

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og spennende prosess hvor jeg har vært avhengig av mange personer rundt meg for å komme i mål med oppgaven.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder ved Pedagogisk institutt, Soilikki Vettenranta. Hun har gitt meg gode konkrete råd gjennom hele prosessen og hennes faglige innspill har hjulpet meg mye.

Jeg vil også rette en stor takk til alle mine informanter som har tatt seg tid til å være med i studien. Uten deres innspill ville det ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven.

Til sist vil jeg også benytte anledningen til å takke familien og venner som har oppmuntret meg og hatt tro på meg hele veien. En spesiell takk til Kristin Heimsvik som har vært uvurderlig gjennom hele prosessen.

Trondheim, juni 2014

Hanne Therese Stafne



## Sammendrag

Denne studien tar sikte på å få kunnskap om hva lærere opplever som viktig når de i oppfølgingsfasen skal tilrettelegge skolehverdagen for elever som har opplevd traumatiske hendelser. Følgende problemstilling er derfor blitt utarbeidet: *Hva opplever lærere som viktig i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som har opplevd traumatiske hendelser?* Omfanget og alvorlighetsgraden av hendelsene er det ikke tatt stilling til, da det er elevens behov på skolen som blir vektlagt og hva lærer gjør for å imøtekomme disse behovene.

Det teoretiske utgangspunktet for studien har vært teorier om forebygging av Befring (2012) og resiliens av Luthar (2006), samt Olsen & Traavik (2010). Studiens funn har gjort teorier om relasjonskompetanse av Juul & Jensen (2003) og klasseledelse av Webster Stratton (2005) relevant. I tillegg til dette blir det også henvisning til andre teoretikere som belyser relevant teori.

Studien baserer seg på kvalitative data med utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer. Gjennom å intervju fire lærere i grunnskolen har jeg utarbeidet tre hovedkategorier og til sammen syv underkategorier. Kategoriene baserer seg på informantenes uttalelser og er ment å gi et dekkende bilde av hva lærerne opplevde som viktig i deres arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen til elever som har opplevd noe traumatisk.

Sentrale tendenser i studien har vist seg å være at lærerne opplevde at gode relasjoner er grunnleggende for at elevene skal føle seg trygge på skolen. En skolehverdag preget av struktur og forutsigbarhet fremstod også som betydningsfullt. Lærerne erfarte at elever som har opplevd noe traumatisk tenderer til være utrygge i uoversiktlige situasjoner og at det kan være vanskelig å komme innpå disse elevene. Derfor er trygge rammer på skolen og en relasjon basert på tillit fundamentalt viktig for disse elevene.

Funnene drøftes i lys av teori hvor det fremkommer at lærernes innvirkning på elevene er stor og at det derfor er viktig at de har kompetanse i hvordan de møter elevene. Avslutningsvis pekes det på studiens implikasjoner hvor det vises til at læreren bare er en av mange faktorer som påvirker elevenes fungering i skolen, og at en helhetlig forståelse vil kreve fremtidig forskning som tar tak i omgivelsenes påvirkning.



## Innhold

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Innledning</b> .....                              | 1  |
| 1.1 Tilpasset opplæring i fellesskolen .....            | 1  |
| 1.2 Tidligere forskning .....                           | 2  |
| 1.3 Valg av problemstilling .....                       | 3  |
| 1.4 Personlig utgangspunkt.....                         | 4  |
| 1.5 Oppgavens oppbygning og innhold .....               | 4  |
| <b>2. Barn som opplever traumatiske hendelser</b> ..... | 5  |
| 2.1 Konsekvenser og langtidsvirkninger .....            | 5  |
| 2.2 Oppfølging.....                                     | 6  |
| <b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....                     | 7  |
| 3.1 Fenomenologi .....                                  | 7  |
| 3.2 Forebygging.....                                    | 8  |
| 3.3 Resiliens.....                                      | 9  |
| 3.3.1 Resiliensprosesser .....                          | 10 |
| 3.4 Relasjoner .....                                    | 11 |
| 3.4.1 Relasjonskompetanse.....                          | 11 |
| 3.5 Klasseledelse: Læringspyramiden .....               | 13 |
| <b>4. Metode</b> .....                                  | 14 |
| 4.1 Kvalitativ metode .....                             | 14 |
| 4.2 Konstruktivistisk paradigme .....                   | 15 |
| 4.3 Datainnsamling og analyse .....                     | 15 |
| 4.3.1 Utvalget .....                                    | 15 |
| 4.3.2 Intervju og intervjuguide .....                   | 16 |
| 4.3.3 Gjennomføring.....                                | 17 |
| 4.3.4 Transkribering.....                               | 19 |
| 4.3.5 Koding og kategorisering .....                    | 20 |
| 4.4 Kvalitative krav .....                              | 20 |
| 4.4.1 Troverdighet og overførbarhet .....               | 21 |
| 4.4.2 Pålitelighet .....                                | 22 |
| 4.4.3 Etske retningslinjer.....                         | 23 |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.5 Analyse og gjennomføring .....                      | 23        |
| <b>5. Resultater .....</b>                              | <b>25</b> |
| 5.1 Presentasjon av informantene .....                  | 25        |
| 5.2 Relasjoner .....                                    | 26        |
| 5.2.1 Trygghet og tillit .....                          | 26        |
| 5.2.2 Oppmerksomhet og ros .....                        | 31        |
| 5.2.3 Inkluderende og aksepterende klassemiljø .....    | 32        |
| 5.3 Forutsigbarhet .....                                | 34        |
| 5.3.1 Strukturering av dagen .....                      | 34        |
| 5.3.2 Medbestemmelse og forberedelse .....              | 36        |
| 5.4 Manglende støtte i skolen .....                     | 38        |
| 5.4.1 Behov for eksperthjelp .....                      | 38        |
| 5.4.2 Skolen som system .....                           | 39        |
| <b>6. Sammenfattende drøfting .....</b>                 | <b>40</b> |
| 6.1 Sentrale tendenser .....                            | 40        |
| 6.2 Informantenes forskjeller .....                     | 43        |
| 6.3 Overraskende funn .....                             | 45        |
| <b>7. Implikasjoner og begrensninger .....</b>          | <b>45</b> |
| <b>8. Referanser .....</b>                              | <b>47</b> |
| <b>Vedlegg .....</b>                                    | <b>49</b> |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ..... | 49        |
| Vedlegg 2: Intervjuguide .....                          | 51        |
| Vedlegg 3: Oversikt over kategorier .....               | 55        |
| Vedlegg 4: Oversikt over innsamlet datamateriale .....  | 56        |
| Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD .....                    | 57        |

## **1. Innledning**

På mange måter kan en si at det å vokse opp i dagens samfunn er et risikofylt prosjekt. Noen barn rammes av omsorgssvikt og dårlig oppfølging i hjemmet mens andre blir offer for traumatiske opplevelser som preger dem resten av livet. Alvorlig bilulykke, livstruende sykdom, mor eller far som rammes av kreft eller dødsfall i nær familie er bare noen eksempler på slike hendelser. Felles for alle disse barna er at de skal fungere i skolen, få karakterer og forberede seg på et liv i de voksnes rekker. En delrapport utgitt av Senter for Krisepsykologi (Dyregrov, Kristensen & Johnsen, 2014) viser at søsken til de etterlatte som omkom på Utøya 22.07.2011 fortsatt sliter med å fungere i skolehverdagen. Over to år etter terrorhendelsen rapporteres det om fravær og nedgang i prestasjoner som følger av prosessen med å bearbeide tapet av en av sine nærmeste. Også etter tsunamien i Asia i 2004, ble det i ettertid rapportert om at elevene opplevde konsentrasjonsproblemer og hadde vanskeligheter med å følge med i undervisningen, slik at dette fikk negative følger for skoleprestasjonene (Jensen, Dyb, Hafstad, Nygaard & Lindgaard, 2008).

Rapportenes funn støttes av Raundalen & Schultz (2006) som viser til at kriser og traumer kan ha en negativ innvirkning på skoleprestasjoner blant annet ved at elevene har vansker med å konsentrere seg og mangler motivasjon. Videre påpeker de at barn som har opplevd noe traumatisk vil kunne ha et større behov for trygghet og stabilitet, og at den voksne for å hjelpe barnet må være omsorgsfull, støttende og trygghetskapende. Samtidig understrekes det at det også er viktig å utfordre barnet til selvstendighet og mestring.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2014) viser at det per 1. oktober 2013 befant seg i overkant av 615 000 elever i den norske grunnskolen. Selv om ikke alle blir utsatt for terrorangrep, en tsunami eller en annen alvorlig hendelse, vil det til enhver tid befinne seg elever i skolen som opplever noe traumatisk og som er i en krisepreget situasjon. I den forbindelse blir det viktig å sørge for at de som opplever noe traumatisk får den hjelpen de trenger, og at deres hverdag på skolen er lagt til rette for at de på best mulig måte skal fungere her.

### **1.1 Tilpasset opplæring i fellesskolen**

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2014) bygger grunnskolen på prinsippet om en likeverdig opplæring for alle elever i en inkluderende fellesskole. Den norske enhetsskolen har en lang tradisjon i norsk utdanningspolitikk og målet her er at samtlige elever skal inkluderes i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Raundalen & Schultz, 2006). Innenfor dette fellesskapet står prinsippet om tilpasset opplæring sterkt og er nedfelt i norsk opplæringslov. Der står det

skrevet at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læringskandidaten*» (Opplæringslova, 1998a § 1-3).

Dette betyr at lærer i praksis må tilpasse og differensiere opplæringen slik at organiseringen av undervisningen, lærestoff og valg av arbeidsmåte er i samsvar med det elevene kan mestre. Målet mitt er derfor å få innsikt i hva lærere opplever som viktig når de skal tilrettelegge skolehverdagen til elever som har opplevd traumatiske hendelser. I den forbindelse kan tidligere forskning si noe om hvordan elever i slike situasjoner opplever skolehverdagen og hva som påvirker elevens læring og utvikling generelt.

## **1.2 Tidligere forskning**

Det er etter hvert kommet mange undersøkelser som bekrefter at det å oppleve noe traumatisk kan få uheldige konsekvenser for elevene på skolen. Broberg (2005) fulgte opp en gruppe ungdommer som hadde vært til stede under en diskotekbrann i Göteborg. Funnene viste at mange av ungdommene i ettertid hadde problemer med å konsentrere seg på skolen og at mange av disse opplevde nedgang i skolekarakterer. Fag som krevde høy grad av konsentrasjon, slik som matematikk, viste seg å være vanskelig. En fjerdedel av de overlevende rapporterte at de enten hadde slutten på skolen eller hadde tanker om å gjøre det. I tillegg til dette viste det seg at de elevene som opplevde oppfølgingen på skolen som dårlig, viste mer posttraumatiske symptomer enn de som ikke hadde denne oppfatningen.

Lignende funn har blitt gjort av Yule & Gold (1993) som fulgte opp en gruppe engelske jenter etter at de hadde vært med i et dramatisk skipsforlis. I etterkant av hendelsen viste det seg at jentenes skoleprestasjoner merkbart hadde blitt redusert som følge av forstyrrelse av oppmerksomheten og hukommelsen. Det er dermed med rimelig sikkerhet at vi kan anta at det å oppleve noe traumatisk påvirker forutsetningene for å fungere godt på skolen. Slik jeg ser det, belyser disse funnene hvor viktig det er at elevene får tilrettelagt sin skolehverdag slik at langtidskonsekvensene blir minst mulig alvorlig. Hva som skal til for at disse elevene skal få en best mulig utvikling er det dessverre ikke gjort like mye forskning på. Det finnes mye litteratur på hva skolen og lærer bør iverksette av tiltak umiddelbart etter krisesituasjoner. Beredskapsplaner, gruppeterapi, gjennomføring av ritualer og andre tiltak som iverksettes kort tid etter en krise er det mye litteratur på. Hva lærere burde fokusere på i klasserommet i ettertid av slike hendelser finnes det imidlertid ikke like mye forskning og litteratur på. Derfor ønsker jeg å finne mer ut av hva lærerne i oppfølgingsfasen ser på som viktig for at disse elevene skal fungere i skolehverdagen.



John Hattie (2009) har gjennom 800 metaanalyser undersøkt hvilke faktorer som influerer elevenes læring. Studien baserer seg på innsamlinger og sammenligninger av over 50 000 studier og slår fast at læreren er den viktigste faktoren i å være pådriver for elevenes læring og utvikling. I den forbindelse viste det seg at den mest kritiske faktoren var kvaliteten på læreren og relasjonen han har til elevene. Tilbakemeldinger fra lærere, evnen til å være en tydelig leder, samt dialog og klargjøring var alle elementer som utpekte seg som viktig i å påvirke elevene. En kan dermed anta at dette også vil være tilfelle for elever som har opplevd noe traumatisk.

Tidligere forskning viser altså at det å oppleve noe traumatisk påvirker elevenes forutsetning for å fungere godt på skolen og at dette kan få negative langtidskonsekvenser i form av dårlige skoleprestasjoner og tanker om å slutte på skolen. Den omfattende studien til Hattie (2009) viser at lærerens påvirkningskraft på elevene er stor. For å unngå disse negative langtidskonsekvensene blir det slik jeg ser det, viktig å sette søkelyset på hva lærer kan gjøre for å hjelpe disse elevene. Denne kunnskapen vil kunne være til nytte for alle som omgås disse elevene og ikke minst komme elevene selv til gode. Jeg finner derfor studiens problemstilling som relevant sett i lys av både en forskningsmessig og samfunnsmessig verdi.

### **1.3 Valg av problemstilling**

En god studie er ifølge Ryen (2002) avhengig av en godt formulert problemstilling som må være avgrenset og forskbar. Prosessen med å utarbeide min problemstilling startet tidlig i prosjektet og det tok lang tid før jeg hadde den endelige formuleringen på problemstillingen klar. Dalen (2011) sier at det er viktig å ha et design på studien som kan ta høyde for uforutsette ting og er fleksibel i å kunne tilpasse seg feltet. Dette understrekes også av Thagaard (2013) som viser til at problemstillingen må være åpen nok til at studien kan ta tak i og undersøke temaer som viser seg interessante underveis. Derfor brukte jeg tid på å sette meg inn i forskningsfeltet og leste både teori og forskning for å få overblikk over feltet. Målet var å utarbeide en problemstilling som var presis men ikke ledende eller styrende for mine informanter. Den endelige problemstillingen ble formulert til:

*Hva opplever lærere som viktig i arbeidet med å legge til rette skolehverdagen for elever som har opplevd traumatiske hendelser?*

Traumer blir av Atle Dyregrov (2010) definert som ukontrollerbare hendelser som fører til overveldende psykiske påkjenninger. Han sier at hendelsene ikke nødvendigvis gir langtidsvirkninger, og at de derfor strengt tatt kun er potensielt traumatiserende. Dette er

imidlertid en noe tungvint term å bruke, slik at traumer for enkelthets skyld brukes om slike potensielt traumatiserende hendelser. Jeg velger å støtte meg til denne definisjonen og utdyper hvordan det å oppleve noe traumatisk kan ha innvirkning på barn i del to.

#### **1.4 Personlig utgangspunkt**

Som kvalitativ forsker vil en ifølge Postholm (2010) være preget av de erfaringene og den bakgrunnen man tar med seg inn i forskningsfeltet, og at det derfor blir viktig å reflektere over egen bakgrunn. Min bakgrunn er at jeg har en bachelorgrad i samfunnsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Av arbeidserfaring har jeg jobbet som assistent i barnehage og skole og per dags dato jobber jeg i en avlastningsbolig for barn og unge med ulik grad av psykisk utviklingshemning.

I tillegg til dette har jeg selv erfart å brått miste min far dagen før skolestart til det andre året på videregående skole. Den sistnevnte erfaringen har gjort at jeg selv har kjent på kroppen hvordan det er å komme tilbake til skolehverdagen etter en slik krise. Jeg opplevde at jeg brukte lengre tid på å forberede meg til prøver og at evnen til å konsentrere seg og få med seg det jeg leste ble redusert. Etter at jeg tok bachelorgraden i pedagogikk og begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg i større grad enn tidligere reflektert over hvordan barn og unge påvirkes av kriser, og hvordan skolen og lærere går frem for å hjelpe dem. Bakgrunnen min har gitt meg en forforståelse av hvor viktig det er at elever i krise blir møtt med forståelse og får sin skolehverdag tilpasset til sine behov.

#### **1.5 Oppgavens oppbygning og innhold**

Jeg starter i denne oppgaven med å gjøre rede for hvordan barn og unge kan reagere på traumatiske hendelser og hva konsekvensene av dette kan bli. Jeg redegjør også for hva voksne og lærere bør tenke på i møte med disse barna. Deretter tar jeg for meg den teoretiske referanserammen som har vært med på å forme studien og som har vært relevant for å kunne svare på problemstillingen. Studien plasserer seg innenfor en fenomenologisk tradisjon. Teori om forebygging, resiliens, relasjoner og klasseledelse presenteres i del tre. I del fire begrunner jeg valget av metode og beskriver hvordan jeg har gått frem både i forberedelses-, innsamlings- og analyseprosessen. Jeg gjør også rede for kvalitative krav og hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme disse. I del fem presenterer jeg informantene og deres situasjon og erfaring. På bakgrunn av datamaterialet fra intervjuene har jeg utarbeidet tre hovedkategorier og til sammen syv underkategorier (se vedlegg 3). Jeg beskriver funnene jeg har gjort, reflekterer over disse og knytter de opp mot teori presentert i del tre.

I del seks sammenfatter jeg drøftingen og ser funnene opp mot spesielt teori om forebygging og resiliens. Sentrale tendenser og informantenes forskjeller drøftes. Til sist ser jeg på studiens mulige implikasjoner og begrensninger.

## **2. Barn som opplever traumatiske hendelser**

Som påpekt innledningsvis definerer Dyregrov (2010) traumer som ukontrollerbare hendelser som fører til en ekstraordinær psykisk påkjenning for den som blir rammet. Hva som oppleves som traumatisk for et barn er individuelt og avhenger både av konteksten, livssituasjonen rundt barnet, alder og utviklingsnivå, samt personlige egenskaper. Hendelsene oppleves som overveldende og ofte fører de til at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. Begrepet krise knyttes ofte til traumer og ses på som mindre alvorlig og ikke like dramatisk. En traumatisk opplevelse inneholder nesten alltid en krisesituasjon mens en krisesituasjon ikke alltid er en traumatisk situasjon. Fordi vårt mentale system trenger tid til å bearbeide det som har skjedd, vil reaksjonen i etterkant av hendelsen kunne oppleves som urovekkende. Noen av de vanligste etterreaksjonene blant barn er sårbarhet, frykt, sinne, tristhet, konsentrasjonsvansker, vansker i sosial kontakt og unngåelsesatferd (Dyregrov 2010).

### **2.1 Konsekvenser og langtidsvirkninger**

Barn som opplever situasjoner som er potensielt traumatiserende utvikler ikke automatisk posttraumatiske problemer i ettertid. Forutsetningene for å klare seg bra i etterkant blir bedre dersom barnet har støttende omgivelser og livsbetingelser rundt seg (Dyregrov 2010). Likevel vil barn som opplever potensielt traumatiserende situasjoner, stå i fare for å utvikle posttraumatiske problemer. Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) er en diagnose der det stilles krav til at den rammede må oppfylle en hel rekke med ulike symptomer. Etterreaksjonene skal ha vart i over en måned og være av en slik karakter at de går ut over evnen til å fungere på skolen og sosialt. Søvnløshet, påtrengende minner, fysiologisk aktivering og vedvarende aktivering av nervesystemet er bare noen av symptomene. Mange av disse reaksjonene har likhetstrekk til normal respons på å oppleve noe traumatisk. Det som skiller posttraumatisk stresslidelse fra vanlig traumereaksjon er intensiteten og omfanget av reaksjonene (Dyregrov 2010).

Dyregrov (2010) understreker at traumer påvirker læringsevnen ved å forstyrre oppmerksomheten og hukommelsen. Konsekvensene av å oppleve en traumatisk hendelse vil

derfor kunne bli synlig gjennom svekket konsentrasjon og skoleprestasjon. Ubedte tanker og minner som dukker opp når de skal utføre tankeprosesser som krever konsentrasjon kan derfor bli et hinder for disse elevene. Barnas måte å forsvare seg mot disse påtrengende tankene kan blant annet være å sette seg selv i aktivitet slik at de holder seg distraheret (Dyregrov 2010).

Dette betyr at skolen og lærere må sørge for at elever som sliter med slike problemer må få den hjelpen de trenger for å kunne fungere i skolehverdagen. Dyregrov (2010) viser til at en forutsetning for å kunne lære er at elevene har en følelse av trygghet og sikkerhet. Dette støttes også av Olsen & Traavik (2010) som understreker at autentisk læring først skjer når de mellommenneskelige relasjonene er gode og bærer preg av trygghet. Oppfølgingen barnet får på skolen vil derfor kunne virke inn på forløpet til traumereaksjoner over tid (Dyregrov 2010).

## **2.2 Oppfølging**

Gjennom en krisepedagogisk modell viser Raundalen & Schultz (2006) hvordan lærere i ulike faser burde møte elevene. I uttrykksfasen, faktafasen og handlingsfasen er det fokus på at elevene skal få tid til å ta inn over seg det som har skjedd og at lærerne hjelper elevene til å finne strategier for å håndtere dette. Oppfølgingsfasen kjennetegnes av at lærerne vurderer behovene til elevene og følger opp de som har behov for dette. Dersom det er nødvendig vil det også kunne bli aktuelt å kontakte PP-tjenesten. Som påpekt innledningsvis er det viktig at voksne som møter barn i og etter kriser er omsorgsfulle, støttende og trygghetsskapende.

Disse oppgavene må balanseres med å hjelpe barna videre gjennom å utfordre dem til selvstendighet og mestring. Barn har behov for å oppleve kontroll og at omverdenen fremtrer som forutsigbar. Dette innebærer at en blir forberedt på det som skal skje gjennom gode forklaringer slik at barnet skjønner hvorfor det skjer. For å styrke barnets følelse av kontroll og forutsigbarhet vises det til at å ha samtaler med barnet og ta de med på bestemmelser som angår dem er med på å styrke følelsen av kontroll og forutsigbarhet (Raundalen & Schultz, 2006).

Dyregrov (2010) sier at det er viktig at lærere i møte med elevene viser forståelse for elevenes reaksjoner og at de har kunnskap om hvordan de skal hjelpe dem. Lærerens viktige rolle i å hjelpe elevene videre blir også støttet av Befring (2012) når han sier at lærerens evne til å oppmuntre, støtte og bry seg om elevene er nøkkelfaktorer i en forebyggende virksomhet.

### **3. Teoretisk rammeverk**

En kvalitativ forsker vil ifølge Postholm (2010) forsøke å beskrive og forstå fenomenet som studeres fra innsiden. Utgangspunktet for det teoretiske rammeverket har dermed vært en induktiv tilnærming der de situasjonelle betingelsene har vært med på å legge premissene for utvalg av teori (Postholm 2010). Teori om relasjoner og klasseledelse viste seg relevant når datamaterialet skulle analyseres mens teori om forebygging og resiliens i større grad var med på å danne fokus for studien.

#### **3.1 Fenomenologi**

Målet med min studie er å få innsikt i lærernes erfaring med å tilrettelegge skolehverdagen for elever utsatt for traumatiske hendelser og av den grunn ble det et naturlig valg for meg å skrive innenfor den fenomenologiske tradisjonen. Kvale (2009) viser til at fenomenologiske studier forsøker å beskrive verden slik informantene oppfatter den og at forskerens mål er å få forståelse for sosiale fenomener ut fra informantens perspektiv.

Fenomenologiske studier tar altså utgangspunkt i individet og beskriver ifølge Postholm (2010) den meningen de legger i opplevelsen av et fenomen og erfaringene de har knyttet til dette fenomenet. Hensikten er dermed å prøve å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv eller opplevelse av en erfaring. Som forsker i en fenomenologisk tradisjon vil min oppgave derfor bli å gripe tak i informantenes opplevelse av fenomenet og beskrive denne. Dette betyr at jeg må lytte til det informantene forteller meg og i den grad det er mulig legge vekk mine egne perspektiver og meninger. Imidlertid er det viktig å påpeke at kvalitativ forskning slik Postholm (2010) ser det, er verdiladet og at det derfor ikke vil være fullt ut mulig å legge vekk egne perspektiver. Det er forskeren selv som bestemmer fokus for prosjektet, utarbeider spørsmål og gjør mening ut av funnene. Kvalitativ forskning vil aldri kunne gjøres objektiv og er verdiladet i den forstand at forskeren med sin bakgrunn og erfaring fremstår som det viktigste forskningsinstrumentet.

Samtidig er det viktig å huske på at fenomenologien bygger på den tro at virkeligheten er konstruert slik menneskene selv oppfatter den. Som forsker vil jeg derfor ikke ha mulighet til å kontrollere at virkeligheten faktisk er slik informantene erfarer den, men jeg tar utgangspunkt i deres uttalelser og formidler deres erfaringer av fenomenet slik de opplever det. Ved å bruke flere informanter vil jeg kunne sammenligne hvordan de forholder seg til det samme fenomenet og på den måten se om det finnes en felles essens blant dem (Postholm, 2010).

## 3.2 Forebygging

Elever som har opplevd en traumatisk hendelse kan tenkes å ha en større risiko for å utvikle psykososiale vansker som kan prege dem resten av livet. Derfor blir det ifølge Olsen & Traavik (2010) viktig for skolen og lærerne å ha fokus på hvilke beskyttende faktorer som kan være med på å forebygge at elever utsatt for risiko, utvikler psykiske problemer. Raundalen & Schultz (2006) viser til at barn utsatt for traumatiske hendelser har større sannsynlighet for å utvikle postrelaterte problemer som kan prege dem store deler av livet og at det derfor blir viktig å sørge for et miljø som kan forhindre dette.

Befring (2012) definerer forebygging som tiltak som har til hensikt å beskytte barna. På den ene siden handler det om å sette inn tiltak for å beskytte dem mot forhold som kan forårsake eller opprettholde problemutvikling. Samtidig dreier det seg også om tiltak som kan være med på å øke barnas egen kompetanse i å beskytte seg selv. Forebyggende arbeid kan være en del av den generelle samfunnsinnsats og er i slike tilfeller allmennforebyggende, også omtalt som primærforebygging. Ulike skoleprogram som skal fremme et godt skolemiljø, klasseledelse og forbud mot kjøp av alkohol til mindreårige er eksempler på slike primærforebyggende tiltak. Målgruppen er her alle barn og unge og hensikten er å forhindre at de blir utsatt for risikofaktorer (Befring 2012). Risiko blir av Olsen & Traavik (2010) sett på som forhold som er til skade for tilpasning og utvikling. Forholdene knytter seg både til barnet selv og til omgivelsene rundt. Dersom dosen av risiko blir større enn det barnet har forutsetning for å klare og håndtere vil det kunne ha negative konsekvenser for den psykososiale fungeringen (Olsen & Traavik). Denne måten å tenke om risiko støttes også av Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2011) som definerer risikofaktor som en faktor ved individet eller i omgivelsene rundt som kan forbindes med en økt sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling. Det er altså snakk om forhold eller hendelser som er påvist å kunne føre til en uheldig psykososial utvikling (Nordahl et al. 2011). Ifølge Befring (2012) vil forebyggende arbeid kreve en flerfaglig innsats hvor det iverksettes tiltak på ulike nivåer. På individnivå er det et mål om at elevene skal føle seg inkludert og verdsatt i skolefelleskapet. I den forbindelse blir det viktig med positiv oppmerksomhet og personlig støtte. På institusjonsnivå settes det fokus på å gi elevene en strukturert og stimulerende skolehverdag, der de som har behov for det får spesialpedagogisk hjelp. På samfunnsnivå vises det til at helhetlig forebygging vil kreve at ulike sektorer samarbeider og sammen begrenser barns tilgang på risikofaktorer.

Barn som har opplevd noe traumatisk har allerede blitt eksponert for risikofaktorer og kanskje fått reaksjoner på dette. I slike tilfeller blir det viktig å hjelpe disse barna slik at de fremtidige

negative konsekvensene blir minst mulig. Det dreier seg altså om å hjelpe elever med identifiserte problemer og blir omtalt som probleminnsiktet forebygging eller sekundærforebygging (Befring 2012). I de tilfeller hvor en er utsatt for risikofaktorer, vil beskyttelsesfaktorer enten ved individet selv eller i omgivelsene kunne være med på å senke risikofaktorenes innflytelse på eleven. Befring (2012) viser til at det kan være vanskelig å verne barn og unge for alle risikofaktorer som finnes og at det derfor blir viktig å styrke barnas motstandsdyktighet slik at konsekvensene av risikofaktorene blir minst mulig. Ifølge Nordahl et al. (2011) forbindes beskyttelsesfaktorer med en redusert sannsynlighet for at risikobarn får en negativ psykososial utvikling. Beskyttende faktorer vil blant annet kunne være en varm og støttende relasjon til minst en av foreldrene, et godt forhold til lærer og gode rollemodeller. På skolen utmerker en velorganisert undervisning med fokus på proaktiv klasseledelse seg som beskyttende faktorer (Nordahl et al. 2011).

### **3.3 Resiliens**

Målsetningen om at elever som har opplevd traumatiske hendelser skal komme best mulig ut av krisen og få et mest mulig velfungerende liv i ettertid, handler om å skape en resilient utvikling. Suniya Luthar er en anerkjent resiliensforsker og definerer resiliens som en «positiv tilpasning til tross for betydelige erfaringer med motgang eller traumer» (Luthar, 2006, s. 742, egen oversettelse). I følge henne er det to viktige faktorer som må være til stede for å snakke om resiliens: betydelig motgang og en positiv utvikling (Luthar 2006).

På folkemunne blir de resiliente barna ofte referert til som løvetannbarn eller motstandsdyktige barn. Dette er mennesker som har vært utsatt for store påkjenninger og som mot all formodning har klart seg bra og fått et velfungerende og godt liv som voksen. Dette er imidlertid en term forskere i fagfeltet i dag har gått bort ifra, da den gir inntrykk av det kun er individuelle egenskaper ved barnet som er avgjørende for å komme seg gjennom slike kriser og at enkelte barn derfor fremstår som nærmest immune (Olsen & Traavik 2010).

Ifølge Luthar (2006) satte forskere på 1980-tallet mer fokus på hvilke faktorer i omgivelsene som kunne bidra til en resilient utvikling. I dag er det fokus på at det er forhold både ved den enkelte og i omgivelsene rundt som har betydning for utviklingen av resiliens. Individuelle forhold, familiesituasjon og omgivelsenes påvirkning på barnet kan ifølge Olsen & Traavik (2010) innebære både risiko og resiliens for barnet. Dette samvirket av ulike faktorer betegner de som et samspillperspektiv, hvor alle disse forholdene både i og utenfor barnet sammen kan føre med seg både risiko og resiliens.

### *3.3.1 Resiliensprosesser*

Borge (2010) viser til tre ulike modeller for å forklare og forstå resiliens, som også støttes av Olsen & Traavik (2010). For å kompensere for mangler i barnets omgivelser kan vi gjennom kompensasjonsmodellen se hvordan det settes inn tiltak for å veie opp for de manglene som omgir barnet. Dette kan for eksempel være at det kommer inn en trygg voksenperson som støtter barnet der annen nær familie mangler eller at det settes inn ulike tiltak på skolen som skal kompensere for dårlig oppfølging hjemme. Tiltakene blir altså iverksatt med en klar hensikt om å kompensere for manglende elementer i barnets omgivelser. Imidlertid gir ikke dette ifølge Borge (2010) et godt nok bilde av resilienstenkningen.

Ved å se på hvordan faktorer kan ha en indirekte innvirkning på resiliens, viser beskyttelsesmodellen hvordan såkalte beskyttelsesfaktorer kan bidra til en resilient utvikling. Tilhørighet i et godt nettverk vil for eksempel kunne være med på å gi økt selvpåfatning som igjen virker beskyttende ved at barnet blir mer motstandsdyktig og takler kriser bedre. Her ser vi altså at det ikke er satt inn tiltak for å direkte veie opp mot manglende faktorer, men at eksempelvis venner og et godt nettverk indirekte kan bidra til å hjelpe barnet i å takle krisepregede situasjoner (Borge 2010).

Til sist blir det også viktig å påpeke at resiliens ikke er noe en oppnår en gang for alle. Luthar (2006) påpeker at en positiv tilpasning til omgivelsene ikke kan ses på som permanent da omgivelsene en omgis av til stadighet endres. Enkelte blir ved gjentatte anledninger eksponert for livsomstendigheter som fører med seg økt risiko for senere psykososiale problemer. Gjennom å takle tidligere kriser og vokse på disse, kan vi gjennom herdingsmodellen se hvordan det er mulig å oppnå en resilient utvikling. Erfaringene fra tidligere gjør at enkelte i møte med nye kriser er blitt «herdet» og har bedre forutsetninger for å takle nye påkjenninger på en bra måte (Borge 2010).

Det disse modellene viser er hvordan elementer i omgivelsene virker inn på barnets evne til å takle situasjoner som bærer preg av risiko. Luthar (2006) sier at forskning på resiliens handler om å identifisere sårbare og beskyttende faktorer som kan være med på å minske de negative konsekvensene av å leve under uheldige forhold. Målet blir altså å redusere risikofaktorene og fremme flest mulig beskyttende faktorer. Befring (2012) sier at «i skolen vil lærerens evne til å oppmuntre, støtte og strukturere og til å bry seg om sine elever være en nøkkelfaktor» (s. 146). Han sier videre at en god pedagogikk i skolen er forebyggende (Befring 2012).



Skolen og lærernes roller blir av Olsen & Traavik (2010) fremhevet som viktig i å fremme resiliens hos barn og unge. De som jobber i skolen bør ta i bruk resiliensfremmende tiltak som bygger på en positiv og sunnhetsfremmende tenkning. Det understrekes at en god relasjon til minst en av foreldrene eller en annen signifikant voksenperson er en av de viktigste resiliensfaktorene. I tillegg til dette betraktes gode relasjoner i skolen og tilhørighet til en jevnaldergruppe som beskyttende faktorer (Olsen & Traavik 2010). Disse elementene blir også trukket frem av Nordahl et al. (2011) som sier at en positiv relasjon til lærer, et bra klassemiljø, en autoritativ klasseledelse og en velorganisert undervisning kan ha en beskyttende effekt på elevene.

### **3.4 Relasjoner**

Luthar (2006) hevder at resiliens bygger på relasjoner, da det er et grunnleggende behov for alle mennesker å føle tilhørighet. En resilient utvikling er avhengig av positive og støttende relasjoner til andre. For barn i risiko er det derfor svært fordelaktig med et sterkt og støttende forhold til lærer, spesielt for de elevene som ikke får tilstrekkelig støtte hjemmefra. Dette støttes også av Webster Stratton (2005) som sier at framtiden til barn som har problematiske hjemmeforhold vil være bedre dersom de har et godt og nært forhold til læreren sammenlignet med de barna som ikke har en slik nær relasjon til voksne tidlig i livet.

Viktigheten av gode relasjoner fremheves også av Olsen & Traavik (2010) som peker på at manglende tilknytning til voksne er en risikofaktor for barn og at det derfor blir viktig med støtte fra voksne i miljøet rundt barnet. Derfor blir noe av det viktigste i resilienstenkningen slik Olsen & Traavik (2010) ser det, at læreren klarer å skape gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner er ifølge dem, selve fundamentet for at elevene skal trives og føle trygghet på skolen og er av avgjørende betydning for at elevene skal få en positiv utvikling. Elever som er trygge på læreren har også tillit til han og dette er igjen med å gjøre det enklere for læreren å fungere som leder i klasserommet. I den forbindelse er det viktig å understreke at det er læreren selv som har hovedansvaret for å skape disse gode relasjonene (Olsen & Traavik 2010).

#### *3.4.1 Relasjonskompetanse*

Ifølge Juul & Jensen (2003) er relasjonen mellom elev og lærer preget av at lærer fremstår som den profesjonelle og som den som har ansvaret i å etablere gode relasjoner med elevene. I den forbindelse viser de til den profesjonelles relasjonskompetanse og definerer dette som «[p]edagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen

atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være i autentisk kontakt» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Læreren må «se bak» atferden til eleven og bruke denne informasjonen til å nyansere sitt bilde av eleven etter hvert som han får bedre forståelse for hva det er han ser. De må ha kunnskap om relasjoner og hvordan de skal gå frem for å etablere dette. Videre påpekes det at lederskap er med på å skape en trygg atmosfære for elevene hvor læreren evner å planlegge og gjennomføre de pedagogiske prosessene uten at elevenes selvstendighet blir krenket (Juul & Jensen 2003).

Elevene trives best i relasjoner som er tuftet på en subjekt-subjektrelasjon, der de behandles som selvstendige mennesker og som en aktiv part i forholdet. Relasjonen mellom lærer og elev baseres på likeverd og gjensidig respekt ovenfor hverandres følelser og opplevelser. Elever som befinner seg i en sårbar posisjon er fortsatt kompetent til å samarbeide og burde derfor ikke overstyres og skjermes for alle valg. Læreren burde derfor i den grad det er mulig tillate elevene å ta egne valg og inkludere dem i beslutninger som angår dem (Juul & Jensen 2003). I den forbindelse blir det viktig at lærer klarer å kommunisere med elevene på en slik måte at de føler seg både respektert og ivaretatt. Dette kommer til uttrykk gjennom et personlig språk som bærer preg av at lærer bruker personlige pronomen som «jeg». «Jeg ser at du er lei deg. Jeg vil gjerne vite hvorfor». Dette personlige språket er viktig for en anerkjennende kommunikasjon der den voksne sørger for at barnet føler seg sett (Juul & Jensen 2003).

For at lærer skal fremstå som troverdig og for at elevene skal føle seg verdsatt, bør han som den profesjonelle være åpen og imøtekommende og vise dette med hele seg. Det blir viktig å skape et åpent rom hvor alle kan eksistere slik de er nå. Det ikke-verbale språket er minst like viktig som det verbale, og det er viktig at disse er i overensstemmelse med hverandre. Dersom lærer sier noe uten å egentlig mene det, er det lett for elevene å føle dette. Som lærer må en derfor være bevisst den personlige innflytelsen en har på de profesjonelle relasjonene og la ens egen personlighet være en del av den profesjonelle atferden (Juul & Jensen 2003).

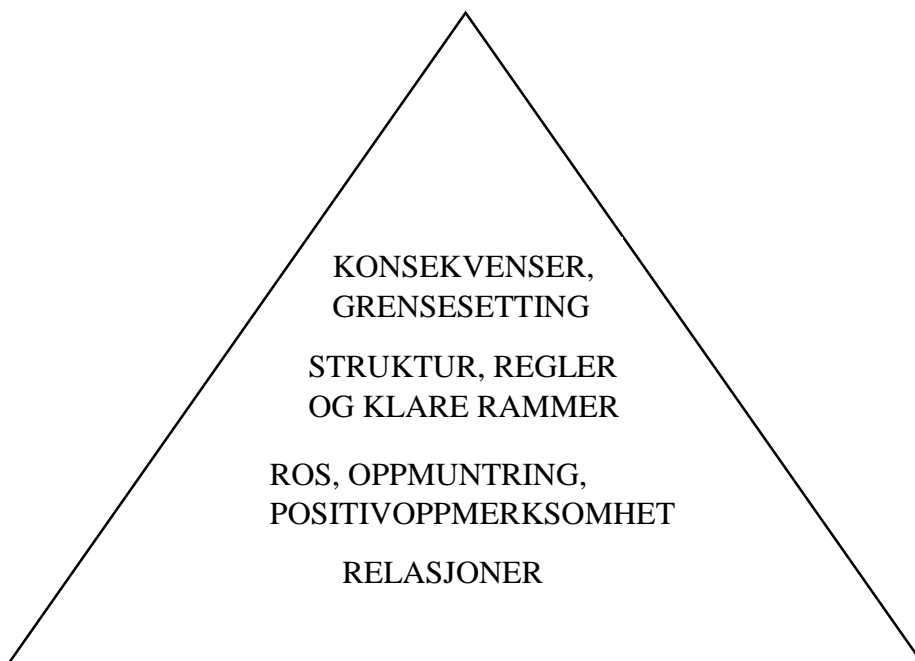
Betydningen av å bli bevisst innflytelsen lærerne har på elevene støttes også av Webster Stratton (2005), som sier at det første en lærer må gjøre for å bygge et godt forhold til elevene, er å bli kjent med dem og vise interesse for det de driver med. Lærer må med hele seg vise at han bryr seg ved for eksempel å tilbringe tid sammen med elevene, spørre om livet deres, hva de liker og hilse på alle elevene ved starten av dagen. Viktigheten av gode relasjoner støttes også av Nordahl et al. (2011) som hevder at lærer for å etablere gode relasjoner blant annet må etablere tillit, se det enkelte barnet, verdsette og anerkjenne eleven,

han må være i posisjon til eleven og ha en oppdragerstil som er preget av å være autoritativ. En autorativ lærer har autoritet, samtidig som relasjonen han har til elevene bærer preg av varme og støtte.

### 3.5 Klasseledelse: Læringspyramiden

Webster Stratton (2005) viser gjennom læringspyramiden hvordan lærere gjennom god klasseledelse påvirker elevenes forutsetning for læring og trivsel. Av modellen fremkommer det at en bør bruke mest tid på det som befinner seg i bunnen av pyramiden, altså relasjonsbygging og minst av det som er på toppen, konsekvenser og grensesetting. I relasjonsbyggingen viser modellen til Webster Stratton (2005) at blant annet oppmerksomhet og involvering, lytting og å snakke med barna er viktige elementer. Videre er bruk av ros og oppmuntring sentralt. For at rosen skal være virkningsfull pekes det på at den må være spesifikk. Lærer må beskrive hva det er han liker og hvorfor. Dersom eleven viser framgang på områder han sliter, bør disse fremskrittene påpekes og roses.

For å få frem at det er relasjoner som danner fundamentet i pyramiden har Olsen & Traavik (2010) utgitt en forenklet læringspyramide, basert på Webster Stratton sin mer detaljerte modell. I denne modellen er det lett å se at det er relasjoner som fremstår som grunnmur i pyramiden.



(Forenklet læringspyramide, hentet fra Olsen & Traavik 2010, s 135. Min gjengivelse av modellen)

Av denne modellen er det lett å se at det er relasjoner som ligger til grunn for både struktur og grensesetting. Dersom lærer ikke bruker tid på relasjonsbygging kan det bli vanskelig å opparbeide seg nødvendig tillit til å få gjennomslagskraft for innføring av regler og grensesetting. Webster Stratton (2005) og Olsen & Traavik (2010) viser videre til at struktur, regler og klare rammer påvirker elevenes fungering på skolen. Elever som lett lar seg distrahere og som har vansker med å tilpasse seg overgangssituasjoner og andre aktiviteter med løs struktur, profiterer på å forholde seg til strukturerte rammer. Lærer bør derfor legge til rette for forutsigbarhet gjennom gode rutiner og innramminger som forbereder elevene på overganger og aktiviteter. Timeplan på tavla er en slik rutine som tydeliggjør hva som skal skje i løpet av dagen. Fordelen med å ha rutiner i skolen støttes også av Ogden (2008) som sier at rutinene hjelper elevene til å manøvrere i skolen. I tillegg til dette vil det å snakke med elevene i forkant av aktiviteter også være med på å skape forutsigbarhet (Webster Stratton 2005).

Gjennom å skape et forutsigbart og trygt miljø for elevene på skolen er læreren ifølge Webster Stratton (2005) proaktiv. «En proaktiv lærer sørger for forutsigelige rutiner og timeplaner, sørger for gode overganger fra en aktivitet til en annen og legger klare linjer for forventet atferd» (Webster Stratton, 2005, s. 69). Gjennom å være proaktiv er lærer i forkant og gjør nødvendige tiltak for å motvirke de forholdene som er til hinder for at eleven skal fungere best mulig på skolen (Webster Stratton 2005).

## **4. Metode**

### **4.1 Kvalitativ metode**

Da målet for oppgaven er å få forståelse for hva lærer opplever som viktig i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som har vært utsatt for traumatiske hendelser, vil jeg i denne studien benytte meg av kvalitativ metode. Årsaken til dette er at kvalitativ forskning slik Postholm (2010) definerer det, er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus gjennom å løfte frem deltakernes perspektiv. Dette understreker også Thagaard (2013) når hun sier at en av de viktigste målsetningene til kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener.

Praksiskunnskap er ofte ubevisst, og derfor vil forskerens systematiske tolkning kunne gjøre det ubevisste mer bevisst. Gúdmundsdóttir (2011) påpeker at en av de største oppgavene til

den kvalitative forskeren, er å beskrive og påvise praksisteori. Ved å intervjuere lærere om deres måte å tilnærme seg elever som har opplevd traumatiske hendelser, vil de for å kunne svare på mine spørsmål måtte reflektere over egen praksis. Dette medfører en bevisstgjøring av praksisteori og vil kunne være til nytte både for informanten selv og leserne av studien.

## **4.2 Konstruktivistisk paradigme**

Ifølge Postholm (2010) vil langt på vei all kvalitativ forskning gjennomføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Et paradigme inneholder grunnleggende perspektiver på hvordan ting henger sammen og hvordan kunnskap erverves og skapes. Valg av metode for forskningen er avhengig av hvilket paradigme forskningen gjennomføres innenfor. I det konstruktivistiske paradigme blir mennesket sett på som aktivt handlende der det i møte med andre mennesker konstruerer kunnskap. Det er altså i sosial samhandling at kunnskap skapes gjennom konstruksjon av forståelse og mening. Dette betyr at kunnskap stadig er i endring og derfor ikke kan ses på som noe konstant og allmenngyldig (Postholm 2010).

Kvalitativ forskning fordrer et tett samarbeid mellom forsker og informant og derfor blir kunnskapen som skapes i denne relasjonen ifølge Thagaard (2013) sett på som intersubjektiv. Både forsker og forskningsdeltaker innvirker i denne prosessen og derfor vil relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakeren innvirke på kunnskapen som konstrueres. Kunnskapen er også kontekstbundet, da den ikke nødvendigvis er overførbart til andre situasjoner og er avhengig av den sammenhengen den skapes i. For min studie vil dette si at de funnene jeg har gjort ikke nødvendigvis vil være gyldig i andre sammenhenger eller at andre deler denne kunnskapen (Thagaard 2013).

## **4.3 Datainnsamling og analyse**

### *4.3.1 Utvalget*

Kvalitativ forskning er fundert på det Thagaard (2013) omtaler som strategiske utvalg. Dette betyr at valget av informantene er basert på deres egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen for studien. I min studie stilte jeg krav til at lærerne måtte ha erfaring med å ha elever i klassen som hadde vært utsatt for en hendelse som kunne oppleves som traumatisk, eller befant seg i en livssituasjon som kunne betegnes som traumatisk for eleven. Eksempler på slike hendelser eller situasjoner kan være at eleven har mistet en av sine nærmeste, er selv rammet av eller kjenner noen som er rammet av alvorlig sykdom, vært utsatt for en ulykke, lever under problematiske hjemmeforhold og lignende.

Alvorlighetsgraden og omstendighetene til de traumatiske hendelsene stilte jeg imidlertid ingen krav til. Dette fordi mitt fokus ikke er på selve hendelsen, men på lærerens tilretteleggelse i skolen og deres erfaringer knyttet til å ha en elev i klassen som har opplevd noe traumatisk. Dette førte til at jeg i forkant av studien måtte være forberedt på at lærerne kunne ha til dels ulik erfaring og at jeg derfor tok dette i betraktning når jeg skulle utforme intervjuguiden. Et siste krav jeg stilte var at lærerne måtte undervise på grunnskolen, slik at erfaringene mellom de ulike lærerne lettere lot seg sammenligne. Det var også ønskelig med en lik fordeling mellom kjønnene.

Utvalgets størrelse vil kunne variere i kvalitative studier. En retningslinje for størrelsen på utvalget er at antallet informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre en god analyse (Thagaard, 2013). For at jeg skulle ha tid og ressurser til å transkribere og analysere datamaterialet hadde jeg som mål å få tak i fire informanter. Størrelsen på dette utvalget tillot meg å bruke god tid på å transkribere og analysere funnene, samtidig som at erfaringene til de fire lærerne ga grunnlag for sammenligning.

#### *4.3.2 Intervju og intervjuguide*

Intervju er en mye brukt datainnsamlingsmetode i kvalitativ forskning og i fenomenologiske studier er det en av de vanligste datainnsamlingsstrategiene. Fenomenologisk forskning handler om å finne den underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring, og denne vil kunne komme frem i et godt intervju. Kvale (2009) beskriver denne typen intervju som semistrukturert og sier at forskerens mål er å innhente informantens beskrivelse av sin livsverden og hans fortolkninger av det aktuelle fenomenet.

Ved å ha et semistrukturert eller halvstrukturert intervju lager forskeren en liste med tema som han eller hun ønsker å ta med i intervjuet. Forskeren forsikrer seg da om at han får snakket om de ønskede temaene, samtidig som at strukturen gir rom til å tilpasses informanten og de svarene han eller hun kommer med i intervjuet (Postholm 2010). Intervjuet er på denne måten fokusert, noe som vil si at det er fokusert på bestemte temaer. Spørsmålene befinner seg på et kontinuum av å være standardisert og fullstendig ikke-styrende. Forskeren må være åpen for informantens opplevelse og så nøyaktig som mulig beskrive denne (Kvale 2009).

For å kunne lage en god intervjuguide (se vedlegg 2) begynte jeg tidlig å lese forskning og teori, slik at jeg var best mulig rustet til å utarbeide spørsmål som ville gi svar på problemstillingen. Arbeidet med intervjuguiden ble derfor gjort vekselvis med å lese teori. Selv om jeg ikke tok direkte utgangspunkt i bestemte teorier når jeg utformet spørsmålene, vil

min forforståelse i form av lest forskning og teori ha en indirekte påvirkning på de utarbeidede spørsmålene. Studiebakgrunnen min der jeg har studert pedagogikk i nesten fem år, har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er å ha fokus på omgivelsene til eleven og at det er disse som må tilpasses, ikke eleven selv.

Viktigheten av å fokusere på elevens omgivelser har også influert utformingen av intervjuguiden der spørsmålene er positivt vinklet i den forstand at jeg har tatt det som en selvfølge at lærerne tilpasser og tilrettelegger skolehverdagen til disse elevene. Spørsmålene antyder også at det er læreren selv som er det sentrale elementet i å tilrettelegge skolehverdagen. Samtidig var jeg i utformingen av spørsmålene opptatt av at jeg ikke ville stille ledende spørsmål og prøvde å legge minst mulig føringer på informantene. Jeg ønsket at intervjuet skulle gjenspeile hva lærerne så på som viktig i å tilrettelegge skolehverdagen for elever som har opplevd noe traumatisk.

For å kvalitetssikre at intervjuguiden var god nok, foretok jeg et prøveintervju på en medstudent i forkant av intervjuene med informantene. I dette prøveintervjuet fikk jeg anledning til å beregne hvor lang tid intervjuet kunne tenkes å ta, jeg fikk høre hennes reaksjon på spørsmålene, ble oppmerksom på om jeg stilte ledende spørsmål og jeg fikk muligheten til å bli fortrolig med båndopptakeren. Prøveintervjuet førte ikke til særlige endringer på intervjuguiden, men jeg fant det nyttig å få prøvd meg i intervjurollen før jeg dro ut til skolene.

#### *4.3.3 Gjennomføring*

Proessen med å få tak i informanter startet ved at jeg sendte epost med informasjon om prosjektet til rektorer på ulike grunnskoler i en kommune i Sør-Trøndelag. I eposten fortalte jeg om hensikten og målet med prosjektet og spurte om de hadde lærere ved sin skole som kunne være aktuell. Mange hadde ikke tid til å delta og mange følte de ikke hadde de erfaringene jeg etterspurte. Til slutt fikk jeg fire informanter, der den ene etter noen uker valgte å trekke seg. Årsaken til at denne informanten trakk seg var at hun følte at elevens situasjon ikke passet i studien. Jeg hadde en samtale med henne på telefon der jeg beroliget henne om at det gikk helt fint at hun valgte å trekke seg og at hun ikke måtte ha dårlig samvittighet for dette. For å nå målet mitt om å ha fire informanter valgte jeg derfor å kontakte rektorer i to nabokommuner. Responsen var liten, men etter en stund fikk jeg en fjerde informant og kunne derfor avtale tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Ettersom den ene informanten trakk seg oppnådde jeg ikke målsetningen om en lik fordeling

mellom kjønnene. I søket etter en ny informant, hadde jeg ikke mulighet til å stille krav til at det måtte være en kvinnelig informant. På det tidspunktet var det viktigste slik jeg så det, å oppnå målet om fire informanter.

I forkant av intervjuene sendte jeg informantene et fyldig informasjonsskriv (se vedlegg 1) der jeg beskrev hensikten med intervjuene og opplyste om deres rett til å trekke seg fra studien og forsikret om at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt. Samtlige lærere skrev under på en samtykkeerklæring der de gjorde seg til kjenne med deres rettigheter og at de hadde forstått hensikten med studien.

Etter prøveintervjuet og små endringer av intervjuguiden var jeg klar for å intervju informantene. Intervjuene tok sted på de respektive skolene til lærerne og de var alle veldig imøtekommende og blide da jeg traff dem. Varigheten på intervjuene var mellom 50 og 90 minutter og tok sted i tidsrommet 12.02 – 07.03.2014. I kvalitativ forskning vil relasjonen forskeren etablerer med informantene influere på informasjon man får. For at informantene skulle bli mest mulig fortrolig med meg som intervjuer og for at de skulle tørre å åpne seg, hadde jeg en rolig og avslappende innledning der vi brukte tid på å bli bedre kjent. Jeg valgte å ikke informere informantene om min egen erfaring med å miste min far. Dette gjorde jeg fordi jeg var redd for at de skulle føle sympati med meg og på den måten påvirke svarene deres i intervjuet. Jeg opplevde at relasjonen jeg hadde med informantene bar preg av at de var komfortable med å snakke om temaene jeg tok opp og de gav fyldige svar på mine spørsmål.

Etter en myk start, satte jeg på båndopptakeren og tok fatt på spørsmålene i intervjuguiden. Båndopptakeren tillot meg å ha fullt fokus på det informantene fortalte. For å være lyttende var jeg påpasselig med å la informantene snakke ferdig og ikke avbryte dem. Noen ganger kunne dette føre til at det ble stillhet. Dalen (2011) viser til at pauser vil kunne være skapende, ved at informanten får tid til å reflektere over spørsmålene. Derfor prøvde jeg etter beste evne å holde ut disse pausene og la informantene få tenke seg om. Jeg opplevde ofte at informantene da begynte å snakke av seg selv igjen, uten at jeg stilte dem konkrete spørsmål. I tillegg til dette prøvde jeg å ha en kroppsholdning som viste og bekreftet at det de fortalte meg var interessant. Jeg gav dem bekreftende nikk med hodet, et smil der det passet seg og brukte fraser som «mm» og «skjønner». Underveis i intervjuet brukte jeg også prober, der jeg omformulerte og gjentok det informanten sa, for å sørge for at jeg hadde forstått dem riktig. I tillegg til dette stilte jeg oppfølgingsspørsmål, også for å kvalitetssikre at jeg hadde forstått dem riktig. Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned noen tanker og refleksjoner rundt



hvordan intervjuet hadde gått og hvilket inntrykk jeg hadde fått av informanten. Holdninger, stemningen og førsteinntrykk ble satt ord på. Disse refleksjonene tok jeg frem igjen når analysearbeidet virkelig kom i fokus. Jeg noterte også ned det jeg husket som sentrale temaer under intervjuene og hva som på det tidspunktet fremstod som «kjernen» i informantenes uttalelser.

Som kvalitativ forsker er det viktig å være fleksibel og tilpasse seg informantene (Postholm 2010; Thagaard 2013; Nilssen 2012; Dalen 2011). Problemstillingen er i intervjuguiden formulert til å fokusere hvordan lærerne opplevde å tilpasse undervisningen til elevene. Under intervjuene fremstod imidlertid gode relasjoner med elevene og viktigheten av en tilrettelagt skolehverdag som viktig for lærerne. For å ivareta deltakerperspektivet valgte jeg derfor å følge opp disse temaene og brukte tid på å snakke om dette. Jeg var opptatt av at informantene skulle få snakke om de tingene de synes var viktige og derfor tilpasset jeg meg etter dem. Et fleksibelt forskningsdesign gjorde dette mulig og derfor avvek jeg noe fra den opprinnelige intervjuguiden. Samtidig var jeg bevisst på at intervjuene skulle gi svar på problemstillingen, slik at jeg ledet samtalen til temaene i intervjuguiden.

#### *4.3.4 Transkribering*

Som en del av analysearbeidet og for å kunne utarbeide koder og kategorier, er det viktig å transkribere intervjuene. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen. Siden jeg hadde brukt lydopptaker under intervjuene bestod min transkripsjon av å overføre lyd til tekst. Skriftlig form gjør materialet mer oversiktlig og da også lettere tilgjengelig for analyse (Kvale 2009). Postholm (2010) anbefaler at forskeren gjør dette selv, noe jeg også valgte å gjøre. Dette førte til at jeg ble godt kjent med materialet og hadde et godt utgangspunkt for å analysere datamaterialet. Nilssen (2012) understreker også betydningen av å transkribere intervjuene selv, da hun påpeker at dette er en prosess som er viktig for analysedelen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og ideer til koding kommer ofte frem mens transkriberingen foregår. Jeg gjennomførte transkripsjonene kort tid etter intervjuene, slik at jeg hadde intervjusituasjonen friskt i minne. I denne prosessen var jeg nøye med å lytte godt og gjengi presist det som ble sagt. Som påpekt tidligere er det deltakerperspektivet som skal frem i en fenomenologisk studie og ikke forskerens, noe jeg hele tiden hadde i tankene mens jeg transkriberte. For å skape en troverdig studie er det viktig at leseren av studien ikke opplever bildet som blir gitt som feilaktig. Ved å være nøye med transkriberingen kan dette være med på å øke studiens troverdigverdighet og da også kvaliteten (Nilssen 2012).

#### *4.3.5 Koding og kategorisering*

Etter at intervjuene var ferdig transkribert kunne jeg systematisk lese gjennom teksten og starte prosessen med å finne kjernen i materialet. Postholm (2010) anbefaler å bruke en konstant komparativ analysemåte når en skal analysere en fenomenologiske studie, og det er hennes måte å strukturere datamaterialet på, jeg har benyttet meg av. Gjennom å kode og kategorisere datamaterialet i ulike faser, blir forskeren godt kjent med materialet og kan oppdage ulike mønster og tendenser. Datamaterialet blir på denne måten redusert, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig og tilgjengelig for analyse. I tiden etter intervjuene og frem til kodene var ferdig utarbeidet skrev jeg notater i form av memos (Nilssen 2012) der jeg satte ord på ideer til koder. Etter hvert som jeg fant nye sammenhenger eller hadde tanker om nye koder, skrev jeg ned disse. Dette bidro til fremgang i prosjektet og jeg kunne underveis i kodingsprosessen ta frem disse notatene for å se hva jeg hadde tenkt.

Kodingsprosessen blir av Postholm (2010) delt inn i tre ulike faser, og denne inndelingen støttes også av Dalen (2011). Ved først å foreta en åpen koding, oppdager forskeren mønster og begreper som kan binde de ulike elementene i materialet sammen. Fenomener blir identifisert og gitt en kode som representerer innholdet. For å redusere antall koder samles de begrepene som ser ut til å dekke det samme fenomenet i en og samme kategori. På den måten fremstår materialet som mer oversiktlig. Neste steg er en aksial koding der målet er å spesifisere kategoriene gjennom å se på forholdene som danner dem og binder dem sammen. Forklaringene av fenomenet blir på den måten mer nøyaktige og fullkommen. Selektiv koding er den siste fasen, og her prøver forskeren å finne kjernekategoriene som kan representere forskningens hovedtema. Denne kategorien forbinder de andre kategoriene sammen, slik at det blir en helhet (Postholm 2010).

#### **4.4 Kvalitative krav**

For å skape en studie av god kvalitet er forskeren avhengig av at studien oppleves som troverdig og pålitelig og at den overholder de etiske retningslinjene. Postholm (2010) fremhever at i fenomenologiske studier vil kvaliteten bli sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data, og at forskeren derfor ses på som det viktigste instrumentet for å kvalitetssikre studien. I det følgende vil jeg derfor beskrive hvordan jeg har gått frem for å sikre studiens troverdighet og pålitelighet, samt hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene.

#### *4.4.1 Troverdighet og overførbarhet*

For at studien skal oppleves som troverdig er det avgjørende at studien måler det den er tenkt at den skal måle. De tolkninger forsker gjør på bakgrunn av det innsamlede materialet må begrunnes og gjøres rede for, slik at disse oppleves som legitime. Dette er et spørsmål om validitet, og peker slik Thagaard (2013) ser det, på gyldigheten av de tolkningene forsker har gjort og forskerens argument for at tolkningene i studien kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Dette støttes også av Postholm (2010) som bruker begrepet naturalistisk generalisering og viser til at leserne av studien vil kunne dra kjensel på situasjonen, beskrivelsene og funnene i studien og derfor dra nytte av dette. Derfor har det vært viktig for meg å formidle deltakerperspektivet på en slik måte at leseren av studien skal kunne ta stilling til om dette er noe de kan relatere seg til. Dette har jeg gjort gjennom å beskrive situasjonen til lærerne og gjennom å basere alle tolkninger med utgangspunkt i direkte sitater.

For å styrke studiens validitet viser Thagaard (2013) til Silverman (2011, 360-373) som hevder at forskeren kan gjøre studien gjennomsiktig. Dette innebærer at forskeren tydeliggjør på hvilket grunnlag tolkningene er gjort, ved at han er nøye med å beskrive og gjøre rede for alle tolkninger og slutninger og på hvilket grunnlag de er gjort. Ved å spesifisere hvordan forskeren har kommet frem til den forståelsen som representeres og ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen vil studiens troverdighet kunne styrkes. Derfor har jeg i min studie vært påpasselig med å gjennomgående begrunne alle valg og slutninger slik at leseren til enhver tid skal kunne vurdere bakgrunnen for disse valgene.

Validitet knytter seg ifølge Dalen (2011) til alle fasene i forskningsprosjektet. For at studien skal oppfattes som troverdig er det viktig at utvalget av informanter er representativt til å kunne svare på studiens problemstilling. Gjennom å ha et strategisk utvalg forsikret jeg meg om at informantene hadde de erfaringene jeg etterspurte. I intervjuguiden forsøkte jeg å utarbeide gode og åpne spørsmål som tillot informantene å komme med fyldige, innholdsrike svar. Underveis i intervjuet omformulerte og gjentok jeg det informantene sa slik at jeg forsikret meg om at jeg hadde forstått dem riktig. Analysen forutsetter valide og fyldige beskrivelser fra informantene, noe jeg følte jeg oppnådde. Imidlertid er det viktig å huske på at alle fortolkninger som gjøres, er kontekstsensitiv jfr. det konstruktivistiske paradigmet. Kunnskapen som dannes i relasjon mellom forsker og informant er ikke nødvendigvis overførbar og gyldig i andre sammenhenger. Gjennom å være nøye med å beskrive informantens situasjon og ved å knytte hans uttalelser til teori, har jeg forsøkt å få en helhetlig forståelse slik at leseren av studien skal kunne ta stilling til studiens overførbarhet.

#### 4.4.2 Pålitelighet

Forskning av god kvalitet bærer preg av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte og blir av Thagaard (2013) definert som studiens reliabilitet. Ifølge henne må forskeren argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Denne argumentasjonen er ment til å overbevise den kritiske leseren slik at studien fremstår som pålitelig. Reliabilitet knyttes altså til at forskeren evner til å gjøre rede for fremgangsmåten i prosjektet, slik at leseren på den måten får innsikt i prosessen bak tolkningen. Dette innebærer at forskeren reflekterer over konteksten for datainnsamlingen og hvordan relasjonen til informantene kan ha influert på den informasjonen forskeren har fått. Opprinnelig refererer begrepet reliabilitet til om andre forskere ved å bruke de samme metodene og fremgangsmåtene, ville kommet frem til de samme resultatene. Den fenomenologiske studiens karakter der det er menneskelige prosesser som studeres, gjør at en ikke vil kunne forvente å få de samme resultatene ved en gjentatt studie. Informantenes særtrekk og relasjon til forskeren vil i stor grad influere på de funnene og tolkningene forskeren gjør. Derfor blir det viktig at forskeren tar leseren med på resonnementer, slik at leseren selv kan være med på alle slutninger og tolkninger som gjøres.

For å styrke studiens reliabilitet henviser Thagaard (2013) til Silverman (2011, 360) som sier at forskeren på samme måte som ved validitet, kan gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, synliggjøres prosessen som har ledet til de gitte tolkningene. I tillegg til dette vil en teoretisk gjennomsiktighet, som beskriver det teoretiske ståstedet som våre tolkninger er basert på, kunne være med på å styrke studiens reliabilitet. I min studie har jeg derfor vært nøye med å gjøre rede for hele forskningsprosessen trinn for trinn. Utforming av problemstilling, valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, intervjusituasjonen og analyseprosessen synliggjøres for den kritiske leseren. På den måten tas leseren av studien med på alle valg og slipper å sitte med ubesvarte spørsmål i henhold til hva forskeren har tenkt i de ulike delene av prosjektet. Jeg har vært konsekvent med å gjøre rede for de tolkningene jeg har gjort både med tanke på valg av teori og sammenligning av informantene.

I tillegg til dette er det også viktig å reflektere over hvordan forskeren selv har påvirket studien og hvordan relasjonen mellom henne og informantene kan ha innvirket på informasjonen som kom frem i intervjuene (Thagaard 2013). Jeg har beskrevet eget ståsted og hvordan min forforståelse har påvirket blant annet fokus for studien og utarbeidelsen av intervjuguide. Relasjonen jeg hadde til informantene opplevde jeg som allerede påpekt, til å

bære preg av at de var trygge på meg og at de derfor gav fylldige og innholdsrike svar. Likevel må jeg være bevisst på at det kanskje var ting de ikke delte med meg. Det at jeg ikke er lærer kan ha gjort at informantene holdt tilbake informasjon i frykt for å fremstå som en dårlig lærer. Hadde jeg vært lærer ville jeg i større grad ha delt de samme praksiserfaringene, noe som igjen kunne influert informasjonen jeg fikk fra informantene.

#### *4.4.3 Etiske retningslinjer*

I en kvalitativ intervjustudie kan forskeren få sensitiv informasjon som kan knyttes til personene som deltar i studien. Dette har ført til at det er særskilte etiske retningslinjer som må overholdes for å verne om de som deltar i studien. I forkant av studien måtte jeg derfor søke om å få prosjektet godkjent fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), slik at de kunne vurdere prosjektets håndtering og oppbevaring av personopplysninger (se vedlegg 5).

Som nevnt tidligere sendte jeg informantene et informasjonsskriv i forkant av intervjuene (se vedlegg 1). I dette skrevet gjorde jeg rede for studiens hensikt og temaene jeg kom til å sentrere spørsmålene rundt. Etter å ha gjort seg til kjenne med studiens mål og fremgangsmåte signerte informantene en samtykkeerklæring som jeg mottok i forkant av intervjuene. Informert samtykke viser til at informanten er orientert om hva deltakelsen i prosjektet innebærer og at de når som helst kan trekke seg fra studien uten at dette får negative konsekvenser for dem. Deltakelsen er frivillig og informantene skal ikke føle seg presset til å delta. I tillegg til dette er det et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis, at det stilles krav til konfidensialitet. Informasjonen informantene kommer med, må behandles konfidensielt slik at deres identitet forblir skjult (Thagaard, 2013). Under transkriberingen og i fremstillingen av studien valgte jeg derfor å bruke pseudonymer på alle personnavn, mens navn på skole og sted ble anonymisert. På den måten var det kun jeg som visste om informantens identitet, og alle papirer som kunne identifisere dem var kun tilgjengelig for meg. Lydopptak fra intervjuene og alle papirer som inneholder sensitiv informasjon slettes etter ferdigstilt oppgave.

#### **4.5 Analyse og gjennomføring**

Den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes ifølge Thagaard (2013) av et fleksibelt design hvor forskeren arbeider parallelt med de ulike delene av prosessen samtidig. Analysen pågår dermed parallelt med datainnsamlingen og kan ikke ses på som en isolert del av prosjektet. Dette understrekes også av Postholm (2010) som beskriver datainnsamlingen og

den påfølgende analysen som gjentatte og dynamiske prosesser. Det understrekes at analysen ikke kan ses på som en lineær og avgrenset prosess. Likevel vil dataanalysen komme mer i fokus etter at materialet er samlet inn. Analyse er en prosess der hensikten er å få mening ut av dataene og en helhetlig forståelse av det fenomenet eller den settingen som er studert. Da dette er en fenomenologisk studie, hvor målet er å finne essensen eller den underliggende meningen i lærernes erfaring, vil dataanalysen ha som siktemål å nå frem til denne essensielle, konstante strukturen (Postholm 2010).

Utgangspunktet for den endelige analysen var de ferdig transkriberte intervjuene. Hvert intervju ble transkribert til ca. 10-15 dataskrevne A4-sider. Etter å ha lest gjennom materialet begynte jeg prosessen med å kode og kategorisere. Som tidligere nevnt har jeg fulgt Postholm (2010) sin anbefaling om å ta i bruk en konstant komparativ analysemåte. I den første åpne fasen skrev jeg stikkord i marginen på utskriftene av transkripsjonene som representerte innholdet i teksten. Etter flere gjennomlesninger fikk jeg bedre oversikt over innholdet og satte datamaterialet inn i en tabell (se vedlegg 4) for å få bedre oversikt og struktur på innholdet. Disse notatene fant jeg nyttig og i prosessen frem til kodene var ferdig etablert, kontrollerte jeg ofte nye ideer og tanker opp mot denne tabellen.

Etter hvert begynte jeg å sette navn på koder som jeg følte var representativt for essensen og innholdet. For at antallet koder ikke skulle bli for høyt og uoversiktlig ble kodene som dekket det samme fenomenet samlet til en kategori. Etter at kategoriene var satt hadde jeg flere gjennomlesninger av de transkriberte intervjuene slik at jeg kunne kontrollere om kategoriene stemte overens med innholdet. Mellom gjennomlesningene hadde jeg dager med pause hvor jeg ikke leste på materialet, slik at når jeg leste transkripsjonene og den påfølgende analysen på nytt, kunne jeg gjøre dette med «nye øyne». På den måten fikk jeg anledning til å se om de opprinnelige kategoriene skulle bestå eller om jeg hadde oppdaget nye ting i materialet som kunne medføre en redigering av de foreløpige kategoriene. Resultatet ble tre hovedkategorier og til sammen syv underkategorier (se vedlegg 3) som presenteres i del fem.

De ferdig utarbeidede kategoriene var i overensstemmelse med de notatene og tankene som jeg gjorde umiddelbart etter intervjuene. Det ser dermed ut til at mitt førsteinntrykk av informantene stemte godt overens med analysen av datamaterialet. Jeg ønsker å understreke at kategoriene er mitt utvalg av materialet og at andre forskere kunne valgt annerledes. For å legitimere valget av kategorier vil jeg derfor illustrere disse ved å bruke sitater fra informantene. Sitatene vil bli referert til ved å bruke forbokstaven til informanten etterfulgt av

sidetallet på utskriften av transkripsjonen. Funnene vil også bli sett på i lys av relevant teori på området og underveis forsøker jeg å ha en refleksiv holdning.

## **5. Resultater**

Her vil jeg først gi en presentasjon av informantene og deres erfaringer før jeg deretter gjør rede for kategoriene som ble utarbeidet på grunnlag av intervjuene. Rammen på studien gjør det vanskelig å ta tak i alle funn jeg har gjort i forbindelse med undersøkelsen. Derfor har jeg gjort et utvalg av det som etter min mening fremstod som det essensielle for informantene i forhold til problemstillingen for studien. Selv om det er jeg som forsker som har gjort dette utvalget, ønsker jeg å understreke at det er informantenes perspektiv som forsøkes å fremheves. Likevel vil jeg underveis forsøke å ha en refleksiv holdning slik som både Postholm (2010) og Nilssen (2012) hevder at en kvalitativ forsker burde. Funnene knyttes videre opp mot relevant teori og illustreres ved å bruke sitater fra informantene.

### **5.1 Presentasjon av informantene**

«Berit» har vært lærer i over 20 år og underviser for det meste på første til fjerde trinn. Hun sier at det beste med å være lærer er relasjonene hun opparbeider seg med elevene mens det mest utfordrende er å nå over alle og ivareta alle. Berit har erfaring både med å ha en elev i klassen som har psykisk syke foreldre og elever som har vært vitne til foreldrenes skilsmisse. Hun erfarer disse elevene som utrygge ved alle overganger og situasjoner i fri flyt og at de er sterkt knyttet til kontaktlæreren. Hun opplevde at elevene hadde behov for trygge rammer på skolen og at de var avhengig av å vite hva som skulle skje i løpet av dagen.

«Peter» har vært lærer i 10 år og er i tillegg spesialpedagog. Først jobbet han som kontaktlærer i to år, før han begynte å jobbe på en spesialgruppe. Peter har lang erfaring med å jobbe med elever som har opplevd traumatiske hendelser og felles for disse erfaringene er at det ofte har handlet om problematiske hjemmeforhold. Han opplever at elevene unngår situasjoner med løs struktur og at mange av elevene har atferdsproblematikk. Behovene til elevene beskriver han til å bære preg av trygghet og forutsigbarhet. Peter forteller at det beste med å være lærer og grunnen til at han valgte læreryrket er kontakten med elevene. Han understreker også at han liker det å formidle noe til elevene og å jobbe med utvikling.

«Roger» har vært lærer i over 10 år og underviser på mellomtrinnet, fra fjerde til syvende klasse. Det beste med å være lærer sier han, er at han får ta del i elevenes verden, se

utviklingen deres og være en veileder for dem. Som det mest utfordrende forteller han at han synes det kan være vanskelig å strekke til og komme i havn med alt han har planlagt. Følelsen av å hele tiden være litt på etterskudd kommer snikende med jevne mellomrom. Roger har erfaring med elever som i hans ord er relasjonsskadd og som i stor grad har manglet oppfølging hjemme. I likhet med Berit og Peter opplever han at elevene har et økt behov for trygghet og forutsigbarhet. Elevene kan bli lett frustrerte og situasjoner i fri flyt er utfordrende. Han merker at elevene har redusert konsentrasjonsevne og unngår vanskelige oppgaver. Atferdsproblematikk er også noe han erfarer.

«Daniel» har vært lærer i 12 år, underviser på mellomtrinnet og sier at det beste med å være lærer er å kunne jobbe med elevene hver dag, hvor han møter mange ulike behov. Han forteller også at han synes det er morsomt å kunne fortelle elevene ting som de synes er interessant og at dette er givende for han som lærer. Videre forteller han at det mest utfordrende med læreyrket er all byråkratiseringen og alle oppgavene skolen blir pålagt å gjøre. Papirarbeid, dokumentering og forberedelser tar mye tid i forhold til den faktiske tiden med elevene. Daniel har en elev i klassen som er diagnostisert med posttraumatisk stresslidelse som følge av oppvekstforhold som ikke har vært bra. Han merker at eleven har et økt kontrollbehov og har vansker med å forholde seg til situasjoner med løs struktur og som er i fri flyt. Han beskriver eleven som urolig og var for lyder og bevegelse. I likhet med Peter og Roger erfarer også han atferdsproblematikk. Daniel understreker at eleven er avhengig av han som kontaktlærer for å fungere i skolehverdagen og at han trenger stor grad av trygghet, forutsigbarhet, varme og bekreftelse.

## **5.2 Relasjoner**

Under intervjuene opplevde jeg at samtlige av mine informanter var opptatt av å ha en god relasjon til elevene. Dette ble betraktet som en av de viktigste forutsetningene for å skape en trygg hverdag for elevene. Raundalen & Schultz (2006) hevder at det er viktig at voksne som møter barn etter en krise er omsorgsfulle, støttende og trygghetsskapende. Lærerens evne til å skape gode relasjoner blir også støttet av Olsen & Traavik (2010) som ser på relasjoner som en av de viktigste faktorene for å være en god lærer og er slik de ser det i tråd med resilienstenkningen.

### *5.2.1 Trygghet og tillit*

Lærerne kunne fortelle at elever som har vært utsatt for noe traumatisk tenderer til å ha et økt behov for trygghet og at det derfor er avgjørende med en god relasjon til eleven. Slik de så det



var relasjoner basert på trygghet og tillit helt avgjørende for at elevene skulle være komfortabel og trygge på skolen. Daniel legger stor vekt på at han ønsker å fremstå som en trygg voksenperson som elevene kan komme til når de føler seg utrygg og som kan hjelpe dem med de utfordringene de måtte ha.

Det første er jo en relasjon som jeg og den eleven må ha sammen da og den relasjonen må jo inn i et nivå med.. med trygghet blant annet. Og liksom trygghet med at han har meg som en person han kan gå til når han føler seg utrygg. Som vet det at når han kommer til meg så.. så får han hjelp (D:2).

Også Roger reflekterer rundt dette og forteller at elever som har vært utsatt for traumatiske hendelser kan ha vansker med å stole på andre mennesker og at de derfor lukker seg. Derfor blir det viktig å opparbeide seg et forhold som er preget av trygghet slik at elevene har tillit til deg og tror på deg. Han sier at:

I mitt hode så er det jo det med relasjoner ekstra viktig da i forhold til elever som har slike utfordringer, så du må jo bruke ekstra mye tid på å legge til rette for at du får en god kjemi med den eleven og at den eleven opplever trygghet med deg da (R:1).

Roger forteller videre at det primære er å legge til rette for et gjensidig godt forhold og at det er dette som er med på å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Han sier at elevene han har erfaring med ofte kan mangle denne tryggheten hjemme og at han som lærer derfor kan fremstå som en motvekt til denne mangelen på trygghet og forutsigbarhet. I den forbindelse sier han at han som lærer må se hver enkelt elev for seg og at han i møte med elever som har utfordringer også endrer seg selv og stiller seg inn etter der den eleven er den dagen.

Det primære er jo å legge til rette for trygghet, forutsigbarhet..og det at man da er en motvekt til det som kanskje mangler av trygghet og forutsigbarhet ellers.. at man.. har jo kanskje elever som har blitt såret eller som ikke.. har vanskelig for å knytte seg til noen og at de vil stole på noen (R:1).

Slik jeg ser det, vitner dette om en bevissthet om at det helt elementære må ligge til grunn for å kunne være på skolen. Uten gode relasjoner vil det kunne bli vanskelig for eleven å føle trygghet på skolen og dermed påvirke hele skolehverdagen. Roger viser at han erkjenner betydningen av dette gjennom å tilrettelegge for at eleven skal føle seg trygg med han som lærer. Viktigheten av å ha gode relasjoner i bunn støttes som vi har sett, også av Webster Stratton (2005) som viser til at alle relasjoner er fundamentet for alt som foregår i skolen.

For at elevene skal fungere i skolen forteller Berit at de er avhengig av å ha en trygg voksenperson å henvende seg til. Selv opplevde hun at elevene ofte i uoversiktlige situasjoner som friminutt, kunne trekke mot henne og hadde behov for en stabil person som kunne veilede dem.

Kom ofte bort til meg i friminuttene og i overgangssituasjoner, da trakk hun til meg. For da fikk hun en forklaring som hun trengte da.. Hva skal vi gjøre nå, forutseende sånn at hun skulle vite hva som skulle skje. Bare det kunne være nok da (B:8).

Samtidig sier hun at hun ikke alltid hadde tid til å gi elevene den oppmerksomheten de trengte. Dersom hun var midt oppe i en annen situasjonen kunne det være vanskelig for henne å løsrive seg fra denne og gi eleven den oppmerksomheten og forklaringen som hun trengte. At elevene oppsøkte henne i slike uoversiktlige situasjoner vil slik jeg ser det, kunne tyde på at disse situasjonene fremstod som kaotiske og skremmende for elevene. Slik at selv om hun er bevisst viktigheten av å tilrettelegge for trygghet, opplevde jeg under intervjuet at hun av og til fant det utfordrende å få til i praksis. Dette kom også frem når hun i likhet med Roger pekte på at det kunne være vanskelig å komme innpå elevene fordi de lett kan lukke seg. Hun fortalte at elevene ofte kunne knytte seg når hun spurte om det var noe de synes var vanskelig på skolen:

Jeg kunne gå rett bort å spørre hvordan hun hadde det. Jo bra. Om det var noe som var vanskelig, men nei.. altså hun. Jeg opplevde at dette var noe som fungerte, noe kunstig (B:3).

Samtlige av informantene erfarte det som vanskelig å komme inn på elevene fordi de lett kan lukke seg og at det tar tid å opparbeide en relasjon preget av tillit og trygghet. Daniel forteller at det er tidskrevende å bygge opp en slik relasjon og at en som lærer må ta tiden til hjelp for å opparbeide seg en slik tillit. Han sier at elevene kan ha møtt på mange nederlag tidligere og derfor har vansker med å stole på andre, slik at det å slippe andre mennesker inn i livet deres er noe som både tar tid og må gjøres med varsomhet. Dersom han som lærer kommer for tett inn på elevene tror han at de vil respondere med å trekke seg tilbake, slik at dette er en balansegang som må tilpasses og justeres til eleven.

Så den relasjon vi har er jo utrolig viktig og den relasjon har jo bygd seg opp over tid. Fordi at.. det er veldig vanskelig å komme inn på slike elever(..) han har veldig vanskelig for å stole på andre mennesker. Så det.. den relasjonen der er veldig viktig. Den relasjonen skal jo skape trygghet slik at han stoler på meg og jeg må tilrettelegge hverdagen hans gjennom å tenke på trygghet spesielt (D:2).

Som vi har sett fremhever Juul & Jensen (2003) at lærer i sin relasjon med elevene må ha en fremtreden som viser respekt for eleven og at det derfor blir viktig at lærerne ikke trår for langt inn i intimsone til elevene da dette kan tenkes å oppfattes som krenkende. Når Berit opplevde at hun ikke kom helt innpå eleven og ikke fikk oppriktige svar, kan kanskje dette ha en sammenheng med at hun var for brå i sin fremtreden.

Peter sier at det å komme inn på elever i slike situasjoner er som å skrelle en løk, for det ligger lag på lag. Men ved at han er varsom i måten han tilnærmer seg elevene på og ved å ikke være

påtrengende, klarer han gradvis å vente inn eleven, slik at han etter hvert åpner seg og får den tilliten han trenger for å stole på han. I denne prosessen er det ifølge Peter viktig at man ikke går direkte på punktet som han kaller det, men ved siden av. Han sier at:

Men det å hele tiden skape et åpent rom og at man da begynner å dele, er som å skrelle en løk for det er lag på lag (...) Det viktigste er at jeg ikke er påtrengende og at jeg ikke går direkte på punktet, jeg går alltid ved siden av. (...) jeg prøver å være var på hvor grensen går for hva er det jeg kan spørre om fordi det er sånn at jeg må heller ikke gå for fort frem der, fordi det er sånn tillit når han begynner å åpne seg og da er det noe med at man må være litt forsiktig i det (P:4-5).

Videre forteller han at måten han møter elevene på er avgjørende for om dette rommet får lov til å være åpent eller ikke. I den forbindelse ser han på valg av ord som viktig og sier at:

En kontakt med en elev som er med på å åpne en dør kan fort lukke den døra hvis man ikke blir møtt riktig.(...) så det er veldig viktig at jeg ikke er påtrengende i min tilgang (P:14).

Denne refleksjonen Peter viser til måten han tilnærmer seg elevene på, opplevde jeg som gjennomtenkt og jeg fikk følelsen av at han var meget engasjert i dette temaet. Peter viser slik jeg ser det, at han her har relasjonskompetanse jfr. Juul & Jensen (2003) i hvordan han best tilnærmer seg elevene for at de skal føle seg trygg. Han tilpasser sin egen atferd etter elevens reaksjon og blir derfor nødt til å hele tiden vurdere egen praksis. Han er bevisst på hvordan han kommuniserer med elevene for at de ikke skal skygge unna. For at elevene skal føle seg trygg og ha tillit til han som lærer, har Peter erfart at det er viktig at han ikke er påtrengende og er varsom i måten han nærmer seg elevene på.

Den varsomhet i måten å tilnærme seg elevene på som informantene viser til, vil imidlertid slik jeg ser det, også kunne fremstå som et risikabelt prosjekt. En slik hårfin balansegang i måten å tilnærme seg elevene på vil kunne medføre at det er lett å trå feil og at det derfor også er mange fallgruver en kan ende opp i. Går man for tett på, kan en som Berit risikere at en ikke oppnår den kontakten en ønsker og at eleven derfor ikke får dekt behovet for trygghet. I det lange løp vil dette kunne tenkes å være hemmende for barnets læring og utvikling på skolen. Som lærer vil en derfor nødvendigvis være avhengig av å kjenne elevene godt, slik at en vet hvor deres intimsone går for hvor tett de vil slippe lærerne inn på seg.

På spørsmål om hvordan lærerne oppnådde den tillitsbaserte relasjonen de hadde med elevene, var det et gjennomgående tema at de måtte bli kjent med elevene og vise genuin interesse for dem. Dette har vi sett at både Olsen & Traavik (2010) og Webster Stratton (2005) ser på som viktig for å skape gode relasjoner med elevene. Roger forteller at han bruker mye tid på å bli kjent med elevene, hvem de er og hvilke interesser de har. Han sier at

det er viktig å engasjere seg i eleven og livet hans. Det å spørre om hva gjorde du i går eller hvordan det gikk på fotballkampen er ting han vier mye tid til.

Også er det klart at man må jo.. nei man må jo bruke mye tid på å bli kjent, og det med relasjon.. må jo bli kjent med ungen, hvem er ungen. Altså, hvilke interesser har du, har du et dyr, liker du å tegne. Altså man må jo bygge opp et slikt forhold helt fra bunnen av da sånn at man opplever trygghet. (...) Så altså du må.. nei må jo engasjere deg i, bli kjent altså hva gjorde du i går, hvordan gikk fotballkampen og huff er kaninen din død ikke sant, det er jo sånne.. ja sånne ting må man jo vie litt tid da (R:4).

Elevenes interesser fremhever også Daniel som noe av det viktigste når han skal bygge relasjon til elevene. Han forteller at:

Jeg bruker jo å finne ut hvilke interesser eleven har. Så jeg prøver å ta del i hans hverdag. Hva er det som opptar den eleven, hva han gjør, hva han liker. Så liksom.. jeg prøver å møte han der jeg vet at han slapper av. (...) også er det veldig viktig at jeg spør om livet hans. Hvordan gikk det på hockeykampen i helga, skal du på hockey i helga, ikke sant, så jeg ligger både i forkant og etterkant av det han holder på med. Og alltid ta del av det han holder på med (D:2).

Ved å ta i bruk elevens interesser forteller han at det faglige presset blir redusert og at han kan konsentrere seg om å bli kjent med eleven. Dette hadde han en fin metafor på og sa at:

Her er det nesten litt sånn, kan nesten kalle det litt sånn fisking da. Du legger jo ut et agn som han skal bite på. Og når han liksom har bitt på, da kan du begynne å sveive han inn mot deg og begynne å bygge en enda sterkere relasjon (D:2).

Han fremhever at det er elevens fritidsaktivitet som er knutepunktet mellom han og eleven og at det er det som i mange tilfeller fører dem sammen. Responsen på dette forteller han har vært stor og at elevene etter hvert er ivrige etter å fortelle han ting. Det virker derfor som Daniel har lyktes i å kommunisere til elevene at han ser dem. Gjennom å følge opp det han har snakket med elevene om tidligere blir eleven oppmerksom på at han følger med og husker på ting eleven har sagt. Når Daniel så sier at elevene etter hvert er ivrige etter å fortelle han ting, kan dette slik jeg ser det, være et tegn på at han har opparbeidet seg den tilliten som er nødvendig for at elevene skal føle nok trygghet ved han til å henvende seg til han. Årsaken til suksessen sier han er at han har møtt elevene på en arena hvor de slapper av og hvor det faglige presset blir redusert.

Denne tilnærmingen finner jeg strategisk ved at lærerne ikke går for hardt ut, men har en varsom tilnærming til elevene og bruker tid på å gjøre dem trygge. Gjennom å bli kjent med elevene og få dem til å slappe av opplevde jeg at lærerne lyktes i å skape et trygt fundament for elevene.

### 5.2.2 Oppmerksomhet og ros

Som en del av prosessen med å skape gode relasjoner til elevene og for at elevene skulle føle trygghet, fremhevet lærerne at det var viktig å gi elevene oppmerksomhet og sørge for at de følte seg sett. Berit forteller at hun var påpasselig med å gjøre elevene oppmerksom på at hun så dem og at hun gjorde dette ved å gi positive kommentarer som gikk på det mer personlige planet. Kommentarer som hvor fint hår du har og at hun selv skulle ønske at hun hadde slikt hår, følte hun gjorde at eleven følte seg både sett og anerkjent. Juul & Jensen (2003) viser hvordan et personlig språk er med på å bidra til at eleven føler seg sett og ved å ta i bruk dette sørget Berit for en anerkjennende kommunikasjon. I tillegg til dette fortalte hun at det å ta på elevene også var noe hun opplevde som virkningsfullt for at eleven skulle føle at hun så dem.

Også det at jeg så henne, var litt ekstra på henne. Tok på henne og. Kommentarer og, positive kommentarer på det hun gjorde. (..) Og for håret og.. snakket håret og at jeg ville ha like fint hår som deg. Personliggjorde det litt sånn da. Var ganske personlig ja (B:3).

Et klapp på skulderen blir en del av den dagligdagse aktiviteten og det er den hun ser på som aller viktigst. Hun forteller at det er mange slike sekunder i løpet av en dag hvor du kan vie elevene litt ekstra oppmerksomhet ved å vise dem at du ser dem.

Peter forteller at han hele tiden forsøker å påpeke at han ser elevene og at han forteller eleven hva det er han ser. På den måten gjør han eleven oppmerksom på at han ser og legger merke til hvordan eleven opptrer i skolen. Et eksempel han viste til var at han var bevisst på å påpeke framgang hos elevene. Dersom det tidligere hadde vært utfordrende for en elev å ha gym, påpekte og roste han framgangen når eleven etter hvert deltok i gymtimene uten særlige problemer.

Og da blir det også viktig å påpeke at.. men du det er faktisk ikke mer enn et halvt år siden du ikke engang hadde lyst å bli med inn, at du ble helt likblek i ansiktet når vi skulle ha gym. Og da blir hun også klar over det selv.. så det også påpeke disse fremskrittene når man når nye mål.. at det er forskjell på her og nå og der og da, at man blir hjulpet til å se den utviklingen (P:8).

På den måten ble eleven oppmerksom på sin egen framgang og dette ga en følelse av mestring. Han forteller at det å påpeke at elevene mestrer ting som han vet at de sliter med, er av stor verdi. Videre sier han det er slik en blir klar over mestring og når den deles med andre så blir den også dobbelt så stor. Denne måten å påpeke framgang på er i tråd med Webster Stratton (2005) som sier at elevene bør roses på områder de har hatt vansker på og at rosen må være spesifikk. Dette var en praksis som også Roger og Daniel praktiserte.

Roger forteller at han aktivt bruker ros og roser slik at også andre hører det. Denne positive fokuseringen fremstår for han som effektiv da han merker at det å bli anerkjent i andres nærvær gir en følelse av mestring til elevene. Han sier at det finnes positive ting med alle og at det da gjelder å virkelig få frem dette.

Fokusere på det positive da er jo viktig da og spesielt i forhold til elever med utfordringene. Altså man må .. noe bra er det jo uansett med alle noen gang, og da må man jo virkelig få frem det ikke sant. Og rose da ikke sant i klasserommet slik at andre ser det og da. Det er jo en mestringsopplevelse for dem og dem blir sett og.. det er jo også viktig ja. (...) det er viktig det med positiv vinkling eller altså å rose og.. fokusere på det fremfor alt som er vanskelig da, det tror jeg er fryktelig viktig (R:9).

For at elevene skal på tro på rosen som blir gitt dem og ha tillit til at læreren oppriktig mener det han sier, begrunner Daniel hvorfor han roser. For at eleven skal tro på rosen sier han at det er viktig at han forklarer hva som er bra og hvorfor det er bra:

Roser veldig mye det han gjør som er bra. Og begrunner det selvfølgelig, hva som er bra. Ikke bare si at det er bra, for han betyr det ingenting enkelte ganger at det er bra. Men hva som er bra. Jeg ser at du har regnet i matematikkstykket her med flersifret tall og jeg ser at du har satt tieren opp der og lånt og flyttet dit ikke sant, jeg ser at du har gjort det i riktig rekkefølge og flyttet og liksom du forklarer bestandig hva det er (D:5).

Slik jeg tolker det, vitner dette utsagnet om at Daniel er bevisst på hvordan han bruker ros for at denne rosen skal ha mest mulig effekt. Olsen & Traavik (2010) påpeker at enkelte elever kan trenge hyppig ros og anerkjennelse for å trives og føle seg sett på skolen, mens andre kan nøye seg med et klapp på skulderen og bekræftende nikk fra læreren. Relasjonskompetansen jfr. Juul & Jensen (2003) kommer her til syne ved at lærerne «ser an» eleven og tilpasser sin atferd etter elevens behov. Bruk av oppmerksomhet og ros vil i aller høyeste grad forutsette at lærer kjenner elevene godt og har kjennskap til deres sterke sider og formidler denne rosen på en måte slik at elevene tror på det læreren sier. Som lærer blir det derfor viktig å vite på hvilke områder eleven har størst behov for å roses. Det ovenfor nevnte utsagnet til Daniel kan vitne om at han har gode ferdigheter i å kommunisere rosen på en slik måte at den fremstår som troverdig og at eleven derfor har tillit til at læreren faktisk mener det han sier.

### *5.2.3 Inkluderende og aksepterende klassemiljø*

Olsen & Traavik (2010) peker på at trivsel på skolen er avhengig av at elevene føler seg trygge og trives i klassen. Ogden (2008) viser til at en skole av kvalitet er en skole som tar vare på mangfoldet av elevene hvor samtlige skal kunne føle tilhørighet og ha både faglige og sosiale utviklingsmuligheter.

Et klassemiljø preget av åpenhet og aksept for alle vil ifølge Peter hjelpe elevene til å takle utfordrende situasjoner, slik som overgangssituasjoner og timer preget av løsere struktur. Han forteller om elever som etter hvert har vist stor fremgang i forhold til å tørre å delta i klasseaktiviteter og at det er gruppen som helhet som har vært et hjelpemiddel for at elevene skal tørre å ta disse utfordringene.

Når man har klart å skape en gruppe rundt åpenhet og en gruppe rundt utvikling så blir også gruppen et middel for at han hele tiden når.. tar nye utfordringer. Så der han i starten hadde så stor grad av angst.. han turte ikke engang å komme inn i klasserommet. Og nå kan man se at han er med i alle klasseromssituasjoner, han rekker opp hånden og (P:9).

Det virker derfor som at Peter har lyktes i å legge til rette for et klassemiljø som bærer preg av at elevene føler seg trygge og akseptert. Roger forteller at han synes det er viktig å jobbe med aksept for mangfold fra tidlig av. Han sier at elever som har opplevd traumatiske ting kan ha vansker i sosiale relasjoner eller de kan vise en type atferd som skiller seg fra resten av klassen, og at han derfor mener det er viktig å ha et klassemiljø der alle har det bra og aksepterer hverandre:

Så det at vi er forskjellige da. det tror jeg jo er veldig viktig at man jobber med fra tidlig av. Noen er sånn og noen er sånn og noen gjør ditt og noen gjør datt. Og det er helt greit (...) og det er viktig å legge til rette for aksept for forskjellighet da (R:9).

Han fremhever at han mener alle skal være en del av fellesskapet og at det er mye å hente ved at det er en positiv «drive» i klassen. Dette er noe alle elevene har godt av og spesielt elever som har opplevd noe traumatisk. Videre sier han at han synes det er viktig med trivsel i klassen og at han derfor snakker med elevene om hvordan de skal ha det i klasserommet, blant annet ved å lage trivselsregler sammen. Et godt humør og ha det gøy sammen ser han på som betydningsfullt, men at det fortsatt er under styring av han. Derfor blir det avgjørende for han som lærer å finne formelen mellom å ha det gøy sammen, samtidig som at elevene respekterer læreren for å være sjefen.

Daniel forteller at for å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene er det også viktig at de stoler på hverandre. Han sier selv at han har jobbet mye med å gjøre elevene trygge på hverandre blant annet ved å legge til rette for samarbeidsoppgaver. Elevene tør ifølge han å være seg selv, de stiller spørsmål og de er trygge på hverandre.

Han må stole på de han er sammen med. Så vi har.. i alle de år har vi hatt ganske sånne, mange.. hva skal jeg si da, oppgaver der jeg har lagt til rette for trygghet mellom elevene her da. Diskusjoner.. mange oppgaver som vi har gjort, så de er veldig trygge på hverandre. Så her kan man egentlig, mange elever kan si hva dem vil uten at dem føler ubehag da. Og dem kan lure på ting, det er ingenting som er dumt å spørre om. Det igjen er med at han føler seg trygg

da. Så det har jeg egentlig jobbet ganske mye med da, trygghet innad i gruppen. Han stoler liksom på alle sammen inne her (D:5).

Luthar (2006) viser som vi så i del tre at det er et grunnleggende behov for alle mennesker å føle tilhørighet og at en resilient utvikling er avhengig av positive og støttende relasjoner til andre. I tillegg til å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev viser informantene her at det også er viktig med et godt klassemiljø hvor elevene er trygge på hverandre. Juul & Jensen (2003) fremhever viktigheten av at læreren skaper et åpent rom hvor alle kan eksistere slik de er akkurat nå. Gjennom å tilrettelegge for aksept for mangfold kan det tenkes at elevene vil føle seg fortrolig med å være til stedet i klasserommet.

### **5.3 Forutsigbarhet**

I del to ble det vist til at barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser kan ha et økt behov for kontroll og forutsigbarhet i hverdagen, noe informantene også merket. Lærerne opplevde at elevene til enhver tid hadde behov for å vite hva som skulle skje, hva de hadde å forholde seg til og at de måtte ha kontroll på situasjonen rundt seg. En strukturert skolehverdag var med på å trygge elevene og skape forutsigbarhet for dem. Skaalvik & Skaalvik (2011) hevder at struktur og oversikt er avgjørende for at elevene skal føle trygghet i læringssituasjonen.

#### *5.3.1 Strukturering av dagen*

Lærerne kunne informere om at elevene ofte var urolige ved overganger slik som det å bevege seg fra friminutt til undervisning eller overganger mellom skolefag. Gymnastikk og musikk som er skoletimer preget av løse struktur ble fremhevet som ekstra utfordrende. I tillegg til dette var det å plutselig få en vikar inn i timen vanskelig å takle for mange av disse elevene. Reaksjoner som kunne komme fra elevene i slike situasjoner var både det å trekke seg helt tilbake og å reagere med aggresjon og spolering av undervisningstimen. Denne atferden tyder slik jeg tolker det, på at elevene blir usikre når de ikke har kontroll og oversikt over situasjoner som utspiller seg på skolen. Det å tilrettelegge for en skolehverdag preget av struktur ble derfor et viktig element for at elevene skulle klare å fungere på skolen. Roger forteller at han opplever at struktur og ordninger er med på å gi trygghet til elevene:

Det primære er jo å legge til rette for trygghet, forutsigbarhet (...) men det med trygghet må ligge i bunnen, forutsigbarhet og struktur altså tror jeg, slik at de vet hva dem har å forholde seg til (R:1).

Han forteller at det å forholde seg til et system er noe alle elevene profitterer på og spesielt elever som har opplevd traumatiske ting. Ifølge han kan disse elevene oppleve tilværelsen



som kaotisk og at det derfor blir viktig for dem å vite hva de har å forholde seg til. I den forbindelse fremhevet han visualisert timeplan som et nyttig hjelpemiddel for å skape en slik struktur i hverdagen til elevene. Bruk av visualisert timeplan var noe alle informantene benyttet seg av og blir av både Olsen & Traavik (2010) og Webster Stratton (2005) sett på som et nyttig hjelpemiddel for å få en god start på dagen. Daniel forteller at det å strukturere dagen ved hjelp av timeplan gjør at elevene klarer å konsentrere seg bedre og ha oppmerksomheten på de oppgavene de er tildelt. Han forteller at:

Ja altså hele dagen hans er strukturert, så han vet til enhver tid hva som foregår. Det er med å skaper en sånn trygghet til han, blant annet ikke sant.. dagsplan på tavla. Så han vet til enhver tid hva som skal foregå i hver time. (...) du gjør en del sånne grep på både ukeplan og slike ting som gjør det veldig oversiktlig for alle elevene og blant annet han eleven her da. Så han må jo ha forutsigbarhet hele tiden (D:4).

På begynnelsen av dagen skisserte de skjematisk opp på tavla hva som skulle skje i løpet av dagen, hvilket fag de skulle ha og hvilken lærer som skulle ha timen. På den måten kunne samtlige elever bare ved å se på tavla bli påminnet om alle aktivitetene som skulle foregå i løpet av dagen og dermed unngå å bli overrasket eller tatt på senga av ting de ikke var forberedt på. Peter forteller at elevene fort kan bli distraheret og at det derfor blir viktig å skape noen innramninger for dagen som er med på å berolige dem. Han sier videre at evnen til å lære forsvinner når man mentalt ikke er til stede, slik at det å få avklart på forhånd hva som skal skje i løpet av en dag derfor kan gjøre det lettere for elevene å ha oppmerksomheten på det som skal foregå.

Altså evnen til læring den forsvinner også når man kognitivt er til stedet et annet sted. Så.. Viktig å skape noen innramninger og det med trygghet, det med å vite ting. Hva er det vi skal gjøre der, hva er det vi skal gjøre der, hva vi skal gjøre der. Det er en form for trygghet (P:11).

Som påpekt i del to hevder Dyregrov (2010) at vårt mentale system trenger tid på å bearbeide det som har skjedd og at evnen til å konsentrere seg og opprettholde fokus kan være vanskelig for disse elevene. Informantenes gode erfaringer ved å bruke visualisert timeplan på tavla kan altså tyde på at dette var et nyttig verktøy for å hjelpe elevene til å holde fokus.

Lærerne la også stor vekt på at dette var et tiltak som kom hele klassen til gode og at det lett lot seg integrere som en del av den daglige rutinen. Slik jeg tolker dette vil en etablert rutine med å ha timeplan på tavla være med på å øke skolehverdagens forutsigbarhet fordi at elevene hver dag forventer å finne denne timeplanen på tavla. De slipper altså å gå med ubesvarte spørsmål når det gjelder hva som skal skje i løpet av dagen og kan derfor i forkant forberede seg på aktivitetene. Av læringspyramiden i del tre så vi hvordan Webster Stratton (2005) hevder at gode rutiner og innramninger er med på å forberede elevene på alle overganger og

aktiviteter. Det kan altså se ut til at en proaktiv klasseledelse hvor lærer tilrettelegger for gode strukturer, forebygger at elevene føler seg usikre. Lærerne er i forkant og legger til rette for forutsigbarhet.

### *5.3.2 Medbestemmelse og forberedelse*

Samtlige informanter erfarte at situasjoner preget av løsere struktur var noe elevene fant utfordrende. Dette kunne gi utslag i at elevene unngikk disse timene, trakk seg tilbake eller hadde en utfordrende atferd. Berit forteller om elever som vegret seg for å ha gym og som ikke ville delta på disse timene. Hun sier at hun følte seg maktesløs og synes det var vanskelig å håndtere disse elevene samtidig som hun skulle ha gym med resten av klassen. Hun forteller at siden hun ville gjøre eleven til lags, fikk de ofte viljen sin med å trekke seg tilbake. Ifølge henne selv hadde hun ikke noe alternativ til dette.

Følte meg ganske maktesløs egentlig. For hva skulle jeg gjøre. Nei det er veldig vanskelig. Når man står alene og, klassen skal ha gym også, også ville jeg jo gjøre henne til lags, men altså. Så hun fikk jo viljen sin mye da, med at hun ville trekke seg unna. Fordi jeg hadde ikke noe alternativ til det (B:2).

Løsningen på problemstillingen ble at hun etter hvert snakket med eleven for å prøve å berolige og forberede henne på det som skulle skje. I denne samtalen kunne de bli enige om forutsetningene for å være med i gymtimen. Hun sier at:

Snakket med henne om at nå skal vi ha gym og sånn og sånn, så kunne hun være med på å delta litt i hva vi skal gjøre, sånn at hun følte. At hun fikk litt medbestemmelse da. Med å snakke med henne om det. At hun følte seg trygg, at dette ikke er farlig og. Opprette en sånn kontakt med henne ja. Så det gikk forholdsvis greit (B:2).

Berit forteller at det å gi elevene medbestemmelse kan være med på å gi trygghet i situasjoner hvor de føler seg usikker og at de på den måten blir forberedt på det som skal skje ved å gi dem økt grad av kontroll. Gym som er en time preget av løsere struktur enn andre skoletimer vil derfor kunne fremstå som tryggere for disse elevene ved at de på forhånd har fått mulighet til å forberede seg. For meg ser det altså ut til at Berit har vært selvhjulpen og selv tatt tak i hvordan hun skulle møte eleven. Alternativet kunne vært å la eleven fortsette å trekke seg tilbake. Berit viser altså her at hun har gått fra å ikke vite hvordan hun skal håndtere situasjonen til å finne en tilfredsstillende løsning gjennom å ta elevene med på prosessen med å forberede skoletimene.

Peter forteller også at det å snakke om situasjoner som elevene fant utfordrende er med på å ufarliggjøre aktiviteten. Denne samtalen kunne gå ut på å sammen med eleven bli enig om

noen premisser som skulle være til stede for at eleven skulle delta på aktiviteten. Dette gav elevene en følelse av medbestemmelse og kontroll over situasjonen.

Roger sier at han i forkant av slike timer preget av løsere struktur er opptatt av å trygge eleven slik at han skal klare å være til stedet i disse timene. Han sier at elevene i gym kanskje skal få være med på egne premisser som de selv har vært med på å bestemme og at han sammen med eleven legger en plan for hva de skal gjøre dersom eleven føler at han ikke klarer å være i situasjonen.

Jeg synes det er viktig å ta med, ha med eleven i den grad man får muligheten til det da og lage strukturer på forhånd, altså at.. gymtime, der kan man legge opp til at han får være med på egne premisser da også er det med sånn backup ting da, altså hva skal du gjøre hvis det blir vanskelig (R:4).

Som eksempler nevner han at eleven kan ha behov for å ha med seg en bok å lese i om det blir vanskelig, at han kanskje kan komme inn i gymtimen før de andre elevene eller finne alternative aktiviteter som en backup-plan.

Juul & Jensen (2003) viser som vi har sett at elevene trives best i relasjoner som baserer seg på et subjekt-subjekt forhold, der eleven blir betraktet som selvstendig og i stand til å samarbeide. Ved å ta elevene med på å bestemme forutsetningene kommuniserer lærerne at de har tiltro til at elevene er i stand til å være med på å ta avgjørelser og kan derfor være med på å gi eleven en følelse av kontroll og selvstendighet.

Samtidig er Roger også bevisst på at elevene må nærme seg de situasjonene som er vanskelig:

Må samtidig også la dem nærme seg de situasjonene som er vanskelig da. Det tror jeg er viktig for det. Skal jo oppleve et liv senere også hvor dem må forholde seg til uforutsette ting. Men det er klart at. Jeg synes det er viktig å ta med, ha med eleven i den grad man får mulighet for det da og lage strukturer på forhånd (R:4).

For at elevene skal være rustet til fremtiden blir det altså ifølge Roger viktig at elevene blir presset til å møte situasjoner de finner utfordrende. Han sier også at det må settes forventninger til elevene til tross for de har opplevd traumatiske ting.

Men så det er klart at vi må jo.. vi må jo ha forventninger til ungene selv om.. Da gjør man jo ungene en bjørnetjeneste da, hvis en skal lage system rundt alt fordi noe..en skal jo forberede dem på et liv videre også hvor ting ikke alltid blir slik vi tror. Og da.. så man må jo innom de utfordrende arenaene også tenker jeg (R:3).

Sett i lys av teori om relasjonskompetanse av Juul & Jensen (2003) viser lærerne at de betrakter eleven som aktiv part i forholdet ved å gi dem medbestemmelse i aktivitetene på

skolen. Aktivitetene som i utgangspunktet var skremmende og preget av frykt ble håndterbar for elevene gjennom økt grad av kontroll og forberedelse. Samtidig er det som Roger sier, viktig at elevene også nærmer seg disse vanskelige situasjonene slik at de ikke unngår dem for evig og alltid. Raundalen & Schultz (2006) påpekte som vi så i del to, at elever som har opplevd noe traumatisk har behov for å bli hjulpet til selvstendighet. Dette støttes også av Juul & Jensen (2003) som peker på at lærerne i relasjon med elevene må ha respekt for deres selvstendighet og behandle dem som aktiv part i forholdet. Lærernes relasjonskompetanse fordrer derfor at lærerne kjenner elevene godt og har kunnskap om hvor mye ansvar de er i stand til å takle. Å finne den rette balansegangen mellom å støtte og verne om eleven samtidig som de hjelpes til selvstendighet synes derfor å være viktig. En balansegang som kan tenkes å være vanskelig.

## **5.4 Manglende støtte i skolen**

Det å ha ansvar for over 20 elever der samtlige har ulike behov og krav på tilpasset opplæring er en krevende oppgave. Som lærer skal du se og følge opp alle elevene, bli kjent med deres sterke og svake sider, lage undervisningsopplegg som passer og dokumenter dette. For meg er det derfor ikke vanskelig å ha forståelse for frustrasjonen lærerne til tider kan føle. I ekstraordinære situasjoner slik som når elever har opplevd noe traumatisk, kan det være lett å føle seg litt rådvill og ensom om arbeidsoppgavene.

### *5.4.1 Behov for eksperthjelp*

Ifølge Opplæringslova (1998b) skal samtlige norske kommuner ha en pedagogisk psykologisk tjeneste som skal bistå skolen og lærerne ved behov. Imidlertid var det ikke alle av mine informanter som var like fornøyd med dette tjenestetilbudet. Berit forteller at hun savner eksperthjelp som kunne vært inne i klassen for å observere og bistå med forslag til tiltak. Hun sier at:

Altså en ekspertise. Som kunne ha sett og observert. Og gjort seg noen tanker om hva som kunne vært best her. Hvilke tiltak kan vi hjelpe hun eller han med. Det er litt sånn.. det er sånn som jeg mange ganger savner. Og når man melder til barne- og familietjenesten så tar det veldig lang tid, også har jeg spurt direkte kan dere komme å observere.. for da spør jeg jo om en ekspertisehjelp ikke sant. Nei vi vil at dere skal observere først. Også går det lang tid. Så det der, er ikke noe apparat for å få sånn.. det er det ikke (B:7).

Vi har allerede sett at Berit hadde utfordringer med å finne en tilnæringsmåte til elevene som gjorde at hun kom innpå dem. Når hun sier at hun savner eksperthjelp viser dette slik jeg ser det, at hun har et genuint ønske om å hjelpe elevene. Derfor er det synd at mangel på kompetanse og hjelp i skolen skal stå som et hinder for at elevene skal få den tilrettelagte

skolehverdagen de har krav på. Raundalen & Schultz (2006) viser som vi så i del to, at lærerne i oppfølgingsfasen blir nødt til å vurdere hvorvidt det er behov for hjelp fra PPT. At dette tjenestetilbudet ikke fungerte optimalt for Berit, førte til at hun ble nødt til å stole på egen kompetanse.

Viktigheten av kompetanse understrekes også av Peter. Når jeg spør om hva han mener skal til for at disse elevene skal komme best mulig ut av grunnskolen, sier han at lærerne må ha kunnskap i hvordan de møter elevene og at dette er noe som det må vies mer oppmerksomhet til.

Ja en av de viktigste forutsetningene er jo faktisk at.. at det vies større oppmerksomhet til det også blant lærerne kunnskapsmessig. For det.. det er en veldig hårfin balansegang i forhold til da som jeg sier hvordan man lukker rom eller hvordan man åpner det (...) den kontakten er en ting, men det er også det med faktisk.. den relasjonelle situasjonskompetansen man trenger for å kunne utføre det (P:14-15).

For å opprette gode relasjoner til elevene er det altså slik Peter ser det, viktig med kompetanse blant lærerne og at dette er noe som det i større grad må fokuseres på. I den forbindelse blir det et nærliggende spørsmål å spørre om skolen som system skulle tatt mer tak i å sørge for at lærerne får den veiledningen de trenger. Befring (2012) viser som påpekt i del tre, at en helhetlig forebyggende praksis krever flerfaglig innsats hvor det samarbeides mellom sektorene. Det blir også vist til at forebyggende tiltak burde iverksettes på både individ, samfunns og institusjonsnivå. Når både Berit og Peter etterspør større fokus på kompetanse i skolen, kan det derfor virke som at skolen som system ikke i tilstrekkelig grad har forsikret seg om at lærerne har nødvendig kompetanse for å kunne tilrettelegge elevenes skolehverdag.

#### 5.4.2 Skolen som system

Berit sier at hun skulle ønske det fantes mer tiltak på skolenivå. Hun forteller at skolen har et mobilt team med spesialpedagoger som jobber på tvers av alle trinn, men at disse er overarbeidet og har liten tid til å observere i klasserommet og komme med råd. Spesialpedagogene bruker det meste av tiden på å følge opp elever med individuelle opplæringsplaner og er ifølge henne lite villig til å påta seg ekstra arbeid.

Det skulle jo vært mer tiltak på skolenivå. Vi har jo det mobile teamet da.. for de er to som er på bygget her nå. Også er de der det er mest behov og setter inn noe, og dem hjelper litt med å sette inn tiltak (B:10).

Når Berit allerede har sagt at det er vanskelig å få tilstrekkelig hjelp fra Barne- og familietjenesten (PPT) og at også spesialpedagogene ved skolen har vanskeligheter med å gi henne nødvendig hjelp blir hun i stor grad overlatt til selv.

Også Peter uttrykker frustrasjon over mangel på kompetanse og sier at skolen i hans øyne er strippet for alternativer. Å få flere yrkesgrupper inn i skolen, slik som det å ha en psykolog ansatt på skolen er noe han tenker kan komme elevene til gode.

Og nettopp det der med at skolen tenker.. det er veldig strippet for alternativer. Hvordan det også tenkes.. hvordan det for eksempel er lærere eller miljøterapeuter. Men.. hva med andre typer yrkesgrupper inn i skolen. Altså det tenkes veldig.. hvorfor er det ikke en psykolog som også er ansatt på skolen (P:15).

Han sier at det er viktig å ta elevenes situasjon på alvor og at resultatet i hans ord kan bli «skoledropout» dersom elevene ikke får den hjelpen de trenger. Forskning av Broberg (2005) har allerede slått fast at det å oppleve noe traumatisk kan ha som konsekvens at enkelte elever ender opp med å slutte på skolen eller har tanker om å gjøre dette. Det blir derfor naturlig å spørre om dette kunne vært unngått dersom oppfølgingen i systemet rundt elevene hadde vært bedre. For å unngå slike konsekvenser må det slik jeg ser det, derfor settes fokus på forebygging og hvordan lærere kan hjelpe elevene til en resilient utvikling.

Samspillsperspektivet til Olsen & Traavik (2010) viser at det er mange faktorer som innvirker på elevenes resiliente utvikling. Lærerne kan derfor ikke alene sikre elevenes fremtid, de trenger støtte fra skolen som system.

## **6. Sammenfattende drøfting**

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte noen av de sentrale funnene og se disse opp mot teori som ble presentert tidligere. Jeg vil gjøre rede for sentrale tendenser, informantenes forskjeller og overraskende funn. I siste del av oppgaven gjør jeg rede for mulige implikasjoner og begrensninger i studien.

### **6.1 Sentrale tendenser**

Gjennomgående for alle mine informanter har vært at de opplevde at elever utsatt for traumatiske hendelser tenderer til å ha et økt behov for trygghet og forutsigbarhet. Lærerne viste til at elevene trengte en trygg voksenperson de kunne henvende seg til og som var der for dem. Elevene søkte ofte til lærerne i uoversiktlige situasjoner og unngikk skoletimer som bar preg av løs struktur. Selv om studien ikke har tatt høyde for omstendighetene rundt elevenes erfaringer, kan det altså se ut til at det likevel er behovet for å føle trygghet på skolen som er avgjørende for en resilient utvikling. Daniel, som hadde en elev i klassen med posttraumatisk stresslidelse, la vekt på de samme tiltakene som resten av lærerne.

I alle intervjuene var betydningen av å ha gode relasjoner med elevene det mest fremtredende for å tilrettelegge og imøtekomme elevenes behov. Dette ble sett på som selve fundamentet for å gjøre elevene trygge. Slik sett er dette i tråd med Webster Stratton (2005) som gjennom læringspyramiden viser hvordan relasjoner må ligge i bunn for alt annet som skal foregå på skolen. Bruk av oppmerksomhet og ros og å vise interesse for elevens interesser viste seg å være virkningsfulle strategier for å etablere den gode relasjonen. Imidlertid erfarte alle lærerne at elever som har opplevd noe traumatisk kan ha vansker med å stole på andre mennesker og at det derfor vil kunne bli utfordrende å komme innpå disse elevene. En varsom tilnærming så ut til å være den mest hensiktsmessige måten å møte elevene på. Juul & Jensen (2003) viser til at lærere i møte med elever må ha relasjonskompetanse i hvordan de skaper gode relasjoner og at de må se elevene på deres egne premisser og avstemme sin egen atferd ut fra dette. Lærerne ble derfor nødt til å føle seg fram til hvor pågående de kunne være i sin framreden slik at elevene ikke ble skremt og trakk seg tilbake. Når de fant riktig fremgangsmåte og hadde opparbeidet seg den tilliten de trengte, så søkte elevene til lærerne.

Behovet for en forutsigbar skolehverdag ble også av samtlige informanter påpekt som viktig. Elevene hadde et økt behov for å føle kontroll og ble usikker i uoversiktlige og ustrukturerte situasjoner. Lærerne imøtekom dette behovet ved å legge til rette for en strukturert skolehverdag til elevene gjennom visualisert timeplan på tavla, forberede dem på aktiviteter og ved å gi elevene medbestemmelse i forbindelse med aktiviteter og premissene for disse. En synlig timeplan på tavla som alle elevene kunne se førte til at de kunne forberede seg på dagen og hadde kontroll over hva som skulle skje. For de elevene som lett mistet fokus og hadde vansker med å konsentrere seg, kunne derfor et kort blikk på tavla være en påminner og til hjelp for å opprettholde fokus.

Behovet for forutsigbarhet og kontroll gav seg også utslag i at lærerne lot elevene ta del i prosessen med å bestemme forutsetningene for å delta i aktiviteter de fant utfordrende. Juul & Jensen (2003) viser til at gode relasjoner med elevene baserer seg på et forhold der eleven blir betraktet som selvstendig og som aktiv part i forholdet, en subjekt-subjekt relasjon. Videre påpekes det at til tross for at elever befinner seg i en sårbar posisjon, ikke av den grunn skal behandles som passiv. Dette støttes også av Raundalen & Schultz (2006) som viser til at elevene må hjelpes til selvstendighet og at det å ta elevene med på bestemmelser som angår dem, gir kontroll og forutsigbarhet. Gjennom å snakke med elevene om de vanskelige situasjonene og sammen bli enig om hvordan de skal løse dette, viser lærerne at de respekterer eleven, som på sin side kan få økt grad av kontroll over situasjonen. Det kan derfor se ut til at

det å ta elevene med på forberedelsene og gi dem medbestemmelse gir grobunn både for en tillitsbasert relasjon og økt grad av kontroll.

Funnene i studien viser altså at lærers rolle i å imøtekomme elevenes behov er fremtredende. Dette er i tråd med forskning gjort av Hattie (2009) som viser til læreren som den viktigste faktoren i å påvirke elevenes læring og utvikling. Relasjonen mellom læreren og eleven ble utnevnt som den mest kritiske faktoren, noe også min studie kan tyde på. Det er lærer som sørger for gode relasjoner og det er lærer som legger til rette for et strukturert og forutsigbart skolemiljø. Disse faktorene viste seg å ha en beskyttende effekt på elevene.

Luthar (2006) hevder som påpekt i del tre, at resiliens handler om å identifisere både sårbare og beskyttende faktorer som kan være med på å minske de negative konsekvensene av å leve under uheldige forhold. Lærerne identifiserte situasjoner i fri flyt og med løs struktur som en hindring for disse elevene. Gode relasjoner, struktur og et klassemiljø der alle stoler på og er trygge på hverandre fremstod derfor som beskyttende faktorer og er slik sett i tråd med teori om forebygging og proaktiv klasseledelse. Webster Stratton (2005) viser som vi så i del tre, at lærer ved å være proaktiv er i forkant og gjør nødvendige grep for at eleven skal fungere best mulig på skolen. Imidlertid krever dette at lærerne er årvåken og evner å fange opp signalene elevene gir og tolker disse. Juul & Jensen (2003) viser til at læreren må «se bak» atferden til elevene for å nyansere sitt bilde av hva det er han ser. En observant lærer kan kanskje på den måten forhindre eventuelle langtidsvirkninger av å ha opplevd noe traumatisk. Vi har allerede sett at Dyregrov (2010) viser til det å oppleve noe traumatisk ses på som potensielt traumatiserende, da det ikke er gitt at eleven får langvarige skader.

Men for at en skal unngå disse langtidsvirkningene og sørge for en resilient utvikling er vi avhengig av kompetente lærere som legger til rette for en best mulig skolehverdag. Forskning av Broberg (2005) og Yule (1993) viser til senket skolemotivasjon og nedgang i skoleprestasjoner som mulige konsekvenser av å ha opplevd noe traumatisk. For at slike konsekvenser skal unngås, må det derfor settes fokus på hva som skal til for at elever som har opplevd noe traumatisk skal lykkes på skolen og på hva lærer kan gjøre for å hjelpe dem.

Sett i lys av kompensasjonsmodellen til Borge (2010) vil lærernes relasjoner med elevene kunne være med på å innvirke på elevens videre utvikling og fungering i skolen ved at lærer bidrar til å trygge eleven og kan fungere som en motvekt mot eventuell manglende støtte og trygghet hjemmefra. Bruk av struktur og medbestemmelse kan således også virke kompensende for at elever som har vansker med å fungere i situasjoner i fri flyt, lettere skal



kunne delta her. I tillegg til dette vil et godt klassemiljø der elevene er komfortable og stoler på hverandre, også virke beskyttende ved at elevene føler seg trygg i klasserommet og blir akseptert av de andre elevene. Når elevene er trygge og har innramminger på skolen som skaper forutsigbarhet kan dette bidra til å gjøre det lettere for elevene å delta i aktivitetene på skolen. Tilpasset opplæring handler derfor slik jeg har tolket informantene om å legge til rette omgivelsene og rammene rundt læringssituasjonen slik at elevene føler seg trygg. Dette underbygges også av Olsen & Traavik (2010) som sier at autentisk læring først skjer når elevene er trygge og har gode relasjoner til læreren.

Læreren tilpasser og tilrettelegger skolehverdagen til elevene på en slik måte at de skal kunne delta mest mulig og fjerner de hindringene som er i veien for deltakelse. Innledningsvis ble det pekt på at den norske grunnskolen har lang tradisjon med å ha en inkluderende skole som verdsetter mangfoldet av elevene. Samtlige tiltak lærerne viste til lot seg lett inkludere som en del av den hverdagslige praksisen. Informantene pekte på at gode relasjoner og behovet for et trygt og forutsigbart skolemiljø er noe alle elever drar nytte av, ikke bare elever som har vært utsatt for noe traumatisk. Tiltakene vil derfor kunne være både primær- og sekundærforebyggende.

Forebygging handler som vi har sett av Befring (2012) både om å beskytte elevene mot forhold som kan forsterke problemutvikling og om å etablere tiltak som kan bidra til å fremme elevenes kompetanse til å beskytte seg selv. Denne måten å tenke forebygging på, støttes også av Raundalen & Schultz (2006) som hevder at i tillegg til å være støttende må også de voksne hjelpe barna til selvstendighet og mestring. Å skulle finne den riktige balansegangen mellom å beskytte elevene samtidig som de blir presset til selvstendighet kan derfor fremstå som et tveegget sverd. Dersom en elev blir presset til å gjøre ting han ikke har forutsetning til å håndtere vil dette tenkes å kunne medføre negative konsekvenser for eleven og kanskje gjøre han mer utrygg. For at lærerne skal klare å tilrettelegge for akkurat passe mengde med beskyttelse samtidig som de presser elevene til å bli selvstendige, kan det altså se ut til at de må kjenne elevene godt.

## **6.2 Informantenes forskjeller**

For meg har det vært utfordrende å finne forskjeller og uoverensstemmelser mellom informantene da de tilsynelatende er veldig enstemmige i hva de oppfatter som virkningsfullt når de tilrettelegger skolehverdagen til elevene. Et gjennomgående trekk har vært betydningen av å ha gode relasjoner og å ha relasjonskompetanse (Juul & Jensen 2003) i hvordan en

imøtekommer elevene. Roger, Daniel og Peter var alle bevisst på at for ikke å skremme elevene unna, måtte de ha en varsom tilnærming og ikke være for påtrengende.

Berit på sin side var til å begynne med brå og direkte i sin fremtreden og opplevde derfor at hun ikke kom helt innpå eleven. Hun fortalte også som vi har sett, at hun ikke bestandig hadde tid til å gi elevene den oppmerksomheten de trengte i uoversiktlige situasjoner og at hun ofte tillot dem å trekke seg unna situasjoner de unngikk i stedet for å prøve å få dem med. Hun ville jo gjøre dem til lags. Dette kan slik jeg tolker det, kunne tyde på at Berit til å begynne med ikke hadde tilfredsstillende relasjonskompetanse i hvordan hun imøtekom elevene. Etter at hun endret sin fremtreden og møtte elevene på en mer varsom måte, lyktes hun i å komme innpå elevene. Hun erfarte også at når hun tok elevene med på å bestemme forutsetningene for å være med i skoletimene, var de mer villig til å delta og så ut til å trives aktiviteten. Det ser altså ut til at når hun etter hvert fant de riktige løsningene, lyktes hun i å gi elevene den tryggheten og forutsigbare hverdagen de trengte. Tatt i betraktning at Berit etterlyste eksperthjelp, stiller jeg meg spørrende til om hindringer hun møtte på veien kunne vært unngått. Hadde hun fått tilfredsstillende hjelp ville sannsynligheten for å lykkes tidligere vært større.

Med tanke på at det til enhver tid vil befinne seg elever i norske skoler som opplever kriser og traumatiske hendelser, burde kanskje skolen som system ha satt mer fokus på å forsikre seg om at lærerne har den kompetansen de trenger når de skal møte elevene og at de blir fulgt opp. Dette er slik jeg ser det spesielt viktig når vi ser hvor avgjørende det er at elevene blir møtt på en hensiktsmessig måte og får tilrettelagt sin skolehverdag på en slik måte at de skal klare å fungere her. Når lærerne rapporterer at bruk av vikar fremstår som en risikofaktor for disse elevene da det tilfører en form for utrygghet, burde skolen tatt tak i dette. De kunne etter beste evne unngått hyppig bruk av vikarer og i de tilfeller vikar ikke er til å unngå, kunne de prøvd å bruke vikarer som elevene kjenner godt. Dette blir spesielt viktig når vi vet hvor avgjørende det er med gode relasjoner mellom elevene og lærerne og at elevene hadde behov for en trygg og forutsigbar skolehverdag. Når kontaktlærerne sier at det er en tidskrevende prosess å opparbeide seg tillitsbaserte relasjoner til elevene kan det derfor bli vanskelig for vikarene å oppnå en slik god relasjon til elevene.

### **6.3 Overraskende funn**

Viktigheten av å ha gode relasjoner og å sørge for et trygt miljø til elevene preget av forutsigbarhet var alle faktorer som jeg i forkant av studien tenkte på som viktig. Likevel har jeg blitt forundret og bevisst over hvor fundamentale og avgjørende disse elementene faktisk er. At relasjoner må ligge i bunn for alt som skal foregå i skolen har vært en tankevekker for hvor viktig det er at lærere har relasjonskompetanse og vet hvordan de best kan møte elevene. I en hektisk arbeidsdag preget av byråkratisering og mye papirarbeid, planlegging og dokumentering, krever dette mye av lærerne. Det forutsetter at de både tar seg tid og har kunnskap til å bli kjent med elevene.

Jeg fant det også overraskende at alle tiltak var en del av den dagligdagse aktiviteten i klasserommet og at elevene i så måte ikke ble skilt ut fra resten av klassen. Alle informantene hadde en negativ holdning til å ta elevene ut av klasserommet og hadde en inkluderende skolepraksis. Tiltakene lærerne benyttet seg av for å tilrettelegge skolehverdagen til disse elevene kom samtlige elever til gode og kan derfor fremstå som både primær- og sekundærforebyggende. Dette hadde jeg ikke tenkt på i forkant av studien. Gode relasjoner, en forutsigbar og strukturert skolehverdag med plan på tavla, oppmerksomhet og ros og et inkluderende og aksepterende klassemiljø er noe alle elever drar nytte av.

I forkant av studien hadde jeg forventet at mestring kunne bli et sentralt tema, noe utformingen av intervjuguiden bærer preg av. Dette viste seg imidlertid ikke å være tilfelle. I den forbindelse blir det viktig å understreke at mestring ikke av den grunn må ses på som mindre viktig, eller at informantene så det som mindre betydningsfullt. Det betyr bare at det ikke fremstod som et sentralt tema i intervjuene. Her må jeg derfor ta høyde for at det var min forforståelse som fikk meg til å tenke at mestring ville bli snakket mye om. Kanskje kan studiebakgrunnen min ha påvirket denne forventningen, da studiet har hatt mye fokus på positiv fokusering og mestring.

## **7. Implikasjoner og begrensninger**

En resilient utvikling kan som vi har sett av Olsen & Traavik (2010) betraktes som et samspillsperspektiv, der det er faktorer både ved individet og i miljøet rundt som har innvirkning på hvor godt en klarer seg. Gjennom å intervju fire lærere har jeg i denne studien beskrevet deres erfaringer med å tilrettelegge skolehverdagen til elever som har opplevd traumatiske hendelser. Det er derfor ikke tatt høyde for at elevenes egenskaper eller faktorer i hjemmet og nettverket for øvrig kan ha innvirket på elevenes fungering i skolen. Dette ses på

som en begrensning hvor det for å få en helhetlig forståelse av elevens situasjon ville vært nødvendig å tatt i betraktning at det er andre faktorer enn lærer som innvirker på elevens fungering i skolen.

Det ville vært interessant å sett på hvordan lærer samarbeider med hjemmet og hvordan oppfølgingen her fungerer. Det kunne også vært hensiktsmessig å snakke med rektorene og spørre hva de ser på som viktig i møte med elevene. Hvilken kompetanse etterspør de hos de ansatte? Hvordan forholder skolen seg til beredskapsplaner? Hva tenker helsesøster? Egenskaper ved den enkelte elev kunne også vært av interesse og et intervju med elevene kunne gitt mye nyttig informasjon. Hvordan føles det for elevene å være i skolen? Ville de selv gitt uttrykk for den utryggheten som lærerne sier at de har? Et alternativt fokus for studien kunne vært å fremheve elevenes perspektiv og hvordan de forholder seg til skolen. Hvordan skolen som system imøtekommer elevenes behov eller hvordan samarbeidet med andre- og tredjelinjetjenestene fungerer, fremstår også som alternative fokusområder. Som vi ser er det mange elementer som er av betydning for å få en mest mulig helhetlig og dekkende forståelse, noe videre forskning kan ta i betraktning. I denne studien har jeg kun valgt å fokusere på et av disse elementene, lærerne. Helhetlig forebygging vil kreve en flerfaglig innsats der vi sammen legger til rette for at barn som har vært utsatt for noe traumatisk får en resilient utvikling.

En resilient utvikling lar seg heller ikke måle, da det ikke er mulig å si noe som hvordan elevenes fremtid ble. Tiltakene lærerne viste til fremstod som nyttig i situasjonen der og da, men hvorvidt de har bidratt til en resilient utvikling på sikt, forblir uoppklart. En oppfølgingsstudie av elevene kunne derfor vært interessant og dette er også noe videre forskning kan gi svar på.

En siste mulig begrensning av studien som jeg ser, er at det ikke er tatt hensyn til omfanget av hendelsene elevene har vært utsatt for. Det er klart at forskjellene mellom alvorlighetsgraden vil kunne gi ulike utslag i elevenes fungering i skolen og også derfor hvordan lærere tilrettelegger deres hverdag.

## 8. Referanser

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm.
- Borge, A.I. H (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broberg, A.G., A. Dyregrov & L. Lilled (2005). The Göteborg Discotheque Fire – Posttraumatic Stress, and School Adjustment as Reported by the Primary Victims 18 Months Later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (12) 1279-1286. Hentet fra <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c11fa76b-e863-486e-a2d0-77b81fb1bca2%40sessionmgr4001&hid=4103>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, K., Kristensen, P., & Johnsen, I. (2014). *Etterlatte foreldre, partnere, søsken og venner etter Utøya-drapene 22.07.2011. Oppsummering av forskningsprosjekt - 2 ¼ år etter*. Hentet fra [http://krisepsy.netflexcloud.no/media/MINI\\_rapport%202.%2012.03.14.pdf](http://krisepsy.netflexcloud.no/media/MINI_rapport%202.%2012.03.14.pdf)
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s.15-31). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jensen, T., G. Dyb., G.S. Hafstad., E. Nygaard & Lindgaard, V. C. (2008). *Tsunamien: Berørte barn og deres familier (NKVTS rapport 4/208)*. Hentet fra [http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Tsunamien\\_BarnFamilier.pdf#search=ber%C3%B8rte%20barn%20og%20deres%20familie](http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Tsunamien_BarnFamilier.pdf#search=ber%C3%B8rte%20barn%20og%20deres%20familie)
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Grunnoppfølging*. Hentet 11.06.2014 fra, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnoppfølging.html?id=1408>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental Psychopathology, volume three: Risk, Disorder and Adaption* (s.739-795). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2008). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Olsen, M.I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen – om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge, teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998a). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova (1998b). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_6](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013). Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2013. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Webster Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yule, W. & A. Gold (1993). *Wise before the Evenet. Coping with Crises in Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til kontaktlærer

Trondheim 05.02.2014

#### Forespørsel om å delta i studie – informasjon og samtykkeerklæring

Jeg henviser til tidligere kontakt angående min studie i spesialpedagogikk og ønsker å takke deg for at du tar deg tid til å delta. Uten ditt bidrag ville ikke studien ha latt seg gjennomføre.

I masteroppgaven ønsker jeg å se på hva lærere opplever som viktig når de skal tilrettelegge undervisningen/skolehverdagen for elever som har opplevd traumatiske hendelser. Fokuset vil være på oppfølgingsfasen, og umiddelbare tiltak vil derfor ikke bli behandlet. Gjennom å intervju lærere ønsker jeg å få innblikk i deres opplevelser og erfaringer på dette området.

Intervjuet planlegges til å vare i omtrent 1- 1½ klokke. Spørsmålene som stilles vil være sentrert rundt dine erfaringer ved å ha en elev i klassen som har vært utsatt for en form for traumatisk hendelse. Omfanget av hendelsen stilles det ingen krav til. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål om behovene og læringsforutsetningene til denne eleven og hvordan du som lærer opplever å tilpasse skolehverdagen etter disse behovene. Spørsmålene blir stilt på et generelt grunnlag, slik at det ikke skal være mulig å identifisere personer.

Jeg vil informere deg om at det er frivillig å delta i studien, og at du når som helst kan trekke deg dersom du ønsker det. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og i fremstillingen av studien vil alle navn bli anonymisert. Under intervjuet vil det bli brukt båndopptaker, og dette er ment som et tiltak for å kvalitetssikre studien. På den måten kan jeg konsentrere meg om å lytte til det du forteller og i prosessen med å transkribere intervjuet, vil sannsynligheten for feilsitteringer bli betraktelig mindre. Opptakene vil bli slettet så snart oppgaven er ferdigstilt og sensurert. Avhandlingen fremstilles juni 2014.

Dersom du har spørsmål, er det bare å ta kontakt på telefon: 920 84 149 eller epost: [hannets@hotmail.no](mailto:hannets@hotmail.no). Min veileder ved pedagogisk institutt, Soilikki Vettenranta, er også tilgjengelig for henvendelser. Hun kan kontaktes på epost: [soilikki@svt.ntnu.no](mailto:soilikki@svt.ntnu.no) eller tlf. 735 98 195.

Med vennlig hilsen

Hanne Therese Stafne

Pedagogisk institutt, NTNU.

### **Samtykkeerklæring**

Jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om Hanne Therese Stafnes masterprosjekt i spesialpedagogikk, og ønsker å stille til intervju. Jeg er informert om studiens hensikt og at dette er en frivillig deltakelse, slik at jeg kan trekke meg om jeg ønsker det.

Dato:

Navn:

Signatur:



## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

**Problemstilling:** Hva opplever lærere som viktig i arbeidet med å tilpasse undervisningen til elever som har opplevd traumatiske hendelser?

#### Før intervjuet starter:

- Takke for at informanten har tatt seg tid til å la seg intervju.
- Presentere meg selv
- Spørre om informanten har fått lest informasjonsskrivet og om han eller hun har noen spørsmål.
- Forklare formålet med studien.
- Bekrefte at alt som blir sagt er konfidensielt og at navn blir anonymisert i fremstillingen.
- Sette på lydopptaker og gjennomføre en lydtest.

### **Temaliste**

#### Oppvarmingsspørsmål:

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilket klassetrinn er du lærer på?
- Hva liker du best ved å være lærer?
- Hva vil du si er den største utfordringen ved å være lærer?

#### Traumatiserte elever:

Du har jo erfaring med å ha elever i klassen som har vært utsatt for traumatiske hendelser.

Kan si noe om hvilke erfaringer du har med å tilrettelegge undervisningen for disse elevene?

- Hvordan opplever du elevenes behov i etterkant av hendelsen?

- Merket du forandringer i elevenes behov i etterkant av hendelsen? I så fall, på hvilken måte?
- Hvor lenge etter hendelsen vil du si at elevene var påvirket av hendelsen?
- Opplever du at disse elevenes behov skiller seg betraktelig ut fra resten av klassen? I så fall, på hvilken måte?
- På hvilken måte påvirket elevenes behov måten du valgte å gjennomføre undervisningen?

### Tilpasset opplæring

- Hvordan opplever du å tilpasse undervisningen/skolehverdagen til disse elevene?
- Hva opplever du som viktig å tenke på når du skal tilpasse undervisningen til elever som har opplevd traumatiske hendelser?
- Tar du spesielle hensyn til de utsatte elevene når du planlegger undervisningen til hele klassen? Dersom ja, på hvilken måte?
- Hva er den største utfordringen med å tilpasse undervisningen?
- Hva skal til for at du skal klare å imøtekomme disse elevenes behov?
- Føler du selv at du bruker mer tid og energi på å tilpasse undervisningen til disse elevene sammenlignet med de andre i klassen? Dersom ja, på hvilken måte?

### Læringsforutsetninger

- Hvordan vil du beskrive læringsforutsetningene til disse elevene?
- På hvilken måte har læringsforutsetningene blitt påvirket av hendelsen?
- Uttrykker elevene at noe har vært eller er spesielt vanskelig på skolen?
- Oppfatter du at skoleprestasjonene har blitt påvirket av den tidligere hendelsen?
- Hvordan oppfatter du konsentrasjonen til disse elevene?

- Trenger elevene mer tid på å få gjort oppgaver? Dersom ja, hvordan påvirker dette måten du velger å tilpasse undervisningen?
- Er det visse situasjoner disse elevene unngår? Dersom ja, hvordan forholder du deg til dette?

### Mestring

- Hvordan mestrer elevene skolehverdagen?
- Har du merket endringer i etterkant av hendelsen?
- Opplever du noe som utfordrende i forhold til å tilrettelegge for mestring?
- Hva opplever du som viktigst for at disse elevene skal mestre skolehverdagen?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal kunne få mestringsopplevelser/erfaringer?
- På hvilken måte vil du si at elevene er avhengig av deg for å mestre skolen?
- Hvordan ser du på fremtiden til disse elevene?
- Hva skal til for at disse elevene skal komme best mulig ut av grunnskolen?

### Avslutning

- I oppfølgingsfasen, er det noe du ser på som spesielt viktig å passe på?
- I fremtiden, er det noe du bestandig kommer til å ta hensyn til i forhold til disse elevene?
- Føler du at du har lært noe nytt med å jobbe med disse elevene?
- Er det noe du føler for å si som du ikke har fått muligheten til?

- Oppsummere intervjuet og spørre om jeg har oppfattet læreren riktig.
- Takke for at han/hun tok seg tid til å la seg intervju.

### Vedlegg 3: Oversikt over kategorier

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Relasjoner                | <ul style="list-style-type: none"><li>- Trygghet og tillit</li><li>- Oppmerksomhet og ros</li><li>- Inkluderende og aksepterende klassemiljø</li></ul> |
| Forutsigbarhet            | <ul style="list-style-type: none"><li>- Strukturering av dagen</li><li>- Medbestemmelse og forberedelse</li></ul>                                      |
| Manglende støtte i skolen | <ul style="list-style-type: none"><li>- Behov for eksperthjelp</li><li>- Skolen som system</li></ul>   |

## Vedlegg 4: Oversikt over innsamlet datamateriale

| Intervju                               | Berit   | Peter   | Roger   | Daniel   |
|--|---|---|---|--|
| <b>Atferd til elev</b>                 | Lukket seg, ikke lett å komme inn på for andre, trekker seg unna aktiviteter, innesluttet, stille, skolevegning, vil ikke ha gym, unngår situasjoner i fri flyt, friminutt (ble for stort for eleven), overgangssituasjoner (på inn og ut). Knyttet til læreren, reaksjon på vikar. Tryggest ved pulten.  | Oppmerksomhetsøkende, utagering, vil ikke ha gym, søk etter mening i forhold til vanskelige ting. Unngår situasjoner som minner om hendelsen.   | Lett frustrert, situasjoner i fri flyt/løs struktur utfordrende (gym, musikk, friminutt) vanskelig å stole på andre. Humørsvingninger, atferdsproblematikk. Tolker signaler feil. Redusert konsentrasjon, vanskelig med lengre økter. Unngår vanskelige økter.  | Urolig, var for lyd og bevegelse, kontrollavhengig. Atferdsproblematikk, gir opp ved motgang. Problemer med å opprette relasjoner med folk. Situasjoner i fri flyt, løs struktur vanskelig.  |
| <b>Behov til elev</b>                  | Trygghet, trygge rammer, oversikt, forutsigbarhet, forklaringer, vite hva som skal skje, opplæring, oppmuntring, ros, sensitiv for respons. Avhengig av kontaktlærer for å mestre skolen.   | Trygghet, forutsigbarhet, vite hva som skal skje  | Trygghet, forutsigbarhet. Tett oppfølging, igangsetting.  | Trygghet, kontrollbehov, behov for bekreftelse, varme og godhet. Avhengig av kontaktlæreren. Trenger forutsigbarhet.   |
| <b>Hva gjorde lærer</b>                | Tok seg tid til samtaler som forberedte eleven på aktiviteter som skulle skje, medbestemmelse som gir trygghet, sette opp en plan for dagen, forklaringer, snakket og forberedte eleven på "uvanlige" situasjoner (gym etc) ga ros, personliggjorde kommentarer, skapte en god relasjon. lot eleven trekke seg unna, trygge eleven, gi forutsigbarhet. få eleven til å føle seg sett, øyekontakt, tok på henne, positive personlige kommentarer (fint hår), personlige samtaler, spørre om fritiden, mye ros for skolearbeidet. Var veldig personlig. | Skapte et åpent rom, samtaler, skape settinger for å få lov til å fortelle, varsom tilnærming, være tilgjengelig, skape tillit, samlet virkelighet, det som skjer hjemme ikke adskilt fra skolen. Setter av rammer hvor læreren sier han er tilgjengelig for samtaler, gjør elevene bevisst på at lærer ser dem, vente inn, ikke være påtrengende, gradvis eksponering for situasjoner eleven ikke liker, påpeke fremgang og utvikling. Finne ut hva det er viktig å jobbe med. Skrive opp visuelt hva som skal skje. Differensiert undervisning, ulike utfordringer. | Opparbeide en god relasjon ved å engasjere seg i hele mennesket, bruke elevens interesser. Tute seg inn der eleven er. Lage struktur i hverdagen. Visualisering av dagsplan. Trygging av elev, være i forkant. Snakke sammen, legge en plan. Sette forventninger. Tilpasse mengde. Hver dag ny mulighet. Sørge for at elevene føler seg sett. Være realistisk i forhold til læringsmål. Rose når det går bra. Sørge for trivsel, ha det gøy. Lærer må være våken- følge med. Positiv fokusering. Må se hele mennesket. Det handler om å nå inn. | Først og fremst bygge opp relasjon. Tilrettelegge hverdag med tanke på trygghet og forutsigbarhet. Ta del i livet deres, interessene. Legge til rette for mestring. Tilpasse oppgaver og mengde. Dagsplan. Mål for timen. Er hele tiden i forkant. Sørge for godt klassemiljø. |
| <b>Viktig for lærer å huske på</b>     | Å huske på, følge opp over tid, også de dagene det går fint, være troverdig for at eleven skal åpne seg, lytte, stille åpne spørsmål. Den dagligdags kontakten, vise at du genuint bryr deg. Gi trygghet.   | Være til stedet, tilgjengelig for samtale, skape et åpent rom og dette er inkludering. Vente inn, ikke være påtrengende. Ikke gå direkte på punktet, men ved siden av. Dette skaper tillit. Være medvander.   | Relasjon viktig. Legge til rette for trygghet, forutsigbarhet. Bruke tid på å bli kjent med eleven, interessene til eleven.   | For å få en god relasjon må en finne noe som er felles som man kan bygge på, men ikke være for påtrengende heller.   |
| <b>Hva skal til for at elev lykkes</b> | Nær kontakt og relasjon med kontaktlærer, en åpning slik at eleven føler de kan komme til lærer om det er noe.  | Mer kunnskap blant lærere, relasjon til lærer og hvordan de blir møtt. Fin balanse mellom å åpne og lukke rom. Være medmenneske ved siden av.   | Tilrettelegge for trygghet. Legge til rette for mestringsopplevelser.   | Avhengig av de personene han møter   |
| <b>Nøkkelord, sentrale elementer</b>   | Vise at du bryr seg. Skape trygge rammer, relasjon.   | Kontakten, ikke gå direkte på punktet men ved siden av. Vente inn. Åpent rom.   | Relasjon, trygghet, struktur.   | Relasjon   |

## Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



### MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Prosjekttittel                                   |   |   |
| Tittel  | Tilrettelagt undervisning i oppfølgingsfasen for elever utsatt for traumatiske hendelser. |   |
| 2. Behandlingsansvarlig institusjon                 |   |   |
| Institusjon   | NTNU  | Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.  |
| Avdeling/Fakultet                                   | Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  |   |
| Institutt   | Pedagogisk institutt  |   |
| 3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat) |   |   |
| Fornavn   | Soilikki  | Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.<br><br>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.<br><br>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres. |
| Etternavn   |   |   |
| Akademisk grad                                      | Vettenranta   |   |
| Stilling  | Doktorgrad  |   |
| Arbeidssted   | Professor   |   |
| Adresse (arb.sted)                                  | Pedagogisk institutt<br>Pedagogisk institutt , NTNU                                       |   |
| Postnr/sted (arb.sted)                              | 7491 Trondheim<br>73598195 /  |   |
| Telefon/mobil (arb.sted)                            |   |   |
| E-post  | soilikki@svt.ntnu.no  |   |
| 4. Student (master, bachelor)                       |   |   |

|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| Studentprosjekt                   | Ja ● Nei ○  | NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres. |
| Fornavn                           | Hanne Therese   |  |
| Etternavn                         | Stafne  |  |
| Akademisk grad                    | Lavere grad   |  |
| Privatadresse                     | Vegamot 1 G, leilighet 14   |  |
| Postnr/sted (privatadresse)       | 7048 Trondheim  |  |
| Telefon/mobil                     | 92084149 / 92084149   |  |
| E-post                            | hannets@hotmail.no  |  |
| <b>5. Formålet med prosjektet</b> |   |  |
| Formål                            | <p>Formålet med prosjektet er å få innblikk i hva lærere opplever som viktig når de i oppfølgingsfasen skal tilrettelegge undervisningen for elever som ha vært utsatt for traumatiske hendelser. Umiddelbare tiltak vil ikke bli behandlet. Hvordan lærer tar hensyn til læringsforutsetningene og legger til rette for mestring er sentralt.</p> <p>Problemstilling: Hva opplever lærere som viktig i arbeidet med å tilpasse undervisningen til elever som har opplevd traumatiske hendelser? Med fokus på mestring.</p> | <p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>    |
| <b>6. Prosjektomfang</b>          |   |  |
| Velg omfang                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Enkel institusjon</li> <li>○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt</li> <li>○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt</li> </ul>  | Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som                    |

|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| Oppgi øvrige institusjoner        |   | har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.   |
| Oppgi hvordan samarbeidet foregår |   |  |
| <b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>      |   |  |
| Utvalget                          | Skal intervju 4 lærere ansatt på grunnskolen som har elever i sin klassen som tidligere har vært utsatt for en traumatisk hendelse. | Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte. |



|  |   |  |
|--|---|--|
| Rekruttering og trekking   | Jeg sender epost til ulike rektorer og spør om de har lærere ved sin skole som kan være aktuell for studien. Lærere tar da selv kontakt med meg dersom de ønsker å være med i studien.  | Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk. |
| Førstegangskontakt   | Førstegangskontakt skjer skriftlig ved epost og det er jeg som tar kontakt med rektor på ulike grunnskoler. Lærere som kan tenke seg å være med i studien tar selv kontakt med meg på epost.  | Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.<br><br>Les mer om dette på våre temasider.   |
| Alder på utvalget  | <input type="checkbox"/> Barn (0-15 år)<br><input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år)<br><input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)  |  |
| Antall personer som inngår i utvalget  | 4   |  |
| Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>   | Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.   |
| Hvis ja, begrunn   |   | Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse  |
| <b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>                            |   |  |
| Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes        | <input type="checkbox"/> Spørreskjema<br><input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju<br><input type="checkbox"/> Gruppeintervju<br><input type="checkbox"/> Observasjon<br><input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester<br><input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester<br><input type="checkbox"/> Journaldata<br><input type="checkbox"/> Registerdata<br><input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode | Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).                   |
| Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken   |   |  |
| Kommentar  |   |  |
| <b>9. Datamaterialets innhold</b>  |   |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn            | Opplysninger om læreres erfaringer med å tilrettelegge undervisningen i oppfølgingsfasen til elever som har vært utsatt for en traumatisk hendelse. | Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.<br><br>NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.                      |
| Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>   | Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.  |
| Hvis ja, hvilke?   | <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer<br><input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer       | Les mer om hva personopplysninger er  |
| Spesifiser hvilke  |   | NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet. |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  | En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.<br><br>Kryss også av dersom ip-adresse registreres. |
| Hvis ja, hvilke?   |  |   |
| Samles det inn sensitive personopplysninger?                 | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |   |
| Hvis ja, hvilke?   | <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning<br><input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling<br><input type="checkbox"/> Helseforhold<br><input type="checkbox"/> Seksuelle forhold<br><input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger |   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Samles det inn opplysninger om tredjeperson?   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>   | Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem. |
| Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?  |   |  |
| Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?   | <input type="checkbox"/> Skriftlig<br><input type="checkbox"/> Muntlig<br><input type="checkbox"/> Informeres ikke            |  |
| Informeres ikke, begrunn   |   |  |
| <b>10. Informasjon og samtykke</b>   |   |  |
| Oppgi hvordan utvalget informeres  | <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig<br><input type="checkbox"/> Muntlig<br><input type="checkbox"/> Informeres ikke | Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.   |
| Begrunn  |   |  |
|  |   | NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  |
|  |   | Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.   |
|  |   | Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv  |
| Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes  | <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig<br><input type="checkbox"/> Muntlig<br><input type="checkbox"/> Innhentes ikke  | Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.   |
| Innhentes ikke, begrunn  |   |  |
| <b>11. Informasjonssikkerhet</b>   |   |  |
| Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel) | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>   | Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.                                    |
| Hvordan oppbevares navnelisten/  |   |  |
|  |   | NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?   |   | opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. |
| Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet              | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> |  |
| Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet? |   |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?                            | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>  |  |
| Spesifiser   |  |  |
| Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?  | <input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten<br><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten<br><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten<br><input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin<br><input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett<br><input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi<br><input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak<br><input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir<br><input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode | Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.<br><br>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. |
| Annen registreringsmetode beskriv  |  |  |
| Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?              | Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>  | Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.<br><br>Les mer om behandling av lyd og bilde.  |
| Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?                              | Datamaskinen benyttes kun av meg og har både brukernavn og passord, og blir oppbevart i låsbart rom. Eventuelle utskrifter blir oppbevart på det samme låsbare rommet som datamaskinen. Lydopptak vil kun bli behandlet av meg og slettet etter ferdig transkribering.   | Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?    |
| Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern | Bærbar datamaskin, minnepenn.  | NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke   |   |   |
| Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student? | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> |   |
| Hvis ja, hvem?  |   |   |
| Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?                               | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.   |
| Hvis ja, hvilke?  |   |   |
| Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?                        | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> |   |
| Hvis ja, til hvem?  |   |   |
| Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?                                   | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres |
| Hvis ja, hvilken?   |   | Les mer om databehandleravtaler her   |
| <b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>                                      |   |   |
| Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?                  | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/> | For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten.   |
| Kommentar   |   | Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes  |
|   |   | Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Søkes det godkjenning fra andre instanser?                       | Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>   | F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.   |
| Hvis ja, hvilke?   |   |  |
| 13. Prosjektperiode  |   |  |
| Prosjektperiode  | Prosjektstart:20.01.2014  | <p>Prosjektstart</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt</p> <p>Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.</p> |
|  | Prosjektslutt:30.06.2014  |  |
| Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?              | <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon | <p>Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>  |
| Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?                        | Navn på informanter og arbeidssted blir anonymisert. Bruker fiktive navn på personer og alt av rådata blir slettet ved prosjektslutt.                                   | Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.  |
| Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon? |   |  |

|  |          |   |
|--|----------|---|
| <p>Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?</p> |          | <p>Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.</p> <p>Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p> <p>Les om arkivering hos NSD</p> |
| <p>14. Finansiering</p>                                    |          |   |
| <p>Hvordan finansieres prosjektet?</p>                     |          |   |
| <p>15. Tilleggsopplysninger</p>                            |          |   |
| <p>Tilleggsopplysninger</p>                                |          |   |
| <p>16. Vedlegg</p>   |          |   |
| <p>Antall vedlegg</p>                                      | <p>2</p> |   |