende praksiser som: utforske egne tanker, utforske egne emosjonelle utfordringer, tillate seg selv å være sårbar, be om hjelp fra en kollega, lære og lene seg på en teoretisk modell som gir mening. Grunnlaget for å skape og vedlikeholde gode relasjoner er å forstå egne og andres følelser (Fallmyr, 2017).

Fallmyr (2017, s. 23) løfter frem to ulike typer tilnærminger til atferd i skolen: atferdsfokusert tilnærming og følelsesfokusert tilnærming. Atferdsfokusert tilnærming vil forebygge atferd gjennom blant annet økt struktur og respekt for regler. Følelsesfokusert tilnærming vil på den andre siden forebygge atferd gjennom å blant annet utvikle elevenes følelseskompetanse, empati og relasjoner. Atferdsfokusert tilnærming tolker atferd i lys av regler og normer, ønsker å stoppe negative følelser, og håndterer atferd blant annet gjennom belønning eller konsekvenser (straff). Følelsesorientert tilnærming tolker atferd i lys av relasjoner, samspill og underliggende følelser og behov som driver atferden. Denne tilnærmingen ønsker alle følelser velkomne. Atferd blir håndtert gjennom dialog, og det å forstå og møte barna følelsesmessig og lete etter de underliggende behovene. Fallmyr (2017, s. 23) peker på at de to tilnærmingene kan brukes sammen.

2.1.4 Eksisterende forskning om verdien av TBO

Flere empiriske studier kan tyde på at TBO er et verdifullt tiltak i skolen. Shamblin, Graham og Bianco (2016) fant at små barn har vist signifikant utvikling av resiliens i etterkant av innføring av traumebevisst tilnærming. Resiliens er et begrep knyttet til livsmestringsbegrepet. Andre funn i denne studien er at læringsmiljøet ble bedre og lærere ble tryggere på å håndtere atferd etter implementering av en traumebevisst tilnærming. En kritikk av studien jeg vil trekke frem er at utvalget er veldig lite og kan dermed være en trussel mot validiteten i funnene.

Stokes og Brunzell (2019) fant at elevene trivdes bedre og lærte mer etter at skolen gikk fra å være «traumepåvirket» til «traumebevisst». I tillegg fant de at på et år gikk antallet utvisninger av elever fra 57 ned til syv. Videre rapporterte lærerne i denne studien at de ble tryggere på atferdshåndtering og klasseledelse siden de nå i større grad forstod elevenes bakgrunn. En kritikk jeg vil trekke frem av denne studien, er at utvalget bestod av bare én skole, og derfor kan funnene ha begrenset overføringsverdi.

Frederico, Jackson og Black (2010) fant at innføring av TBO gjorde voksne i bedre stand til å møte elever med traumeerfaringer på en anerkjennende og respektfull måte. Lærere rapporterte også at disse elevene presterte bedre i skolen. Funnene viser at flertallet av barna, foreldre og lærere i studien opplevde en forbedring av barnas utfordringer, blant annet innen atferd og følelsesregulering (Frederico, Jackson, & Black, 2010). Jeg vil trekke frem at denne studien ikke forsket på TBO eksplisitt, men på en tilnærming med mange fellestrekk med TBO. Studiens funn kan derfor ha begrenset overføringsverdi til den gjeldende studien. Likevel vil jeg påpeke at det er en stor og omfattende studie og kan derfor ha noen valide og relevante funn.

Studiene nevnt ovenfor er gjennomført i USA og Australia og er dermed fra en annen skolekontekst og har begrenset overføringsverdi til min studie som omhandler TBO i den norske skolen. Likevel er disse landene vestlige og har flere likhetstrekk med det norske samfunnet og kan derfor ha en viss overførbarhet til den norske skolen.

Antonsen Guttormsgaard (2019) fant at lærerne fikk større forståelse av elevenes atferd og ble mer tålmodighet etter de ble introdusert for TBO. Hun fant også at lærerne ble tryggere i rollen sin og fikk flere tilretteleggingsmuligheter for elever med spesielle behov. Studien hennes er gjort i en annen kontekst, nemlig med lærere i spesialskoler og ikke i ordinære skoler, og er derfor mindre relevante til den gjeldende studien. Likevel hadde de fleste lærerne i studien hennes jobbet i den ordinære skolen og hadde noen refleksjoner rundt TBO i denne konteksten også. De nevnte mindre lærertetthet som en stor utfordring for praktisering av TBO i den ordinære skolen. En annen utfordring som ble nevnt, er at større klasser med mindre voksentetthet kan begrense den traumebevisste tilretteleggingen ved at læreren ikke kan forlate klassen for å roe ned elever som trenger reguleringsstøtte. Disse funnene kan ha en begrenset overføringsverdi siden forskningen ikke er fagfellevurdert.

I barnevernsektoren har traumebevisste programmer som *Handlekraft* og *Traumesensitivt barnevern* (som begge inneholder TBO) vist effekt på de ansatte (Bræin et al., 2017).

Handlekraft er et nasjonalt kompetansehevingsprogram, mens *Traumesensitivt barnevern* er et regionalt kompetansehevingsprogram. Programmene viste seg å bidra til at de ansatte ble mer reflektert rundt egen praksis, men hovedfunnet er at modellene i programmene bidro med et felles språk som skapte bedre samarbeid på arbeidsplassene. En svakhet med evalueringen av disse programmene er at de ikke testet om praksisen til de ansatte endret seg, eller hvilken effekt programmene hadde på barna som programmene skal hjelpe.

2.1.5 Kritikk av TBO

Basert på teori og flere empiriske studier, gjorde Gherardi, Flinn og Blanca Jaure (2020) en kritisk analyse av traumebevisste skoler i USA. De etterlyser et tydelig samfunnsperspektiv i arbeid med traumer da forekomsten av traumer har en tydelig sammenheng med sosial ulikhet i USA. Skoler alene, ved å implementere traumebevisst omsorg, kan ikke ha ansvaret for å løse denne samfunnsutfordringen, hevder Gherardi et al. (2020, s. 493). Denne studien kan ha begrenset overføringsverdi fordi fokuset er TBO i møte med traumelever og ikke som en universell tilnærming, som er fokuset i den gjeldende studien.

En kritikk av TBO i norsk sammenheng er at tilnærmingen kan bidra til usikkerhet rundt grensesetting. Antonsen Guttormsgaard (2019) fant at lærerne synes det var utfordrende med grensesetting etter innføring av TBO. Ønsket om å hele tiden ivareta relasjonen med elevene og hensynet til elevenes individuelle behov, kompliserte grensesetting (Antonsen Guttormsgaard, 2019, ss. 68-71). Lærerne ble usikre på hvor mye de kunne kreve av elevene og hvor de skulle sette grensene. Begeistring for TBO gjorde at noen forkastet andre teorier for håndtering av atferd, som teorier om klasseledelse (Antonsen Guttormsgaard, 2019, s. 75).

Et ekstremt eksempel på vansker med grensesetting etter innføring av TBO er Vestlundveien ungdomssenter. Dette senteret er blitt beskyldt for å drive med uforsvarlig behandling (Riedl, Engh-Hellesvik, Bræin, & Kronborg, 2018). Vestlundveien ungdomssenter er en institusjon for ungdommer i alderen 13-18 år med alvorlige atferdsvansker. Denne barnevernsinstitusjonen hadde tidligere blitt kritisert for bruken av tvang og ble oppfordret til å redusere bruken av tvang samt integrere TBO. Som et resultat av dette ble andre metoder for

å håndtere risikoatferd erstattet med TBO. Rapporten viser at i denne perioden var det mye usikkerhet rundt atferdshåndtering og grensesetting blant de ansatte (Riedl et al, 2018, s. 13). Ansatte begynte å tolke risikoatferd som smerteuttrykk og lot ungdommene blant annet ruse seg på institusjonen. Rapporten viser fortsatt tillit til TBO, men påpeker at tilnærmingen skal brukes på en balansert måte og brukes som et supplement til andre metoder og tilnærminger (Riedl et al, 2018, s. 13).

Lorentzen (2020, s. 149) gjorde en teoretisk studie av TBO og hevder at tilnærmingen kan bidra til at fagpersoner ser på barn med traumer som en homogen gruppe og dermed mister det individuelle synet på elever. Lorentzen (2020, s. 151-153) problematiserer også de høye kravene som stilles til fagpersonene som skal jobbe traumebevisst. Kravene han referer til handler om stor grad av selvbevissthet og selvrefleksjon samt kunnskap om hjernens oppbygning og plastisitet. Lorentzen er kritisk til at det forventes at fagpersonene skal endre seg og møte høye krav i stedet for å rette oppmerksomheten mot konteksten og overordnede politiske føringer. En kritikk av denne studien er at han har gjort en ren teoretisk studie og mangler derfor empirisk grunnlag. Noen av poengene hans oppfatter jeg også som ulogiske. Jeg ville likevel trekke frem studien fordi Lorentzen problematiserer at TBO har blitt «trendy», og kan bidra til at studenter aksepterer tilnærmingen uten kritisk vurdering.

2.2 Livsmestring

2.2.1 Bakgrunnen for innføringen av temaet i skolen

Livsmestring er et sentralt begrep i den nye læreplanen som tredde i kraft høsten 2020. *Folkehelse og livsmestring* er et av de tre nye tverrfaglige temaene som skal integreres i alle fag i grunnskolen. Målet med temaet er å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet i følge LNU (landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner) er å skape rom i skolen for å diskutere sentrale temaer innen psykiske helse, hvordan takle press, konflikter og mobbing, og lære å møte elever som har problemer i hjemmet (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). De sentrale prinsipper ved livsmestring som blir nevnt i LK20 som jeg

regner som mest relevante til problemstillingen min, er utvikling av et positivt selvbilde og håndtering av følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Som nevnt i introduksjonen, har stadig flere unge rapportert om psykiske helseplager de siste tiårene, ifølge NOVAs Ungdata-undersøkelser (Eriksen et al., 2017). Rapporten viser at hovedkilden til de psykiske utfordringene er skolerelatert stress. Elever rapporterer selv følgende psykiske utfordringer: prestasjonspress, stress, kroppspress/skjønnhetspress, sorg, vanskelig hjemmeforhold, seksualitet, dårlig selvbilde og selvfølelse. I tillegg nevnes gruppepress, konflikt og kringel, inkludering og utenforskap, mobbing, identitet, ta selvstendige valg, rus, overgangsfase, og hverdagen med sosiale medier (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 6).

Folkehelse og livsmestring er et svar på den offentlige økte bekymringen for barn og unges psykiske helse (Madsen, 2020, ss. 42-43; Prebensen & Hegstad, 2017, s. 2). I den overordnede delen av LK20, står det at «de tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Dette sitatet viser at initiativet om de nye tverrfaglige temaene kommer som en reaksjon på samfunnsutfordringer. Skolen kan være en forebyggingsarena, og livsmestring kan ses på som et universelt helsefremmende og forebyggende tiltak (Madsen, 2020, s. 35).

2.2.2 Definisjoner og perspektiver på livsmestring

Livsmestring blir i LK20 definert som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg forstår det, legges det her vekt på å myndiggjøre elevene ved å bevisstgjøre dem på faktorer de kan påvirke for å mestre livene sine. LNU definerer livsmestring som: «å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Livsmestring blir også nevnt i opplæringslovens formålsparagraf: «Elevane og lærlingane

skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Ifølge sitatet innebærer livsmestring å kunne delta i samfunnet gjennom arbeid og fellesskap, i tillegg til å mestre eget liv.

Utenom rådene til hvordan livsmestring kan integreres i de ulike fagene, mangler LK20 tydelige føringer for hvordan lærere kan jobbe med temaet eller hvordan elevene skal få livsmestringskompetanse (Moen, 2020, s. 60). Moen (2020, s. 60-61) peker på at denne utydeligheten kan bidra til at skoler og lærere jobber med livsmestringsbegrepet ulikt. Noen lærere kan velge eksplisitte tilnærminger som undervisning om livsmestring, mens andre kan velge implisitte tilnærminger. Utydeligheten om hva livsmestring innebærer og hvordan det skal implementeres, gjør det også utfordrende å forske på begrepet.

Myskja og Fikse (2020) skisserer seks ulike perspektiver på livsmestring: relasjonen mellom lærer og elev, personlig og relasjonell kapasitetsbygging, hjernetrim for å bedre psykisk helse, mindfulness, friluftsliv og prestasjonspress. Moen (2020) og Sælebakke (2018) presenterer et relasjonelt perspektiv på livsmestring og en implisitt tilnærming til arbeid med livsmestring. Moen (2020, s. 61) hevder at det er et stort potensial i relasjonen mellom lærer og elev, og peker på at elevene kan i denne relasjonen bearbeide tanker og følelser, samt utvikle kommunikasjonsferdighetene og refleksjonsevnen. I denne oppgaven støtter jeg meg mest på det relasjonelle perspektivet på livsmestring, siden jeg anser dette perspektivet som mest relevant i forhold til TBO. Relasjon er et sentralt aspekt ved TBO (Bath, 2008).

2.2.3 Temaer relatert til livsmestring

Siden jeg har valgt et relasjonelt perspektiv på livsmestring, har jeg inkludert teori om lærerens relasjonskompetanse og utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. Disse temaene er relevante for å belyse problemstillingen i drøftingen.

En utfordring i dagens skole er at det ofte er for lite fokus på relasjonskompetansen til læreren (Drugli & Nordahl, 2014; Pianta, 1999). Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 55) kan det høye fokuset på faglige resultater i skolen gå bekostning av arbeid med klassemiljø og relasjoner.

Pianta (1999) er opptatt av at lærerrollen innebærer mye mer enn å undervise fag og ha kontroll i klasserommet. Han hevder det ligger stort potensiale i det relasjonelle aspektet ved lærerrollen og mener at relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor effekt på barns faglige og emosjonelle utvikling. Piantas perspektiv på dette blir redegjort for senere.

Phillippo og Stone (2013, s. 371) fant at emosjonell støtte fra lærere kan bidra til faglig læring. De hevder at det å ha innflytelse på elevene på mange områder påvirker læringsutbyttet positivt (s. 372). Videre mener de at gjennom å bare tilby faglig støtte går lærere glipp av mange muligheter til å påvirke elevenes læring og utvikling (Phillippo & Stone, 2013, s. 359). Disse funnene tyder på at det er en sammenheng mellom faglig og emosjonell støtte.

Flere studier har vist at faglig støtte og emosjonell støtte kan henge tett sammen (Fedirici & Skaalvik, 2014; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009). Fedirici og Skaalvik (2014) fant at faglig støtte kan oppleves som emosjonell støtte av elever. God faglig støtte kan bidra til at lærerne oppleves varme, omsorgsfulle og vennlige, som er kjennetegn på emosjonell støtte (Fedirici & Skaalvik, 2014, s. 30). Ifølge Fedirici og Skaalvik (2014, s. 31) bør ikke emosjonell støtte separeres fra faglig støtte. Dette kan bety at lærere ikke skal fokusere på emosjonell støtte uten å inkludere faglig støtte. Suldo et al. (2009) fant at faglig støtte var like viktig som emosjonell støtte når elever skulle beskrive en støttende lærer. NOU 2015:2 (s. 18) fremhever også faglig og sosial læring henger sammen: «faglig læring må kobles og integreres med sosial læring, de er ikke motsetninger. De utfyller hverandre og er avhengige av hverandre». Ifølge Ekornes (s. 57) kan innføring av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen bidra til å forene arbeid med faglig og sosial læring, Ekornes (2018, ss. 56-57) peker på at tiltak for å bedre det sosiale miljøet ikke bør være en konkurrent til arbeid med faglig læring, men heller et grunnlag for.

Gode lærere prioriterer relasjonsarbeid, ifølge Eriksen og Lyng (2015, s. 145). De fant at vellykket relasjonsbygging innebærer prioritering av dette arbeidet. De fant at elever i den norske skolen stort sett opplever lærerne sine relasjonelt støttende (2015, s. 20). Videre fant de at atferdshåndteringen i skolen kan bli for streng og kontrollerende til tider. De fant at atferdshåndteringen kan være for lite sensitiv til barns naturlige følelser. Samtidig fant de få klager fra elevene på dette problemet. De forklarer dette funnet med at elever kan oppleve lærerne som stort sett omsorgsfulle og støttende (Eriksen & Lyng, 2015, s. 20).

Rye (2007, ss. 59-60) hevder det er noen sosiale ferdigheter barn må lære seg som en forutsetning for å bli akseptert i fellesskapet og for å finne seg til rette:

- Evnen til å utvikle trygg følelsesmessig tilknytning
- Evnen til å oppleve kjærlighet og langvarige relasjoner
- Evnen til å tolke egne følelser
- Evnen til å tolke andres følelser
- Evnen til å tolke andres kommunikasjon, verbal og non-verbal
- Evnen til å mestre vanskelige følelser livet byr på

Disse sosiale evnene er ikke medfødte ifølge Rye (2007, s. 60). Han mener likevel at grunnlaget for utviklingen av disse ferdighetene blir lagt før barn starter på skolen. Dette grunnlaget avgjør hvor sosialt selvstendige barn blir som voksne (Rye, 2007, s. 60). Ifølge dette perspektivet er de første leveårene svært viktige for utviklingen av barns sosiale ferdigheter.

I skolekonteksten mener Olsen og Traavik (2010, s. 122) at lærer-elevrelasjoner kan påvirke de sosiale relasjonene mellom elevene. En lærer med en positiv relasjon med alle elevene i klassen vil skape et positivt klassemiljø og er et godt grunnlag for positive sosiale relasjoner mellom elevene (Olsen & Traavik, 2010, s. 122). Her kommer det frem at et godt klassemiljø kan være et godt grunnlag for vennskap i klassen.

2.2.4 Eksisterende forskning på livsmestring i den norske skolen

Klomsten og Uthus (2020) forsket på effekten av eksplisitt undervisning om psykisk helse i skolen og fant at elevene hadde stort utbytte av dette. Resultatene viste at elevene lærte å forstå seg selv og andre bedre og å ta ansvar i relasjoner. Et viktig funn er at undervisning om depresjon hjalp elever å skjønne hva som er psykisk sykdom og hva som er vanlige følelser å ha når man er lei seg (Klomsten & Uthus, 2020, s. 128).

Olsen og Traavik (2010) fant i sin studie at en positiv lærer-elevrelasjon er av signifikant betydning i arbeid med livsmestring i skolen. De fant at en lærer som evner å bekrefte den enkelte elev, kan bidra til å at eleven utvikler et positivt selvbilde. Selvbildet utvikles i

samspill med andre ved at vi speiler oss i andres reaksjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 123). Denne studien viser en implisitt tilnærming til arbeid med livsmestring.

2.2.5 Kritikk av livsmestring

Ole Jacob Madsen, professor i kultur- og samfunnspsykologi ved Universitet i Oslo, har vært en tydelig stemme i kritikken av det nye livsmestringstemaet i skolen. Madsen (2020) mener at innføringen av livsmestring i skolen bidrar til økt individualisering og usunn ansvarliggjøring av barn og unge. Han mener at det nye temaet i skolen flytter ansvaret for barns psykiske helse til barna selv i stedet for til systemet rundt. Madsen anbefaler systemtiltak som kompetanseheving blant lærere på deres relasjonskompetanse, reduksjon av antall elever per lærer og tiltak for å redusere de sosiale forskjellene i skolen som gratis skolemat (Madsen, 2020, ss. 142-143).

Uthus (2020, s. 24) etterlyser også et systemperspektiv i livsmestringsarbeid. Hun foreslår blant annet at systemet skal redusere det usunne prestasjonspresset mange unge opplever. Hun konkluderer med en både-og-tilnærming til livsmestringsarbeid gjennom å støtte barn og unge på et individuelt plan, samtidig ansvarliggjøre skolen og samfunnet forøvrig (Uthus, 2020, s. 24).

Madsen (2020, ss. 36-37) er bekymret for at livsmestringstemaet i skolen ikke kommer til å hjelpe de barna som trenger det mest. Han argumenterer for at det nye tverrfaglige temaet som et universelt forebyggende helsetiltak, kan ende opp med å bare tjene de ressurssterke elevene. Han stiller seg også kritisk til diskursen om at «flere unge sliter psykisk i dag» og hevder det har gitt inntrykk av at psykiske vansker og lidelser rammer tilfeldige. Madsen (2020, ss. 117-119) peker på at flertallet av de som sliter psykisk kommer fra en lavere sosial-økonomisk bakgrunn og mener derfor at ressursene burde bli tildelt denne gruppen.

3 Metode

I dette kapitlet vil det bli redegjort for hvilken forskningsmetode som er valgt i denne studien. Metode ble valgt med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne omsorgen bidra til livsmestring for alle elever?*

Først vil jeg beskrive litteratursøkene mine og prosessen for å finne relevante teorier og forskning til kunnskapsgrunnlaget (kap. 3.1). Deretter vil jeg få inn på forskningsdesignet i studien og den kvalitative forskningsmetoden jeg har valgt (kap. 3.2). Så vil jeg forklare min vitenskapsteoretiske forankring (3.3.) Videre vil jeg redegjør for studiens metodeverktøy (kap. 3.4), intervju, og forklare hvordan jeg gjennomførte det. Så vil en beskrivelse av utvalget og utvalgsstrategien bli presentert (kap. 3.5) før jeg beskriver hvordan datamaterialet ble analysert (kap. 3.6). Deretter kommer noen refleksjoner om kvalitet i prosjektet (kap. 3.7) Her blir begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet brukt. Til slutt kommer en presentasjon av de forskningsetiske vurderingene i prosjektet (kap. 3.8). Her beskriver jeg mine tiltak rundt de forskningsetiske normene: informert samtykke og konfidensialitet, samt maktforhold.

3.1 Litteratursøk

For å finne teori og empiri til kunnskapsgrunnlaget, brukte jeg i hovedsak de to databasene *Oria* og *ERIC*. Førstnevnte er norsk fagbiblioteket og sistnevnte er en pedagogisk database. Jeg valgte disse databasene etter konsultasjon med bibliotekar på Høgskulen i Volda som kunne bekrefte at disse var velegnet. I tillegg gjennomførte jeg noen manuelle søk via forskningsartikler jeg fant i de to databasene.

Jeg fikk hjelp av en bibliotekar til å finne passende søkeord for å finne forskningsartikler som var mest mulig relevant til problemstillingen i denne oppgaven. Jeg brukte disse søkeordene: *(("trauma informed" OR "trauma-informed") school*) NOT health** for å finne internasjonal forskning om TBO i skolekonteksten. Jeg var ikke interessert i TBO i helse-sektoren, derav «not health». På norsk brukte jeg følgende søkeord: «traumebevisst tilnærming»,

«traumebevisst omsorg», «TBO» og «skole». Jeg avgrenset også søkene til fagfellevurderte artikler med en tidsavgrensning på 15 år. Disse søkene gav mange treff både i *Oria* og *ERIC*, men etter skumlesing av sammendrag, viste det seg at de fleste artiklene knyttes mer til TBO i spesifikke kontekster, mens formålet i denne studien er TBO i den ordinære skolen. Derfor vurderte jeg flere av studiene som irrelevante. Det viste seg å være utfordrende å finne relevant litteratur, men de studiene jeg vurderte som mest relevante er blitt inkludert i kunnskapsgrunnlaget. For å supplere til kunnskapsgrunnlaget, fant jeg litteratur som vurderes som sentral innen TBO gjennom tidligere masteroppgaver som omhandler TBO.

For å finne litteratur og forskning om livsmestring, brukte jeg søkeordene «livsmestring» og «skole» og kriteriet at de skulle være fagfellevurderte. Det viste seg å være vanskelig å finne relevant forskning på dette området også. De fleste studiene omhandlet livsmestring knyttet til et konkret fag, mens jeg i denne studien undersøker livsmestring som et tverrfaglig tema og med et relasjonelt perspektiv. De studiene jeg vurderte som mest relevante for å belyse problemstillingen er blitt inkludert i kunnskapsgrunnlaget.

3.2 Forskningsdesign og kvalitativ metode

3.2.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er prosjektets plan og hovedmønster (Befring, 2015, s. 84; Ringdal, 2018, s. 25; Thagaard, 2018, s. 50). Designet bestemmes ut fra problemstillingen og avgjør hvilken metode som er mest velegnet for å belyse den (Thagaard, 2018, s. 45-46). Et eksplorerende design er velegnet når hensikten er å undersøke et felt som det eksisterer lite kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 16). *Livsmestring* og *traumebevisst omsorg* er to relativt nye begreper i det pedagogiske feltet. Som nevnt fant jeg lite forskning på disse feltene, og det kan derfor tenkes at et eksplorerende design er hensiktsmessig for å forske på disse temaene. En fordel med eksplorerende design er at de er fleksible, men det betyr også at det stilles høyere krav til forskerens besluttsomhet og kreativitet.

3.2.2 Case-studie og kvalitativ metode

Innenfor det eksplorerende forskningsdesignet gjennomførte jeg en case-studie. En case studie blir av Creswell og Poth (2018, s. 96) definert som en kvalitativ tilnærming hvor man søker dybdeforståelse av virkelige caser fra nåtiden. Ifølge Befring (2015, s. 91) er søken etter dybdeforståelse styrken ved dette designet. Gjennom å gå i dybden av fenomener kan man lettere trekke ut essensen og få et helhetlig bilde av den komplekse virkeligheten. Case-studier er også hensiktsmessige når man ønsker å studere et fenomen gjennom få enheter (caser) som for eksempel et lite utvalg lærere eller institusjoner (Befring, 2015, s. 90; Thagaard, 2018, s. 51).

Innenfor case-designet benyttet jeg en kvalitativ metode. Kvalitative metoder egner seg godt når man søker forståelse av sosiale fenomener (Creswell & Poth, 2018, s. 8; Thagaard, 2018, s. 11). Styrken ved denne metoden er at man får muligheten til å gå i dybden på fenomener som ikke kan kvantifiseres (Thagaard, 2018, s. 15). *Kvalitativ* viser til at forskeren undersøker kvaliteter eller egenskaper ved fenomener. I denne studien ønsket jeg å søke dybdeforståelse av TBO i den ordinære skolen, i kontrast til å søke utbredelsen av tilnærmingen gjennom en kvantitativ metode. En annen fordel med kvalitative metoder er at de er fleksible, da man kan endre på studien underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Dette betyr at forskeren kan tilpasse studien etter utfordringer og erfaringer man møter underveis. En viktig årsak for at jeg valgte denne metoden var at jeg ønsket å møte informantene ansikt til ansikt. Dette opplever jeg som engasjerende og meningsfylt i forskning. En utfordring ved den kvalitative metoden er at de ofte inneholder små utvalg som gjør det mindre relevant å generalisere funnene. I tillegg er subjektiviteten i kvalitative studier en trussel for validiteten (Befring, 2015, s. 117). Disse utfordringene vil bli diskutert mer utfyllende i delkapitlet 3.7.

3.3 Vitenskapsteoretisk forankring

Da denne studien er en undersøkelse innen den vitenskapelige tradisjonen humaniora, var det relevant med en hermeneutisk tilnærming (Befring, 2015, s. 21). Fra et hermeneutisk perspektiv finnes det ikke én universell sannhet om fenomener, men en forståelse av at fenomener kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 37). Sentralt står derfor forskeren

som subjekt, som vil si at forskerens subjektive fortolkninger er verdifulle bidrag for å forstå fenomener (Befring, 2015, ss. 20-21). Fortolkning og konteksten spiller en viktig rolle i hermeneutikken, og fortolkninger skjer med bevissthet om kontekstens betydning (Thagaard, 2018, s. 37). Kontekst i lys av hermeneutikken dreier seg om at menneskers liv og forståelse er kontekstuell og kan derfor ikke overføres automatisk til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 77).

Forforståelse er også sentralt i hermeneutikken og dreier seg om at all forståelse bygges på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37). Befring (2015, s. 21) hevder forforståelsen inkluderer forskerens faglige kunnskap om fenomenet man studerer samt forskerens fordommer. I en forskningsprosess starter man med en forforståelse, deretter henter man ny kunnskap fra feltet, tolker disse og utvikler en utvidet og helhetlig forståelse av fenomenet (Befring, 2015, s. 21).

For å få tak på informantenes refleksjoner og erfaringer, er en fenomenologisk tilnærming naturlig som metode for innhenting av datamaterialet. I denne tilnærmingen undersøker man hvilke felles erfaringer fra hverdagen personer har og analyserer disse for å skape en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg ønsket å undersøke hvilke felles erfaringer informantene hadde med traumebevisst omsorg i skolen og brukte dette som grunnlag for å analysere og hente ut essensen av dette fenomenet.

I den fenomenologiske tilnærmingen er det viktig å gi nøyaktige beskrivelser av datamaterialet, i stedet for å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). I resultatkapitlet i denne studien prøvde jeg på akkurat dette. Det er umulig å være helt nøytral, men jeg prøvde å fremstille informantenes refleksjoner i stedet for mine tolkninger. Mine tolkninger lot jeg heller komme frem i drøftingskapitlet.

3.4 Studiens metodeverktøy

3.4.1 Intervju

Den kvalitative metoden jeg benyttet i denne studien var intervju. Gjennom intervju søker forskeren å forstå et fenomen sett fra intervjuobjektens perspektiv (Kvale & Brinkmann,

2017, s. 20; Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien ønsket jeg å forstå traumebevisst omsorg i den norske skolen og mulige sammenhenger mellom TBO og livsmestring gjennom perspektivet til skolepersonell. I intervjumetoden er forskeren delaktig som 2 i prosessen med å skape forståelse og mening av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Når man bruker intervju som metode, er det viktig å tolke datamaterialet i lys av konteksten som intervjuobjektene forholder seg til (Thagaard, 2018, s. 54).

For å lettere få kontakt med potensielle informanter med relevant kompetanse, valgte jeg å benytte meg av intervju over internett. Fordelen med intervju over internett er at jeg som kunne rekruttere informanter fra store geografiske avstander (Thagaard, 2018, s. 111). Det var også hensiktsmessig å bruke denne metoden for å ivareta smittevernregler grunnet koronasituasjonen. En annen fordel er at intervju over internett kan ha bidratt til at noen informanter lettere ville delta i prosjektet. Det kan tenkes at noen mennesker synes det er mer komfortabelt å bli intervjuet digitalt enn fysisk. En svakhet med denne metoden er at jeg som forsker fikk et begrenset inntrykk av skolekonteksten til informantene. For å motvirke dette og for å få et mest mulig helhetlig inntrykk av informantene, valgte jeg å bruke videointervju over Zoom. Videointervju bidrog til at jeg kunne se informantenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk i intervjusituasjonene. Gjennom bruk av video får man synkrone intervju med direkte respons og spontan kommunikasjon mellom forsker og informant (Thagaard, 2018, s. 110).

3.4.2 Intervjuguide

En intervjuguide er «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Intervjuguiden inneholdt temaene jeg ville dekke og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). En fordel ved det kvalitative intervjuet er at man som forsker kan tilpasse intervjuguiden underveis i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Jeg brukte mitt profesjonelle skjønn for å tilpasse rekkefølgen av spørsmålene og utelate eller legge til spørsmål ettersom samtalen utviklet seg.

Med utgangspunkt i studiens to forskningsspørsmål, lagde jeg en intervjuguide med fem temaer og totalt 15 intervjuspørsmål (vedlegg 1). Et forskningsspørsmål kan ifølge Kvale og

Brinkmann (2017, s. 164) undersøkes gjennom flere intervju spørsmål.

Forskningsspørsmålene var teoretisk formulert, derfor måtte jeg oversette dem til hverdagspråk for å lage intervju spørsmål som kunne bidra til en god samtale (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 163-164). Jeg startet intervjuguiden med tre spørsmål om informantens bakgrunn og nåværende arbeidsplass. Dette var for å kartlegge dem som «caser» og som en oppvarming til de mer åpne spørsmålene. Jeg inkluderte også to spørsmål om TBO som tilnærming for å kartlegge hva de la i den traumebevisste tilnærmingen og hvilke erfaringer de hadde med den.

For å få tak på informantens refleksjoner rundt sammenhengen mellom TBO og livsmestring, stilte jeg flere spørsmål. Først hadde jeg et spørsmål om hva de la i begrepet *livsmestring*. Deretter et åpent spørsmål om eventuelle sammenhenger mellom livsmestring og TBO, før jeg spurte om sammenhengen mellom TBO og to operasjonelle begreper av livsmestring. Ut ifra beskrivelsen av livsmestring i LK20 og problemstillingen i denne studien, anså jeg *positivt selvbilde og håndtere følelser* som de to mest relevante operasjonelle begrepene.

Siden jeg valgte et eksplorerende design, var det hensiktsmessig med semi-strukturerte intervju som inneholdt både lukkede og åpne spørsmål. Siden jeg hadde dette designet, kan tenkte jeg det var mest hensiktsmessig å utforske dette fenomenet uten for mange lukkede spørsmål. I stedet ønsket jeg gjennom flere åpne spørsmål å gi informantene muligheten til å fortelle hvilke temaer de mener er de mest sentrale ved fenomenet. Åpne spørsmål gir rom for at informantene får fortelle og dele sine hendelser og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 97), og på den måten kan uforutsette tanker og meninger komme frem. Thagaard (2018, s. 97) anbefaler lukkede spørsmål som etterspør informantens konkrete erfaringer, fordi disse erfaringene kan hjelpe meg som forsker til å forstå informantens synspunkter og meninger.

Kvale og Brinkmann løfter frem viktigheten av å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (2017, s. 170-171). Dette kan tenkes å ha vært spesielt viktig i min studie da jeg har hatt et eksplorerende design med flere åpne spørsmål. Jeg var derfor opptatt av å legge merke til når informantene sa noe sentralt rundt mine forskningsspørsmål under intervjuene og prøve å stille gode oppfølgingsspørsmål som kunne gi dypere innsikt i deres meninger rundt spørsmålene. Til tider greide jeg å gjøre dette, men opplevde samtidig at det var vanskelig å både skulle lede samtalen, lytte konsentrert, tenke ut gode oppfølgingsspørsmål og passe

tiden. Denne utfordringen gjorde at jeg ble litt stresset under intervjuene. Det kan ha bidratt til at jeg gikk glipp av øyeblikk der informantene sa noe relevant som kunne belyse problemstillingen som jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål til.

3.4.3 Praktisk gjennomføring av intervju

Jeg tok lydopptak av intervjuene for å få med alt informantene sa og for å slippe å avbryte flyten i samtalen ved å stoppe opp og ta notater. Etter anbefaling fra Høgskulen i Volda, lastet jeg ned Nettskjema-diktafon- appen utviklet av Universitet i Oslo for å ta lydopptak. Opptakene ble automatisk sendt til Nettskjema og lagret sikkert der. Samtidig hadde jeg en notatbok tilgjengelig for å ha muligheten til å notere observasjoner av kroppsspråk, stemmebruk og refleksjoner underveis. Rett etter intervjuene noterte jeg inntrykkene mine og refleksjonene jeg hadde i øyeblikket. Disse refleksjonene ble starten på analyseprosessen min. Jeg gjennomførte transkripsjon av intervjuene innen tre-fire dager etter intervjuene for at samtalene skulle være ferskt i minnet.

3.5 Utvalg

3.5.1 Utvalgsstrategi og utvalgsstørrelse

Jeg gjennomførte strategisk utvelgelse av informanter. Det vil si at jeg valgte informanter med spesiell kompetanse som er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 56). I denne studien ønsket jeg lærere eller andre fagpersoner med særlig kompetanse og noen års erfaring med TBO i den ordinære skolen. Dette ble derfor utvalgsriteriet i rekrutteringen av informanter. I en case-studie er det vanlig med fire-fem informanter (Creswell & Poth, 2018, s. 102), og derfor ville jeg ha minst fire informanter. Det viste seg å være vanskelig å rekruttere informanter, og derfor avsluttet jeg rekrutteringsprosessen da jeg fikk fire informanter.

3.5.2 Rekruttering

For å rekruttere informanter, kontaktet jeg en prosjektleder for implementering av TBO i skoler på Sørlandet, Karen Ringereide, som jobber ved RVTS Sør. Hun gav meg navnet på kommuner og skoler som har fått kursing i TBO hos dem. Jeg kontaktet rektorer ved flere skoler og med tillatelse fra Karen Ringereide refererte til at jeg hadde vært i kontakt med henne. Til slutt var det to rektorer som ville hjelpe meg å skaffe informanter. For å ivareta frivillig deltakelse, lot jeg rektorene videresende informasjonsskrivet og kontaktinformasjonen min til sine relevante ansatte, slik at de lærerne og fagpersonene som var interessert i å delta i studien kunne ta kontakt. Jeg fikk dermed et såkalt tilgjengelighetsutvalg siden jeg ble kontaktet av lærere som var tilgjengelige og villige til å delta (Thagaard, 2018, s. 56).

Videre brukte jeg snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56) for å skaffe de siste informantene. Læreren jeg gjorde pilotintervju av, gav meg kontaktinformasjon til potensielle kandidater med relevant kompetanse. Samtlige ønsket å delta i studien. En ulempe ved denne metoden er at man kan ende opp med informanter innenfor samme nettverk og område (Thagaard, 2018). Disse informantene jobber derimot i ulike kommuner og representerer derfor ulike geografiske områder og praksiser i landet. Samtidig kan det hende de er fra samme nettverk da de kjenner hun jeg gjorde pilotintervju av. En annen svakhet med ved tilgjengelighetsutvalg og snøballmetode er at jeg kan ha fått informanter som er spesielt ivrige og føler de mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 56). Det betyr at jeg kan ha fått informanter som er spesielt ivrige for TBO og som føler de mestrer tilnærmingen. Dette kan bidra til at jeg fikk et relativt homogent utvalg som igjen kan bidra til et mindre variert datamateriale. Jeg endte opp med tre lærere og en sosionom, alle knyttet til den ordinære skolen. Dermed er både lærer- og sosionomperspektivet er representert i datamaterialet. Dette kan bidra til å gjøre datamaterialet mer nyansert for å belyse problemstillingen.

3.6 Analyse

3.6.1 Transkripsjon

Transkripsjon er en skriftlig strukturering av en intervju samtale som gjør datamaterialet analyserbart (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden formålet med analysen er å undersøke informantenes meninger og ikke språk, vurderte jeg det mest hensiktsmessig å ikke transkribere ordrett hva informantene sier. I stedet transkriberte jeg informantenes utsagn til meningsfulle setninger, men beholdt det muntlige preget (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Meningsfulle setninger kan bidra til å sette informantene i et godt lys. Jeg valgte utelot deler av intervjuene som omhandlet temaer som jeg vurderte som lite relevant for å belyse problemstillingen.

3.6.2 Temaanalyse

For å analysere datamaterialet, gjennomførte jeg en temaanalyse. I temaanalyse retter forskeren oppmerksomheten mot temaer og går i dybden på de enkelte temaene i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg anvendte en deduktiv tilnærming, som betyr at jeg brukte begreper fra annen teori som temaer (Thagaard, 2018, s. 172). Derfor valgte jeg tre faglige begreper fra kunnskapsgrunnlaget, nemlig de tre pilarene i TBO: *trygghet*, *relasjon* og *følelsesregulering*. Jeg valgte disse begrepene siden de regnes som sentrale i TBO. Det kan tenkes at den deduktive tilnærmingen kan bidra til å øke analysens validitet fordi jeg brukte teoretisk etablerte begreper i relevant litteratur, i stedet for å utvikle eller finne begreper i datamaterialet selv. Bruken av begreper kan også bidra til å gjenkjenne mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). For å få en dypere innsikt i de tre temaene, ble datamateriale fra de ulike casene sammenlignet i analysen (Thagaard, 2018 s. 171).

En svakhet ved temaanalyse er at man kan løsrive datamaterialet fra konteksten det ble presentert i (Thagaard, 2018 s. 179). Dette er fordi man retter oppmerksomheten hovedsakelig mot temaene og ikke konteksten. For å ivareta et mest mulig helhetlig bilde av datamaterialet, prøvde jeg å se på datamaterialet knyttet til hvert enkelt tema i sammenheng med konteksten til casene (Thagaard, 2018, s. 171).

Det er en forutsetning at man har tilstrekkelig med beskrivelser om hvert tema fra alle informantene når man gjør temaanalyser (Thagaard, 2018, s. 171-172). Dette viste seg å være en utfordring da flere av informantene gav mer informasjon om temaene *relasjon* og

følelsesregulering enn *trygghet*. Dette bidrog til at jeg fikk mindre informasjon om *trygghet* som tema. Dette gjaldt spesielt for case 1. En konsekvens av dette er at jeg fikk begrenset med innsikt i denne informantens refleksjoner rundt arbeid med trygghetspilaren i den ordinære skolen. Dermed kan hans stemme være underrepresentert i datamaterialet på dette området.

For å sortere datamaterialet i de tre temaene, kodet jeg datamaterialet først. Koding innebærer å dele opp tekst og konsentrere innholdet til noen koder (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg brukte faglig skjønn til å utvikle kodeord som representerte meningsinnholdet i de ulike delene av transkripsjonene. Noen koder jeg brukte var: «følelsesregulering i stedet for konsekvenser», «TBO er en anerkjennende tilnærming», «verdien av miljøterapi», «atferd er kommunikasjon». Gjennom hele kodeprosessen skrev jeg også kommentarer med refleksjoner og mulige tolkninger av meningsinnholdet i datamaterialet. Thagaard (2018, s. 154) kaller disse kommentarene analytiske «memos» og hevder at de er et viktig bidrag i analysearbeidet. Deretter gikk jeg gjennom alle kodene for å se hvilke koder som gikk igjen blant informantene, og hvilke som var unike. Jeg noterte meg også motsetninger blant kodene. Denne prosessen hjalp meg å se sammenhenger, mønstre, likheter og forskjeller i datamaterialet mitt. Deretter fjernet jeg de kodene jeg vurderte som minst relevante for å belyse problemstillingen i studien. Videre grupperte jeg kodene i kategorier og deretter sorterte disse kategoriene i de tre temaene jeg hadde valgt på forhånd.

Det var utfordrende å sortere de ulike kategoriene under hvert tema, fordi temaene har fellestrekk og henger tett sammen. Flere kategorier, for eksempel «lærer-elev-relasjon» og «klassemiljø» egnet seg både under trygghet og relasjon. Måten jeg gikk frem på for å velge hvilket tema kodene skulle under, var ved å se hvilken sammenheng koden hadde blitt nevnt i under intervjuet, og under hvilket spørsmål som ble stilt. En ulempe med koding er at det kan ha bidratt til at jeg har oversett viktig data som ikke passet inn i kategoriene jeg valgte (Thagaard, 2018, s. 154-155). For å motvirke denne begrensningen mest mulig, anbefaler Silverman (2014) å være observant på data som ikke passer inn i kategoriene.

3.7 Kvalitet i prosjektet

For å vurdere kvaliteten i denne studien, valgte jeg følgende tre begreper: *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*. Det er omdiskutert om disse begrepene er egnet innenfor kvalitativ forskning, men jeg støtter meg på anerkjente kvalitative forskere som Fangen (2010), Kvale og Brinkmann (2017) og Thagaard (2018) som selv anvender disse begrepene.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler spørsmålet om studien er gjennomført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thagaard, 2018, s. 187). Silverman (2014, s. 84) mener forskeren kan øke reliabiliteten ved å gjøre studien transparent slik at leserne kan vurdere kvaliteten av studien. Jeg har i metodekapitlet prøvd å være transparent om de valgene jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har prøvd å beskrive fremgangsmåtene i studien nøyaktig, da dette kan øke reliabiliteten til den (Befring, 2015, s. 56).

Silverman (2014, s. 84) anbefaler også å være transparent om det teoretiske ståstedet forskeren har. Det teoretiske ståstedet kan forme visse typer tolkninger samt ekskludere andre. Mitt teoretiske ståsted er blitt redegjort for i kunnskapsgrunnlaget. I starten av metodekapitlet beskrev jeg også hvordan jeg gikk frem for å finne litteratur til kunnskapsgrunnlaget. Dette gjorde jeg for å være transparent slik at leseren kan vurdere kvaliteten av kunnskapsgrunnlaget. Jeg har også prøvd å være transparent i analyse- og drøftingskapitlene ved å prøve å skille tydelig hva som er primærdata og hva som er mine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 188).

I intervju som metode har forskeren direkte kontakt med deltakerne i studien og kan derfor påvirke innsamlingen av datamaterialet. Denne kontakten kan være en reliabilitetsutfordring. Thagaard (2018, s.188) anbefaler at forskeren reflekterer over relasjonen til informantene som intervjues. Jeg hadde ikke møtt informantene før jeg intervjuet dem, og hadde derfor ikke en privat relasjon med noen av dem. Det profesjonelle forholdet mellom meg som forsker og informantene kan bidra til å styrke reliabiliteten i datamaterialet. Likevel hadde jeg en felles bekjent med noen av informantene, nemlig læreren som hjalp med rekruttering av informanter. Dette bidrog til å gjøre relasjonene litt mer private og intervjusituasjonene mer

avslappet. Avslappetheten kan ha bidratt til at informantene gav ærlige svar, som igjen kan styrke validiteten i datamaterialet.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av resultatene i en undersøkelse og tolkningene man som forsker gjør (Fangen, 2010, s. 237; Thagaard, 2018, s. 189). Validitet i kvalitativ forskning dreier seg ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 277) om i hvor stor grad man undersøker det fenomenet man faktisk er interessert i å undersøke. Under har jeg kommentert ulike validitetsutfordringer jeg har møtt gjennom forskningsprosjektet.

Subjektiviteten til meg som forskeren er den første validitetsutfordring jeg vil trekke frem. I dette forskningsprosjektet har jeg som forsker vært hovedinstrumentet for innsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Som tidligere nevnt, er subjektiviteten til forskeren verdsatt i den hermeneutiske tilnærmingen (Befring, 2015, ss. 20-21). Samtidig blir også denne subjektiviteten sett på som en validitetsutfordring siden jeg som forsker har uunngåelig har påvirket datamaterialet (Befring, 2015, s. 117). For å styrke validiteten i forhold til dette, har jeg blant annet prøvd å være bevisst og transparent på hva mine fordommer, forventinger og forforståelse er og hvordan de har påvirket datamaterialet (Befring, 2015, s. 117). Min positive innstilling til TBO i skolen har mest sannsynlig påvirket datamaterialet. Jeg hadde forventinger om at TBO egner seg i den ordinære skolen før innsamlingen av data, og dette kan ha påvirket hvordan jeg tolket datamaterialet. Mens jeg hørte på lydopptakene av intervjuene, la jeg merke til at jeg til tider ble litt overivrig og avbrøt informantene fordi de begynte å snakke om temaer og begreper jeg tenkte var relevante til problemstillingen min. Dette kan ha bidratt til at det jeg opplevde som mest relevant kom frem i datamaterialet i stedet for det informantene mente. Dette er en utfordring som kan svekke validiteten i datamaterialet.

For å gjøre datainnsamlingen mest mulig gyldig, ville jeg kvalitetssikre intervjuguiden før jeg gjennomførte intervjuene. Jeg sendte en skisse av intervjurunden til Karen Ringereide. Med hennes kompetanse innen TBO i den ordinære skolen kunne hun bidra med innspill om hva som var relevant å spørre om. I tillegg gjennomførte jeg pilotintervju for å teste intervju spørsmålene mine, samt øve meg på å intervju. Jeg spurte en kvalifisert informant som er lærer og har tatt kursing i traumebevisst omsorg. Pilotinformanten var interessert i å

bistå med å kvalitetssikre intervjuprosessen for meg. Etter pilotintervjuet gjorde jeg noen av de åpne intervju spørsmålene mine mer konkrete for å sikre at informantene gav svar som er relevante for problemstillingen min. Disse tiltakene kan bidra til å styrke validiteten i datamaterialet.

Jeg gjorde også noen tiltak under selve intervjusituasjonene for å få tolkningene mine til å stemme mest mulig overens med virkeligheten. Etter Kvale og Brinkmann (2017, s. 278) sine anbefalinger, prøvde jeg å kontrollere informasjonen informantene gav ved å spørre om jeg hadde forstått dem riktig underveis i intervjuet. I tillegg spurte jeg hvordan de definerte ulike begreper de brukte for å få en forståelse av deres perspektiver. Jeg spurte samtlige om hvordan de definerte «TBO» og «livsmestring», som er de to mest sentrale begrepene i denne studiens. «Annerkjennelse» viste seg å være et begrep som ble gjentatt i flere intervju, og derfor spurte jeg også hvordan dette begrepet ble forstått.

Videre prøvde jeg å styrke gyldigheten av datamaterialet ved å bruke lydopptak og videointervju. Transkripsjon kan være en validitetsutfordringer med intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Jeg valgte derfor å bruke lydopptak fordi det tillot meg å høre på svarene til informantene gjentatte ganger og sørget for at jeg transkriberte riktig. I tillegg valgte jeg å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene, for at samtalene skulle være mest mulig ferskt i minnet. Det var også god lyd på alle lydopptakene, i tillegg til at jeg var i et rolig rom uten støy da jeg transkriberte, som også kan bidra til å gjøre transkripsjonene mer gyldige. Jeg valgte å bruke videointervju i stedet for telefonintervju for å kunne se kroppsspråket til informantene og få et mer helhetlig bilde av casene. Dette kan ha bidratt til å styrke validiteten i datamaterialet.

Flere av informantene viste seg å ha høy kompetanse innen temaer som er relevante til fokuset i denne studien, med videreutdanninger blant annet innen sosiale og emosjonelle vansker, mobbing og psykologi. I tillegg hadde de lang erfaring med å jobbe med elever med og uten traumeerfaringer, både innenfor og utenfor den ordinære skolen. Dette kan tenkes å bidra til å øke validiteten til datamaterialet da refleksjonene til informanten baseres på mye erfaring og kunnskap.

En annen validitetsutfordring var å få tolkningene mine til å stemme mest mulig overens med virkeligheten. I tråd med Thagaard (2018, s. 189) sin anbefaling, prøvde jeg å øke validiteten på dette området gjennom å få en annen person til å kritisk vurdere tolkningene mine. Jeg lot

veilederen min ha denne rollen. Han leste skissen til resultatkapitlet, kontrollerte om tolkningene mine var logiske og kom med kritiske tilbakemeldinger. I tillegg var han kritisk til tolkningene mine under drøftingsprosessen. Han bidrog til å gi meg et nyansert og kritisk blikk slik at jeg fikk frem ulike mulige tolkninger i drøftingen.

En svakhet med denne case-studien er det ikke ble brukt flere ulike kilder av data, men kun intervju. Case-studier skal helst inneholde flere kilder av data (Creswell & Poth, 2018, s. 97; Thagaard, 2018, s. 51). Denne svakheten kan ha bidratt til at jeg har fått for lite informasjon om hver case til å utvikle et helhetlig bilde av dem. Dette kan derfor bidra til å svekke validiteten i datamaterialet. Om jeg skulle gjort forskningsprosjektet igjen, ville jeg ha supplert intervjuene med observasjoner av informantene. Da kunne jeg ha sett hvordan de praktiserte de tre pilarene i TBO for å se om det stemte overens med det de sa det gjorde. Intervju med elever kunne også vært interessant. Da kunne jeg blant annet undersøkt elevenes opplevelse av relasjonene med traumebevisste voksne, eller elevenes opplevelse av trygghet i læringsmiljøet. Koronarestriksjoner gjorde det utfordrende å gjennomføre observasjoner, men mangelen på ulike kilder data svekker likevel validiteten i funnene.

3.7.3 Generalisering

Generalising handler om i hvor stor grad man kan overføre resultatene fra en studie til andre personer og kontekster (Kleven, 2008, s. 229; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). På grunn av små utvalg er det lite relevant å bruke funn fra kvalitative studier til å generalisere. Utvalget i denne studien består av fire informanter, og er derfor ikke tilstrekkelig til å generalisere funnene. Likevel peker Befring (2015, s. 91) på at case-studier åpner opp for en viss generaliserende kunnskapsoverføring ved at innsikten i komplekse fenomener disse studiene kan gi, kan brukes til å forstå andre lignende situasjoner. Silverman (2014, s. 70) løfter også frem verdien av case-studier sine bidrag fordi de kan gi et nyansert bilde av virkeligheten. Thagaard (2018, s. 182) referer til *overførbarhet* i kvalitative studier, og hevder at «forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner».

For å oppsummere delkapitlet om kvalitet: jeg har forsøkt å være redelig og transparent for å styrke reliabiliteten og validiteten i denne studien, men studien har sine begrensninger og manglende overføringsverdi. Blant annet grunnet et lite utvalg. Likevel kan det tenkes at studien kan ha noen verdifulle bidrag siden det er en case-studie som kan gi et nyansert bilde av virkeligheten (Silverman, 2014). I tillegg kan case-studier ha en viss overføringsverdi til andre lignende caser (Befring, 2015, s. 91). Disse lignende casene kan tenkes å være andre lærere og fagpersoner knyttet til den ordinære skolen som har tatt kursing i TBO. Funnene i denne studien kan forhåpentligvis bidra til kunnskap om TBO i den ordinære skolekonteksten samt peke på sammenhenger mellom TBO og livsmestring.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er ifølge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016) de verdiene og normene som regulerer vitenskapelig forskning. NESH presenterer anerkjente forskningsetiske normer innenfor samfunnsvitenskap og humaniora, og jeg har derfor brukt forskningsetiske normer derifra i denne studien. Jeg har valgt de to normene som er mest relevante for denne studien, informert samtykke og konfidensialitet, og vil kommentere hvordan jeg har ivaretatt disse. I tillegg vil jeg kommentere maktforhold da dette er en etisk utfordring ved intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52).

3.8.1 Informert samtykke

Samtykke handler om å respektere menneskers rett til frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Informert samtykke vil si at informantene skal få tilstrekkelig informasjon om formålet i studien min og mulige konsekvenser av å delta i den (Einarsdottir, 2007, s. 205; Fangen; 2010, s. 191; Kvale og Brinkmann, 2017, s. 104; NESH, 2016). Dette ivaretok jeg ved å sende et detaljert informasjonsskriv om studien min til informantene mine, etter malen til NSD, og legge ved et samtykkeskjema (vedlegg 2). Informantene ble bedt om å signere, scanne og sende det til meg elektronisk. Epostene med samtykkeskjemaene ble slettet ved prosjektslutt.

3.8.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om å beskytte deltakerne i studien slik at informasjon i studien ikke kan spores tilbake til dem (NESH, 2016). Denne normen er nært knyttet til personvern da forskning ikke skal komme til skade for deltakerne i studien (Einarsdottir, 2007, s. 206). Jeg ivaretok dette ved å behandle all informasjon om deltakerne konfidensielt. Jeg unngikk å be om sensitiv informasjon, og ba bare om bakgrunnsinformasjon for å beskrive informantene som caser. For å bevare informantenes anonymitet, ble bakgrunnsinformasjonen om hver case ikke presentert i sin helhet ved at personidentifiserende informasjon ble utelatt (Thagaard, 2018, s. 180). Lydopptakene ble lagret i nettskjema som krypterte intervjuene. Dokumenter med transkripsjoner og informasjon om informantene ble lagret og oppbevart sikkert på min OneDrive-konto gjennom Høgskulen i Volda. I den ferdige oppgaven ble informantenes identitet anonymisert.

Dette forskningsprosjektet krevde meldeplikt til NSD siden jeg tok lydopptak av intervjusamtalene. Vurderingsskjemaet fra NSD er vedlagt (vedlegg 3). På grunn av personvern, minnet jeg informantene i starten av intervjuene om taushetsplikten de har ovenfor elevene sine. Sensitiv informasjon om lærere eller elever som kom frem i intervjuene, ble anonymisert eller utelatt.

3.8.3 Maktforhold

I en intervjusituasjon kan det være et assymetrisk maktforhold mellom forsker og informant som kan påvirke datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Siden det var jeg som arrangerte intervjuet, lagde intervjuspørsmålene og styrte gangen i samtalen, er det tenkelig at det bidrog til et assymetrisk maktforhold. Likevel hadde alle informantene mer kunnskap og erfaring med TBO i skolen enn meg, og dermed kan kompetansen deres bidra til å utjevne maktforholdet. I tillegg, siden jeg har et eksplorerende design, stilte jeg flere åpne spørsmål for å få informantene til å styre innholdet i samtalen. Jeg tilpasset rekkefølgen på spørsmålene mine etter hva informantene fortalte. Jeg ønsket å lytte og la informantene fortelle uten for mange unødvendige avbrytelser. Dette kan også ha bidratt til å utjevne et potensielt maktforhold.

I etterkant hadde jeg monopolet på å fortolke datamaterialet uten at informantene var til stede (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Det var da viktig at jeg ivaretok informantenes integritet (NESH, 2016). Dette prøvde jeg å gjøre ved å bruke mye tid på å prøve og forstå informantenes utsagn under analyseprosessen og gjennom å presentere informantene i et godt lys gjennom hele studien.

4 Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra analysen bli presentert. For å analysere datamaterialet, ble en tematisk analyse valgt med en deduktiv tilnærming der jeg brukte tre begreper fra kunnskapsgrunnlaget som temaer, nemlig de tre pilarene i TBO: trygghet, relasjon og følelsesregulering. Jeg har brukt disse temaene for å belyse problemstillingen: *Hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne omsorgen eventuelt bidra til livsmestring for alle elever?*

De fire casene vil forme strukturen i dette delkapitlet og funn innen de tre temaene vil bli presentert under hver case. Som innledning til hvert delkapittel blir casene presentert. Felles for alle casene er at de har blitt kurset i TBO og har noen års erfaring med å jobbe med denne tilnærmingen med elever som går i den ordinære skolen.

4.1 Case 1

4.1.1 Introduksjon av case 1

Informant 1 er utdannet adjunkt med videreutdanning innen veiledning. Han jobber for øyeblikket på en ungdomsskole. Han har jobbet nærmere 10 år som lærer og hevder TBO har vært en sentral del av arbeidet hans alle disse årene. Informanten har tidligere jobbet i barnevernstjenesten og har erfaring med å jobbe traumebevisst i denne konteksten også. Ungdomsskolen han jobber på nå er en del av en kommune på Sørlandet som satser på traumebevissthet. Det er en stor skole med et miljøarbeiderteam som jobber for å sikre et godt skolemiljø.

4.1.2 Trygghet

Informant 1 forteller at elevene må være trygge på læreren for at læreren skal kunne regulere følelsene til elevene. Han beskriver at denne tryggheten kommer av en god relasjon mellom

lærer og elev. Informanten forteller også at det er viktig at elevene er trygge på flere voksne i skolen og ikke er for avhengig av kontaktlæreren: «I tillegg til kontaktlæreren, så må også eleven være trygg på faglærere, miljøarbeidere osv. For plutselig en dag er jeg borte på et kurs eller lignende, og dermed er det viktig med flere trygge voksne for å få til de myke overgangene.» Dette sitatet viser også at informanten har en bevissthet over elevens behov for forutsigbarhet.

Elevene kan oppleve trygghet gjennom å ha emosjonell støtte lett tilgjengelig gjennom organiseringen av miljøterapeutene på skolen:

«I stedet for at miljøarbeiderne holder til i klasserommet, så holder de til på gangen og så går de der det er behov. Og de kan stikke inn i klasserommet om de ser det er behov, og vi kan stikke hodet ut for å få hjelp. (...) Og om det skulle begynne å koke hos en av elevene med vedtak, så er en av miljøarbeiderne i teamet klare til å steppe inn. Miljøtemaet er friere til også å tilby støtte til “vanlige” elever som har behov for et par ord.»

Videre legger informanten til at han denne organiseringen av miljøterapeutene gir større muligheter for TBO i den ordinære skolen. Han hevder at miljøarbeidere har flere muligheter til å jobbe traumebevisst enn lærerne siden «De er tilgjengelige hele tiden.»

4.1.3 Relasjon

TBO har bidratt til å verdsette og ha større fokus på relasjonsbygging for informant 1: "Etter jeg ble introdusert for TBO har jeg fått enda mer fokus på relasjonsbygging i klasserommet. Mellom meg som lærer med elevene, men også mellom elevene". Informanten forklarer videre at det er ekstra viktig at læreren bygger en god relasjon til elever med særskilte behov, gjerne i oppstarten av skoleåret.

Videre forklarer informanten at en relasjonsbygging er grunnlaget for trygghet og samregulering: "Det er lettere med atferdsregulering med en elev som er trygg på meg. Relasjonsbygging er viktig, den må i bunn." Han utdyper videre at dess bedre kjent elevene er med ham, dess tryggere blir de på ham. Han peker på at det er utfordrende å ha tid til følelsesregulering i den ordinære skolen, og at kompromisset er å fokusere mer på relasjonsbygging.

For å få rom til å jobbe mer traumebevisst, forteller informant 1 at han har fått tilpasset timeplanen sin:

«jeg har fått noen ekstra timer i uka til å bruke sammen med en elev i klassen min som trenger det. Hver uke tar jeg han ut av klassen i 90 minutter. Der kan vi gå gjennom større enkelthendelser som har skjedd i løpet av uka og snakke om hvordan man kan løse det, og hvilke følelser som ble trigget, og hva tror du han andre følte da du sa det osv.»

Informanten legger til at denne tiden er verdifull for relasjonsbygging med denne eleven og for å møte elevens behov for å bli sett, men at det likevel ikke er optimalt med tanke på følelsesregulering siden det kan være vanskelig for eleven å huske hendelsene og hva som skjedde: «det fungerer dårlig å snakke om det som skjedde på mandag i 1. time. Som kanskje bare var en filleting.»

4.1.4 Følelsesregulering

Informant 1 definerer TBO som: «veien å gå fra atferdsregulering til følelsesregulering. TBO er i veldig stor grad følelsesregulering". Han forklarer videre at etter han ble introdusert for TBO så har han gått bort fra tradisjonell atferdsregulering: «Og selvfølgelig den vanlige atferdskorrigeringen med belønning og straff, den praktiserer jeg vel ikke i det hele tatt. Dersom jeg gir anmerkninger, er det fordi jeg må det (...), fordi det er pålagt av systemet.» Det kommer frem av sitatet at informanten ikke ønsker å straffe atferd, men at han av og til blir pålagt det av skolesystemet. Samtidig peker han på at det er mer tidkrevende med følelsesregulering som atferdshåndtering og at det hadde vært lettere å true med sanksjoner: «Det tar mye lenger tid med en TBO-tilnærming (...) enn hva det gjør å bare si: "sett deg på stolen hvis ikke får du en anmerking.»»

Informanten forteller også at han er bevisst på den enkelte elevs behov. I møte med noen elever, er han mer bevisst på å bruke følelsesregulering som atferdsregulering enn med andre elever. Han sier at denne differensierte måten å håndtere atferd på er en utfordring for noen elever: «det at jeg har ulik tilnærming til ulike elever, gjør at det oppleves som grådig urettferdig. Det at den ene eleven kan få kjeft for banning i timen, mens en annen blir tatt ut på gangen og spurt: "hvilken følelse trigget deg til å banne? Hva var det som gjorde at det

gikk galt?» Bruken av frasen: «grådig urettferdig» viser til at elevene kan ha sterke følelser om denne forskjellsbehandlingen.

Informant 1 hevder TBO egner seg godt som undervisningsmateriell i den ordinære skolen, og at dette kan brukes i eksplisitt undervisning om livsmestring. Gjennom undervisning om blant annet hjernen, følelser og mestring av vanskelige følelser, kan elevene bli bedre kjent med seg selv og sine følelser, lære å sette ord på vanskelige følelser og utvikle strategier for å takle disse følelsene, ifølge informanten. Informanten sier han har valgt å bruke store deler av sine kontaktlærertimer med klassen for å undervise livsmestring, og da underviser han om temaene nevnt ovenfor. Elevene har blant annet øvd på å snakke om vanskelige følelser gjennom å diskutere en tildelt fiktiv karakters følelser i ulike scenarioer. Informant mener at det kan ufarliggjøre det å snakke om andres følelser enn å skulle snakke om sine egne.

Vider hevder informant 1 at elever hadde hatt bedre psykisk helse om de hadde lært om følelser fra starten av skoleløpet. Han forklarer at da hadde elever lært å skille hva som er normale følelser og ikke:

«Fordi elevene blir mer kjent med seg selv, følelsene sine, og de lærer at det å være lei seg trenger ikke nødvendigvis å være verdens undergang. At de kan lære om forskjellen på det å være lei seg og være deprimert, det å være redd og det å ha angst.

Drømmen er jo også at de skal vite hva de skal gjøre når de følelsene kommer.»

Han mener at denne kunnskapen kan bidra til livsmestringskompetansen til elevene: «Hadde vi hatt et bunnsolid TBO-opplegg gjennom hele grunnskoleløpet, så tror jeg elevene hadde vært mer rustet for å takle vanskelige følelser, arbeidspress, og forventninger.»

Informanten trekker frem at i den ordinære skolen er det større rom for å bruke TBO som undervisningsmateriell enn som en tilnærming i møte med enkeltelever:

«All undervisninga kan vi ha, som for eksempel “Link til livet”. En ferdig pakke man kan bruke rett inn i vanlig skole. Det er flat pedal og kjør på. Men utfordringa for meg som pedagog og voksenperson er det å kunne bruke TBO-tilnærmingen til enkeltelever. Det er det som tar tid.»

Informanten utdyper med: «For i løpet av en time, kan det være 4-5-6 ulike hendelser som det kanskje hadde vært kjempebra å ha TBO-tilnærmingen i møte med de enkeltelevne, men da ryker det gjerne 3-4 minutter per elev, og da er timen gått, da.» Sitatet beskriver tid som en utfordring for at læreren skal jobbe traumebevisst i skolen, spesielt til å møte «hendelser» som

krever at elever får reguleringsstøtte. «Hendelser» kan indikere at elever har utagert fordi de er utenfor toleransevinduet sitt. Utfordringen med tid henger sammen med dilemmaet mellom behovene til enkeltelever og behovene til klassen: “Men jeg har ikke sjans. Jeg kan ikke forlate de andre 27. Og der ligger det jo og en utfordring, fordi jeg kan ikke ta det foran hele klassen heller.”

Det følgende sitatet peker på at i tillegg til tid, så er mangel på ressurser en utfordring med TBO i den ordinære skolen: «Jeg husker fra da jeg jobbet i barnevernet, der hadde vi masse tid, fordi da hadde vi 4-5 ungdommer som var i den boligen med 2-3 voksne. Da kan vi drive med TBO-tilnærming hele dagen. Så utfordringen i skolen kan man si er ressurser.»

En sammenheng mellom selvbilde og evne til følelsesregulering kommer også frem i analysen. Informant 1 forteller at de elevene med dårligst selvbilde er elevene med minst kontakt med egne følelser fordi «de ofte misforstår og blir misforstått». Det blir også pekt på at elever som har opplevd traume strever med akkurat dette. Informant 1 hevder TBO kan bidra til å øke selvbildet til elever med traumeerfaring, men at tilnærmingen ikke er i en særklasse i forhold til andre tilnærminger i møte med elever uten traumeerfaring. Likevel peker informanten på at TBO som tilnærming ikke er skadelig, og at det derfor er hensiktsmessig med denne tilnærmingen i møte med alle.

4.2 Case 2

4.2.1 Introduksjon av case 2

Informant 2 er utdannet allmennlærer med flere videreutdanninger og kurs innen sosial pedagogikk, sosial kompetanse, emosjonelle vansker og psykologi. Hun har jobbet lenge i skolen og har erfaring med å jobbe på et opplærings- og ressurscenter for elever i grunnskolen. Hun ble introdusert for TBO for fem år siden. For øyeblikket jobber hun på en barneskole som ressursperson der hun jobber med enkeltelever, læringsmiljø og kompetanseheving av skolepersonell. TBO er en sentral del av hennes arbeid som ressurs, og hun forteller at hun bruker ofte elementer fra TBO i kompetansehevingen av skolepersonellet. Informanten jobber

på en barneskole i et tettsted i Rogaland. De ansatte på skolen har ikke gjennomgått kursing i TBO, men skolen har bevisst valgt å ansette informanten fordi de ønsker denne kompetansen i skolen.

4.2.2 Trygghet

At læreren oppleves som en trygg voksen, er avgjørende for utviklingen av selvfølelsen til elevene, ifølge informant 2. Informanten legger til at hun tenker det gjelder generelt for alle elver og ikke bare for usikre elever. En lærer som er anerkjennende og uttrykker at han vil elevene vel, kan oppleves som en trygg voksen for elevene, ifølge informant 2. Informanten hevder TBO er en anerkjennende måte å møte andre mennesker på, og at anerkjennelse er noe av det viktigste for å utvikle selvfølelsen og mestringstroen til barn.

Trygghet handler også om at elevene skal møte forutsigbare reaksjoner på uønsket atferd. Informant 2 påpeker at det kan være mye sinne og frustrasjon blant elever, og jobber selv med å støtte de voksne på skolen til å samkjøre reaksjonene på atferden til enkeltelever og klasser. Samtidig kommer det frem at læreren må være fleksibel i reaksjonene og behovs-bevisst om eleven er utenfor toleransevinduet: «i bunn må vi ha standarder og forutsigbarhet, men når det skjer situasjoner når barna er uregulerte og vi ikke har kontakt med dem allikevel, da mener jeg at det er viktig å se situasjonen og eleven an. Altså, når det koker».

Informant 2 hevder at TBO burde vært en tilnærming elevene ble møtt med fra de startet i barnehagen til de slutter i skolen. Hun mener også at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet og foreldre burde vært traumebevisste og hevder at det ville vært enklere å hjelpe barn og unge om alle samarbeidspartnere til skolen hadde hatt et felles grunnsyn. På skolen deres pleier de å inkludere foreldrene, spesielt i saker med enkeltelever, til å forstå TBO-tilnærmingen og prøve å få dem med på laget til å møte barna på en traumebevisst måte.

TBO kan bidra til å snu et dårlig klassemiljø til et trygt læringsmiljø, ifølge informanten. I klasser med mange sosiale utfordringer, hevder informant 2 at en TBO egner seg godt fordi det er en forståelsesfull og respektfull tilnærming: «I de klassene det er mange utfordringer, så tenker vi at TBO er en god måte å jobbe inn mot med hele klasser på. Fordi det er en

forståelsesfull og respektfull måte å møte alle rollene på.» Informanten legger til at TBO kan være et fundament til andre tilnærmingen og metoder i arbeid med klassemiljø: «Det finnes mange alternativer og måter å jobbe med læringsmiljøet, men du kan uansett ha TBO-en i bunn».

4.2.3 Relasjon

Informant 2 ønsker inkluderende tiltak for elever med spesielle behov og bruke miljøet som ressurs: «Å jobbe enkeltvis ute med elever, er for det første veldig kjedelig for eleven, og for det andre ser vi at det ofte er mer nyttig å jobbe i elevens naturlige miljø». Informanten prøver å unngå segregerte tiltak og peker på at man kan bruke TBO i møte med hele klasser:

«så ofte som mulig prøver vi å jobbe med enkeltelever inne i klassen. Dersom det er en klasse med flere elever som er sinte, så jobber vi med dette i forhold til hele klassen, i stedet for med fem av dem. Det er ingen som har vondt av TBO, så selv om noen elever som er bedre på følelsesregulering enn andre, så er det utvikling uansett».

Informanten peker at det av og til er det nødvendig med segregerte tiltak, men at de da jobber i grupper og bruker medelever som ressurser: «Det kan hende vi jobber i mindre grupper, men da tar vi en av de elevene med store utfordringer sammen med gode rollemodeller, selvfølgelig». Informanten forklarer at elevene hører mer på råd fra jevnaldrende enn råd fra voksne, og derfor prøver lærerne å la elevene snakke mest mulig i disse gruppetiltakene.

Informant 2 vektlegger noen sentrale relasjonelle ferdigheter læreren må ha for å kunne utvikle gode relasjoner til elevene. Å kunne lese elevene og se deres behov blir nevnt som de viktigste ferdighetene. Det blir pekt på at det ikke finnes en oppskrift for hvordan møte elever på en god måte, og at TBO derfor krever at læreren kan lese elevenes individuelle behov i forskjellige situasjoner: «å kunne se om eleven trenger at du nærmer deg eller trekker deg unna, og kunne lese hvem som blir regulert av at du tar på dem, og hvem som blir trigget av å sitte med en iPad». Sitatet viser en bevissthet rundt at elever blir regulert på ulike måter og at en regulerende aktivitet for én elev, kan være en trigger for en annen.

Informant 2 nevner også at disse relasjonelle ferdighetene kommer mer naturlig for noen enn andre, og at det kan være en utfordring: «Det gjør det litt utfordrende å implementere TBO i

hele skoler. Det er noen personlige egenskaper som er viktige i TBO. Som du enten har eller som du må tillære deg. Og da er jo en utfordring om lærerne er åpne for å endre seg.»

Traumebevisst innebærer også bevissthet rundt hvor komplekst relasjonelt samspill kan være:

«La oss si det har skjedd en situasjon i friminuttet, da tenker jeg det er bedre å prøve å se hva situasjonen krever, enn å gå rett på regler og konsekvenser. Trenger elevene konfliktløsning, eller å bare være fra hverandre? Være opptatt av å lese samspillet mellom elevene, og lese elevene en og en».

Informant 2 peker også på at konflikter og mobbesaker ofte er veldig komplekse og at en traumebevisst tilnærming i slike saker er mer ivaretagende fordi man møter alle mennesker med respekt og forståelse og «er opptatt av å finne ut av hva som er vanskelig for begge parter, ikke bare den som er mest utsatt». Informanten trekker frem at mobberen også kan føle seg mobbet, og hevder at mobberen også trenger tilrettelegging: «Jeg mener også det er viktig å være bevisst på at den som gjør overtrampene, eller bryter regelen, i våre øyne, også trenger like mye hjelp etterpå som den som var offeret.» «I våre øyne» indikerer en bevissthet om at elevenes opplevelse av situasjoner kan være annerledes enn de voksnes.

Når informanten ble spurt om livsmestring, så kom det frem at noe av det viktigste i arbeidet med livsmestring er å utvikle de sosiale ferdighetene til barna: «Det viktigste vi ser på ved livsmestring, er å få ungene til å fungere sammen med andre, være en del av flokken. Ved å kunne tilpasse seg regler og bidra i samarbeid.» Informanten peker også på at elevene må ha godt utviklet reguleringsferdigheter, og at «elevene må jo først kunne fungere som mennesker, før de kan tilegne seg kunnskap og lære. Og det er her vi har satt inn støtet på vår skole». Andre mål i arbeid med livsmestring som blir nevnt, er å utvikle et positivt selvbilde og at elevene skal bli godt kjent med seg selv.

4.2.4 Følelsesregulering

Når informant 2 driver kompetanseheving blant lærerne, handler det mest om å lære dem om følelsesregulering: «Det er også ofte den som er ny for lærere, fordi relasjon og trygghet er ikke nytt for dem. Å forstå elevene ut ifra toleransevinduet er nytt for eksempel». Hun mener

også det er følelsesregulering som er ekstra utfordrende i skolen, siden elevene som har det vanskelig i skolen ofte mangler denne ferdigheten.

For at læreren skal kunne være en regulerende voksen for elevene, må læreren være selvbevisst og selvregulert, ifølge informanten. Det er nødvendig at lærerne kjenner seg selv, sine reaksjonsmønstre og spesielt triggere. Informanten peker på at det kan være en utfordring å holde roen siden atferden til elevene kan trigge læreren. I tillegg kan det være vanskelig å holde roen når lærerne blir slitne.

Lærerne har et innarbeidet reaksjonsmønster, ifølge informanten, og møter som oftest atferd med konsekvenser og straff. Denne utfordringen blir gjentatt flere ganger i intervjuet og virker til å være den største utfordringen med TBO i den ordinære skolen, ifølge informanten. Informanten opplever at denne utfordringen henger sammen med lærernes kontrollbehov: «Mange lærere har et veldig stort kontrollbehov, og går rett på løsninger når de ser uønsket atferd. De er veldig redde for å miste kontroll, og dess mer kontroll de vil ha, dess mer eskalerer atferden til elevene». Sitatet peker på at disse kontrollerende reaksjonene kan ha motsatt effekt og heller øke atferden.

Informanten peker likevel på at det er et stort potensial i kompetanseheving av lærerne. Kompetansehevingen handler i stor grad om å skape forståelse blant lærerne, ifølge informanten. For informant 2 handler TBO i stor grad om å forstå barnas atferd i stedet for å møte den med konsekvenser. Informanten har tidligere jobbet på et ressurscenter for skolene i kommunene og hevder det ligger stort potensiale i utviklingen av en mer traumebevisst forståelse: «Da vi jobbet i skolene handlet det mest om å endre lærernes forståelse, og da endret mye seg for elevene også».

Gjennom kompetanseheving kan lærere bli bevisst på at lego og spill på iPad kan være effektive reguleringsaktiviteter for barn: «Når jeg snakker om regulering, spesielt ifht. traume, og forteller at det å bygge lego kan være en måte å la elevene få pause eller å lade på, og da sier lærerne at de ikke har sett på det på den måten før». Tankegangen til lærerne har ofte vært at lego og spill på iPad skal være fortjent og fungere som en belønning etter at elevene har prestert noe.

Selv om lærerne ved hennes nåværende skole har blitt mer traumebevisste, er det fortsatt utfordrende å håndtere atferd gjennom følelsesregulering i stedet for de innarbeidde reaksjonsmønstrene:

«Det er ganske vanskelig for lærere å gå bort fra straff og konsekvenser. (...) Men når de våger å ta seg tid, det handler ofte om tid, når de våger å gå litt lenger inn i det, og løse det på andre måter, og når de får suksess med det, blir de trygge. Men det skal veldig lite til før de faller tilbake til måten de snakket om elever på, og konsekvenser».

Informanten nevner at flere lærere er bekymret for traumebevisst omsorg kan skape misunnelse i klassen dersom en elevs atferd blir møtt med forståelse, mens andres atferd ikke blir tolerert. Hun sier at det selvfølgelig kan oppstå misunnelse, men at åpenhet i klassen kan forhindre dette: "dersom man snakker om det og er ærlig, så forstår barn det, til og med små barn som 1. og 2. klassinger. (...) Åpenhet i klassen om at vi øver på hver vår ting. Jeg har aldri vært i en klasse der dette har vært et problem."

Informant 2 nevner at det at lærerne står under høyt faglig press begrenser mulighetene for lærerne til å jobbe traumebevisst, spesielt når klassemiljø og atferd er blitt veldig vanskelig. Da sier informant 2 at TBO-tilnærmingen krever ressurser for å snu utviklingen. På deres skole kan lærerne støttes ved at sosiallærer og informanten kommer inn i klassen for en periode, for å så å trekke seg når situasjonen har roet seg igjen.

4.3 Case 3

4.3.1 Introduksjon av case 3

Informant 3 er utdannet adjunkt med flere videreutdanninger innen mobbing, atferd, sosial kompetanse og emosjonelle vansker. Han ble introdusert for TBO for ti år siden og holder foredrag om tilnærmingen. Han har jobbet lenge i skolen som lærer og sosiallærer, men jobber for øyeblikket på et opplærings- og ressurscenter for elever i grunnskolen på Sørlandet. På denne enheten går elever som får et spesielt opplæringstilbud utenfor den ordinære skolen.

4.3.2 Trygghet

Informant 3 nevner de tre pilarene trygghet, relasjon og følelsesregulering når han blir spurt om hva som er det viktigste for ham i TBO. Han forteller at dersom man jobber med alle disse pilarene samtidig danner det en trygg base for alle elever:

«Alle de tre tingene flettet inn i hverandre, danner sammen en trygg base som gjør at både de elevene som har det vanskelig og trenger å bli møtt på en inkluderende og anerkjennende måte, og elever som i bunnen er trygge og som kan selvregulering og har gode relasjoner, vil profitere på en traumebevisst tilnærming.»

Sitatet ovenfor viser at informanten mener at alle elever kan profitere på TBO. Videre peker informanten på at TBO ikke er nødvendig for at de trygge elevene skal klare seg, men at denne tilnærmingen er nødvendig for utrygge elever:

«dersom du ikke har det, så vi likevel de elevene som er trygge og stabile, klare seg greit, mens de elevene som ikke er det, vil lettere falle utenfor. Så TBO gjør at vi kan møte alle der de er, og da spesielt de som ellers ofte vil slå ut i ekstrovert eller introvert atferd fordi de ellers ikke opplever å bli møtt og forstått.»

I sitatet kommer det frem at informanten mener TBO-tilnærmingen kan forebygge atferdsutfordringer gjennom å møte elevens atferd med forståelse.

Informant 3 mener at gjennom utvikling av et trygt klassemiljø kan man forebygge atferdsutfordringer og skape et bedre læringsmiljø: «Har man trygghet i bunn, så har du ikke mistet 3-4 uker, men du har fått 3-4 uker ekstra i løpet av skoleåret. Fordi da hadde tryggheten gått opp og atferden gått ned, og du hadde hatt et helt annet læringsmiljø.» Det kommer frem at han mener det er viktig å nedprioritere fag i en periode for å utvikle læringsmiljøet.

En stor utfordring i skolen i dag er at det er for mye læringstrykk, krav og tester som gjør at lærerne mister synet for eleven, ifølge informant 3. Informanten mener at denne utviklingen gjør at lærerne begynner i feil ende og prioriterer faglig utvikling før utviklingen av trygge elever og trygge klassemiljøer: «om man ikke har trygge elever som klarer å fungere i et fellesskap, eller lære å fungere i et fellesskap, så mister du så mye av læringstiden. Men hadde vi begynt i motsatt ende, med trygge elever i trygge miljø, jobbe med relasjoner osv., så hadde

vi hatt en base for læring.» Informanten legger til at det er urealistisk å forvente at utrygge elever skal kunne fokusere på skolearbeid i mange timer.

Informanten forteller en historie om en elev med vedtak som ikke ville inn i undervisningstimen. Eleven var ute hele første time og vandret rundt på skolen. I andre timen gikk læreren ut til eleven og spurte om det var noe som var vanskelig for eleven, og sa at han gjerne ville hjelpe. Eleven sa at det ikke var noe spesielt, men gikk rett inn i klasserommet, satte seg ved pulten og var i timene resten av skoledagen. Informanten tror at utfordringen denne dagen for eleven var utrygghet og usikkerhet om det var noen på skolen som så vedkommende og brydde seg. Lærerens anerkjennelse og omsorg var trygghet nok for eleven til at eleven kunne gå inn i timen. Informanten legger til: «Det handler om de små tingene som betyr så utrolig mye».

Fra et traumebevisst perspektiv ser man på elever som viser negativ atferd som *utrygge* elever, ifølge informanten. Informant 3 forteller at utrygge elever trenger trygghet, og hevder at lærere ofte gir dem det motsatte ved å møte negativ atferd med straff og konsekvenser: «Det eneste vi oppnår om vi møter utrygge barn med straff og konsekvenser, er at de blir enda mer utrygge, og reaksjonene forsterkes eskaleres, og vi havner i en ond sirkel som varer og varer.» Mangel på bevissthet om dette gjør at lærere forsterker atferden til elever i stedet for å gjøre det stikk motsatte, ifølge informanten.

Trygge, traumebevisste miljøer er essensielt for elever som det vanskelig, ifølge informanten, fordi disse miljøene gir rom for «heling, eller det å gjøre hel igjen». Informanten hevder at dersom et barn opplever en grad hjelpen de får av spesialisthelsetjenesten i det vanlige skolemiljøet, kan det bidra til å gjøre prosessen enklere og bedre. Traumebevisste miljøer er også en forutsetning for at spesialisthelsetjenesten skal kunne gjøre sin jobb på adekvat måte, ifølge informanten. Traumebevisste miljøer kan blant annet skape trygghet for elevene ved at elevene vet at det er «noen der som stiller opp for meg når ting er vanskelig. Som ser når ting er vanskelig og bryr seg».

4.3.3 Relasjoner

Informanten hevder at gode relasjoner er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene i et barns liv, blant annet gode relasjoner til voksne i skolen og medelever. Traumebevisst omsorg handler for informant 3 om at den voksne ser og møter hvert enkelt barn, anerkjenner det, og jobber for at hvert barn opplever at de er en del av et fellesskap der det er noen som bryr seg om akkurat dem. Han trekker frem at den voksne kan gjennom sin væremåte og gjerninger skape resiliens i barn: «Du som lærer kan være med å skape resiliens hos et barn gjennom den du er, og via det du gjør for det barnet».

Informanten nevner ofte at læreren må være anerkjennende, og i det legger han å se mennesker for den de *er* og ikke bare det de gjør. I møte med elever peker han på at en anerkjennende lærer viser at han ikke bare bryr seg om elevene når de presterer faglig: «Det handler ikke om at jeg bryr meg om deg hver gang du presterer på en og matteprøve, men at jeg anerkjenner deg for den du er som menneske.»

Informanten vektlegger noen relasjonelle ferdigheter læreren må ha for å praktisere traumebevisst omsorg. Mentalisering blir nevnt: «det å vise at man forstår andre menneskers mentale tilstand. Å kunne se et barn innenfra, og seg selv utenfra». Lytting blir og nevnt som en sentral egenskap for å møte barn på en adekvat måte: "Det handler ikke om å høre, men om å høre *etter*. Fordi når du hører, så hører du normalt og venter kun på å kunne gi ditt eget tilsvarende, men når du hører *etter*, så bruker du alle sansene for å høre hva dette barnet egentlig ønsker å fortelle meg. Og da kan du respondere på en helt annen måte."

I tillegg til å lytte, blir det å kunne se et barns behov løftet frem som viktig egenskap ved en traumebevisst voksen: «Det er noe helt annet å se et barns behov, enn et barns atferd. TBO handler om å se bak atferden, bak det som blir sagt, å lese mellom linjene, og våge å spørre og etterspørre». Informanten legger til at atferd er kommunikasjonsformen til mange barn og unge:

«Atferd er kommunikasjon. Men jeg opplever at det er veldig mange lærere som ser atferd som atferd i ordinær skole. Og behandler atferd som atferd. Og det tenker jeg blir helt feil, fordi atferd er barnet og ungdommens måte å kommunisere på, spesielt de som har det vanskelig og de som ikke har ord for å verbalisere det som egentlig er utfordrende og vanskelig».

Informanten peker likevel på at TBO handler mest om hvem du *er*, enn hva du *gjør*. Han sier at elever leser de voksne som en åpen bok, og forteller «det du formilder med den du er, er mye viktigere enn det du sier. For om du sier noe og gjør noe annet, eller om du ikke er med elevene med både hjertet og hodet, så gjennomskues det fort». Sitatet viser at traumebevisst omsorg krever at de voksne viser genuin omsorg for elevene. Videre peker informanten på at TBO er en væremåte og at han praktiserer TBO i møte med kollegaer også: «Jeg pleier å si det til lærerne jeg veileder, hvis du ikke praktiserer TBO overfor dine kollegaer, så er det vanskelig å praktisere det overfor elevene og skolemiljøet. Fordi hvordan du behandler en kollega, hvordan du møter og stiller opp for andre, vil elevene se».

Det som kommer tydeligst frem i intervjuet og analysen er viktigheten av lærerens bevissthet om verdien av de små relasjonelle gjerningene som har stor betydning for barns fungering i skolen:

«det å stå på morgenen og si “god morgen” til hver elev, se de inn i øynene, ha noe positivt å si, og videre gjennom dagen, de små dryppene: et klapp på skuldra, et godt ord, bare et anerkjennende blikk som kan fortelle barnet: “jeg er her, jeg bryr meg om deg, jeg ser deg”. Noen i skolen tenker ofte: “har vi ikke nok å gjøre i skolen? Skal vi starte med det og det, og det og?”. (...) men, som jeg har sagt, det er de små tingene som utgjør den store forskjellen.»

Når informanten blir spurt om han hadde større rom for å jobbe traumebevisst som sosiallærer enn vanlig lærer, så svarte han «nei», og forklarte at det handler ikke om tid, men om bevissthet. Informant 3 skiller seg ut på dette området i forhold til flere av de andre informantene som er tydelige på at tid er en stor utfordring for praktisering av TBO i den ordinære skolen. Ifølge informant 3 kan alle på skolen jobbe traumebevisst fordi det handler om bevissthet om verdien av de små gjerningene. I tillegg handler det om bevissthet om egen væremåte: «Det handler om hvem du er som menneske og egen bevissthet over det. Det kan du like gjerne praktisere som timelærer, kontaktlærer, eller om du jobber på en spesialenhet».

TBO kan også bidra til å utvikle barns relasjonskompetanse, ifølge informant 3: «Det er ikke alle barn som har relasjonell kompetanse og som vet hvordan de skal reagere i ulike situasjoner, eller hvordan de skal være i forhold til andre. (...) Det trenger de trening i, og det tenker jeg TBO kan bidra til.» Informanten nevner at elevene kan utvikle sosiale ferdigheter

gjennom prosjekter som trener elevene i sosialt samspill, lek, turer, snakke om elementer fra TBO, vennegrupper, og at dette igjen kan bidra til å skape et godt læringsmiljø.

4.3.4 Følelsesregulering

TBO kan ifølge informanten bidra til å skape forståelse for barns atferd og dermed til et mer empatisk elevsyn. Som nevnt tidligere, peker informant 3 på at atferd er barn og unges måte å kommunisere på, spesielt for de elevene som har det vanskelig. Informanten hevder at negativ atferd kan være et uttrykk for at et barn har det vanskelig: «Negative følelser er ikke et barns førstevalg. Da er det noe som er vanskelig, noe som gjør at det er slik. TBO er en god måte å skape forståelse for det og for å jobbe med det.» Sitatet viser et empatisk elevsyn der barn gjør så godt de kan og ikke ønsker å være vanskelige.

Informanten nevner likevel at elever kan intensjonelt utfordre voksne gjennom sin atferd, men at det da er for å teste om den voksne «tåler hele dem». Han videreforteller det en elev sa til ham en gang:

“jeg sier det jeg sier for å teste om de voksne tåler meg, hele meg, også det vonde og smertefulle. Om de blir sinte og kjefter, eller snur seg og går, så vil de hvert fall ikke tåle å høre den smerten som egentlig bor inne i meg.”

Informanten løfter frem viktigheten av å tåle disse testene for at de sårbare elevene skal unngå å oppleve nok en voksen som svikter.

For elever som har det vanskelig, er det dermed helt nødvendig at de blir forstått og møtt med anerkjennelse, ifølge informanten. Informanten peker på at dersom atferden til elever med traumeerfaringer blir møtt på en dårlig måte, kan det virke re-traumatiserende for disse elevene: «I stedet for å se traumet som ligger bak atferden (...) så reagerer de kun ut ifra atferd og påfører barnet et nytt sekundært traume, ved måten lærere reagerer på. Det er en utfordring.» Videre peker han på at TBO er en anerkjennende tilnærming som egner seg i møte med alle elever, fordi den skaper trygghet for elevene.

Som flere av de andre informantene, nevner også informant 3 at læreren må være selvbevisst og selvregulert for å kunne regulere barn og unge:

«Uregulerte barn, trenger regulerte voksne (...) for at du skal kunne møte et barn på en best mulig måte, så må du være den beste utgaven av deg selv. Det vil si at du må kunne kjenne deg selv, være trygg på deg selv, og vite om dine egne reaksjonsformer, vite om dine egne triggere osv.»

Sitatet viser at det er en forutsetning at de voksne er den beste utgaven av seg selv for å kunne regulere elevene og møte dem på en adekvat måte. I tillegg er det en forutsetning at elevene opplever trygghet og en god relasjon til den voksne: «Det er jo ingen som åpner seg for noen uten at de er trygge og har en god relasjon først».

Informanten hevder at ved innføring av livsmestringstemaet i skolen stilles det større krav til kompetansen til læreren. Han forteller at livsmestringstemaet kan skape rom for at elever deler vanskelige opplevelser, og at det krever at læreren har nødvendig kompetanse for å håndtere disse situasjonene og ivareta disse elevene tilstrekkelig. Dersom disse elevene ikke blir ivaretatt, hevder han det kan være ødeleggende for elevene: «Hvis ikke kan man skape større utfordringer ifht. livsmestring, enn du vil skape livsmestring. Jeg mener at det må man være oppmerksom på, fordi det kan komme fram ting.» Han trekker frem at traumebevisst omsorg er en kompetanse som kan bidra til å møte disse elevene på en tilstrekkelig måte.

Informanten hevder at TBO kan bidra til større livskvalitet og livsmestring for elevene, blant annet gjennom å utvikle elevenes reguleringsferdigheter: «Jobber man med de tingene som gjør at barn har det bedre, og lettere kan regulere seg selv, då får du større livskvalitet og har mulighet til å mestre ditt eget liv på en helt annen måte. Derfor tenker jeg at TBO og livsmestring henger nøye sammen.»

Informanten hevder videre at TBO er et godt grunnlag for å skape livsmestring i skolen. Han løfter frem de tre pilarene i TBO som forutsetninger for livsmestring «det må ligge en trygghet i bunn, en relasjon i bunn og du må ha en viss evne til å regulere egne følelser». Han peker videre at noen elever trenger hjelp til utviklingen av følelsesregulering gjennom samregulering med voksne i en overgangsfase.

Informanten peker på at dersom elevene opplever hjelp til å regulere egne følelser, kan det utvikle mestringstroen og selvbildet: «å oppleve hjelp til å klare å regulere egne følelser, det gjør at en skaper tro på egen mestring (...) det gjør noe med selvbildet og hvordan man har det

med seg selv. Og det gir større grunnlag for å kunne å klare å stå i vanskelige ting og.» Sitatet viser også at mestringsstroen kan bidra til å håndtere motgang.

4.4 Case 4

4.4.1 Introduksjon av case 4

Informant 4 er utdannet sosionom og har tatt videreutdanning og kurs innen sosialpedagogikk, flerkulturell pedagogikk og traume. Hun har jobbet i barnevernsinstitusjoner i flere år. Hun ble introdusert for TBO for ti år siden. Informanten har tidligere jobbet på et ressurs- og opplæringscenter for elever i grunnskolen. For øyeblikket jobber hun i et tverrfaglig team i en kommune i Rogaland med barnevernsbarn som står i fare for å droppe ut av skolen. Hun samarbeider blant annet med kontaktlærere og PPT og jobber for å fremme elevenes perspektiv og premisser. Hun driver også kompetanseheving av lærere innen TBO.

4.4.2 Trygghet

Som informant 2, peker informanten 4 på at det kan være fornuftig å nedprioritere fag i perioder for å snu et dårlig læringsmiljø: «Men man må legge bort diktaten eller finskriften fordi det er viktigere at ungene har det bra. Har ungene det greit ved pulten, så kommer fag.» Det kommer frem i sitatet at informanten mener faglig utvikling kommer når elevene opplever seg trygge i klassemiljøet.

TBO er en anerkjennende tilnærming som kan bidra til bedre klassemiljø og læringsmiljø, ifølge informanten. Hun hevder at ved å se og anerkjenne den enkeltes elevs behov, vil det påvirke hele miljøet i klassen. Hun peker også på at alle mennesker yter mer når vi føler oss anerkjent og sett, inkludert lærere. Informant 4 nevner at hun også møter sine kollegaer med TBO, og at TBO på denne måten kan bidra til bedre fagmiljøer på skolen også.

Informanten peker også på at anerkjennelse kan bidra til å gi elevene trygghet slik at elevene tåler mer i klasserommet. Det handler om små gjerninger som gjør at elevene føler seg sett og viktige i klasserommet:

«Vi må være bevisste på hvor vi står når elevene kommer, hvilken informasjon de får, hvem trenger detaljinformasjon på pulen osv. Det å kunne tilpasse slik at elevene kjenner seg viktig i dette klasserommet. Da tåler elevene mye mer. Når de blir bekreftet for den de er og ikke det de gjør.»

Dette funnet kan ses i sammenheng med funn i case 3 om verdien av de små anerkjennende gjerningene som har stor betydning for barns fungering i klasserommet.

4.4.3 Relasjoner

Informanten mener TBO handler om hvordan man møter andre mennesker. Hun utdyper at det er en holdning og en væremåte som man kan ha i møte med alle: «Du kan møte hvem som helst med den holdningen i bunn, de trenger ikke å være traumatisert for å bli møtt med TBO». Som informant 3, peker informant 4 på at lærere må være bevisste og reflektere over: «hvem er jeg i møte med elevene?».

TBO kan bidra til bevissthet og verdsettelse av det relasjonelle aspektet ved klasseledelse:

«Det er mange lærere som opplever at de er kjempegode i klasseledelse, men så glemmer de av at de skal være den første mann i klasserommet og si “god morgen” til alle. Det er også mange som sier de er gode på relasjoner, og har en god relasjon til en elev, men så opplever eleven det stikk motsatte. Det er viktig at vi voksne har en selvrefleksjon.»

Dette funnet ligner på et av hovedfunnene i case 3, nemlig viktigheten av lærerens bevissthet om verdien av de små relasjonelle gjerningene.

Informant 4 trekker frem tid som en utfordring for refleksjon. Hun forteller at skoledagen er veldig travel og at det er høye faglige krav, og derfor får ikke lærerne tid til å reflektere over de relasjonelle utfordringene i skolen: «du har ikke tid til å reflektere og diskutere de relasjonelle tingene som “var det noe jeg gjorde som fikk eleven til å velte pulen? Hva skjedde egentlig? Skjedde det noe før?”. Informanten peker her på behovet for et behov for at

lærerne har et systemperspektiv og reflekterer rundt hvordan de voksne påvirker elevenes atferd.

Informanten løfter frem flere utfordringer for TBO i den ordinære skolen. Hun mener at skolen er «for A4» og at det ikke er rom nok for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov. Videre peker hun på manglende voksenressurser og at dette bidrar til at man ikke får de nære relasjonene til elevene som man ønsker i TBO. Videre peker hun på at lange undervisningsøkter i vanlig klasserom er utfordrende for mange elever. Hun løfter også frem friminuttene som en utfordring. Dette blir ikke nevnt av noen av de andre informantene. Informanten peker på at friminuttene består av mye frilek og at dette ofte er veldig vanskelig for barn som har traumeerfaringer: «Frilek er ofte veldig vanskelig for de barna som har traumehistorikk, som i hvert fall trenger TBO.» Hun trekker frem manglende sosial kompetanse som en av årsakene.

4.4.4 Følelsesregulering

Som informant 2 og 3, peker også informant 4 på at TBO er en tilnærming som bidrar til å møte barns atferd med forståelse. Hun legger til at tilnærmingen hjelper voksne til å ha realistiske forventinger til barns atferd. Hun mener det er problematisk at barn og unge som har opplevd traumer blir møtt med en holdning av at de må ta seg sammen, og hevder det er urealistisk å forvente av dem, «Hvem som helst kan prøve å ta seg sammen når man ikke får betalt regninger eller ikke har det bra på jobb- da blir vi voksne sykemeldt. Vi forventer liksom mer av barn og unge enn av kollegaer.»

Informanten løfter frem at det er viktig med realistiske forventinger til alle barns atferd. Hun peker på at det som virker som bagateller i voksnes øyne kan være svært viktig for barn: «Det er jo de barna som kaster en pult fordi de aldri får være først i stikball.» Ved å forstå barnets behov kan man som voksen lettere ha realistiske forventninger til barnets atferd, ifølge informant 4.

TBO kan hjelpe voksne til å se opplevelser fra barnets perspektiv og bidra til å tilpasse undervisningen etter barnets behov. Et barn som har mistet katten eller har foreldre som

skiller seg, kan ha behov for tilpasset opplæring. Men hun nevner at det er viktig å se barnets individuelle behov: «Dersom mor dør, kan det være behov for å glemme fag. Men det kommer an på hva den enkelte har behov for. Et barn kan ha behov for at matten går som vanlig, fordi da får barnet en pause fra sorgen sin.» Hun legger til at det er lettere å tilrettelegge undervisningen og møte barnet med forståelse når «man vet hva det handler om».

Når informanten blir spurt om skolehverdagen er for travel til å at lærere kan drive med samregulering, svarer hun tydelig «nei». Hun utdyper at man kan drive med samregulering hele skoledagen og ikke bare når elever er utenfor toleransevinduet:

«Det må ikke ha oppstått en uheldig hendelse for at vi skal drive med samregulering. Det driver du med fra ungen kommer inn i klasserommet, når du merker at en ung er litt høy, og regulerer du han ned og får ham på plass på pulten sin. Du må ikke vente til de er ute av toleransevinduet før du begynner med reguleringsstøtte.»

Hun hevder at når TBO er godt integrert, er det ikke noe du tar av og på eller tenker mye over, men TBO er noe du praktiserer hele tiden. Dette funnet står i kontrast til funn i case 1 der informanten hevdet at tid er en stor utfordring for samregulering. Informant 4 legger til at regulering handler ikke om å snakke om følelsene med barnet, men å hjelpe det til å få kontrollen igjen «og så kan vi ta samtalen lenge etterpå».

Informanten peker videre på at barn og unge trenger å utvikle reguleringsferdighetene gjennom samregulering med voksne. Hun peker på at å snakke om regulering ikke er nok: «Vi kan ikke lære barn selvregulering med bare ord, det er noe de må erfare selv, så må vi voksne hjelpe dem og erfare det i lag med dem på et vis.»

Hun hevder videre at samregulering skjer i relasjonen mellom lærer og elev, men at det krever bevissthet fra lærer: «Men man må vite at det er det man gjør. At du ikke går inn i uroen til et barn og stopper den med trusler eller konsekvenser, men møter den. Det tenker jeg det er rom for i skolen». Sitatet viser at en traumebevisst voksen ønsker å regulere og møte uroen til eleven, i stedet for å stoppe den gjennom trusler og konsekvenser.

Som flere av de andre informantene, løfter også informant 4 frem viktigheten av selvrefleksjon. Hun forteller om da hun jobbet på en spesialavdeling og fulgte en elev fra å være i konstant alarm til å kunne være i klasserommet og følge ordinær undervisning. Hun forteller at eleven fikk tett oppfølging at fagarbeiderne diskuterte daglig hvordan eleven hadde

det. I tillegg til å diskutere aktivitetene de hadde gjort, reflekterte de også over hvordan de selv hadde hatt det og hvordan det kunne ha påvirket eleven: «Hadde vi sovet dårlig? Vi var veldig bevisste på oss selv i møte med eleven. Fordi det er ofte der det ligger. For om jeg er stresset, så overfører jeg det veldig fort til eleven.»

Informanten hevder at en stor utfordring i den ordinære skolen er at de voksne som blir satt til å støtte elever med reguleringsvansker, ikke får tid til samarbeid og slike diskusjoner nevnt ovenfor.

«Miljøterapeutene og de andre som er satt til å være reguleringsstøtten, løper fra elev til elev og har ikke planleggingstid sammen. (...) Miljøterapeutene mangler treffpunkt til refleksjon og vurdering av hva de holder på med. (...) Det med samarbeid er en kjempeutfordring.»

Hun legger til at uten planleggingstid blir tiltakene tilfeldige i stedet for konsekvente og nøye gjennomtenkte. Informanten skylder på et hierarki i skolen: «Det er et slikt hierarki i skolen der lærerne får planleggingstid mens miljøterapeutene går fra en sint og frustrert elev de to første timene til en annen sint, frustrert eller lei elev».

Hun håper at innføringen av livsmestringstemaet i skolen kan bidra til å verdsette den miljøterapeutiske kompetansen og bidra til at flere fagpersoner og miljøterapeuter blir ansatt i den ordinære skolen. Hun peker også på at TBO spesifikt er veldig relevant i arbeid med livsmestring: «Jeg tror ikke du kommer utenom TBO når du jobber med livsmestring.» Hun legger til at miljøterapeuter har flere muligheter til å jobbe traumebevisst enn lærere: «Jeg tenker at lærere har behov for å bli mer traumebevisste, men også at miljøterapeuter er i en unik posisjon til å handle traumebevisst.»

Som informant 2 og 3, peker informant 4 på at manglende kompetanse gjør at lærere og andre voksne i skolen gjør situasjonen verre for barn som har det vanskelig i stedet for å hjelpe dem. Hun hevder at det er manglende kompetanse om diffuse plager i skolen og at dette bidrar til kontrollerende tiltak i stedet for å møte barna:

«Og det er fortsatt veldig lite kompetanse om de elevene som strever med diffuse plager (...) Får man en autismediagnose så får man en oppskrift, men har du ikke en gjennomgripende personlighetsforstyrrelse, så vet de ikke alltid hva de skal gjøre. Og vet man ikke hva man skal gjøre, dess mer strammer man til, og det virker dårligere for veldig mange elever.»

5 Drøfting

I dette kapitlet vil forskningsspørsmålene og problemstillingen bli drøftet i lys av kunnskapsgrunnlaget og resultatene fra denne studien. Problemstillingen er som følger: *Hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne omsorgen eventuelt bidra til livsmestring for alle elever?*

De følgende to forskningsspørsmålene vil forme strukturen i dette kapitlet som delkapitler:

1. Kan TBO tilføre noe til den ordinære skolen, i tilfelle hva?
2. Er det noen sammenhenger mellom TBO og livsmestring? Eventuelt hvilke?

5.1 Forskningsspørsmål 1: Kan TBO tilføre noe til den ordinære skolen? I tilfelle hva?

Funn som trygt læringsmiljø, relasjonskompetansen til skolepersonell, atferdshåndtering og inkludering kom frem i analysen som de fire mest relevante temaene for å belyse dette forskningsspørsmålet. Disse temaene vil forme strukturen i dette delkapitlet.

5.1.1 Trygt læringsmiljø

TBO kan bidra til et trygt og utviklingsfremmende miljø rundt elever med traumeerfaring, men også for elever uten traumeerfaring (Andersen, 2014, s. 57; Bath, 2008, s. 18; Nordanger, 2021). Nordanger (2021) hevder dette er fordi TBO handler om å fremme utviklingsstøttende faktorer og at dette er nyttig for alle barn. Samtlige informanter i denne studien støtter dette og hevder alle elever vil profittere på trygge, traumebevisste læringsmiljøer. I likhet mener Bowlby (1996, s. 111) at alle mennesker har behov for en trygg base for å utvikle seg. Dette kan tolkes som at TBO kan bidra til utviklingen av trygge læringsmiljøer i den ordinære skolen.

I TBO-perspektivet er det viktig å etablere et trygt læringsmiljø rundt elevene, og ifølge analysen prioriterer informantene dette. Informantene trekker frem trygghet som en forutsetning for at elevene skal lære. Dette funnet støttes av Bath (2015, s. 7) som hevder at barn først er tilgjengelige for læring når de føler seg trygge. Analysen viser at informantene mener det er viktig å nedprioritere fag i starten av skoleåret for å etablere et trygt miljø, og undervegs i året dersom det har utviklet seg et dårlig miljø i klassen. Informant 4 hevder: «Har ungene det greit ved pulten, så kommer fag.» Ifølge trygghets sirkelen (Bowlby, 1996, s. 111; Drugli & Lekhal, 2018, s. 54) trenger elevene en trygg base for at de skal våge å utforske og lære. Arbeid med de tre pilarene i TBO kan bidra til å skape et trygt miljø rundt barn og unge (Andersen, 2014, s. 57; Bath, 2008, s. 18). Dette perspektivet støttes av samtlige informanter. Basert på dette, kan det tenkes at TBO kan bidra til at skolepersonell prioriterer tiltak for å utvikle trygge læringsmiljøer, og dermed bidra til at læringsmiljøer blir tryggere. Dette funnet bekreftes av Shamblin et al. (2016) som fant at læringsmiljøet ble bedre etter innføring av TBO. Stokes og Brunzell (2019) fant at elevene trivdes bedre etter innføring av TBO. Trivsel kan tenkes å være en faktor som bidrar til et godt læringsmiljø.

Høye faglige krav og stort læringstrykk nevnes som utfordringer for å prioritere å utvikle læringsmiljøet, ifølge flere av informantene. Informant 3 løfter frem at det høye læringstrykket kan bidra til at læreren mister synet av enkeltelever og deres behov. Dette funnet bekrefter Olsen og Traavik (2010, s. 55) som fant at det høye fokuset på faglige resultater i skolen kan gå bekostning av arbeid med klasse miljø og relasjoner. Dette er et interessant funn siden et godt klasse miljø og emosjonell støtte fra skolepersonell kan bidra til faglig læring (Phillippo & Stone, 2013, s. 371).

På en annen side fant Fedirici og Skaalvik (2014) at arbeid med fag og arbeid med trygghet ikke trenger å være motsetninger som går på bekostning av hverandre. Fedirici og Skaalvik (2014) og Suldo et al. (2009) fant en tydelig sammenheng mellom faglig og emosjonell støtte, og at elever kan oppleve emosjonell støtte gjennom god faglig støtte. NOU 2015:2 fremhever også at faglig og sosial læring ikke er motsetninger, men at de bør integreres. Denne integreringen kan skje gjennom innføringen av livsmestringstemaet i skolen, ifølge Ekornes (2018, s. 57). Hun peker videre på at tiltak for å bedre det sosiale miljøet ikke bør være en konkurrent til arbeid med faglig læring, men heller et grunnlag for. Dette er perspektivet deles av informant 3 som trekker frem: «Har man trygghet i bunn, så har du ikke mistet 3-4 uker, men du har fått 3-4 uker ekstra i løpet av skoleåret.»

Likevel kan noen elever trenge ekstra sosial og emosjonell støtte for å delta i faglig undervisning. Analysen kan tyde på at utrygge elever har et spesielt behov for å bli sett og anerkjent for at de skal føle seg trygge nok til å kunne delta i undervisning. Barn med traumefaringer kan ha en overutviklet «alarmsentral» og føler seg ofte utrygge (Perry, 2006). Disse kan tenkes å trenge ekstra emosjonell støtte. Dette kan ses i sammenheng med teorien om *toleransevindu* (Nordanger & Braarud, 2014). Analysen viser at læreren kan gjennom små anerkjennende gjerninger trygge elevene og bidra til å utvide toleransevinduet deres slik at de tåler mer i klasserommet. Elever med traumeerfaringer kan ha utviklet utrygg tilknytning (Jacobsen, 2016) som gjør at de kan trenge ekstra emosjonell og sosial støtte for å delta i undervisning. Flere informanter mener derfor det er urealistisk å forvente at utrygge elever skal delta i undervisning og prestere faglig uten å ha en «trygghet i bunn». Dette funnet kan tyde på at TBO kan bidra til at lærere har realistiske forventninger til elever i klasserommet. Ifølge Norheim (2014, s. 185) vekkes barnas motivasjon og nysgjerrighet når de føler seg trygge.

Som en oppsummering ser man at TBO kan bidra til å utvikle trygge læringsmiljøer i skolen. Dette kan skje gjennom at skolepersonell prioriterer å utvikle trygge læringsmiljøer fordi de vedkjenner at trygghet er en forutsetning for læring. Det er likevel en diskusjon om balansen mellom faglig og sosial støtte. På den ene siden menes det at faglig utvikling er en motsetning til utviklingen av trygghet, mens på den andre siden tenker man at faglig støtte kan bidra til trygghet. Det ble også pekt på at utrygge elever har et spesielt behov for trygghet og sosial støtte. Videre vil jeg legge til at informant 2 sa under intervjuet at det finnes flere gode tilnærminger i arbeid med læringsmiljø, men at skoler med fordel kan «uansett ha TBO-en i bunn». Med det mener hun at TBO er et velegnet grunnsyn og fundament for andre metoder. Dette kan ses i sammenheng med Riedl et al. (2018, s. 13) som hevder at TBO egner seg best som et supplement til andre metoder og tilnærminger.

5.1.2 Relasjonskompetansen til skolepersonell

Det kommer frem i analysen at TBO kan bidra til å øke skolepersonells bevissthet og dermed deres mentaliseringsevne. Mentalisering handler blant annet om å se seg selv utenfra og være nysgjerrig på hva som skjer på innsiden til elevene (Olsen & Traavik, 2010, ss. 180-181).

I analysen viste dette seg ved at lærerne var opptatt av hvordan de oppfattes av elevene og hvordan elevene opplever relasjonen med dem. Ifølge Olsen og Traavik (2010, ss. 180-181) kan mentalisering øke lærerens relasjonskompetanse. Det kan derfor tolkes at TBO kan bidra til å øke lærernes relasjonskompetanse.

Samtlige informanter hevdet at TBO egner seg til den ordinære skolen blant annet fordi tilnærmingen nettopp handler om økt bevissthet og mentalisering. Dette funnet støttes av teori fra kunnskapsgrunnlaget som viste at skolepersonellet ikke trenger spesiell utdanning for å jobbe traumebevisst (Bath, 2008, s. 17; Schulz & Langballe, 2016, s. 221) men at det handler om å fremme utviklingsstøttende faktorer (Nordanger, 2021).

I analysen kom det frem at TBO-perspektivet kan hjelpe skolepersonell til å se og møte elevers individuelle behov. Lorentzen (2020, s. 149) kritiserer dette perspektivet. Han mener at TBO bidrar til at fagpersoner mister det individuelle synet på elever ved at man ser på barn med traumeerfaringer som en homogen gruppe. Dette perspektivet støttes ikke av informantene i denne studien. De forteller at TBO er en væremåte og en bevissthet som de har i møte med alle elever uansett om de har traumeerfaringer eller ikke. Analysen antyder derfor at informantene i denne studien tilpasser seg etter elevenes *individuelle* behov og ikke etter en gruppes behov (de med traumeerfaring og de uten). Informant 4 peker på at et barn som opplever sorg kan ha behov for å glemme fag i en periode, mens et annet barn kan ha «behov for at matten går som vanlig, fordi da får barnet en pause fra sorgen sin». Dette funnet kan tyde på at traumebevisste voksne i skolen tilrettelegger etter barnas individuelle behov, uansett om de har det vanskelig på grunn av traumeerfaring eller andre årsaker. Von Dohlen et al. (2019, s. 13) peker på at alle barn kan ha det vanskelig til tider og at TBO kan bidra til å redusere de negative konsekvensene disse vanskene kan ha for skolehverdagen gjennom å møte barnas behov.

Analysen kan tyde på at TBO kan bidra til å verdsette relasjonskompetanse i den ordinære skolen. Som det ble pekt på under 5.1.1, kan TBO bidra til at lærerne prioriterer arbeid med

relasjoner og klassemiljø. Informanter mener at TBO kan bidra til økt verdsettelse av det relasjonelle aspektet ved klasseledelse. Viktigheten av å være den første i klasserommet og hilse på alle elevene når de kommer inn døra, ble nevnt. Anerkjennende blikk eller et klapp på skuldra blir også nevnt som tiltak for å styrke relasjonen mellom lærer og elev, skape trygghet og regulere elevene. Dette funnet kan ses i sammenheng med Pianta (1999) som er opptatt av at lærerrollen innebærer mye mer enn å undervise fag og ha kontroll i klasserommet. Selv om informantene verdsetter relasjonskompetanse, opplever de dette utfordrende i skolehverdagen. Informantene peker på at hverdagen er hektisk i den ordinære skolen, og derfor har de begrenset med muligheter til å reflektere over relasjonelle utfordringer i skolen. En av informantene forteller at det faglige fokuset som regler trumfer relasjonsfokuset når lærere har planleggingstid.

Videre kan analysen tyde på at relasjonskompetanse ikke blir verdsatt nok i skolen, både relasjonskompetansen til lærerne og miljøterapeutene. Manglende fokus på relasjonskompetanse er en utfordring i dagens skole, ifølge Drugli og Nordahl (2014) og Pianta (1999). Videre belyser sosionomen i denne studien at miljøterapeutene sin kompetanse ikke blir satt nok pris på i den ordinære skolen. Hun peker på at miljøarbeidere er nederst på rangstigen i skolen og får lite planleggingstid og samarbeidstid, og at dette reduserer kvaliteten på tiltakene deres. I tillegg peker hun på at dette ikke var tilfellet da hun jobbet på et ressurs- og opplæringscenter for elever. Dette funnet kan tyde på at den miljøterapeutiske kompetansen er mer verdsatt ved disse sentrene enn i den ordinære skolen. Det kan tenkes at dette har en sammenheng med at elevene med tilknytning til disse sentrene har et større behov for at de voksne besitter miljøterapeutisk kompetanse. Likevel kan det diskuteres om ikke denne kompetansen er like nødvendig i den ordinære skolen, da statistikk viser at to elever i hver klasse har opplevd vold, overgrep eller omsorgssvikt (Mossige & Stefansen, 2015).

På den andre siden kan det virke som den miljøterapeutiske kompetansen er mer verdsatt i case 1 og 2. Informant 2 forteller at skolen hun jobber på, ansatte henne spesifikt for å at hun med sin kompetanse skulle være en ressurs på skolen deres. Dette funnet kan tyde på at den miljøterapeutiske kompetansen er verdsatt på denne skolen. Videre forteller Informant 1 om et velfungerende miljøarbeiderteam på skolen deres som blir satset på. Dersom miljøarbeiderteamet på denne skolen får tilstrekkelig tid til planlegging og samarbeid, kan det tenkes at de på denne skolen verdsetter den miljøterapeutiske kompetansen.

Samtlige informanter i denne studien fremhever at miljøterapeuter i skolen besitter verdifull kompetanse som omhandler blant annet relasjoner, regulering og miljøterapi. Flere av informantene løfter frem at miljøarbeidere også har større muligheter til å jobbe traumebevisst siden de har miljøterapeutisk kompetanse. Sammenhengen mellom TBO og miljøterapi er tydelig, da TBO i hovedsak er en miljøterapeutisk tilnærming (Bath, 2008). Det kan derfor tenkes at gjennom å verdsette deres kompetanse samt ansette flere miljøarbeidere, kan bidra til en mer traumebevisst praksis i den ordinære skolen. For å oppsummere, disse funnene kan tyde på at TBO kan bidra til å verdsette den miljøterapeutiske kompetansen i den ordinære skolen, og relasjonskompetanse generelt.

Analysen viser at de skolepersonell må være selvregulerte for å kunne samregulere elevene. *Samregulering* betyr at den voksne toner seg inn på barnets følelse og hjelper barnet å få roen tilbake (Bath, 2008, s. 20; Bræin et al., 2017). Dette funnet støttes av Nordanger et al. (2020) som hevder fagpersoner må være selvreflekterte og selvregulerte for å kunne regulere andre mennesker. For at skolepersonell skal roe ned et barn, må de være rolige selv. Derfor må de voksne være bevisste over egne triggere og hvordan egen atferd og væremåte påvirker barn og unge, ifølge informantene. Dersom en lærer blir stresset av sinte elever, må læreren være klar over det. Dette henger sammen med mentalisering som ble diskutert tidligere. Nordanger et al. (2020) foreslår at de voksne utforsker egne emosjonelle utfordringer og at de kan gjøre dette gjennom blant annet å støtte seg på teoretiske modeller. Toleransevindummodellen er en modell som regnes som velegnet for å forstå og jobbe med følelsesregulering (Nordanger & Braarud, 2014). Disse funnene kan tolkes som at TBO både krever at skolepersonell er selvreflekterende og selvregulerte, samtidig som tilnærmingen bidrar til å utvikle disse ferdighetene. Dette støttes av Bræin et al. (2017) som fant at modeller i TBO bidro til et felles språk som skapte bedre samarbeid blant de voksne som jobber med barn og unge.

Videre viser analysen og kunnskapsgrunnlaget at det spesielt viktig å være selvregulert og selvbevisst i møte med elever med traumeerfaring. Årsaken til dette er at disse barna er ekstra sårbare for avvising på grunn av erfaringer med gjentakende svik fra omsorgspersoner (Bath, 2008, s. 19). Å bli møtt på en negativ måte kan til og med være re-traumatiserende, ifølge informant 3. Det hviler derfor et stort ansvar på lærernes skuldre. Informant 3 hevder at lærere må være «den beste utgaven av deg selv» for å kunne møte disse elevene på en adekvat måte. Er det mulig at lærere alltid er den beste utgaven av seg selv? Både informanter i denne

studien og Nordanger et al. (2020) hevder det er en utfordrende oppgave for voksne å være selvregulert i møte med elever som viser utfordrende atferd. Analysen viser at kan være utfordrende å holde roen siden atferden til elevene kan trigge læreren eller når lærerne er slitne.

Lorentzen (2020, s. 151-153) problematiserer de høye kravene som stilles til de fagpersoner som skal jobbe traumebevisst. Han foreslår om det heller burde rette oppmerksomheten mot samfunnet og overordnede politiske føringer, i stedet for å legge ansvaret til de voksne som jobber med sårbare barn og unge. Dette kan ses i sammenheng med internasjonal empirisk forskning som også savner et samfunnsperspektiv i dette arbeidet (Gherardi et al., 2020, s. 493). De løfter frem traumer som et samfunnsproblem og at innføring av TBO i skoler som eneste tiltak mot dette er urettferdig overfor skoler og lærere.

Som en oppsummering ser man at TBO kan bidra til å utvikle relasjonskompetansen til skolepersonell. Dette kan skje gjennom å øke mentaliseringsevnen til de voksne og hjelpe dem å se og møte elevers individuelle behov slik at elevene får en god skolehverdag. Videre kan TBO bidra til at den ordinære skolen verdsetter det relasjonelle aspektet ved klasseledelse og relasjonskompetansen til miljøterapeuter. I tillegg kan TBO bidra til å utvikle skolepersonells evne til selvrefleksjon og selvregulering. Samtidig ble det stilt spørsmål ved de høye kravene som stilles til relasjonskompetansen til skolepersonell, spesielt i møte med barn og unge med traumeerfaringer. Det ble pekt på at innføring av TBO mangler et samfunnsperspektiv. Jeg er enig i at det kan legges for mye ansvar på skolepersonell og andre voksne som møter barn og unge med traumeerfaringer, og at flere tiltak bør rettes mot årsakene til traumer.

5.1.3 Atferdshåndtering og følelsesregulering

Skolens nåværende måte å håndtere atferd på er utilstrekkelig, ifølge analysen. Informantene peker på at tiltakene ofte er for kontrollerende og lite hensynfulle til elevenes følelser. Dette funnet støttes av Eriksen og Lyng (2015, s. 20) som fant at atferdhåndteringen i skolen kan være for streng til tider samt lite sensitiv til barns følelser. Informant 2 hevder dette skyldes manglende kompetanse og lærernes kontrollbehov: «de er veldig redde for å miste kontroll».

Samtidig fant Eriksen og Lyng (2015, s. 20) at elevene ikke klagde på at lærerne var for strenge.

Samtlige informanter i denne studien hevder at konsekvenser og straff er problematisk i møte med elever som viser utfordrende atferd, spesielt i møte med elever med traumeerfaring. Barn med traumeerfaringer føler seg ofte utrygge, ifølge Bath (2008, s. 19) og har derfor et spesielt behov for å bli møtt på en måte som skaper trygghet. Informantene peker på at konsekvenser kan øke elevenes følelse av utrygghet og kan derfor eskalere den uønskede atferden. Både informant 2, 3 og 4 mener dette skyldes manglende kompetanse om barns atferd og behov. Andersen (2014, s. 57) hevder TBO er en mer ivaretagende tilnærming enn en kontrollerende- og konsekvenspedagogisk tilnærming. Dette kan være fordi traumebevisste voksne er opptatt av å møte elevens behov for trygghet. Ifølge Norheim (2016, s. 179) kan voksne som møter barns atferd med forståelse og aksept bidra til å skape trygghet for barn. Flere av informantene peker på at TBO er en forståelsesfull tilnærming. Dette tyder på at TBO som en forståelsesfull tilnærming kan bidra til å håndtere utfordrende atferd, i stedet for å eskalere den.

Videre kan TBO bidra til å bryte eller unngå at lærere og elever havner i en «ond sirkel som varer og varer» (informant 3). Stokes og Brunzell (2019) fant at antallet utvisninger av elever gikk betraktelig ned etter innføring av TBO, fra 57 elever til syv elever på et år. Funnet deres kan tyde på at TBO kan bidra til å bryte de «onde sirklene» som informant 3 refererte til, og dermed redusere atferdsutfordringer i skolen. Frederico, Jackson og Black (2010) fant også at atferdsutfordringer i skolen ble redusert etter innføring av TBO.

Samtlige informanter vektlegger følelsesregulering som en alternativ måte å håndtere atferd på. Følelsesregulering er en av pilarene i TBO (Bath, 2008). Dette funnet bekreftes av Bræin et al. (2017) og Fallmyr (2017) som hevder at følelsesregulering er en hensiktsmessig tilnærming til atferdshåndtering. Informantene hevder TBO er en forståelsesfull tilnærming der man er opptatt av å forstå og møte følelsen som ligger bak atferden til elevene. Videre poengterer to av informantene at det er viktig å møte følelsen i stedet for å stoppe den gjennom konsekvenser eller trusler. Dette kan ses i sammenheng med Fallmyr (2017, s. 23) som hevder at i en følelsesfokuset tilnærming ønsker man alle følelser velkomne mens i en atferdsorientert tilnærming ønsker man å stoppe negative følelser.

Traumebevisste voksne er opptatte av å ønske følelser velkomne fordi følelsene og atferden kan være et uttrykk for elevers behov, følelser og utfordringer. Funn fra analysen tyder på at TBO kan bidra til et alternativt syn på atferd og «vanskelige» elever. Elever som viser utfordrende atferd er *utrygge* elever, ifølge informant 3, og utfordrende atferd kan være et *smerteuttrykk* (Bræin et al., 2017). I dette perspektivet er ikke elever vanskelige, men de *har* det vanskelig. Det er derfor viktig å møte følelsen bak atferden, og ikke stoppe den. Informant 3 hevder videre at «atferd er kommunikasjon» og er opptatt av at skolepersonell er nysgjerrige på hvilke behov og følelser atferden til elevene kommuniserer. Han mener dette er spesielt viktig i møte med elever som har det vanskelig. Årsaken til dette er at disse elevene kan mangle ord for å verbalisere at de har det vanskelig og gjør det derfor gjennom atferd. Det kan derfor tenkes at det er viktig at skolepersonell tåler denne atferden og ikke dømmer elever som viser utfordrende atferd som «vanskelige».

Elever kan også vise utfordrende atferd for å teste hvor trygge de voksne er. Informant 3 hevder at elever kan intensjonelt utfordre voksne gjennom sin atferd for å teste om den voksne «tåler hele dem». Ifølge Fallmyr (2017, s. 146) kan elever vise utfordrende atferd for å teste graden av trygghet i relasjonen til læreren. Dette støttes av Pianta (1999, s. 146) som hevder at det er naturlig at elever tester lærere, spesielt dersom lærerne viser en væremåte som bryter med barnas forventninger fra det tidlige samspillet. Barn med traumeerfaringer kan forvente at de voksne skal være avvisende mot dem. Det er derfor viktig at skolepersonell tåler elevers atferd og ikke er avvisende, ifølge flere av informantene. Dersom skolepersonell består disse testene, kan det bidra til at elever utvikler nye forventninger til voksne (Pianta, 1999, s. 146). Dette kan ses i sammenheng med at hjernen er påvirkelig (Steinkopf, 2014).

Likevel mener informanter at det er noen utfordringer med følelsesregulering som metode. Noen av informantene nevner at det er utfordrende fordi straff og konsekvenser er et innarbeidet reaksjonsmønster i skolen. I tillegg hevder to av informantene at det er mer tidkrevende med følelsesregulering som atferdshåndtering. Dette funnet bekreftes av (Norheim, 2014, s. 184). Informant 1 forklarer: «Det tar mye lenger tid med en TBO-tilnærming (...) enn hva det gjør å bare si: “sett deg på stolen hvis ikke får du en anmerkning.”» Videre hevder informant 1 at det er tidkrevende å regulere følelser når «hendelser» oppstår i timene. Ved at informanten bruker ordet «hendelser», kan det tyde på at han tenker at samregulering skjer bare når elevene er utenfor toleransevinduet. Informant 1 peker også på dilemmaet mellom klassens behov og enkelteleven som trenger

reguleringsstøtte: «jeg har ikke sjans. Jeg kan ikke forlate de andre 27.» Dette funnet bekreftes av empirien til Antonsen Guttormsgaard (2019). Disse funnene kan tyde på at følelsesregulering som metode for atferdshåndtering ikke egner seg i den ordinære skolen.

På den andre siden mener de andre informantene at tid ikke er en utfordring for følelsesregulering i den ordinære skolen. Informant 4 hevder at tid ikke er en utfordring fordi man kan drive med samregulering hele tiden: «Det må ikke ha oppstått en uheldig hendelse for at vi skal drive med samregulering». Informant 3 og 4 løfter frem at regulering handler om små gjerninger skolepersonell kan gjøre hele tiden når elevene er innenfor toleransevinduet. Informant 3 peker på at utfordringen heller er skolepersonells grad av bevissthet om verdien av disse små gjerningene som har stor betydning. Dette kan ses i sammenheng med bevissthet over følelsesregulering som en utviklingsstøttende faktor (Nordanger, 2021) og bevissthet over «the power of the ordinary» (Masten, 2001). Det kan derfor tyde på at informantene har forskjellige perspektiver på følelsesregulering og kanskje ulik grad av bevissthet, og derfor er uenige om tid som utfordring for TBO i skolen.

For å oppsummere, informantene i denne studien peker på at dagens atferdshåndtering i skolen ikke er tilstrekkelig. Det ble hevdet at straff og andre kontrollerende tiltak er problematisk fordi disse tiltakene kan øke traumelevens følelse av utrygghet. Det er blitt argumentert for at TBO gjennom forståelse og følelsesregulering kan bidra til en alternativ måte å håndtere atferd på. Følelsesregulering er trygghetsskapende og kan derfor bidra til å regulere atferd, i stedet for å eskalere den. Gjennom å forstå at atferd kan være et smerteuttrykk eller en test for å tåle graden av trygghet i relasjonen, kan TBO bidra til at skolepersonell blir tryggere på å håndtere atferd. Dette støttes av Norheim (2014, s. 176) som hevder at TBO kan hjelpe lærere å forstå hva som ligger bak den utfordrende atferden til elevene. Internasjonal forskning (Shamblin et al., 2016; Stokes og Brunzell, 2019) fant at forståelse av elevenes bakgrunn bidro til at skolepersonell ble tryggere på å håndtere atferd. Det kom også frem at mangel på tid og innarbeidde reaksjonsmønstre kan være utfordringer for følelsesregulering som metode i den ordinære skolen.

5.1.4 Inkludering

Samtlige informanter og teori fra kunnskapsgrunnlaget hevder at TBO egner seg for å støtte elever med traumeerfaringer, samtidig som den er utviklingsfremmende for alle (Andersen, 2014, s. 57; Bath, 2008, s. 17). På denne måten kan det tenkes at en traumebevisst tilnærming kan bidra til inkludering siden den både er universell, men også ivaretar de mest sårbare elevene i skolen. Gjennom arbeid med de tre pilarene kan alle elever få tryggere læringsmiljø, bedre relasjoner til lærere og medelever samt støtte til følelsesregulering. Informantene trekker frem at tilnærmingen ikke bare *egner* seg i den ordinære skolen, men er *nødvendig*. Begrunnelsen for dette er at TBO er nødvendig for å kunne ivareta barn og unge med traumeerfaringer. Dette funnet kan ses i sammenheng med kritikk og bekymringer rundt innføring av livsmestring i den ordinære skolen. Madsen (2020, ss. 36-37) er bekymret for at livsmestringstemaet i skolen ikke kommer til å hjelpe de barna som trenger det mest. TBO som et av flere tiltak for å realisere livsmestring kan derfor bidra til å sårbare barn.

Funn fra analysen kan tyde på at dersom det er elever med reguleringsvansker i en klasse, ønsker lærerne å igangsette klassetiltak i stedet for segregerte tiltak for disse elevene. Informant 2 forteller at dersom det er elever med sinneutfordringer i en klasse på skolen deres, arrangerer de prosjekter om sinne med hele klassen i stedet for å ta ut enkeltelevne. To av informantene peker på at dersom de gjennomfører segregerte tiltak på skolen deres, inkluderer de oftest medelever uten reguleringsvansker som rollemodeller. Begrunnelsen er tanken om at elevene trivs bedre og utvikler seg mer i sitt naturlige miljø. Dette funnet kan ses i sammenheng med at TBO er en miljøterapeutisk tilnærming (Bath, 2008). Den andre begrunnelsen er at disse tiltakene er utviklingsfremmende for alle elever og ikke skader elevene uten reguleringsvansker. Dette kan ses i sammenheng med Bath (2008, s. 17) som løfter frem TBO som en universell tilnærming som kan bidra til alle barns psykiske helse og utvikling. Disse funnene kan tolkes som at TBO kan bidra til inkludering i den ordinære skolen.

Jeg lurer på om det finnes en begrensning for hvor lenge disse gruppe- og klassetiltakene er utviklingsfremmende for elever uten reguleringsvansker. Hvordan skal lærere vite hvor ofte og hvor lenge de kan holde på med disse gruppe- og klasseprosjektene for at de skal være utviklingsfremmende for både elever med og uten reguleringsvansker? Jeg vil også trekke frem at TBO-litteraturen er utydelig på hvilke tiltak som er utviklingsfremmende for alle.

Siden TBO er en tilnærming og i mindre grad handler om konkrete tiltak (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 3), kan det være vanskelig for lærere å vite hvilke tiltak som er utviklingsfremmende for alle og ikke. Samtidig vil jeg fremholde at tiltak for å fremme trygge læringsmiljøer og nære relasjoner er utviklingsfremmende for alle elever. Begrunnelsen for dette er menneskets grunnleggende behov for trygghet (Bath, 2008, s. 19) samt trygghet som forutsetning for læring (Bath, 2015, s. 7). Disse tiltakene kan dermed tenkes å være inkluderende for alle.

Når det kommer til tiltak med relasjonspilaren, kan man spørre om læreren kan utvikle en for nær relasjon til elevene. Læreren kan bli en signifikant voksen for et barn og ha stor betydning for hvordan barnet har det (Moen, 2020, s. 49; Olsen & Traavik, 2010, s. 48). For noen elever som har opplevd vold, overgrep og omsorgssvikt, kan læreren bli den eneste trygge havnen barnet har. En problemstilling som dermed reiser seg, er grensesetting. Hvordan kan læreren støtte og ivareta barnet på en profesjonell måte, men samtidig ivareta seg selv? Grensesetting er en kjent utfordring med TBO (Antonsen Guttormsgaard, 2019; Riedl et al., 2018, s. 13). Likevel var det ingen av informantene som trakk fram grensesetting som utfordring, da de ble spurt om utfordringer med TBO i den ordinære skolen.

For å oppsummere drøftingen av forskningsspørsmål 1: «Kan TBO tilføre noe til den ordinære skolen? I tilfelle hva?», er det blitt trukket frem at TBO kan bidra til å utvikle trygge læringsmiljøer og utvikle og verdsette relasjonskompetansen til skolepersonell. Videre kan TBO bidra til inkludering og en alternativ og mer ivaretakende måte å håndtere atferd på. Det er også blitt pekt på at TBO er nødvendig for å ivareta elever med traumeerfaringer i den ordinære skolen. I tillegg egner TBO seg som en universell tilnærming fordi den kan være utviklingsfremmende for alle elever. Til slutt, det er også blitt pekt på at det er nødvendig med et samfunnsperspektiv i arbeid med traumer og at skolen ikke tillegges alt ansvar.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Er det noen sammenhenger mellom TBO og livsmestring? Eventuelt hvilke?

Under intervjuene ble informantene spurt om mulige sammenhenger mellom TBO og livsmestring generelt. I tillegg ble de spurt konkret om mulige sammenhenger mellom TBO og to operasjonelle begreper på livsmestring, *selvbilde* og *følelsesregulering*. *Sosiale ferdigheter* kom også frem i analysen som et funn. Disse tre begrepene regnes som sentrale prinsipper ved livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12) og vil forme strukturen i dette delkapitlet.

5.2.1 Selvbilde

Anerkjennelse viste seg å være viktig for flere av informantene da de beskrev TBO. Informant 2 hevder TBO er en anerkjennende måte å møte andre mennesker på og at anerkjennelse er noe av det viktigste for å utvikle selvbildet til barn. Utvikling av et positivt selvbilde er et sentralt prinsipp ved livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Anerkjennelse kan bidra til å bekrefte elevenes verdi og selvbilde (Drugli & Lekhal, 2018, s. 53; Olsen & Traavik, 2010, s. 54; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104). Funn fra analysen viser at TBO kan være en spesielt anerkjennende tilnærming i møte med barn og unge på to måter. For det første gjennom samspillet mellom skolepersonell og elev, og for det andre gjennom anerkjennelse av barnets følelser og opplevelser. Disse vil bli diskutert under.

Informantene mener anerkjennelse er viktig i det daglige samspillet mellom lærer og elev. De forteller om betydningen av små gjerninger som gjør at elevene føler seg verdifulle og ønsket i klasserommet. Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 172) skal alle elever oppleve at de er lærernes favoritt. Dette henger sammen med å se elevenes individuelle behov og det relasjonelle aspektet ved klasseledelse som ble diskutert tidligere i oppgaven. Videre mener Olsen og Traavik at selvoppfatningen påvirkes av samspillet med andre, og at læreren kan være en signifikant andre som elevene speiler seg i (2010, s. 53). Det kan derfor tenkes at TBO kan bidra til å styrke elevenes selvbilde gjennom små anerkjennende gjerninger i det daglige samspillet mellom elever og skolepersonell.

Olsen og Traavik (2010, s. 172) hevder det er viktig med elevenes opplevelse av relasjonen. Det er ikke tilstrekkelig at læreren sier at de har en god relasjon til elevene, men at alle elevene skal kunne si det. Olsen og Traavik (2010, s. 172) hevder at alle elever skal oppleve at de er lærerens favoritt. Har en lærer en positiv relasjon med alle elevene i klassen vil det skape et positivt klassemiljø og et godt grunnlag for positive sosiale relasjoner mellom elevene (Olsen & Traavik, 2010, s. 122).

Videre er anerkjennende samspill spesielt viktig for elever med traumeerfaring. Disse elevene har ofte utviklet en negativ selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010, s. 173) og negative indre arbeidsmodeller (Braarud & Nordanger, 2011; Drugli & Lekhal, 2018, s. 57). Gjentatte opplevelser av svik og avvising fra sine omsorgspersoner kan gjøre at disse barna ikke tror de er verdifulle. Anerkjennende samspillerfaringer er derfor ekstra viktige i møte med disse elevene for å utvikle selvbildet. I tillegg kan positive samspillerfaringer bidra til at elever med negative samspillerfaringer får tillit til voksne igjen (Pianta, 1999, s. 146). Dette betyr at TBO kan bidra til at traumeelever utvikler en positiv selvoppfatning samt tillit til voksne.

Det er tidligere i studien blitt diskutert at TBO gjennom forståelse og følelsesregulering kan bidra til en alternativ måte å håndtere atferd på. Dette kan henge sammen med anerkjennelse gjennom at den voksne anerkjenner elevenes opplevelser og følelser bak atferden. I TBO er det et mål at de voksne er anerkjennende overfor barn uansett hvilken atferd de viser (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 4; Morgan et al., 2015, s. 1048). Flere av informantene i denne studien løftet frem TBO som en anerkjennende tilnærming i møte med utfordrende atferd. Selvbildet formes gjennom speiling av andres reaksjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 123), det kan derfor tenkes at en anerkjennende reaksjon kan bidra til å styrke selvbildet til eleven.

Respekt er sentralt i anerkjennelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 171). Frederico et al. (2010) fant at innføring av TBO gjorde voksne i bedre stand til å møte elever med traumeerfaringer på en anerkjennende og respektfull måte. Dette funnet støttes av informantene i denne studien. Informant 2 rapporterte at det er viktig å møte alle elever med respekt, uansett om de har traumeerfaringer eller ikke. Hun uttrykker at dette også gjelder elever som viser mobbeatferd. Informanten hevder at sosiale samspill er komplekse og at det er like viktig å anerkjenne og respektere «mobberens» behov og følelser som «mobbeofferet» sine. Dette

funnet kan tolkes som at informanten er bevisst på «mobberens» perspektiv og opplevelse av situasjonen. Denne bevisstheten kan tenkes å være en følge av TBO, siden TBO-perspektivet vektlegger å se bak atferden til elevene og forstå «mobberne» i stedet for å straffe dem. Det kan videre tenkes at anerkjennelse av elevenes opplevelse av situasjoner kan også bidra til at eleven føler seg respektert og dermed styrke selvbildet. Flere av informantene pekte på at det er viktig å se situasjoner og opplevelser fra elevenes perspektiv. Det kan dermed tenkes at TBO kan bidra til å styrke elevenes selvbilde gjennom å anerkjenne og respektere elevenes opplevelse av situasjoner. På den andre siden kan det være utfordrende å alltid skulle møte elever på en anerkjennende og respektfull måte. Dette er fordi det kan være krevende å være selvregulert i møte med elevers utfordrende atferd (Nordanger et al., 2020).

For å oppsummere drøftingen i disse avsnittene, kan det tyde på at TBO kan bidra til å styrke elevenes selvbilde gjennom anerkjennende samspillserfaringer, anerkjennende reaksjoner på atferd, samt respekt for elevenes opplevelser. Dette betyr at traumebevisste voksne har unike muligheter til å bety en forskjell for elever, men det betyr også at det hviler et stort ansvar på skuldrene deres. Dette kan ses i sammenheng med Lorentzen (2020, s. 151-153) som problematiserer de høye kravene som stilles til voksne som møter elever med traumeerfaringer.

5.2.2 Følelsesregulering

Følelsesregulering er et begrep knyttet til LK20 sin definisjon av livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12) og er derfor en ferdighet alle elever skal få mulighet til å utvikle i skolen. Siden følelsesregulering er en av pilarene i TBO, kan det tenkes at TBO egner seg godt i møte med dette arbeidet. Men hvordan kan TBO bidra til å utvikle reguleringsferdighetene til elevene mer konkret? Det er to funn som kommer tydeligst frem i analysen. Gjennom eksplisitt undervisning om følelser og gjennom samregulering. Disse to vil bli diskutert under.

Det første funnet er at undervisning om følelser kan bidra til å øke elevenes kunnskap innen følelsesregulering. Et av målene med livsmestringstemaet i skolen er å skape rom i skolen for å diskutere sentrale temaer innen psykiske helse (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Informant 1 fortalte at han bruker elementer fra TBO for å undervise livsmestring. Tre av informantene

mener at eksplisitt undervisning om elementer fra TBO egner seg godt i den ordinære skolen og at elevene har utbytte av det for å utvikle følelsesreguleringsferdighetene. Elementene fra TBO som blir trukket frem er blant annet toleransevindu, hvordan hjernen fungerer og kunnskap om følelser. Dette funnet bekreftes av Klomsten og Uthus (2020) som fant at elever hadde stort utbytte av å eksplisitt undervisning om psykisk helse og at elevene utviklet større forståelse av seg selv og andre.

Videre fant Klomsten og Uthus (2020) at elevene lærte å skille hva som er psykisk sykdom og hva som er naturlige følelser gjennom eksplisitt undervisning. Dette perspektivet støttes av informant 1 som hevder at: «de kan lære om forskjellen på det å være lei seg og være deprimert, det å være redd og det å ha angst.» Dette funnet kan også ses i sammenheng med Bath (2008, s. 20) som anbefaler å lære barn og unge å kjenne igjen de ulike følelsene. Økt kunnskap om følelser kan ses i sammenheng med LK20 sin definisjon på livsmestring der følelsesregulering er en «faktor som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse funnene kan tolkes som at TBO kan bidra med elementer som kan brukes i undervisning om livsmestring som igjen kan bidra til å øke elevenes kunnskap innen følelsesregulering.

På en annen side kan undervisning om følelser bidra til å skyve ansvaret for livsmestring på barn og unge. Madsen (2020, ss. 142-143) er kritisk til at innføring av livsmestringstemaet og hevder det kan gjøre at skolen flytter ansvaret for barns psykiske helse til barna selv. Madsen anbefaler å heller flytte ansvaret på systemet rundt, eksempelvis gjennom kompetanseheving av lærere. Uthus (2020) støtter Madsens perspektiv, men hviler mer på en både- og tilnærming. Hun trekker frem mulighetene ved å ansvarliggjøre systemet samtidig som man støtter barn og unge på et individuelt plan. Det kan diskuteres at TBO kan være en både-og-tilnærming. TBO kan på et individuelt plan bidra til å utvikle elevenes følelsesreguleringsferdigheter gjennom undervisning om følelser, samtidig på et systemplan utvikle elevenes følelsesreguleringsferdigheter gjennom samregulering med skolepersonell.

Gjennom samregulering kan elevene utvikle følelsesreguleringsferdighetene, i følge flere av informantene. Dette funnet støttes av Bath (2008) og Bræin et al. (2017) som hevder samreguleringserfaringer kan bli integrert i barnet slik at barnet utvikler evnene til følelsesregulering. Dette betyr at følelsesregulering som atferdshåndtering kan bidra til å utvikle elevenes reguleringsferdigheter. Som det er blitt diskutert tidligere i oppgaven, kan

skolepersonell samregulere mens elever er innenfor og utenfor toleransevinduet. Samregulering kan ses i sammenheng med en implisitt tilnærming til utvikling av livsmestringskompetanse (Olsen & Traavik, 2010) og det relasjonelle perspektivet på livsmestring (Moen, 2020; Sælebakke, 2018). Moen (2020, s. 61) hevder at i en god lærer-elevrelasjon kan eleven utvikle livsmestringskompetanse gjennom blant annet bearbeiding av tanker og følelser.

Elever med traumeerfaringer kan være avhengige av samregulering av skolepersonell, ifølge informant 3. Traumer påvirker barns emosjonelle utvikling (Cook, et al., 2005, s. 392). Derfor har barn med traumeerfaringer ofte underutviklet reguleringsferdigheter (Bath, 2008, s. 18; Braarud & Nordanger, 2011). Van der Kolk (1996, s. 185) hevder at en viktig oppgave for voksne rundt disse barna blir dermed å samregulere dem til de gradvis lærer å regulere egne følelser. Dette tyder på at skolepersonell har muligheter til å videreutvikle reguleringsferdighetene til barn med reguleringsvansker, samtidig et ansvar.

Videre kan analysen tyde på at økt kompetanse innen følelsesregulering bidra til å styrke selvbildet og mestringstroen til elevene. Informant 3 rapporterte at: «å oppleve hjelp til å klare å regulere egne følelser, det gjør at en skaper tro på egen mestring (...) det gjør noe med selvbildet». Mestringstro er også et begrep knyttet til livsmestring (Olsen & Traavik, 2010, s. 48; Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Videre er et mål med livsmestringstemaet i skolen er å lære skolepersonell å møte elever som har problemer i hjemmet (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Det er blitt argumentert for at TBO gjennom blant annet følelsesregulering kan bidra til at voksne møter alle elever på en ivaretakende og anerkjennende måte. Derfor er TBO velegnet for å bidra til dette målet med livsmestring.

5.2.3 Sosiale ferdigheter

Flere av informantene hevder at TBO kan bidra til å øke de sosiale ferdighetene til barn og unge. Å kunne håndtere relasjoner er et av prinsippene ved livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). To av informantene peker på at barn og unge trenger trening i å forholde seg til hverandre og at TBO kan bidra til denne utviklingen. Gjennom lek, turer og sosiale prosjekter der elevene får øvd på sosialt samspill, kan elevene utvikle de

sosiale ferdighetene, ifølge informantene. Sosiale ferdigheter kan innebære evnen til å tolke andres verbale og non-verbale kommunikasjon (Rye, 2007, ss. 59-60). Det kan tenkes at elevene får trening i dette når de øver på de sosiale samspillene som informantene nevner. Informantene løfter også frem tiltak som å snakke om hva samarbeid og vennskap betyr. Informant 2 vektlegger åpenhet i klassen «om at vi øver på hver vår ting», også mener det kan bidra til større forståelse og toleranse mellom elevene.

Undervisning om elementer fra TBO blir også løftet frem av flere informanter som tiltak for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Som det allerede er blitt pekt på, kan undervisning om følelser bidra til at elevene forstår seg selv og andre bedre (Klomsten og Uthus, 2020). Denne forståelsen kan tenkes å bidra til å utvikle de sosiale ferdighetene til elevene. Ifølge Rye (2007, ss. 59-60) er evnen til å tolke egne og andres følelser sosiale ferdigheter som hjelper barn å bli akseptert slik at de kan delta i klassefelleskapet. Å kunne delta i fellesskap er en del av opplæring opplæringslovens livsmestringsmål: «elevane (...) skal utvikle kunnskap (...) for å kunne mestre liva sine (...) og delta i fellesskap» (Opplæringslova, 1998). Basert på dette kan tolkes at TBO kan bidra til livsmestring gjennom å utvikle de sosiale ferdighetene til elevene.

For å oppsummere drøftingen av forskningsspørsmål 2: «Er det noen sammenhenger mellom TBO og livsmestring? Eventuelt hvilke?», er det blitt trukket frem at TBO er en anerkjennende tilnærming som kan bidra til at elevene utvikler et positivt selvbilde. Dette kan skje gjennom anerkjennende samspillserfaringer og reaksjoner på atferd samt respekt for elevenes opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med systemperspektivet og en implisitt tilnærming til livsmestring, fordi TBO bidrar til livsmestring gjennom at skolepersonellet er anerkjennende. Videre kan TBO bidra til å utvikle elevenes følelsesreguleringsferdigheter på et individplan gjennom eksplisitt undervisning om følelser, og på et systemplan gjennom samregulering. Til slutt mente informantene at TBO kan bidra til å utvikle de sosiale ferdighetene til elevene. I 5.1.2 drøftet jeg hvordan TBO kan bidra til å øke relasjonskompetansen til læreren, og dette kan også være en måte TBO kan bidra til livsmestring på et systemplan. Systemplan kan også ses i sammenheng med det relasjonelle perspektivet på livsmestring (Moen, 2020; Sælebakke, 2018). Det er også blitt pekt på at dette betyr at traumebevisste voksne har unike muligheter til å bety en forskjell for elever, men at dette også betyr at det hviler et stort ansvar på skuldrene til de voksne, spesielt i møte med elever med traumeerfaringer.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering – svar på problemstilling

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen: *Hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne tilnærmingen eventuelt bidra til livsmestring for alle elever?* Det ble gjennomført en case-studie med kvalitative intervju av tre lærere og en sosionom som alle er knyttet til den ordinære skolen. Jeg gjennomførte en tematisk analyse med en deduktiv tilnærming. Jeg brukte de tre pilarene i TBO: trygghet, relasjon og følelsesregulering som temaer til å sortere datamaterialet. I dette delkapitlet vil jeg oppsummere funnene og svare på problemstillingen.

Det første funnet er at TBO egner seg i den ordinære skolen fordi integrering av tilnærmingen i hovedsak handler om å øke bevisstheten til skolepersonellet. Dette funnet gir mening da TBO står for *traumebevisst omsorg*. Videre kan hele skolepersonellet bli traumebevisste fordi TBO ikke krever at de voksne er utdannet psykologer eller miljøterapeuter, men heller utvikler en bevissthet og forståelse (Bath, 2008, s. 17). Informanter peker på at det handler om bevissthet rundt verdien av de små relasjonelle gjerningene som skaper trygghet, relasjon og som er regulerende. Dette kan ses i sammenheng med bevissthet over utviklingsstøttende faktorer (Nordanger, 2021) og «the power of the ordinary» (Masten, 2001).

Det andre funnet er at TBO er nødvendig for å ivareta elever med traumeerfaringer i den ordinære skolen, men er også relevant i møte med alle elever. To elever i hver klasse har opplevd vold, overgrep eller omsorgssvikt (Mossige & Stefansen, 2015). Det vil si at skolepersonell i den ordinære skolen må forholde seg til elever med traumeerfaringer. Det kommer frem i drøftingen at TBO er en anerkjennende tilnærming som kan ivareta disse elevene. Det kommer også frem at tilnærmingen er utviklingsfremmende for alle elever og derfor egner seg i den ordinære skolen som en universell tilnærming. Essensen av TBO er å skape et trygt miljø rundt barn og unge preget av gode relasjoner og tilgjengelig reguleringsstøtte, og dette er viktig for alle barn og unge og ikke bare elever med traumeerfaringer. Informant 3 vektlegger at tilnærmingen er nødvendig fordi: «dersom du ikke har det, så vi likevel de elevene som er trygge og stabile, klare seg greit, mens de elevene som ikke er det, vil lettere falle utenfor.»

Selv om samtlige informanter var enige om at TBO er velegnet i den ordinære skolen, utrykte noen av dem også at høyt læringstrykk og en travel skolehverdag er utfordringer for tilnærmingen i denne konteksten. Likevel mente informanten at TBO kunne ha verdifulle bidrag til den ordinære skolen. Funnene tyder på at tilnærmingen kan bidra til å utvikle trygge læringsmiljøer samt verdsette og øke relasjonskompetansen til skolepersonell. Videre fant jeg at TBO kan bidra til en alternativ og ivaretagende måte å håndtere atferd på.

Samtlige informanter mente at TBO kan bidra til livsmestring for alle elever. Funnene mine tyder på at TBO kan bidra til livsmestring gjennom å utvikle elevenes selvbilde samt håndtering av følelser og relasjoner. Håndtering av følelser og relasjoner og utvikling av et positivt selvbilde regnes som tre sentrale prinsipper ved livsmestring i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Funnene tyder på at TBO kan bidra til livsmestring på et individplan gjennom undervisning om følelser, samtidig på et systemplan gjennom å øke relasjonskompetansen til skolepersonell og gjennom følelsesregulering som atferdhåndtering.

Videre tyder funn på at traumebevisste voksne har unike muligheter til å bety en forskjell for elever, men at dette også betyr at det hviler et stort ansvar på skuldrene til de voksne, spesielt i møte med elever med traumeerfaringer.

6.2 Avsluttende kommentarer

Kritikk og svar på kritikk

Innføring av livsmestringstemaet er kritisert for å ikke kunne hjelpe de barna som trenger det mest (Madsen, 2020, s. 36-37). Informantene i denne studien mener TBO er en anerkjennende tilnærming som ivaretar elever med traumeerfaringer og bidrar til økt livsmestring for alle. Derfor kan TBO være en hensiktsmessig tilnærming og kan være et av flere tiltak i arbeid med livsmestring i skolen. Som informant 2 sa: «du kan uansett ha TBO-en i bunn». Ifølge Riedl et al., (2018, s. 13) er TBO velegnet som et supplement til andre metoder og tilnærminger.

Livsmestring er også blitt kritisert for å legge for mye ansvar på barn og unge som individ, og mangle et systemperspektiv (Madsen, 2020, s. 142-143; Uthus, 2020, s. 24). Funnene i denne studien tyder på at TBO kan bidra til arbeid med livsmestring både på et individuelt plan og et systemplan. TBO kan bidra til livsmestring på et individplan gjennom blant annet undervisning om følelser, samtidig på et systemplan gjennom samregulering og gjennom å øke relasjonskompetansen til skolepersonell.

Studiens begrensninger

Denne studien har sine begrensninger, da fire caser ikke er tilstrekkelig til å generalisere funnene. Funnene må forstås som «unike» for disse fire casene. Samtidig ble flere av funnene bekreftet av forskning innenfor TBO og livsmestring, noe som styrker studiens overføringsverdi (Kleven, 2008). Befring (2015) og Silverman (2014) peker også på at case-studier gir en spesiell innsikt i komplekse fenomener og kan derfor brukes til å forstå andre lignende caser. Disse lignende casene kan være andre lærere og fagpersoner knyttet til den ordinære skolen som har tatt kursing i TBO. Jeg håper at min undersøkelse kan bidra til å belyse TBO i den ordinære skolen og peke på muligheter og utfordringer med tilnærmingen i denne konteksten. I tillegg håper jeg at studien kan bidra til å belyse at TBO kan være en verdifull tilnærming som kan bidra til arbeidet med livsmestring.

Videre forskning

Da det eksisterer lite forskning på TBO i den ordinære skolen i Norge, er det nyttig med ytterligere forskning på dette feltet. Det kunne vært interessant med effektstudier som måler effekten av TBO i den ordinære skolen i Norge. Den ene informanten i denne studien etterlyser forskning som sammenligner PALS-skoler og traumebevisste skoler og deres effekt på klassemiljø og atferd. PALS er et skoleomfattende tiltak som vektlegger forebyggende tiltak med fokus på positiv oppmerksomhet (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014)

I denne studien har jeg undersøkt TBO som en universell tilnærming i den ordinære skolen. Det kunne vært av interesse og undersøkt TBO i den samme konteksten, men med fokus på

elever med traumeerfaringer. Jeg har funnet forskning på tilnærmingen i møte med disse elevene i spesialskoler, men ikke i møte med disse elevene som følger ordinær undervisning i den ordinære skolen.

Jeg fant ingen forskning på sammenhengen mellom TBO og livsmestring i den norske skolen, og det kan derfor være verdifullt å gjennomføre mer forskning på dette området. Det hadde også vært interessant og undersøkt denne sammenhengen etter LK20 har vært implementert i noen år. Når den nye læreplanen er veletablert kan det tenkes at det er lettere å utforske sammenhengene mellom TBO og livsmestring.

I denne case-studien brukte jeg intervju som metode. Som nevnt i metodekapitlet, kunne det vært interessant og supplert intervju av traumebevisste voksne med observasjon av dem i praksis. Eventuelt kunne det vært nyttig og supplert med intervjuer av elever for å undersøke hvordan de opplever traumebevisste skolemiljøer eller relasjonen til traumebevisste voksne. Det hadde også vært spennende og undersøkt elevenes perspektiv på sammenhengen mellom TBO og livsmestring.

Litteraturliste

- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Sjøftestad, & I. L. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming* (ss. 54-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonsen Guttormsgaard, P. (2019). *Traumebevisst tilnærming i skolen - En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å inkorporere traumebevisst tilnærming i skolen* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73032>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M. (2014). *Positiv læringsstøtte – hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), ss. 17-21. Hentet fra: <https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trouma-informed-care.pdf>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming children and youth*, 23(4), ss. 5-11. Hentet fra: https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bernhardt-Melin, C. (2016). *Traumebevisst håndtering i skolen- fra teori til praksis - Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer* (Masteravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2403046>
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd - tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Braarud, H. C., & Nordanger, D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(10), ss. 968-972. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/node/15432/pdf>

- Bræin, M. K., Andersen, A., & Simonsen, A. H. (2017). Traumebevissthet i barnevernet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 10(5), ss. 990-997. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/node/17060/pdf>
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., . . . van der Kolk, B. A. (2005, 05). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, ss. 390-398.
- Cooper, Hoffman, & Powell. (2018). *What is the Circle of Security?* [Figur]. Hentet fra: https://www.circleofsecurityinternational.com/wp-content/uploads/COS_Full_Circle.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4. utg.). London: Sage.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), ss. 197-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø - Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA-rapport). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/813f0fc2e006460ab01cb66df89db5e5/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017, 01 23). *Stress og press blant ungdom Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA-rapport). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen - en emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fedirici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 17(3), ss. 21-36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9264-8>
- Frederico, M., Jackson, A., & Black, C. (2010). More than words - the language of relationships: Take two - Third evaluation report. *Child abuse review*, 28(3), ss. 225-239. Hentet fra: http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2317/1/TakeTwo_Evaluation_Report_3complete.pdf
- Furholt, I. M. (2017). *Fra ekstern kunnskap til intern arbeidspraksis En undersøkelse av to Grimstad-skoler* (Masteravhandling). Universitetet i Agder. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2456049>
- Gherardi, S., Flinn, R. E., & Jaure, V. B. (2020). Trauma-Sensitive Schools and Social Justice: A Critical Analysis. *The urban review*, 52(10), ss. 482-504. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00553-3>
- Hanssen Bratås, T. (2016). *Ser du meg? De store svikene - Hvordan kan læreren i skolen best mulig møte elever som er blitt utviklingstraumatisert?*(Masteravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2403037>
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan læreren kan være en ressurs? I E. Bru, E. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T. W., & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg - teori og praksis. *Fosterhjemskontakt*. Hentet fra: <https://rvtssor.no/filer/backup/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

- Kleven, A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), ss. 219-233. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/33192817/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden. *Tidsskriftet Norges Barnevern* 97(2), ss. 146-161. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/67218712/traumebevisst_omsorg_ett_skritt_frem_og_to_til_siden.pdf
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* Danmark: Spartacus Forlag AS.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: en tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja, & C. Fikse, *Perspektiver på livsmestring* (ss. 48-64). Oslo: Cappelen Damm.
- Morgan, A., Pendergast, D., Brown, R., & Heck, D. (2015, 04 22). *International Journal of Inclusive Education* , ss. 1037-1051.
- Mossige, S., & Stefansen, K. (2015, 3 6). *Vold og overgrep mot barn og unge - Omfang og utviklingstrekk 2007–2015*. Høgskolen i Oslo og Akershus 2016. NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Myskja, A., & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsemestring i skolen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

- Nordanger, D. (2021, 17. februar). *Webinar med Dag Nordanger* [Videoklipp]. Hentet fra: <https://erfaringskompetanse.no/prosjekter/webinarer/dag-nordangertraumebevissthet/?fbclid=IwAR2kgJ6O2MrOU8XCyzx9e4dh7yf6XO3saoWotHG8zIYNY94aojgP-68nGOw>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014, 07 2). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Psykologitidsskriftet*, 51(7), ss. 530-536. Hentet fra: <https://psykologitidsskriftet.no/node/16165/pdf>
- Nordanger, D., Steinkopf, H., Halvorsen, A., Stige, B., & Milde, A. M. (2020). Prerequisites for Maintaining Emotion Selfregulation in Social Work with Traumatized Adolescents: A Qualitative Study among Social Workers in A Norwegian Residential Care Unit. *Residential Treatment for Children & Youth*, 0(0), ss. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/0886571X.2020.1814937>
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen. utfordringer og muligheter. I S. Sjøftestad, & I. L. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn - traumebevisst tilnærming* (ss. 176-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olsen Pran, T. (2020). *Oslo som traumeinformert by - økt livsmestring*. Hentet fra: <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13379800-1600959509/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Gamle%20Oslo/Politikk%20Bydel%20Gamle%20Oslo/Politiske%20saker%20Gamle%20Oslo/2020/2020-10-15/Oslo%20som%20traumeinformert%20by%20-%20%C3%B8kt%20livsmestring/Oslo%20som%20traumeinformert%20by%20-%20%C3%B8kt%20livsmestring.pdf>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Perry, B. D. (2006). Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children: The Neurosequential Model of Therapeutics. I N. B. Webb, *Working with Traumatized Youth in Child Welfare* (ss. 27-52). New York: Guilford Publications.
- Phillippo, K. L., & Stone, S. (2013). Teacher Role Breadth and its Relationship to Student-Reported Teacher Support. *High School Journal*, 96(4), ss. 358–379. DOI: <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0016>.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *LiS, Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov - Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- SAMHSA. (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Hentet fra: https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf
- Schulz, J. H., & Langballe, Å. (2016). Læringssamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M. I. Hauge, & J. H. Schulz, *Barn, vold og traumer- møter med unge i utsatte livssituasjoner* (ss. 220-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Shamblin, S., Graham, D., & Bianco, J. A. (2016). Creating Trauma-Informed Schools for Rural Appalachia: The Partnerships Program for Enhancing Resiliency, Confidence and Workforce Development in Early Childhood Education. *School Mental Health*, 8(1), ss. 189–200. DOI: 10.1007/s12310-016-9181-4.

- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinkopf, h. (2014). Hjernen bak det hele. I S. Søftestad, & I. L. Andersen, *Seksuelle overgrep mot barn: traumebevisst tilnærming* (ss. 68-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokes, H., & Brunzell, T. (2019). Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware. *School Leadership Review*, 14(2). Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269644.pdf>
- Suldo, S. M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), ss. 67-85. DOI: 10.1080/02796015.2009.12087850.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset - et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja, & C. Fikse, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (ss. 23-40). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- van der Kolk, B. (1996). The complexity of adaptation to trauma: Self-regulation, stimulus discrimination, and characterological development. I A. M. van der Kolk, *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society* (ss. 182-213). New York: The Guilford Press.
- Von Dohlen, H. B., Pinter, H. H., Winter, K. K., Ward, S., & Cody, C. (2019). Trauma-informed practices in a laboratory middle school. *Middle School Journal*, 50(4), ss. 6-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1650549>

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Svar på NSD-søknad

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tusen takk for at du ville stille til intervju! Problemstillingen i denne studien er: *hvilke refleksjoner har skolepersonell om traumebevisst omsorg i den ordinære skolen, og hvordan kan denne omsorgen eventuelt bidra til livsmestring for alle elever i skolen?* Før vi starter, vil jeg bare minne om personvern og at både du og jeg har ansvar for at taushetsplikten du har overfor elevene ivaretas i intervjuet. Derfor ønsker jeg at du prøver å unngå å nevne elevers navn, og andre identifiserbare opplysninger om dem, som for eksempel alder, kjønn, diagnoser eller spesielle hendelser under intervjuet.

Tema 1: Spørsmål om bakgrunnsinformasjon

- Hvor jobber du? Jobber du på barneskole/ungdomsskole?
- Hvilken stilling har du på skolen du jobber? Hvor lenge har du jobbet på den skolen?
- Hvilke tidligere relevante jobberfaringer har du?
- Hvilken (relevant) utdanning har du?

Tema 2: Forståelse av TBO

- Hva er TBO/det traumebevisste perspektivet for deg? Hvordan du ville forklart denne tilnærmingen til noen som ikke visste noe om den?
- Har din tilnærming til elevene endret seg etter du ble introdusert for TBO? Eventuelt hvordan?

Tema 3: Erfaring med TBO i den ordinære skolen

- Hvordan praktiserer du/dere TBO på skolen deres?

Tema 4: Refleksjoner rundt TBO i den ordinære skolen

- Kan den traumebevisste tenkningen tilføre norsk skole noe, i tilfelle hva?
- Hva kan være utfordrende med TBO i den ordinære skolen? I tilfelle hva?

Tema 5: Om TBO og livsmestring

- Hva legger du i begrepet *livsmestring*?

- Hvordan jobbes det med dette temaet på skolen din?
- Nå som livsmestring er sentralt i LK20, tenker du at livsmestring og TBO henger sammen? Eventuelt hvordan?
- I læreplanens beskrivelse av livsmestring, er det å kunne håndtere følelser lagt vekt på. Tenker du TBO kan bidra med dette for elever? Eventuelt hvordan?
 - Hva legger du i følelshåndtering?
 - Hvilken rolle kan TBO ha?
- Positivt selvbilde er lagt vekt på i den nye læreplanens beskrivelse av livsmestring. Tenker du TBO kan bidra til dette for elever? Eventuelt hvordan?
 - Hva legger du i positivt selvbilde?
 - Hvilken rolle kan TBO ha?
- Hvilke tanker har du om påstanden: "traumebevisst omsorg kan bidra til livsmestring for alle elever"
 - Enig/uenig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er du noe mer du vil legge til som du tenker er sentralt ifht. til temaene vi har diskutert i dag?

Ferdig! Tusen takk for at du ville stille til intervju.

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i studie:

Traumebevisst omsorg og livsmestring i skolen

Jeg er student fra Høgskulen i Volda, som tar master i spesialpedagogikk. I masteroppgaven min ønsker jeg å undersøke lærere og andre fagpersoner i skolen sine erfaringer med og refleksjoner rundt traumebevisst tilnærming i den ordinære skolen, og hvordan denne tilnærmingen kan bidra til livsmestring for elever med og uten spesielle behov.

For å kunne svare på oppgaven ønsker jeg å intervjuere lærere, assistenter, spesialpedagoger, sosiallærere, miljøarbeidere eller lignende fagpersoner som har vært gjennom kursing i traumebevisst tilnærming, og som har jobbet med å integrere den i sin praksis. Om disse opplysningene passer for deg, så er jeg veldig interessert i dine erfaringer i forhold til dette!

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er stadig flere skoler som går gjennom kursing i traumebevissthet. RVTS (Regionalt ressursenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) har blant annet bidratt til å sette dette perspektivet på dagsordenen i Norge. Traumebevisst tilnærming har vært aktuelt i flere år allerede i noen skoler, da spesielt i spesialskoler og spesialavdelinger ved skoler.

I min masteroppgave vil jeg undersøke denne tilnærmingen i den ordinære skolen, særlig sett i forhold til at *livsmestring* er blitt et sentralt begrep i det nye læreplanverket (LK20). Erfaringene dine som lærer ved en slik skole kan være verdifull nå som det planlegges at flere skoler skal implementere dette perspektivet i fremtiden.

Jeg har fått kontakt til deres skole gjennom Karen Ringereide fra RVTS Sør, som er ansvarlig for opplæring av traumebevisst tilnærming i skoler. Hun gav meg navnet på skoler som har hatt opplæring hos RVTS Sør, og sa at deres skole har jobbet spesielt godt med dette. Derfor ønsker jeg å gjøre en studie av ansatte ved deres skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre intervju, og på grunn av koronarestriksjoner tenker jeg det er best med et digitalt videointervju over for eksempel Zoom. Samtalen vil vare mellom 45-60 min. Under intervjuet vil jeg stille deg spørsmål som vil bli tatt opp på lydopptaker, samt at jeg vil skrive noen notater.

Jeg vil også be om noen få opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger om utdanningsbakgrunn og relevant arbeidserfaring. Ingen personsensitive opplysninger vil bli samlet inn.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres, og det er bare jeg selv som har tilgang til dem og veilederen min har et medansvar for at personvernet ivaretas. Han får ikke tilgang til materialet, men ville kunne få se deler av de anonymiserte utskriftene som en del av arbeidet med oppgaven. Du som enkeltperson vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydopptakene vil være innelåst på en sikret PC. Etter at intervjuene er

transkribert og kontrollert vil lydopptakene bli slettet, og senest når prosjektet er gjennomført, innen 31. Mai 2021. Da vil lydopptakene bli slettet og notater og samtykkeskjema makulert.

Dine rettigheter

Før oppgaven leveres 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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder Stein Conradsen ved Høgskulen i Volda, tlf 93244128, epost stein.conradsen@hivolda.no
- Personvernombud for forskning ved Høgskulen i Volda: Cecilie Røeggen, tlf 70075073, epost cecilie.roeggen@hivolda.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.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan trekke deg når som helst under prosjektet uten å måtte fortelle meg hvorfor. Da vil jeg slette samtykkeskjemaet, lydopptak og andre personidentifiserende opplysninger om deg. Anonymt datamateriale som allerede er inkludert i oppgaven vil ikke nødvendigvis bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har noen spørsmål kan du kontakte meg på mail eller telefon: elisabet.nordbrond@gmail.com, 91766768.

Vedlagt ligger en samtykkeerklæring du kan signere, dersom du ønsker å delta.

Jeg håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen,

Elisabet Nordbrønd

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Traumebevisst omsorg og livsmestring* 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)

Deltakernummer (fylles ut av student): _____

Vedlegg 3



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring og traumebevisst omsorg i skolen

Referansenummer

399915

Registrert

13.01.2021 av Elisabet Nordbrønd - elisnord@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk
Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Stein Conradsen , stein.conradsen@hivolda.no, tlf: 93244128

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabet Nordbrønd , elisabet.nordbrond@gmail.com, tlf: 91766768

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.05.2021

Status

27.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1) 27.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke

kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)