

Martin Andre Johansen

Regulering av utviklingstraumatiserte barn i skolen

Masteroppgave i PED6905/Masteroppgave i spesialpedagogikk
Januar 2022

Martin Andre Johansen

Regulering av utviklingstraumatiserte barn i skolen

Masteroppgave i PED6905/Masteroppgave i spesialpedagogikk
Januar 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Skolen gjenspeiler samfunnet på godt og vondt. Konsekvenser av blant annet omsorgssvikt og belastede oppvekstvilkår vil finne veien til skolegården. Barn og unge strever ofte med selvregulering som følge av manglende oppfølging. Det betyr at reguleringskompetanse på flere nivåer i organisasjonen har stor betydning for en rekke forhold. Det har blant annet stor betydning for elevenes trivsel og læring, og de ansattes arbeidsmiljø og mentale helse. For å undersøke regulering i skolen nærmere har studiet følgende problemstilling:

Hvilke kompetanser er hensiktsmessig for en pedagog å være i besittelse av for å kunne være en funksjonell reguleringsstøtte inn mot elever med utviklingstraumer, og hvordan kan pedagogen bli bevisst på og arbeide med egen aktivering og regulering i møte med denne elevgruppen?

På grunn av problemstillingens omfang avgrenses studiet ved å ta utgangspunkt i 3 overordnede kategorier, regulering i et forebyggende perspektiv, regulering i et akutt perspektiv og egenregulering fra et omsorgsperspektiv. Hovedkategoriene bygges opp av ulike underkategorier som baserer seg på informantenes opplevelser i møte med utviklingstraumatiserte barn og unge. Studiet tar for seg hvordan de ulike komponentene påvirker hverandre i reguleringsarbeidet der formålet er å ivareta elevgruppen, og opprettholde et hensiktsmessig aktiveringsnivå blant pedagogene (omsorgsgivere). Det empiriske grunnlaget for studiet er utført etter en kvalitativ metode, der generering av data er hentet ved 4 semistrukturerte dybdeintervjuer ved ulike skoler innenfor Bergen kommune.

Resultatene fra studiet viser at reguleringskompetansen innad på skolene virker å være noe tilfeldig. Det er mye som tyder på at det mangler en felles forståelse rundt tematikken, og det er lite systemisk arbeid rundt barn som lider av utviklingstraumer. Studiet viser at reguleringsferdigheter som baseres på forskning, og en mer effektiv distribusjon av kunnskap innad i organisasjonen vil være nyttige grep for å ivareta barn og voksne. Det vil bidra med en bedre praksis inn mot elevene, og hjelpe pedagogen med å opprettholde et aktiveringsnivå innenfor aksepterte rammer.

Abstract

The school reflects society for better or for worse. Consequences of neglect and poor upbringing conditions will find their way to the schoolyard. Children often struggle with self-regulation because of lack of support from primary caregivers. This means that the school must develop its competence to be able to meet the challenges that lies ahead. Regulatory competence at several levels in the organization is of great importance for several reasons. It is important for the students 'well-being and learning, and the employees' work environment and mental health. To explore regulation in the school in more detail, the study is based on the following research question:

What competencies are appropriate for an educator to possess to be a functional regulatory support towards students with developmental trauma disorder, and how can the educator work with their own activation and regulation in meeting with this group of students?

Due to the scope of the problem, the study is delimited by taking as a starting point 3 main categories, regulation in a preventive perspective, regulation in an acute perspective and self-regulation from a caregiver perspective. The main categories are made up of various subcategories that are based on the informants' experiences in encounters with developmentally traumatized children and young people. The study addresses how the various components affect each other where the purpose is to take care of the student group and maintain an appropriate level of activation among the educators (caregivers). The empirical basis for the study is performed according to a qualitative method, where data generation is obtained from 4 semi-structured in-depth interviews with educators from different schools.

The results from the study show that the regulatory competence within the schools seems somewhat random. There are many indications that there is a lack of a common understanding of the topic, and there is limited systemic work around children who suffer from developmental trauma disorder. The study shows that regulatory skills based on research, and a more efficient distribution of knowledge within the organization will be useful measures. It will contribute to a better practice towards the students and help the educator to maintain an activation level within accepted limits.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og spennende prosess. Det har vært krevende å fullføre prosjektet og være hundre prosent i arbeid. Jeg vil benytte muligheten til å takke informantene for å stille til tross for pandemien og de strenge smittevernstiltakene som har rammet oss. Videre trenger familien en takk for at jeg har fått brukt helger og ettermiddager til arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke veileder og kontaktperson Øyvind Kvello for gode innspill. Takk til NTNU for å tilrettelegge for gode forelesninger via nettet i tiden der pandemien stod på som verst.

Martin Andre Johansen

Bergen, 8.mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Figurer	vi
Tabeller	vi
1 Innledning	1
1.1 Aktualitet	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Disposisjon	2
2 Teoretiske perspektiver	3
2.1 Utviklingstraumer	3
2.1.1 Utviklingstraumer- en diagnose	4
2.1.2 Hjernens utvikling	5
2.2 Den tredelte hjernen	6
2.2.1 Hjernen er bruksavhengige	7
2.2.2 Hjernens alarm- og reguleringsystem	8
2.3 Stressresponsystemet	10
2.3.1 Toleransevinduet	13
2.3.2 Den polyvagale teorien	14
2.3.3 Tre forsvarsmurer- et personlig narrativ	15
2.3.4 Indre tilstand og fungering	17
2.4 Regulere, relatere og reflektere	21
2.4.1 Sansemotorisk regulering	27
3 Metode	29
3.1 Forskningstilnærming	29
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	30
3.1.2 Forskningsdesign	31
3.2 Semistrukturerte dybdeintervju	31
3.2.1 Utvalg og rekruttering	33
3.2.2 Deltagelse i forskningsprosjektet	34
3.3 SDI-metoden	35
3.3.1 Transkribering	36

3.3.2	Empirisk - analytiske referansepunkter	37
3.3.3	Koding med empirinære koder	37
3.4	Gruppering av koder	38
3.4.1	Kategorisering og utvikling av konsepter	39
3.4.2	Etiske betraktninger	39
3.4.3	Forskerrollen	40
3.4.4	Validitet	40
3.4.5	Konseptuell generalisering	41
4	Analyse del 1	41
4.1	Regulering i et forebyggende perspektiv	42
4.1.1	Relasjonell tilnærming	42
4.1.2	Didaktiske implikasjoner	43
4.2	Kunnskapsbasert tilnærming	44
4.2.1	Felles rasjonale	45
4.3	Regulering i et akutt perspektiv	46
4.3.1	Regulering ved tanker og fornuft	46
4.3.2	Relasjonell regulering	47
4.3.3	Sansemotorisk regulering	48
4.4	Egenregulering	48
5	Analyse del 2	50
5.1	Regulering i et forebyggende perspektiv	51
5.1.1	Relasjonell tilnærming	51
5.1.2	Didaktiske implikasjoner	52
5.2	Kunnskapsbasert tilnærming	54
5.2.1	Felles rasjonale	57
5.3	Regulering i akutt perspektiv	59
5.3.1	Sansemotorisk regulering	59
5.3.2	Regulering ved tanker og fornuft	61
5.3.3	Relasjonell regulering	64
5.3.4	Egenregulering	65
6	Analyse del 3- en oppsummering	67
6.1	Regulering i et akutt perspektiv	69
6.1.2	Egenregulering	70
6.2	RRE-modellen	71

Litteraturliste	75
Vedlegg	78

Figurer

Figur 1: Hjernes kompleksitet

Figur 2: Den tredelte hjernen

Figur 3: Hjernes alarmsystem

Figur 4: Pattern of Stress

Figur 5: Stressaktivering

Figur 6: Persistent Stress Changes Brain Architecture

Figur 7: Toleransevinduet

Figur 8: Toleransevinduet og vagusnerven

Figur 9: Affären Components

Figur 10: Hjernen og vår indre tilstand DEL 1

Figur 11: Hjernen og vår indre tilstand DEL 2

Figur 12: Hjernen og vår indre tilstand DEL 3

Figur 13: Sequence of Engagement

Figur 14: Sequentiell Engagement & Processing

Figur 15: Complexities og Communication

Figur 16: Distorted Perceptions

Figur 17: Sequentiell Processing of Experience

Figur 18: Relational Contagion

Figur 19: SDI-modellen

Figur 20: Reguleringsperspektivenes gjensidige påvirkning

Figur 21: RRE-modellen DEL 1

Figur 22: RRE-modellen DEL 2

Figur 23: RRE-modellen DEL 3

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informanter

Tabell 2: Koding 1

Tabell 3: Koding 2

Tabell 4: Koding 3

Tabell 5: Overordnede- underkategorier

1 Innledning

Formålet med prosjektet er å etablere et perspektiv innenfor reguleringsstøtte om kan benyttes av ulike faggrupper som arbeider med barn og unge. Studiet har som hensikt å lokalisere komponenter som fremmer og hemmer regulering i møte med utviklingstraumatiserte barn og unge, og hvordan det påvirker egenregulering i rollen som omsorgsgiver. Det empiriske grunnlaget for studiet er samlet inn ved dybdeintervjuer med pedagoger som arbeider i grunnskolen i Bergen kommune.

1.1 Aktualitet

Barn og unge som lever under belastede forhold som følge av vold i nære relasjoner, overgrep eller alvorlig omsorgssvikt kombinert med sviktende støtte av nære omsorgspersoner, står i fare for å utvikle utviklingstraumer. De vedvarende belastningene barn og unge utsettes for med manglende reguleringsstøtte kan påvirke den naturlige utvikling (Johannessen & Bakken, 2020). Barn som fyller kriteriene for utviklingstraumer står i en reel fare for alvorlig svekkelse og innskrenkning av fremtidig livsutfoldelse. Konsekvensenes omfang har bred støtte i forskningsmiljøet. De sammensatte belastningene av overgrep og omsorgssvikt kan medføre psykiske lidelser, fysisk sykdom og ekskludering fra store deler av samfunnet som tilgang til høyere utdanning (Nordanger & Braarud, 2017).

Utviklingstraumatiserte strever mer enn andre med å mestre skolen. Mange av dem vil som følge av de vedvarende belastningene havne innenfor institusjoner som barnevernstjenestene, psykisk helsevern, overrepresentert i rusomsorgen og senere i kriminalomsorgen (Nordanger & Braarud, 2017). Barn og unge med slike sammensatte vansker og funksjonsnedsettelse utfordrer tjenestene våre, noe som impliserer store samfunnsmessige kostnader. Skolen blir derfor et naturlig nedslagsfelt for de utfordringene utviklingstraumatiserte bærer med seg.

Skolens nærkontakt med utviklingstraumatiserte barn leder ofte til konflikter. Det kroniske og traumatiske stresset i kombinasjon med sviktende reguleringsstøtte, kan føre til et overutviklet alarmsystem og tilsvarende underutviklet reguleringsystem (Nordanger & Braarud, 2017). Det gir skolen massive utfordringer i forhold til regulering, og andre tilpasninger som kan kompensere for de sammensatte vanskene. På et tidspunkt i løpet av skolegangen vil en del av denne gruppen falle inn under det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Det kommer gjerne som en følge av langvarige utredninger utført av spesialhelsetjenesten som PPT og BUP, og omfattende undersøkelser gjennomført av barnevernstjenestene. Tiden det tar for å komme frem til

hensiktsmessige tiltak handler ofte om spesialhelsetjenestenes nærmest tvangslignende behov for å finne en direkte eller bestemt årsak til problemet. Det har sitt opphav i utviklingstraumatiserte barn- og unges svært varierende atferds- og reaksjonsmønstre. Utfordringene barna bærer med seg har nyanser som faller inn under de eksterne samarbeidspartneres spesialfelt. Konsentrasjon, impulsivitet og konsentrasjonsvansker vil være fenomener som BUP håndterer, mens lærevansker er forbundet med PPT. Omsorgssvikt og tilknytningsproblematikk knyttes til barnevernstjenestene. Det gjør det vanskelig for skolen å samle ekspertisen til et fellesprosjekt rundt tilnærmingen og behandlingen utviklingstraumatiserte trenger.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i aktualiseringen vil prosjektet se nærmere på hvordan pedagogen kan oppdrive hensiktsmessige reguleringsstrategier inn mot utviklingstraumatiserte barn og unge, og på samme tid ivareta egenregulering. Det gir meg følgende problemstilling:

Hvilke kompetanser er hensiktsmessig for en pedagog å være i besittelse av for å kunne være en funksjonell reguleringsstøtte inn mot elever med utviklingstraumer, og hvordan kan pedagogen bli bevisst på og arbeide med egen aktivering og regulering i møte med denne elevgruppen?

1.3 Avgrensning

Ut fra problemstillingen er det et mål å få belyst hvordan informantene opplever møte med barn og unge som kan karakteriseres som utviklingstraumatiserte, spesielt i forhold til regulering. Studiet vektlegger informantenes opplevelse i fenomenologisk perspektiv, der vi tar utgangspunkt i den enkeltes forståelse av regulering. Studiet kan betraktes som sosialkonstruktivistisk i den forstand at den bygger på fenomenologien og at virkeligheten er samfunnskapt, og videre at det henger sammen med ulike sosiale faktorer. Avgrensningen i studiet omhandler mellommenneskelige relasjoner og interaksjoner i skolen. Og tar for seg hva som fremmer og hemmer regulering.

1.4 Disposisjon

Oppgaven er delt inn seks hovedkapitler. I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for tematikken. Kapittel 3 omhandler metodevalg og ulike vurderinger som er gjort underveis i forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres analyse del 1, der formålet er å belyse studiets hovedfunn. I Kapittel 5 presenteres analyse del 2, der funnene sees i sammenheng med utvalgt teori og forskning. I kapittel 6 presenteres analyse del 3, og er en oppsummering og drøfting av resultatene.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet tar prosjektet for seg sentrale teoretiske perspektiver som kan belyse oppgavens tematikk. Det utvalgte teoretiske bidraget kan gi fornuftige svar på problemstillingen, og omhandler gunstige tilnæringer i forhold til regulering. Forskningsmaterialet baserer seg på tematikken, problemstillingen og tolkninger av innhentet data. I studiet er mye av det teoretiske rammeverket hentet fra traume- og utviklingspsykologien representert av blant annet Dag Nordanger og Hanne Braarud. Mye av forskningsbidragene innenfor det nevrobiologiske perspektivet er hentet fra artikler og forelesninger av psykiater og forsker, Bruce Perry. Sistnevnte er blant annet kjent for den nevrosekvensielle modellen. Intensjonen med kunnskapsbidragene fra Perry er ikke å fremme metoden. Bidragene er perspektiver som kan være med å forklare det som skjer med oss i møte med mennesker som er dysregulerte. Mye av forskningsmaterialet i dette kapittelet har i seg visuelle forklaringsmodeller.

2.1 Utviklingstraumer

Fallmyren (2020) beskriver utviklingstraumer som en følge av alvorlig omsorgssvikt og repetert traumatisering. Han peker på at det har oppstått tidlig i livet, og barnet har vært utsatt for gjentagende krenkelser og langvarig utrygghet. Det har oppstått endringer i hjerneutviklingen i det limbiske systemet som bidrar med vurdering om eventuelle omgivelser er trygge eller utrygge, og i prefrontal korteks som er involvert i regulering og tolkning av omgivelsene. Barn som lever under vedvarende belastninger som vold, overgrep, omsorgssvikt eller andre former for belastninger uten tilstrekkelig støtte og hjelp av nære omsorgspersoner kan påføres forsinkelser i områder i hjernen, som videre kan påvirke den naturlige utviklingen. Dette er områder som blant annet styrer funksjoner som evnen til selvregulering og regulering av ytre stress (Fallmyren, 2020). Han beskriver videre at barna som oppleves som utviklingstraumatiserte har et overfølsomt alarmsystem og vansker med å «skru» det av, eller avkrefte fare. Barn og unge innenfor denne kategorien kan oppleve kronisk stress, som videre kan føre til ustabilitet i forhold til emosjoner og kroppslig og mental slitenhet. Frigjørelse og langvarig oppbevaring av stresshormonet kortisol utskilt fra binyrene kan påføre barn og unge skader i områder av hjernen som håndterer minner, som Hippokampus (Fallmyren, 2020).

Nordanger og Braarud (2017) er opptatt av knutepunktet hvor traumepsykologi og utviklingspsykologi møttes. Barn og unge som står i vedvarende traumatisk stress kombinert med manglende reguleringsstøtte fra en kompetent omsorgsgiver, står i fare for å utvikle

utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017). Det indikerer at følgene av omsorgssvikt ofte opptrer sammen med traumer. I det perspektivet ligger det en forståelse av de negative effektene som skaper lidelse, men det ligger også en forståelse av at barn under slike forhold mister viktige og gode erfaringer som fremmer barnets utvikling (Nordanger & Braarud, 2017). Styrken i utviklingspsykologi ligger i de gunstige erfaringene barnet trenger for å håndtere ulike aspekter av livet senere. Fallmyren (2020) forklarer at barn og unge som kan defineres som utviklingstraumatiserte vil ha alvorlige vansker med selv- eller egenregulering. For å kunne arbeide med barn og unge innenfor dette perspektivet er det viktig å forstå rollen som reguleringsstøtte. I dette arbeidet vil det være hensiktsmessig å reflektere hvordan vi kan møte denne gruppen mennesker, og kompensere for de manglende erfaringene som har oppstått tidlig i livet.

2.1.1 Utviklingstraumer- en diagnose

Traume- og tilknytningsforstyrrelsesdiagnoser vurderes ikke som presise nok i vår forståelse av de mest sårbare elevene (Fallmyren, 2020). PTSD (posttraumatisk stress forstyrrelser) er basert på voksnes opplevelser, og lenge vært opptatt av følgene av enkelthendelser. På engelsk blir det ofte referert som «single Trauma», eller «type 1 trauma» (Nordanger et al, 2011). Eksempler på slike belastede enkelthendelser kan være vitne til dødsulykker, naturkatastrofer, utsatt for blind vold og overfall. Konsekvenser av mer vedvarende og gjentatte belastinger som utspiller i mellommenneskelige relasjoner (type 2 trauma/complex trauma) er mer på dagsorden i dag. Dette henger sammen med at komplekse traumatiske belastinger er mer vanlig enn antatt, og dermed en større trussel mot folkehelsen enn traumatiske enkelthendelser. Det betyr at diagnosekriterier som omfatter PTSD ikke er tilstrekkelig dekkende for konsekvensene og langvarige stressbelastninger (Nordanger et al, 2011).

Nova undersøkelsen fra 2007 viser at 11% av norske ungdommer har opplevd i løpet av oppveksten grove seksuelle overgrep. I forhold til grov vold viser den samme undersøkelsen at så mange som 8% har erfaringer med vold fra minst en forelder (Nordanger et al, 2011). En undersøkelse utført av helse- og omsorgsdepartementet (2010) viser at 200 000 norske barn lever med foresatte som er rusmisbrukere, og minst 15 000 barn vokser opp med foresatte med alvorlige psykiske lidelser (Nordanger et al, 2011). Nyere undersøkelser viser at 20% jenter og 7% gutter har opplevd seksuelle overgrep før fylte 18 år. Halvparten av overgrepene ble utført av jevnaldrende, mens øvrige halvpart ble utført av voksne (Johannessen & Bakken, 2020: Mossige & Stefansen, 2016). Folkehelseinstituttet anslo i 2011 at 135 000 barn lever med foreldre som misbruker alkohol eller

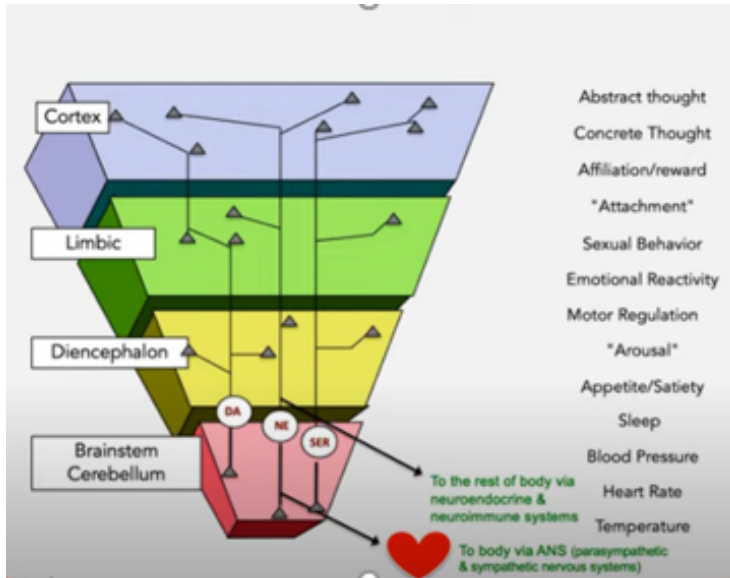
har alvorlige psykiske lidelser (Johannessen & Bakken, 2020; Torvik & Rognmo, 2011). Andre forhold som kan betegnes som utviklingstraumer er tilfeller der barn mister en forelder, opprivende skilsmisser og barn og unge som opplever systematisk mobbing. I mange tilfeller tilhører de samme gruppe. Et forsiktig estimat i forhold til hvor mange barn som lever under svært belastende forhold vil være 4-5 elever i hvert klasserom i Norge, med et utgangspunkt på klasser med 25 elever (Johannessen & Bakken, 2020).

Det er jobbet frem diagnosekriterier for utviklingstraumer (developmental trauma disorder) men det er fremdeles ikke konsensus for det. Inklusjonskriteriet er at barn og unge har over en periode på minst et år opplevd vold og sviktende omsorg. Videre skal barnet vise tegn på fire symptomer på affekt og fysiologisk dysregulering, fem symptomer på dysregulering i forhold til atferd og oppmerksomhet, og seks symptomer på sosioemosjonell dysregulering. Det stilles også krav til at barnet har med seg minst tre av PTSD- diagnosens tre hovedsymptomer, og problemer på ulike arenaer som skole, venner og familie (Nordanger et al, 2011). Arbeidet med diagnose for utviklingstraumatiserte er viktig, og det vil gi et bedre bilde og oversikt over vanskene barn og unge som strever med kompleks traumehistorikk har (Nordanger et al, 2011). Det vil også gi bedre vilkår for barn som fyller de overnevnte kriteriene i forhold diagnostisk forståelse og riktig behandling.

2.1.2 Hjernens utvikling

Hjernen utvikles nedenfra og opp, og innenfra og ut. De grunnleggende delene av hjernen blir utviklet før de mer avanserte delene (Nordanger & Braarud, 2017). Hjernestammen og lillehjernen utvikles først, og blir omtalt som grunnmuren i det komplekse organet som hjernen er. Deretter utvikles det limbiske systemet, og til slutt den mest avanserte delen, neokorteks. Påvirkningen de grunnleggende delene av hjernen har på de mest avanserte delene gjør at hjernen blir sekvensielt organisert (Johannessen & Bakken, 2020). I praksis betyr det at neokorteks vil ha utfordringer med å fungere best mulig dersom den stadig blir påvirket av impulser fra hjernestammen. Det vil være utfordrende for et barn å arbeide med en krevende oppgave dersom han eller hun opplever å være sulten. Konsentrasjon og problemløsning lener seg på nettverk i neokorteks, som i dette tilfelle vil være mindre tilgjengelig på grunn av signaler oppover fra hjernestammen. Hjernestammen har som oppgave å overvåke og regulere grunnleggende behov som eksempelvis mat. Mat og ernæring regnes derfor som mer prekære behov å få dekket enn konsentrasjon og læring. Det skjer en prioritering av behov, og de mest grunnleggende kommer først (Johannessen & Bakken, 2020).

Hjernens kompleksitet



Figur 1: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Figur 1 viser hvordan nettverkene ved hjelp av neurotransmittere som dopamin, serotonin og adrenalin som er lokalisert i nedre del av hjernen kan påvirke i subkortikale områder av hjernen. Noe som videre kan ha innvirkning på hvordan vi beveger oss, føler oss og hvordan vi tenker. Hjernen utvikler seg nedefra og opp, men etter hvert som de mer avanserte delene utvikles skjer det også en prosess som går fra topp til bunn. De høyestliggende områdene har kapasitet til å påvirke, modulere og regulere aktiviteten i de lavere områdene (Nordanger & Braarud, 2017). I praksis betyr det at måten vi tolker ulike situasjoner på eller tenker på, kan påvirke vårt følelsesliv. Vi har evnen til regulering ved hjelp av tankekraft dersom aktiviteten i nervesystemet er mildt til moderat. Ved høy aktivering i nervesystemet vil regulering ved hjelp av tankekraft være svekket.

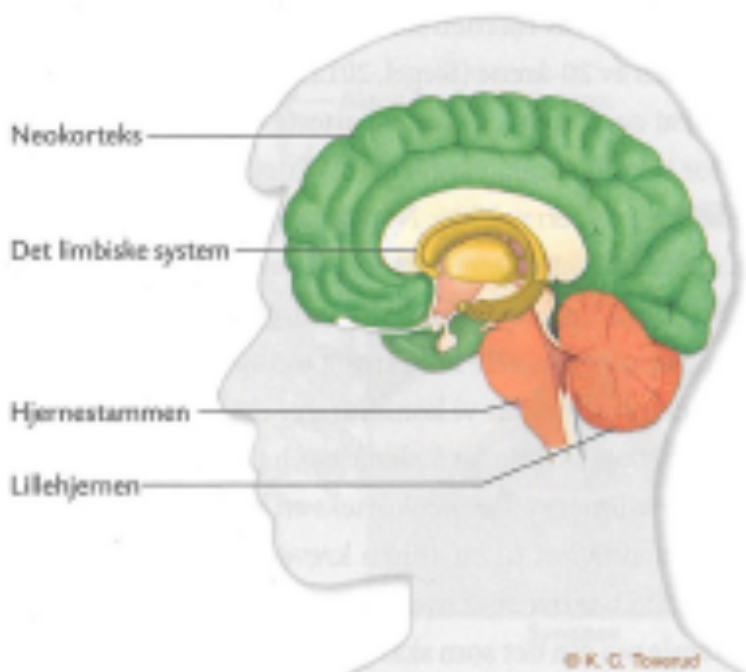
2.2 Den tredelte hjernen

I det nederste nivået i hjernen finner vi hjernestammen. Den arbeider med gjenkjenning og regulering av ulike kroppslige behov som temperaturregulering, metabolisme, puls, pust og søvn (Nordanger & Braarud, 2017). Det er den delen av hjernen som gir beskjed når vi er trøtte, sultne, varme, kalde, redde eller utilpasse. Det er i hjernestammen sanseinntrykkene våre først registreres før de sendes videre. Over hjernestammen ligger lillehjernen, som er senter for blant annet motorikk og motorisk utvikling. Nettverkene i lillehjernen styrer og gjør det mulig for oss mennesker å utføre komplekse motoriske handlinger (Johannessen & Bakken, 2020).

Det limbiske systemet i hjernen styrer tilknytningsatferd og våre grunnleggende følelser. Den bidrar inn mot hukommelse og læring, reproduksjon og forsvar (Johannessen & Bakken, 2020). Det er i denne delen av hjernen våre følelser blir registrert, for siden sortert og regulert. Det er her våre tidlige relasjonserfaringer ligger. Nettverkene i denne delen av hjernen speiler blant annet hvordan vi er blitt møtt av nære omsorgspersoner i form av trøst og beskyttelse, eller om det er fare forbundet med det (Johannessen & Bakken, 2020).

Neokorteks er den delen av hjernen som utvikles sist. Den er under utvikling frem til midten av tjuårene. Den delen av hjernen er senter for språk og tale, våre kognitive oppfatninger, holdninger, resonnering og selvinnsikt (Nordanger & Braarud, 2017). Neokorteks oppgaver er mangfoldige og komplekse, og er viktig inn mot regulering, vurdering av konsekvenser, konsentrasjon, planlegging og organisering. Den spiller også en viktig rolle i forhold til refleksjon og selvkontroll (Johannessen & Bakke, 2020).

Den tredelte hjernen



Figur 2: Hentet fra Johannessen & Bakken (2020)

2.2.1 Hjernen er bruksavhengig

Hjernen endrer seg basert på stimuleringen og erfaringene vi gjør oss. Forskning innenfor nevrobiologi viser at de nettverkene som brukes blir styrket, mens de nettverkene som ikke brukes

vil fortsette å være underutviklet og noen ganger forsvinne (Johannessen & Bakken, 2020). Hjernen er spesielt sensitiv for stimulering i sped- og småbarnsperioden. Mye av hjernens organisering og infrastruktur oppstår i de to til tre første leveårene. Synapseforbindelser og nettverk som oppstår i den tidlige fasen vil være en viktig faktor i forhold til hvordan vi håndterer påkjenninger, og vår relasjon til andre mennesker senere i livet (Nordanger & Braarud, 2017).

Det er et komplekst samspill mellom nettverk av hjerneceller (nevroner) som kommuniserer og sender hverandre informasjon ved hjelp av elektriske impulser og signalstoffer. Ved kontakt mellom to celler oppstår det en synapse (Johannessen & Bakken, 2020). For at det skal bli en mer varig forbindelse må disse cellene aktiveres samtidig og ofte. Oppfatter hjernecellene som aktiveres at forbindelsen er nyttig, vil det ved repetisjoner bli en varig relasjon mellom dem. Det er i tråd med Donald Hebb's teori i forhold til nevrønsamarbeid, bedre kjent som Hebb's lov: «Neurons that fire together wires together» (Johannessen & Bakken, 2020). At hjernen er bruksavhengig vil si at forbindelsen mellom cellene utvikles fordi barnet gjør seg gjentatte erfaringer. En annen side av den bruksavhengige hjernen er at det i disse tidlige årene produseres langt flere synapser enn det som er nødvendig for utviklingen. En del av disse forbindelsene forsvinner, og ligger igjen mer spesifikke nettverk. Det vil si at hjernen har en overproduksjon av synapser, og videre beholder noen og kvitter seg med andre. Dette kan ha med å forberede barnet på et bredt spekter av erfaringer som livet kan by på (Nordanger & Braarud, 2017). Videre sier vi at hjernen er plastisk, som betyr at vi gjennom livet kan endre eksisterende nettverk eller lage nye. Det avhenger av erfaringene vi får (Johannessen & Bakken, 2020).

2.2.2 Hjernens alarm- og reguleringssystem

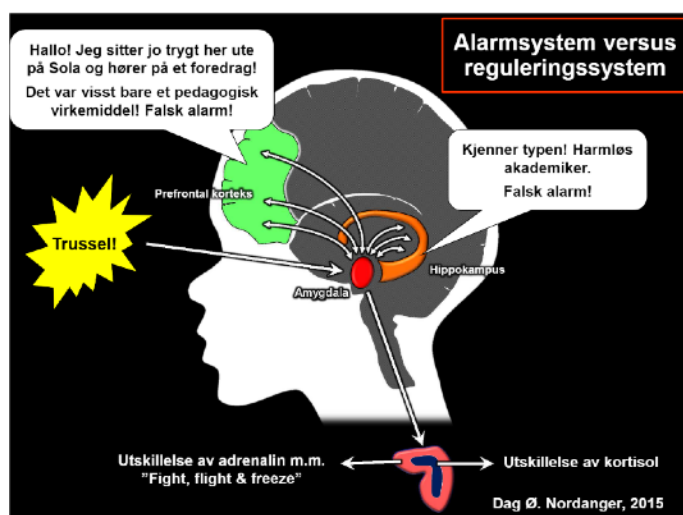
Amygdala er en liten struktur i hjernen som er lokalisert i overgangen mellom overlevelse- og emosjonshjernen. Den blir ofte omtalt som hjernens alarmsentral (Nordanger & Braarud, 2017). Amygdala har som formål å registrere mulige trusler i omgivelsene, og oppbevaring av emosjonelt betingede minner. Lagringsenheten for skremmende minner bidrar til alarmeren aktiveres raskere og automatisk ved lignende stimuli (Nordanger og Braarud, 2017). Ved utløsning av alarmeren sendes det signaler videre til hypothalamus, som har en kontrollfunksjon i dette intrikate systemet. Ved nevrøle og hormonelle forbindelser via hypothalamus nedover i hjernestammen vil den sensoriske informasjonen omsettes til en eller annen form for aktivitet eller respons. Ved antatte trusler vil hypothalamus sende signaler til binyrene, og sette i gang utskillelse av adrenalin. Dette fører videre

til økt hjertefrekvens, innsnevring av blodårene og økt blodtrykk for muskler der behovet for oksygen er størst (Nordanger & Braarud, 2017).

I vedvarende trusselsituasjoner vil hypothalamus aktivere produksjon av kortisol via binyrebarken forkortet HPA-aksen. I korte trekk bidrar kortisol i kombinasjon med adrenalin til å opprettholde aktiveringen over lenger tid. Kortisol bidrar med blant annet å undertrykke prosesser som er overflødige i eksempelvis en kampsituasjon (Nordanger & Braarud, 2017). I neste fase kobles hippocampus på alarmsituasjonen. Denne strukturen i hjernen er sentral for læring og hukommelse, og regnes som en del av det emosjonsbaserte i hjernen. Hippokampus er delaktig med tanke på tilgangen til eksplisitte og episodiske minner som er lagret i ulike deler av hjernen. Videre bidrar denne delen av hjernen til vurderinger i forhold til i hvor stor grad nye hendelser ligner på hendelser tilbake i tid. Det betyr at hippocampus gir oss muligheter til å sammenligne nye trusler med tidligere erfaringer (Nordanger & Braarud, 2017).

På «toppen» av hjernen finner vi prefrontal korteks. Den regnes som den mest avanserte delen av hjernen, som hjelper oss med blant annet å fortolke hendelser og forstå oss selv inn i en kontekst (Nordanger & Braarud, 2017). I det samme område finner orbitofrontal korteks som har som funksjon å kontrollere impulser og emosjoner i ulike sosiale settinger. Denne delen av hjernen har som oppgave å fortolke mellommenneskelige signaler, og har som følge av det sterk forbindelse med amygdala. Det betyr at orbitofrontal korteks har en viktig funksjon i hjernen i forhold til regulering, og viser hvordan høyere nivåer i hjernen kan regulere aktiviteten i nivåer under (Nordanger & Braarud, 2017).

Hjernens alarmsystem



Figur 3:

Figur 3 viser hvordan de ulike delene av hjernen påvirker og samhandler ved et eventuelt trusselbilde. Trussel fanges opp av amygdala, utskillelse av kortisol og adrenalin via hypothalamus til binyrene, videre til hippokampus som da vurderer trusselen. Derfra går informasjonen til prefrontal korteks som regulerer systemet nedover ved å eksempelvis konstatere at det var falsk alarm, og videre stanse utskilling av stresshormoner som kortisol og adrenalin.

2.3 Stressresponssystemet

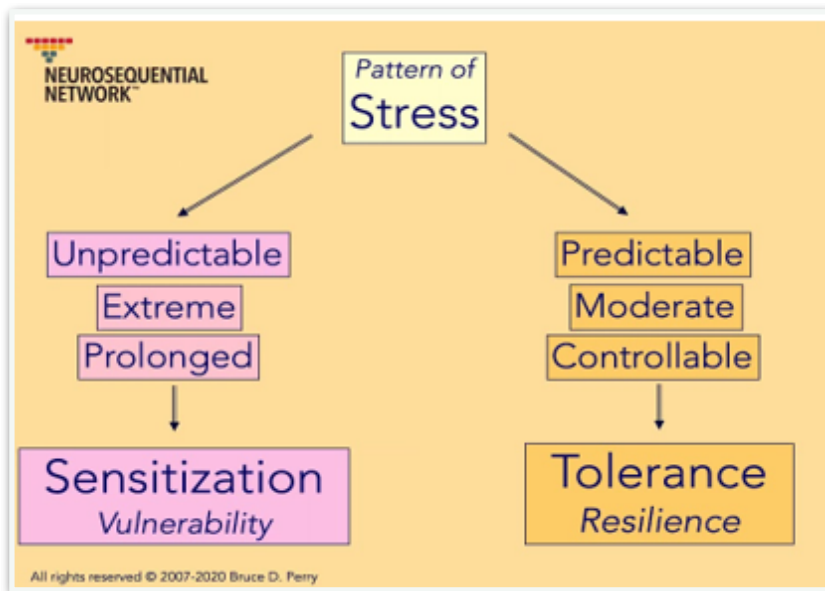
Utvikling de første leveårene kan forstås som et reguleringsprosjekt (Nordanger & Braarud, 2017). Å lære stress- og affektsregulering er en viktig utviklingsoppgave for et barn. Det er ferdigheter barnet ikke kan lære seg på egenhånd, og er avhengig av nære omsorgspersoner. Et spebarn mangler kapasitet til å regulere sine kroppslige og fysiologiske behov som søvn, sult og sine affekter som frykt og frustrasjon. Videre vil barnet ikke være i stand til å beskytte seg mot stimuli som er for intense som lys og lyder (Nordanger & Braarud, 2017). I læringsprosessen i forhold til evnen til selvregulering, er barnet avhengig av en relasjon til sensitive voksne (Nordanger & Braarud, 2027).

Kroppen og hjernen har mekanismer som overvåker våre indre og ytre endringer, og responderer på dem. Eksempelvis vil kroppen respondere på lavt blodsukker, et system som reagerer på trøtthet og kulde, og et system som regulerer for utrygghet dersom vi opplever å være truet. Raske endringer som oppleves som nye, uforutsigbare, for dramatiske eller for truende vil kroppen og hjernen ha store utfordringer med å kompensere for dette. Det kan være mangel på ressurser kroppen og hjernen har til rådighet på et gitt tidspunkt, eller påkjenningene oppleves for truende (Johannessen & Bakken, 2020). Stressresponssystemet i denne sammenhengen betyr de fysiologiske systemene som iverksettes når vi opplever påkjenninger, ubalanse i kroppslige behov eller en følelse av å være i fare (Johannessen & Bakken, 2020). Vår respons på stress kan påvirker måten vi tenker og føler på, og videre hvordan vi handler og fungerer sosialt (Perry, 2020).

Perry (2020) forklarer stressresponssystemet som bruksavhengig. I det ligger det hva slags stress og påkjenninger vi opplever, hvor kraftige de er og om vi får hjelp til å håndtere dem. Det vil påvirke vår evne til å håndtere stress i framtiden. Perry (2020) beskriver stress som viktig i vår utvikling. Det er noe alle mennesker til tider vil oppleve, og det er derfor viktig at vi utsettes for det og videre lærer å håndtere det. Modellen viser at dersom stresset er forutsigbart, moderat og kontrollerbart, vil barnet utvikle en toleranse for stress. Kontrollerbart i denne sammenhengen betyr støtte og hjelp av

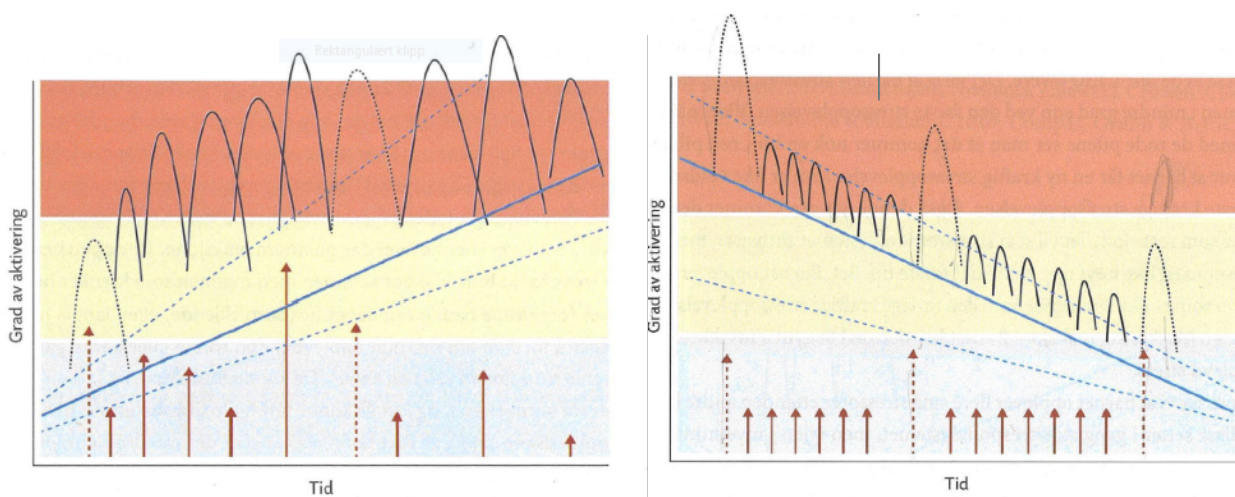
en omsorgsperson. Ser vi på kolonnen på venstre side, er stresset uforutsigbart, overveldende og vedvarende, og vil skape en sårbarhet for stress senere i livet.

Pattern of Stress



Figur 4: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Stressaktivering



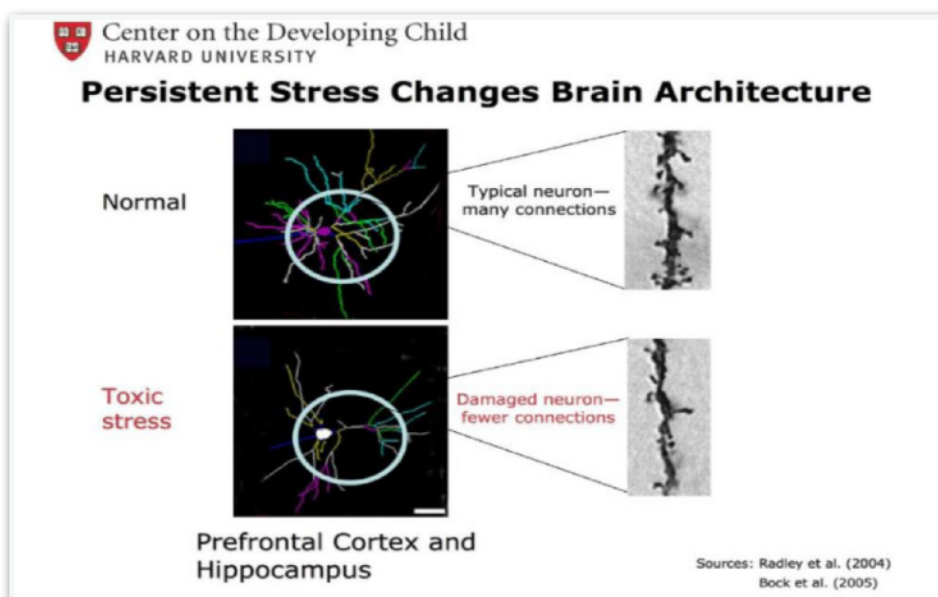
Figur 5: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Modellen til venstre viser aktivering av stressresponsystemet gjennom vedvarende belastninger som er hyppig, uforutsigbare, langvarige og kraftige, og fører videre til at barnet ikke finner roen før neste hendelse inntreffer. Videre viser modellen at etter hvert vil mindre hendelser føre til økt aktivering og stressreaksjon hos barnet. Vedvarende aktivering og mangel på hjelp og støtte fra

nære omsorgspersoner kan føre til det som omtales som giftig stress. Der eksempelvis forhold rundt barnet som er preget av psykisk og fysisk vold, seksuelle overgrep, alvorlig omsorgssvikt, vokse opp med psykisk syke foreldre og foresatte som er rusavhengig fører til giftig stress (Johannessen & Bakken, 2020). Modellen til høyre viser aktiveringsnivået til et barn som har blitt gradvis eksponert for stress som er forutsigbart og kontrollerbart. Det innebærer en omsorgsperson med en sensitiv tilnærming og evnen til å fungere som reguleringsstøtte. Det gir barnet bedre forutsetninger eller toleranse for stress i fremtiden (Johannessen & Bakken, 2020).

Giftig stress omhandler effekten av vedvarende og overveldende stress et barn står i uten relasjonell støtte. Slikt stress påvirker og forstyrrer barns utvikling på en rekke områder, både fysiologisk og psykologisk (Johannessen & Bakken, 2020). I forhold til utviklingstraumatiserte barn og unge er det kombinasjonen av mangel på hjelp og støtte fra hjemmet og de primære omsorgspersonene, og vedvarende aktivering av stressresponsystemet. Dette kan oppstå som en følge av psykisk og fysisk vold i hjemmet, alvorlig omsorgssvikt, seksuelle overgrep, psykisk syke foresatte og foreldre som er rusmisbrukere. Erfaringene barnet tar med seg gjennom oppveksten blir til et giftig stress og som følge av det et sensitivert stressresponsystem (Johannessen & Bakken, 2020). Det er i tråd med det Perry (2020) beskriver i sin stressmodell, at når stressrelaterte situasjoner oppstår hyppig, med sterk kraft og er vedvarende vil barnet være sårbart for stress. Det vil skape forstyrrelser i hjernens arkitektur og naturlige utvikling. Det kan også forårsake sykdommer i form av et redusert immunforsvar, og til slutt kan det ha påvirkning på kognitive evner og kapasitet (Perry, 2020).

Persistent Stress Changes Brain Architecture



Figur 6: Radley et al. (2004), Bock et al. (2005).

Figur 6 viser skader i hjernen som kan oppstå under vedvarende stressfulle og belastende situasjoner. Stress kan forårsake skader og forstyrrelser i synapsesamspillet som har som intensjon å skape varige og nyttige forbindelser mellom hjernecellene. Det gjentatte mønsteret av svikt i form av reguleringsstøtte i krevende livssituasjoner bidrar til negative endringer i hjernen (Harward University, 2007).

2.3.1 Toleransevinduet

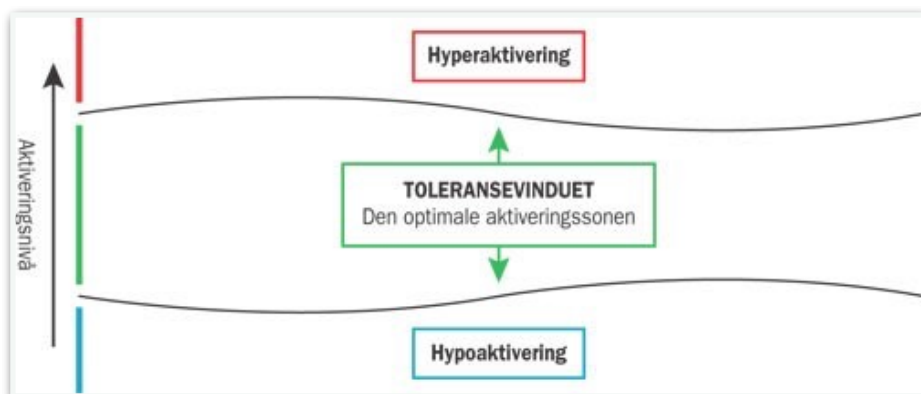
Begrepet toleransevinduet stammer fra nevrobiologisk forskning, og refererer til den optimale fysiologiske aktiveringen hos et menneske (Nordanger & Braarud, 2017). Modellens inntog i skolen ble anført av psykolog Dag Nordanger (2014). I Bergen kommune fikk modellen et løft ved implementering av en mer traumebevisst pedagogisk retning grunnet oppstart av innføringsskoler. RVTS stod i spissen for dette løftet.

Toleransevindu- modellen gir en god beskrivelse på sped- og småbarns aktiverings- og affektssvingninger, og viktigheten av å kunne regulere barnet tilbake i det optimale læringsvinduet (Bakken & Johannessen, 2020). En forutsetning for en tilfredsstillende utvikling er den relasjonelle kontakten spedbarnet har til en primær omsorgsperson. I det ligger det at omsorgspersonen evner å støtte barnet med regulering av følelser og atferd (Nordanger & Braarud, 2017). Toleransevinduet i sin enkelhet bidrar til en større forståelse blant mennesker som skal arbeide med utviklingstraumatiserte barn. Det er en pedagogisk modell som kan benyttes som et praktisk verktøy for blant annet pedagoger i forhold til støtte og regulering.

Toleransevinduet viser spennet som representerer aktivering der vi er optimal oppmerksom mot andre mennesker og situasjonen vi er i (Nordanger & Braarud, 2017). Dersom vi beveger oss over den optimale sonen, er vi i den hyperaktive sfæren. Den kjennetegnes ved en tilstand preget av forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Kroppen går i alarmberedskap, ofte betegnet som Fight or Flight modus. Vi risikerer å bli overveldet av følelser og vi handler gjerne på impuls. Befinner vi oss under den optimale sonen møter vi den hypoaktive delen som kjennetegnes ved en tilstand av lav hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Vi opplever en følelse av tomhet og resignasjon (Nordanger & Braarud, 2017). Hvor i vinduet den enkelte beveger seg og hvor raskt, vil variere fra person til person. Faktorer som emosjonell tilstand, erfaringer og medfødt temperament og den sosiale konteksten vil også spille inn på utfallet (Nordanger & Braarud, 2017).

Nordanger og Braarud (2017) omtaler utviklingstraumer i et reguleringsperspektiv. Det vil si at utviklingstraumatiserte barns vansker har bakgrunn i svikt i den regulerende omsorgen. Den nevrobiologiske forklaringen på fenomenet ligger i hvordan traumatisk stress utvikler og sensitiviserer de nevralt strukturene og nettverkene i hjernen som er i spill utløst av alarmreaksjoner, og videre hvordan sviktende reguleringsstøtte i oppveksten kan føre til underutvikling i nettopp disse sentrale delene av hjernen. Når dette opptrer samtidig får vi belastningssituasjonen utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017). Det betyr at barn og unge som lever med utviklingstraumer har et overutviklet og hypersensitivt alarmsystem og tilsvarende svakt reguleringsystem. Barn og unge som har vært utsatt for vedvarende belastninger som utløser traumer står i fare for å utvikle et smalere toleransevinduet. Det øker risikoen til å havne i en hyper- eller hypoaktivert tilstand. Barn og unge med utviklingstraumer har manglende eller svekkede reguleringsstrategier, og behov for reguleringsstøtte (Johannessen & Bakken, 2020).

Toleransevinduet



Figur 7: Toleransevinduet. Hentet fra Nordanger & Braarud, 2017, tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006.

2.3.2 Den polyvagale teorien

Stephen Porges polyvagale teori gir oss en økt forståelse i henhold til mekanismene som er i sving når barn og unge beveger seg mellom de ulike sfærene hyper- og hypoaktivering. Teorien beskriver hvordan det autonome nervesystemet påvirker vår interaksjon med andre mennesker, og hvordan det ubevisst regulerer grunnleggende overlevelsesreaksjoner i møte med mulige trusler (Eide-Midsand, 2017).

Vagusnerven har to forgreininger som griper inn i det autonome nervesystemet, som har kommet til gjennom ulike stadier av vår menneskelige evolusjon. Den yngste delen som befinner seg i den sympatiske delen styrer når et individ er best mulig aktivert og omgivelsene er trygge, gjennom det

som omtales som et sosialt engasjement- system (Nordanger & Braarud, 2017). Denne delen eller forgreiningen er forbundet med andre nerver som blant annet styrer ansiktsmuskulaturen. På den måten kan vi opprette og etablere sosial kontakt ved hjelp av mimikk, og regulere oss gjennom sosial interaksjon. Videre har dette systemet tilknytning til åndedrett, hjerterytme, øyelokkbevegelser, mellomøremuskulatur, tygge, tunge- og svelgebevegelser, og modulering av stemmen (Eide- Midtsand, 2017). Den forgreiningen har også koblinger til mellomøret som gjør oss i stand til å skille ut menneskelige stemmer fra bakgrunnsstøy (Nordanger & Braarud, 2017). Systemet utfører komplekse handlinger som å aktivere andres vagusbremser ved hjelp av innervering av strupehodet slik at stemmen vår blir mer beroligende. Vi signaliserer at det er trygt å nærme seg (Eide-Midtsand, 2017).

Vårt sosiale engasjement- system fungerer som en bremse på vårt aktiveringssystem, og sørger for at alarmreaksjoner ikke utløses så lett (Nordanger & Braarud, 2017). Ved truende situasjoner som ikke løses ved sosial kontakt og forhandlinger slår vagusbremsen seg av. Rent fysiologisk øker hjerteraten og kroppen forsyner musklene med blod slik at vi kan forsvare oss. Vi settes i en hyperaktiv tilstand som bærer sterkt preg av kamp, flykt og frys reaksjoner.

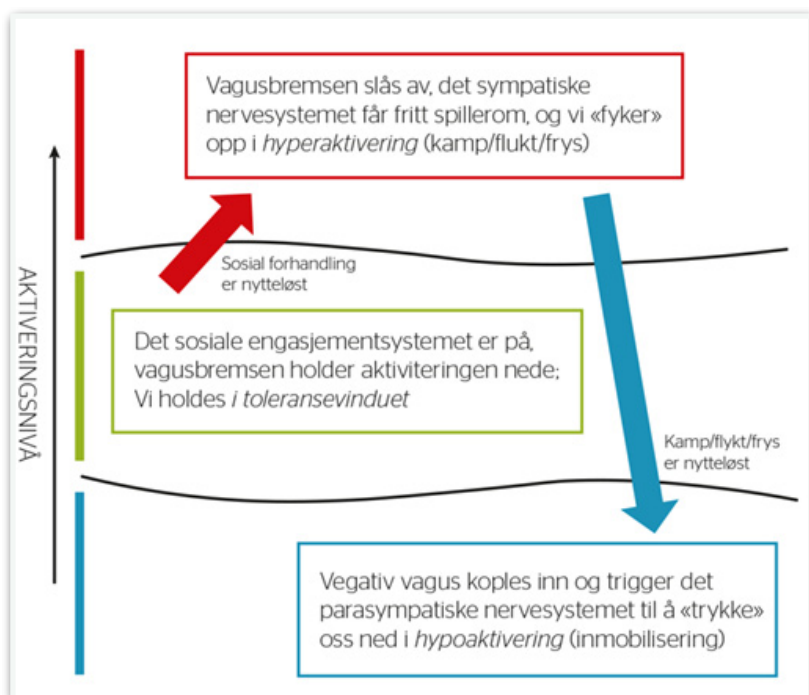
Den parasympatiske delen kobles på dersom kamp og flykt ikke er et alternativ. Denne forgreiningen av vagusnerven er den eldste og stammer ifølge vår evolusjonshistorikk tilbake til utgangspunktet som primitive reptiler. Det parasympatiske nervesystemet stenger blodtilførsel til armer og bein, som videre bidrar til en immobiliserende tilstand der individet blir avstengt og går inn i seg selv (Nordanger & Braarud, 2017). I denne tilstanden vil individet også oppleve en svekkelse med å skille ut menneskelige stemmer fra bakgrunnsstøy. For utviklingstraumatiserte barn vil et underutviklet sosialt engasjement- system og svak vagusbremse, bidra til underutviklet reguleringssystem og forsterket alarmsystem.

2.3.3 Tre forsvarsmurer- et personlig narrativ

Syttende mai 2020 spaserte jeg og min kone hjem fra byen etter en hyggelig sammenkomst med venner. Like etter vi passerte byporten passerte en ung mann oss på en elektrisk sparkesykkel. I forkant av passeringen flyttet vi oss ut i veien etter som vi resonerte oss frem til at vedkomne trengte hele fortauet. Mannen på sparkesykkelen passerte, og vi bevegde oss tilbake på fortauet. Noen sekunder etter dette er det noen som klapper meg på skulderen, og spør aggressivt: *Hva mente du med det?* Jeg opplevde denne unge mannen som aktivert og truende. Jeg forsøkte å løse situasjonen gjennom sosial kontakt, og prøvde etter beste evne å regulere vedkomne ned med

beroligende stemme og et åpent kroppsspråk. Jeg henvendte meg til min kone og fortalte den unge mannen at vi ikke hadde sagt noe som omhandlet ham. Jeg fortalte at vi var på vei hjem for å hente barna våre, for vi skulle videre på besøk til vår nærmeste familie. Den unge mannen virket ikke beroliget av verken stemmeleie eller informasjonen han fikk. Han virket mer anspent og knyttet nevene. På det tidspunktet brøt han gjennom min første forsvarsmur, og min vagusbrems slapp opp. Jeg kjente pulsen steg, og adrenalin drev gjennom kroppen min. Jeg gikk gjennom en fysisk mobilisering og var dermed i en kamp eller flykt modus. Forsvar nummer to ble dermed aktivert. Mannen på sparkesykkelen slo meg hardt i ansiktet. På den måten brøt han gjennom min andre forsvarsmur. Jeg stod rolig og så på den unge manne som slo, uten å retaliere angrepet. Det oppstod en stillhet, og den unge mannen hev seg på sparkesykkelen og dro sin vei. Min kone berømte min sindighet, og var takknemlig for at min kompetanse kom til sin rett, noe som førte til situasjonen ikke eskalerte. Sannheten er at jeg helt ubevisst ble immobilisert og klarte ikke å bevege meg, eller respondere på angrepet. Kroppens aktivering var nok på et minimum, og forsøkte dermed å begrense et eventuelt skadeomfang. Den tredje forsvarsmuren virket på sett og vis. Trusselen opphørte og kan sees i sammenheng med min ubevisste medgjørighet og mangel på motstand. Videre kan jeg fortelle at hendelsen plaget meg i lang tid. Jeg gikk stadig med opplevelse av en krenkelse av min frihet til å bevege meg fritt. Noe som videre har ført til at jeg «skanner» omgivelsene mine i mye større grad nå enn før.

Toleransevinduet og vagusnerven



Figur 8: Hentet fra artikkelen til Eide-Midsand (2017)

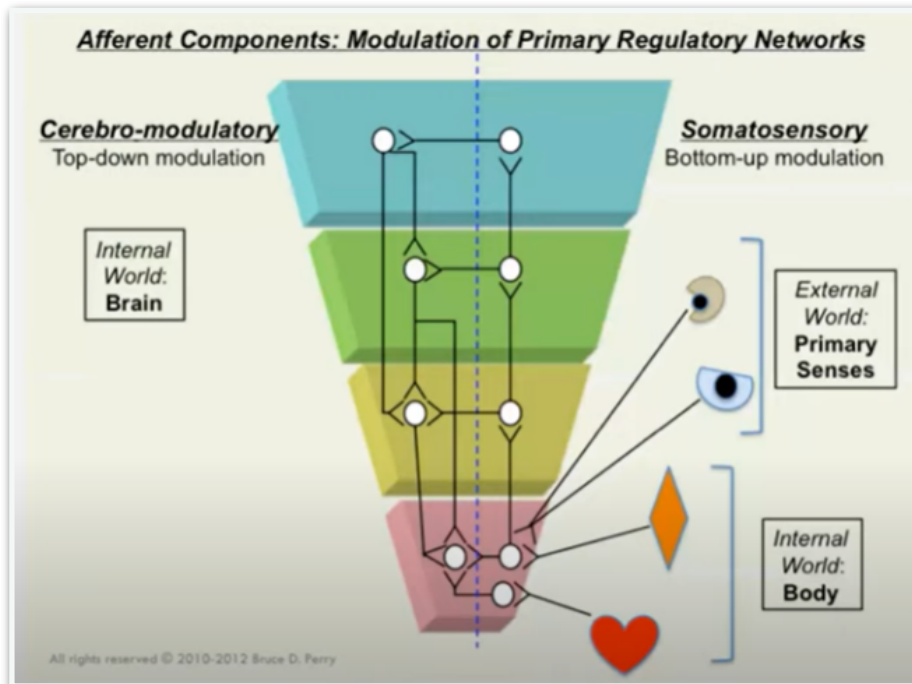
Det personlige narrative viser en tosidighet på modellen. Jeg kan bare anta at det var noe med meg eller situasjonen som aktiverte den unge mannen på sparkesykkelen. Han kan i utgangspunktet ha en lav terskel for utløsning av alarmreaksjoner, som videre kan føre til uhåndterlige affekthandlinger som utøvelse av vold. Ved anmeldelse av forholdet kom det frem at denne mannen var en «kjenning» av politiet, og at han var inn og ut av ulike institusjoner. I tillegg hadde denne ungen mannen en lang historikk i forhold til rus og vinningskriminalitet. Saken ble henlagt grunnet gjerningsmannens utilregnelighet. Voldsutøveren opplevde forhandlingene av sosial art som nytteløst, og gikk dermed raskt over i en tilstand av hyperaktivitet som videre førte til blind vold. Min indre tilstand bevegde seg raskt mellom de ulike sfærene i modellen, og endte til slutt i en hypoaktivert tilstand av immobilisering. Det betyr av våre «Vinduer» var lite kompatible. Han hadde ikke rom for meg, og jeg lyktes ikke med å romme ham.

2.3.4 Indre tilstand og fungering

Kroppen har mange komplekse systemer inkludert mange i den menneskelige hjernen. Systemene fungerer dynamisk i den forstand at de noen ganger er mer eller mindre aktiv, til å være av og på. Noe av det som er avgjørende for kroppen vår er fleksibiliteten og muligheten for justering eller tilpasninger der vi kan slå av og på ulike systemer som er tilpasset konteksten eller situasjonen. Det er perioder hvor kroppen hviler eller sover, som videre fører til at deler av hjernen er mindre aktive, på samme måte som muskler, lever eller andre organer. Vi har evnen til å skru av og på nesten på kommando. Det betyr at du har evnen til å skifte din indre tilstand etter forholdene. Det betyr at frykt mobiliserer noen nettverk og ressurser, og stenger ned andre (Perry, 2020). Det utspiller seg et intrikat samspill mellom informasjon fra sanseapparatet vårt, stressresponssystemet og nettverk som håndterer informasjonen (Johannessen & Bakken, 2020).

Therefore the «capability» of a person in any given moment is fluid; your cognitive, emotional, social, motor and regulatory capabilities shift- with your internal state. (Perry,2020)

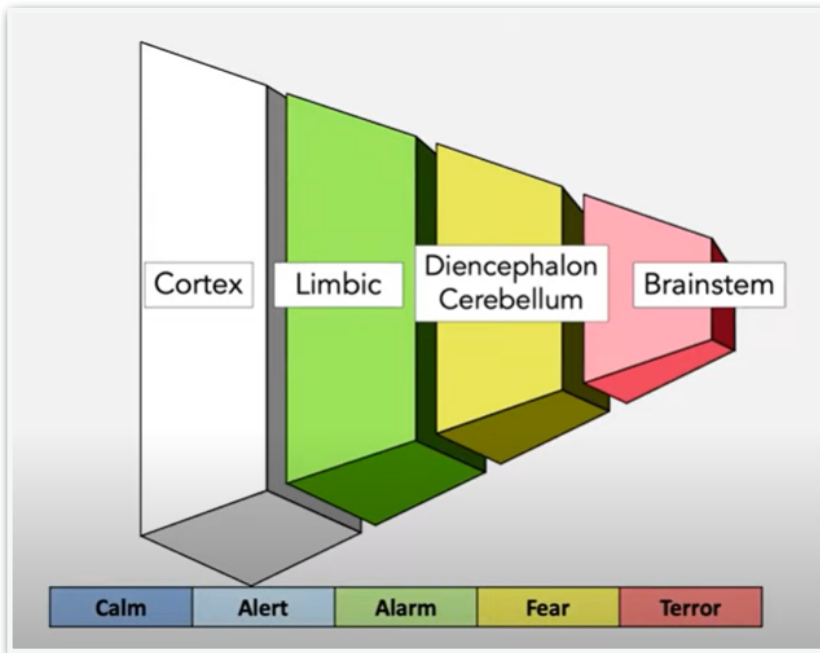
Afferent Components



Figur 9: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Figur 9 viser hvordan hjernen håndterer informasjon fra vårt indre og ytre miljø gjennom sanseapparatet. Informasjonen er hele tiden under overvåking, og det skjer stadige vurderinger om det er grunn til å aktivere stressresponsystemet (Perry, 2020). Det skjer gjennom nettverk knyttet til neurotransmitterne som nevnt i teoridelen som omhandler hjernen. Input kan derfor aktivere de delene av hjernen som ansees som nødvendig for å møte eventuelle utfordringer og ulike situasjoner og kontekster. Eksempelvis kan det føre til at hjernen øker hjerteraten, og gjør kroppen klar til å forflytte seg, og stenger delvis ned neokorteks dersom situasjonen tilsier behovet for avansert tenkning ikke er nødvendig.

Hjernen og vår indre tilstand DEL 1



Figur 10: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Figur 10 viser ulike grader av aktivering av vårt stressresponsystem. Oversatt til norsk blir tilstandene ro, oppmerksomt til stede, alarm, frykt og intens redsel (Johannessen & Bakken, 2020). Grensene må tolkes i den forstand at man kan kjenne på flere ulike tilstander i de ulike stadiene. Modellen illustrerer videre aktivering i stressresponsystemet i en gradert form fra ro til redsel. Tilstanden ro er det liten eller ingen aktivering, mens man i intens redsel er på «topp» i aktivering. Når vi føler oss trygge, våre kroppslige behov er dekket, ingen eller lite ytre stimuli og liten grad emosjonell aktivering befinner vi oss i tilstanden «ro (calm)». I denne tilstanden har vi som nevnt tidligere god tilgang til neokorteks. Vi er i stand til å reflektere, løse problemer, planlegge, forstå konsekvenser handlingene våre, og anvende forståelsen i forhold til de utfordringene vi står i (Johannessen & Bakken, 2020). Tilstanden «oppmerksomt til stede (alert)» er en tilstand vi ofte befinner oss i. Vi er lett aktivert, ikke nødvendigvis på grunn av trusler og generell utrygghet. Den lette aktiveringen skyldes samhandlinger med mennesker og mye ytre stimuli som påvirker sanseapparatet vårt. Følelser er i sving, og vi opplever ulike biologiske behov som ikke er dekket. Perry sin (2020) modell viser at vi fortsatt har korteks tilgjengelig, men at det er det limbiske systemet som dominerer og regulerer. Videre forklarer han at vi mister noe av spennet i intelligensen, men at vi fremdeles har ressurser til problemløsning. Den er mer av rutinemessig karakter der vi benytter oss av tidligere erfaringer fremfor mer kreative løsninger på utfordringene. Vi har i denne tilstanden et tidsperspektiv som gjør at vi kan tenke timer og dager, og vi har fortsatt

ressurser tilgjengelig i forhold til å forstå konsekvenser, planlegge og impuls kontroll (Johannessen & Bakken, 2020). Vi er i det Perry (2020) kaller læringsvinduet der oppmerksomheten er godt balansert etter som vi er passe aktivert og oppmerksomheten er vendt utover.

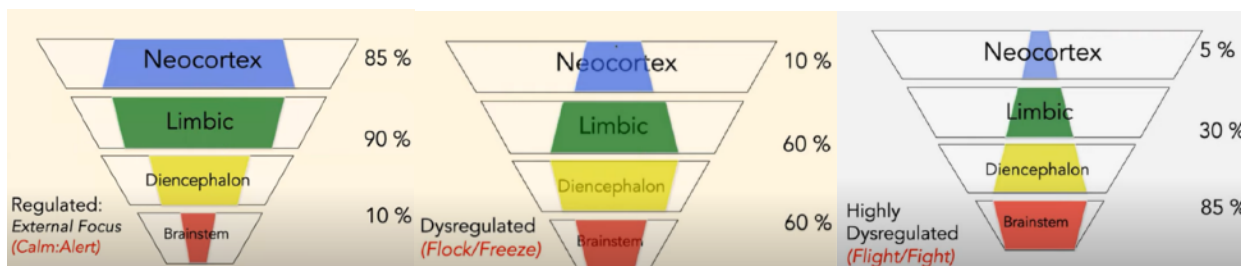
Neste steg i aktiveringen er alarm. Den er preget av utrygghet, kraftige følelser, eller sterk påvirkning av ytre stimuli. I denne indre tilstanden er tanker og fornuft lite tilgjengelig. På dette stadiet råder det limbiske systemet og lillehjernen. Vi har en tendens til å opptre og reagere emosjonelt i denne tilstanden, og vår evne til problemløsning svekkes grunnet redusert tilgang til neokorteks. Tidsperspektivet er kort, og vi strever med å planlegge selv de nærmeste timene. Regulering ved å henvende seg til fornuften og logikken oppleves gjerne som nytteløst i denne tilstanden. Beveger vi oss videre på skalaen øker aktiveringen ytterligere og videre inn i tilstanden frykt. Vi er preget av sterke følelser og føler oss svært utrygge. Vi har ikke kapasitet til å reflektere, og vi blir reaktive ovenfor omgivelsene (Johannessen & Bakken, 2022). I denne tilstanden handler det om å overleve ved å flykte eller kjempe imot eller ved dissosiere. Lillehjernen og hjernestammen er dominerende, og kontakten mer neokorteks er svært lav. Vi opplever en betydelig svekkelse i forhold til selvkontroll, refleksjon og læring vil virke uopnåelig (Johannessen & Bakken, 2020). Siste steget på skalaen er intens redsel (terror). Vi er i fullstendig overlevelsesmodus, og fullstendig fjern fra omgivelsene. Vi reagerer på reflekser og det er de helt primitive delene av hjernen som styrer. Det fører videre til at kontakt er vanskelig, og det å bruke ord vil være nærmest nytteløst med tanke på regulering. Prøvet vil i en slik tilstand oppleves som støy, og et barn i denne sammenhengen vil være oppmerksom på toneleie, ansiktsmimikk og det generelle kroppsspråket (Johannessen & Bakken, 2020).

Hjernen og vår indre tilstand DEL 2

Traditional Fight/Flight	Reflect	Flock	Freeze	Flight	Fight
Primary secondary Brain Areas	NEOCORTEX Subcortex	SUBCORTEX Limbic	LIMBIC Midbrain	MIDBRAIN Brainstem	BRAINSTEM Autonomic
Cognition	Abstract	Concrete	Emotional	Reactive	Reflexive
Mental State	CALM	ALERT	ALARM	FEAR	TERROR

Figur 11: Modellen viser tilstand, fungering og hvilke deler av hjernen som er førende. (Perry, 2020)

Hjernen og vår indre tilstand DEL 3



Figur 12: Hentet fra forelesning fra Perry (2020)

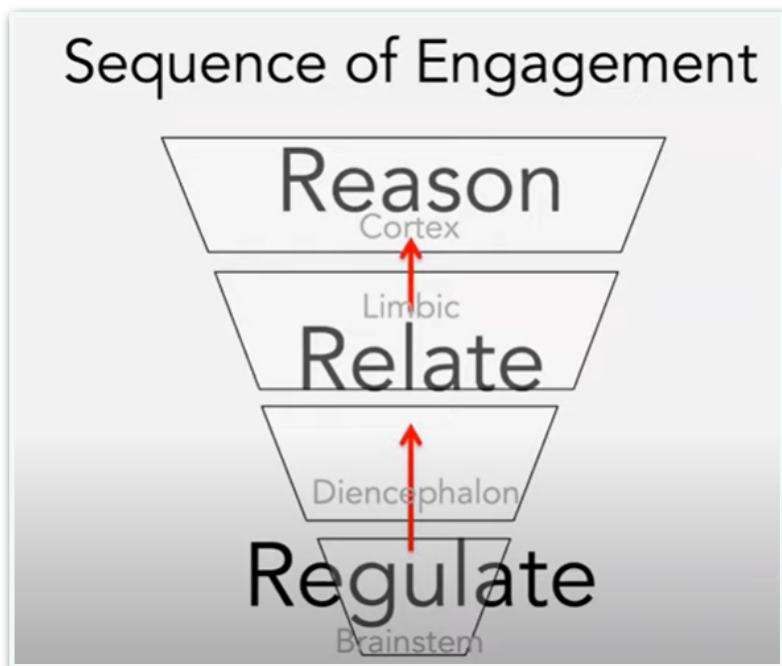
Bildet til venstre illustrerer tilstanden dersom et barn opplever å være i et kjent miljø og føler seg trygg. Barnet er tilfreds, og det er ingen spesielle behov som trenger å dekkes. Det betyr at vedkomne har tilgang til den mest avanserte delen av hjernen, og befinner seg innenfor det Johannessen & Bakken (2020) omtaler som læringsvinduet. Tilstanden byr på muligheter som omfatter oppfinnsomhet, kreativitet og refleksjon. Ut fra illustrasjonen ser vi at vedkomne i denne tilstanden har nærmere åttifem prosent tilgjengelig korteks. Bildet i midten viser hva som skjer med hjernen ved endring i tilstanden. Endringen kan komme av økt trusselbilde eller kroppslig ubehag som virker forstyrrende. Det påvirker hvordan vi tenker, føler og atferden som kommer som en følge av dette. Modellen viser et dramatisk fall i tilgjengeligheten til korteks, samtidig som vi får en drastisk økning i de laveste delene av hjernen. Figuren til høyre gir et bilde på den indre tilstanden dersom trusselbilde øker ytterligere. En slik eskalering fører til nærmest ingen tilgang til korteks, og de laveste delene av hjernen har tatt over kontrollen. Et barn i en slik tilstand kan beskrives som høyaktivert, ekstremt stresset, svært engstelig og oppleves av omgivelsene som irrasjonell. Perry (2020) hevder å stå i en slik tilstand over tid fører til en psykisk og fysisk utmattelse.

A key consequence of prolonged stress is exhaustion. Perry (2020)

2.4 Regulere, relatere og reflektere

Det kan oppleves som krevende å få kontakt med barn og unge som er utviklingstraumatisert. For lærere kan det være lurt å nyansere virkemidlene for å kunne involvere seg i deres skolehverdag. Perry (2020) foreslår i sin nevrosekvensielle modell en metode som alltid begynner med å regulere, så relatere og deretter reflektere.

Sequence of Engagement



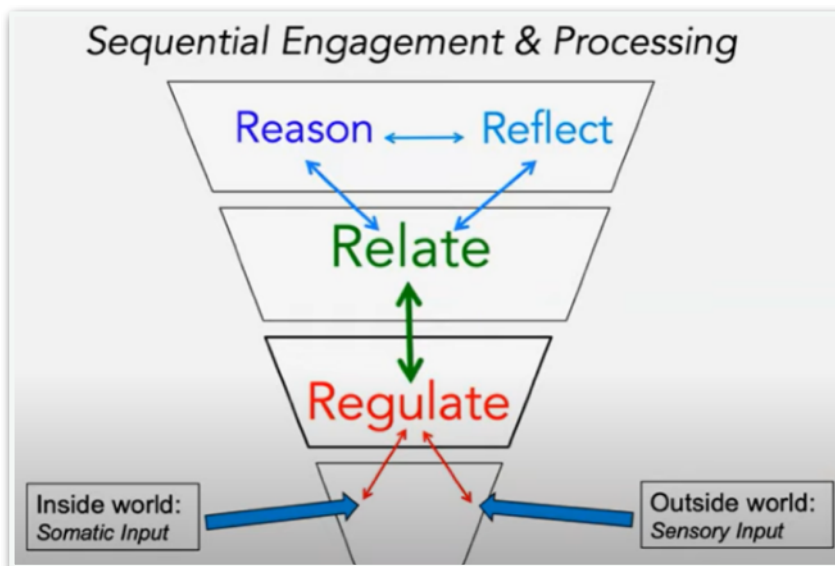
Figur 13: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Informasjon som kan påvirke hjernen kommer fra det ytre miljøet via sanseinntrykk, og det indre miljøet som omhandler våre kroppslige funksjoner. Ved kommunikasjon skal informasjonen gjennom de primitive delene av hjernen før det når den avanserte korteks. Ekstern påvirkning fra det ytre miljøet prosesseres først i de laveste delene av hjernen, for siden bevege seg opp i de emosjonelle strukturene. Det fører til at informasjonen som til slutt når korteks kan være påvirket av de lavere delene av hjernen (Perry, 2020). Dette skjer ved at sanseresptorene sender signaler gjennom hjernestammen før den går videre til resten av hjernen. Sanseinntrykkene kommer i kontakt med en struktur i hjernen som er sentral i vårt stressresponsystem, og kalles Locus Coeruleus. I situasjoner der barn og unge opplever en tilstand av eksempelvis frykt eller intens redsel vil hjernestammen være førende og Locus Coeruleus vil være fremtredende (Johannessen & Bakken, 2020).

Perry (2020) hevder at personen du prøver å hjelpe med fornuft ved å aktivere den menneskelige korteks må føle trygghet og tilknytning til omsorgspersonen. Personen man henvender seg til vil da være i bedre stand til å høre mer nøyaktig det som kommuniseres, men det kreves at det eksisterer en relasjonell kontakt mellom partene. Denne formen for engasjement krever et minimum av regulering i personen vi prøver å kommunisere med. I tillegg krever det en vis grad av egenregulering. Det betyr at dersom du selv er regulert vil du ha en større mulighet til å regulere en uregulert person. For å komme i en slik posisjon må omsorgspersonen ha etablert en relasjonell

tilknytning til den som strever med kommunikasjonen. Perry (2020) hevder at dersom omsorgspersonen starter med regulering i denne sekvensielle prosessen vil sjansen for å nå korteks økes betraktelig. Det igjen vil lede til at mottaker vil forstå bedre, kan overtales og i noen tilfeller ta til seg læring og nye konsepter.

Sequential Engagement & Processing

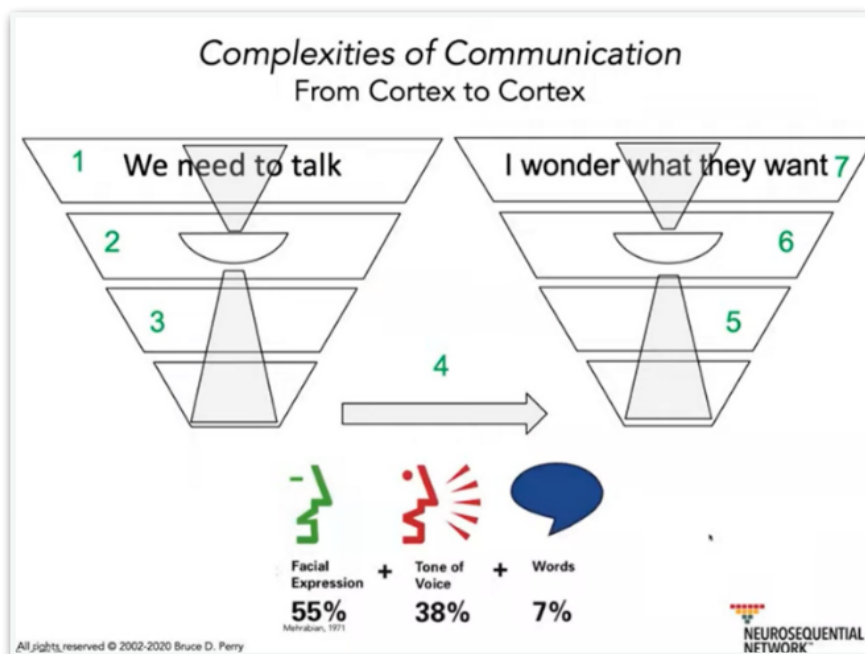


Figur 14: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Modellen viser at dersom vi ønsker å nå de smarte delene av hjernen starter det med en nedenfra og opp regulering. Det handler om å regulere det som kommer inn av sanseinntrykk fra det ytre miljøet, og det som kommer innenfra. Deretter kan vi bruke vår oppmerksomhet på tilknytning og videre samhandle ved bruk av refleksjon og fornuft.

Kommunikasjon kan være utfordrende. Perry (2020) hevder at det nonverbale aspektet i en samtale er svært viktig for å få tak på meningen og intensjonen. Ansiktsuttrykk og tonefall har en mye større betydning enn de faktiske ordene ved kommunikasjon.

Complexities of Communication



Figur 15: Hentet fra forelesning Perry (2020)

I tillegg til vekting mellom ansiktsuttrykk, tonefall og ord, viser modellen kompleksiteten når informasjon skal forflytte seg fra en korteks til en annen. Det en eventuell omsorgsgiver vil formidle går først gjennom egen hjerne fra toppen og nedover til systemene som styrer de emosjonelle delene av hjernen, og videre ut mot en mulig mottaker. I den videre gangen i kommunikasjonen vil det omsorgsgiveren formidler berøre sanseapparatet til mottakeren som videre fordøyer og filtrer informasjonen i de laveste delene av hjernen. Informasjonen skal videre gjennom de emosjonelle delene av hjernen og til slutt nå mottakers korteks. Den opprinnelige informasjonen skal gjennom ulike steg og prosesser, og hvert steg kan påvirke budskapet. De ulike områdene i hjernen kan bli forstyrret av tidligere historie med personen det kommuniseres med, eller den iboende historikken til mottaker.

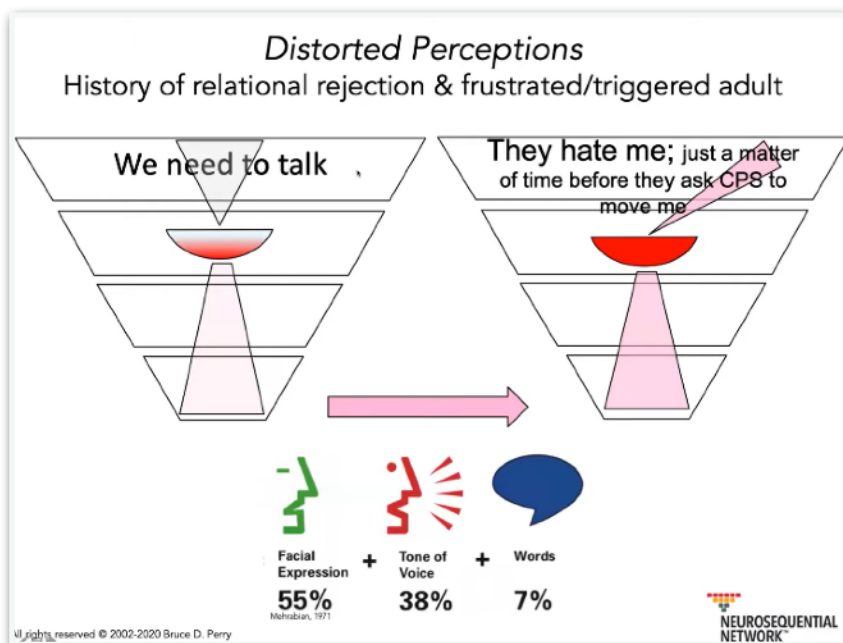
Når hjernen utvikler seg og skaper assosiative forbindelser ved mønstre av nevroaktivitet ved samhandling, skaper hjernen internale representasjoner av verden. Det handler blant annet om hva er lukt, lyd, berøring, og hvilke objekter eller kontekster disse går sammen med. Hjernen lager tusenvis av assosiasjoner som skaper mening for individet som er basert på erfaringer. Assosiasjonen eksisterer i alle deler av hjernen. Det kan bidra til at en omsorgsgiver kan filtrere og balansere kommunikasjonen på en nøytral måte. Det vil si at det omsorgsgiveren kommuniserer vil komme ut uten for mye intensitet og affekt, og informasjonen kan bli mer nøyaktig, og gi et bilde på

vedkomnes mentale tilstand. Dersom personen vi samhandler med ikke har internale assosiasjoner som er negative eller har fordommer som omhandler omsorgsgiver kan informasjonen prosesseres ganske nøyaktig (Perry, 2020).

Et barn med en historikk som er preget av avvisning og avslag kan likevel nøytral informasjon uten negative implikasjoner og intensjoner oppleves av mottaker som noe annet. Barn kan ofte tolke det som at læreren ikke liker meg. Dersom kommunikasjonen bærer preg av at den voksne er ganske frustrert over barnet grunnet eksempelvis negativ historikk, og en del av denne frustrasjonen manifesterer seg i tonefallet eller i ansiktsuttrykk, vil det kunne påvirke barnets tolkning av det som skjer. Med andre ord kan det som kommuniseres tolkes av barnet som at læreren vil ha meg bort. Perry (2020) hevder at dette er et viktig konsept i forhold til regulering av barn og unge som er dysregulert.

This capacity can make humans vulnerable to false association- creating fears of non- threatening objects. (Perry, 2020)

Distorted Perceptions

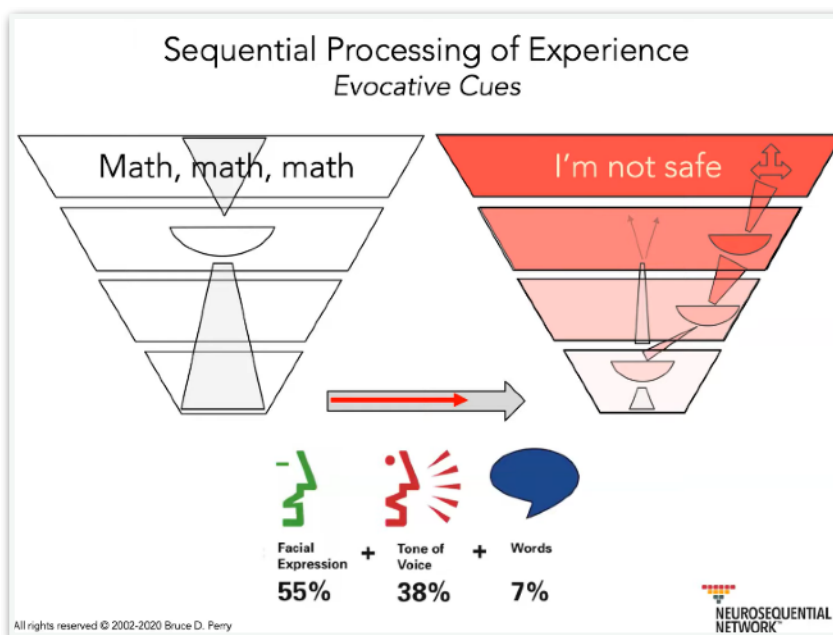


Figur 16: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Perry (2020) hevder at situasjoner med mistolkninger kan oppstå under normale omstendigheter. Det kan utspille seg i en økt med regning. Læreren prater entusiastisk om sitt fagfelt, og som vi vet skal informasjonen gjennom de ulike delene av hjernen før det kommer frem til mottakers korteks. På den måten kan informasjon og læring som er uten negative føringer som sarkasme, frustrasjon og

sinne tolkes som det hos en elev. På grunn av det nonverbale kan det være noe i tonefallet til læreren som barnet finner provoserende. Det kan ha sin bakgrunn i barnets tidligere erfaringer og historie med personer som påførte barnet smerte, var avvisende eller aggressiv. Det viser at selv nøytral kommunikasjon bærer eller gir fra seg noen signaler som skaper assosiasjoner og aktivering av minnet som er skapt i de ulike delene av hjernen, som tolkes inn i nåværende kontekst. I dette tilfelle kan det være tilstrekkelig med en mannsstemme. Det starter som noe nøytralt ved regning, blir filtrert og påvirket av barnets historikk, og videre starter en dysregulering ved ubehag og frykt. Prosessen videre kan føre til assosiasjoner i andre deler av hjernen og utryggfølelsen vil øke i takt med dysreguleringen. Regnekonseptet når ikke barnets korteks og barnet blir stresset, noe som videre aktiverer barnets stressresponsystem. Eskalerer dette ytterligere ved aktivering av andre minner kan barnets tilstand fort befinne seg i en frys reaksjon, kraftig irritasjon og kamprespons til å dissosiere og flykte. Helt uskyldige intensjoner sett fra et lærerståsted kan aktivere barns velutviklede assosiasjoner ved tonefallet og skape en dysregulering.

Sequential Processing of Experience

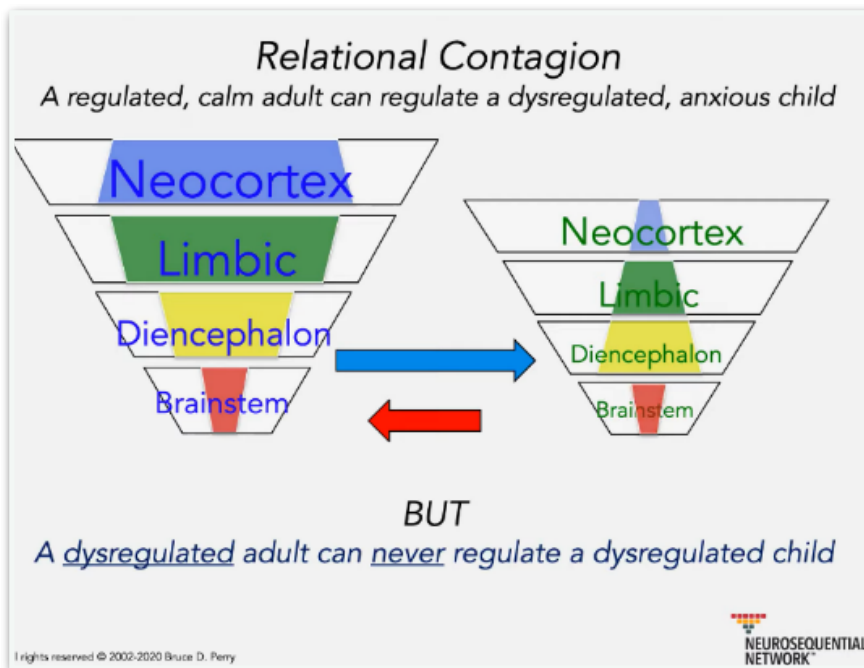


Figur 17: Hentet fra forelesning Perry (2020)

Perry (2020) hevder at dersom du er regulert i møte med uregulerte barn, eksisterer det et godt utgangspunkt for å skifte eller endre den indre tilstanden til barnet. Barnet vil reguleres og føle seg trygg. Alt dette skjer i sekvensiell rekkefølge. Perry (2020) forteller videre at i mange tilfeller er ikke ord tilstrekkelig når det gjelder å regulere ned et dysregulert barn. Han påpeker viktigheten av

å selv være regulert slik at man kan benytte seg av relasjonen i det å oppnå en bedre kontakt. Det øker sannsynligheten for kontakt med korteks og snakke fornuft. Figur 18 viser den optimale tilstanden omsorgsgiver må ha med tanke på regulering i møte med et dysregulert barn.

Relational Contagion



Figur 18: Hentet fra forelesning Perry (2020)

2.4.1 Sansemotorisk regulering

Sansemotorisk regulering dreier seg om ulike tilnærminger ved bruk av stimulering hvor vi bruker kropp og sanser i det henseende med å hjelpe barn og voksne med å regulere stressresponsystemet (Nordanger & Braarud, 2017). Perry (2020) hevder at alle sensoriske signaler filtreres i de nedre og mest primitive delene av hjernen. Videre forteller han den delen av hjernen som er involvert i et aktivert stressresponsystem sender signaler ut om utskillelse av stresshormoner. Kjernen i Perry (2020) sin hypotese er at den delen av hjernen som vi ofte henvender oss til i akutte situasjoner ved bruk av ord som regel er nytteløst. Vi må derfor henvende oss til og stimulere de delene av hjernen som er aktivert når barn og unge opplever stresset for krevende. Ifølge Perry (2020) fører sansemotorisk regulering til regulering av stressresponsystemet, som videre fører til at den tenkende delen av hjernen blir mer tilgjengelig. Hypotesen har bred støtte i forskningsmiljøer, og vi ser en oppblomstring innenfor traumefeltet av sansemotoriske og kropps- og bevegelsesorienterte behandlingsformer for utviklingstraumatiserte barn og unge (Nordanger & Braarud, 2017). Det

bidrar til regulering av viktige sansemotoriske stimuleringer som innlemmer kropp, sansninger og motorikk.

Perry (2020) foreslår at dette oppnås ved bruk av somatosensoriske aktiviteter. Han henviser til de seks R`ene: *Relation, Repetitive, Relavant, Rewarding, Rythmic og Respectful*. De fleste aktivitetene som anbefales har aspekter av rytme i seg. Relevans i dette tilfelle handler om at aktiviteten må være tilpasset det enkeltes barn utviklingsnivå. Rewarding viser til at aktiviteten bør oppleves som lystbetont, mens relation og respectful viser til at aktiviteten bør skje i trygge omgivelser ved omsorgsfulle relasjoner som igjen bidrar til at barn og unge er innenfor sitt toleransevindu. Repetitive betyr at aktiviteten bør følge tilstrekkelige mønstre av erfaringer, og bør også være en del av barnets regulerende aktiviteter på andre arenaer enn bare skolen (Nordanger & Braarud, 2017)

Det rytmiske aspektet innenfor sansemotorisk regulering vektlegges sterkt. Uregulerte barn som mottar rytmiske vibrasjoner, rytmiske berøring og rytmisk lyd, får rytmiske innslag via tre sansekanaler. Det repetitive og rytmiske innslaget bidrar til at hjernen assosierer sterkt mellom de rytmiske vibrasjonene og en tilstand der barnet opplever trygghet og regulering. Assosiasjonene har sin bakgrunn fra svangerskapet der somatiske bevegelsessanseinntrykk som er rytmiske med et sted mellom førti til åtti slag per minutt aktiverer minnet om trygghet og tilfredshet (Perry, 2020). Mønster av repetitive erfaringer kan bidra til at et barn reguleres ned, og omsorgsgiver forsterker kjernen av rytmiske assosiasjoner med trygghet, og det sendes signaler til hjernen. Det starter en positiv prosess i forhold til regulering, og styrkes ytterligere med gunstige relasjonelle tilnærminger som skaper tilknytning og kontakt. Dersom omsorgsgiver innehar kvaliteter som å være oppmerksom, til stede, tonet inn og responderende på barnet vil sterke assosiasjoner som følge av det rytmiske bidra med belønning eller tilfredshet, bedre relasjonell kontakt og demping på stressresponssystemet. Tre fenomener som henger sammen er relasjon, belønning og regulering.

I noen tilfeller vil tilstedeværelsen til en trygg omsorgsgiver være tilstrekkelig for at barnet føler seg trygg. Det å høre stemmen eller se ansiktet til en omsorgsperson barnet føler seg trygg på kan bidra til å regulere stressresponssystemet. Dette kan ha sin bakgrunn i det nevrobiologiske nettverket iboende i barnet i forhold til tilfredshet og belønning, og relasjonell tilknytning (Perry, 2020). Dette henger sammen med omsorgsgiver som regulerer barnet når det er tørst, sultent, kaldt eller stresset. Det betyr at det er kvaliteter ved omsorgspersonen som bidrar med helsemessige og sunne assosiasjoner som har sitt opphav i opplevelser den nyfødte har med en primær omsorgsgiver. For

eldre barn og unge kan derfor sansene som lukt, lyd, berøring ved rytmiske innslag fremdeles kunne aktivere regulerende nettverk.

Eksempler på beroligende sansestimuleringer kan være en varm dusj, drikke te, klappe et dyr eller ta på et mykt materiale, huske eller ligge i hengekøye, bruk av tungt pledd, massasje, yoga, trening, rolig musikk og behagelig mild lukt. Det som omtales som vekkende sansestimulering kan være kaldt rom, spise is, lett berøring, musikk med rytmer, rask gange, sterk lukt og sterk mat og kjøre bil og sykle (Nordanger & Braarud, 2017).

For barn i småskolealder anerkjennes lek i større grad enn tidligere som et viktig bidrag i arbeidet med å utvikle barns reguleringskapasitet. Lek fremmer somatosensoriske stimuleringer og skaper toleranse for stress og reguleringskapasitet. Det handler om det repeterende mønsteret i leken, variasjoner i intensitet og rytme som øker aktivitetsnivået opp mot hyperaktivering. Når dette samspiller skjer ved en støttende omsorgsperson øker barnets toleranse for aktivering og affekt (Nordanger & Braarud, 2017). Noe som igjen utvider barn og unges toleransevidu. Det er derfor mye som tyder på at lek er en relevant tilnærming til barn som lider av utviklingstraumer, og som følge av det strever med nedregulering. Lek mellom jevnaldrende handler mye om samhandling, noe som fører til viktige emosjonelle, sosiale, motoriske og fysiologiske stimuleringer (Nordanger & Braarud, 2017). Dette er også i tråd med Vygotsky sine tanker om lekens betydning i forhold til læring.

3 Metode

I dette kapitlet fremlegges metodiske valg som er tatt gjennom prosjektet. Det starter med valg av forskningstilnærming, som videre diskuteres i lys av fenomenologi og hermeneutikk. Neste steg er forskningsdesign og valg av metode, og videre den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Til slutt noen etiske betraktninger, og noen tanker rundt forskerrollen og konseptuell generalisering.

3.1 Forskningstilnærming

Valget av kvalitativ forskningstilnærming til prosjektet handler om muligheten til å studere livet fra innsiden og hvordan vi lever våre liv (Thagaard, 2018). Den direkte kontakten med mennesker fører gjerne til at vi får en dypere opplevelse og forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018). Videre bidrar den kvalitative tilnærmingen til et godt utgangspunkt for gjennomtenkte analyser av de sosiale fenomenene vi studerer. Ved bruk av intervju som kilde til data kan vi få tilgang til, eller studere fenomener som er vanskelig å få tak i

ved bruk av andre metoder. En kvalitativ metodikk med tanke på mitt prosjekt handler i første omgang om at tilnærmingen kan gi et annet perspektiv på fenomenene vi ønsker å undersøke, kontra det å benytte seg av en kvantitativ metode. I praksis betyr det at man stiller spørsmålene annerledes når man forsker kvalitativt i forhold til å forske kvantitativt (Tjora, 2018). Vi kan studere de samme fenomenene, men fra et annet perspektiv. Den kvalitative tilnærmingen bidrar til at vi kan gå inn i forskningen med stor interesse av hvordan folk livs formes og hvordan sosial orden oppstår, fremfor å anta at fenomenene kan forklares ut fra noen spesifikke faktorer (Tjora, 2018). Begge metodene preges derimot av innlevelse, kreativitet, struktur og systematikk. Det avgjørende for valg av forskningstilnærming handler mye om hvilken metode som best kan gi svar på de spørsmålene du som forsker ønsker svar på. I dette prosjektet vurderes det som mest hensiktsmessig å benytte seg av en metode som fremhever innsikt og søker en dypere forståelse av fenomenene, som igjen lever i informantenes opplevelse og forståelse av verden.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I prosjektbeskrivelsen vektla jeg det å søke enkeltpersoners erfaringer med fenomenet regulering. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker en dypere forståelse av enkeltpersonens erfaringer (Thagaard, 2018). Det gjør vi ved å fokusere interessen vår rundt fenomenverden slik informantene opplever den. Det betyr at jeg som forsker er åpen for de erfaringene personene som bidrar i prosjektet bærer med seg, og prøver å beskrive virkeligheten slik de opplever den. Thagaard (2018) forklarer det med at fenomenologien bygger på en antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. Fenomenologiske studier konsentrerer seg rundt de fellestrekkene informantene har i forhold til fenomenet som undersøkes, og de felles erfaringene vil danne grunnlaget for en mer generell forståelse av fenomenet vi undersøker (Thagaard, 2018). I studiet som omhandler regulering av barn og unge som lider av utviklingstraumer er det av stor interesse å skape en dypere forståelse av hva som eventuelt fremmer eller hemmer gode reguleringssituasjoner. Det kan skapes ved å forstå informantenes erfaringer i lys av egne refleksjoner rundt fenomenet regulering. Det betyr at jeg som forsker kan komme i posisjon til en bedre forståelse av essensen i reguleringsarbeidet som deltakerne i studiet bedriver med i sitt daglige virke.

Thagaard (2018) beskriver hermeneutikk som betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart er innlysende. Det åpnes opp for å tolke fenomener på flere nivåer. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted knyttes ofte

hermeneutikken opp mot kultur og tekst. Det vil si at målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i tekstmaterialet (Thagaard, 2018). Det meningssskapende ligger i det å tolke handlinger som ligger i tekst over til noe som gir handlingene en spesiell betydning. Noe som videre gir et dypere meningsaspekt. Det betyr i praksis at jeg ut fra et fenomenologisk perspektiv får innsikt i informantenes subjektive erfaringer og innsikt i henhold til reguleringskompetanse, mens jeg i et hermeneutikkens perspektiv kan oppnå en mer generell forståelse av fenomenet i samspillet med informantenes opplevelser og tolkning av tekstmaterialet.

3.1.2 Forskningsdesign

Det finnes er rekke metoder for å frembringe data i forbindelse med et forskningsprosjekt. I dette studiet er det benyttet dybdeintervjuer med tanke på innhenting, generering, konstruering og produksjon av empiri. Dette faller inn under den kvalitative forskningstradisjonen. Tjora (2018) omtaler dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer som svært utbredt. Målet med metoden handler mye om å skape en situasjon der informantene kan snakke fritt rundt det spesifikke temaet forsker har bestemt på forhånd. Tjora (2018) hevder at dybdeintervjuer er svært anvendelige i de kontekstene forsker vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Videre er det riktig å påpeke at valg av metode også handler om detaljer, eller små men viktige nyanser som ofte ikke kommer til overflaten ved bruk av større undersøkelser som ulike former for spørreundersøkelser ved bruk av kvantitative tilnærminger. Tjora (2018) understreker at ved bruk av dybdeintervjuer er vi ute etter forhold som er knyttet til informantenes subjektivitet, eller informantene som subjekter. I prosjektet som omhandler regulering vil det være naturlig å være fokusert rundt spesifikke erfaringer deltakerne har som har berørt dem på ulike vis. Det vil i denne sammenhengen bety at det er informantenes spesifikke følelser knyttet opp mot møte med utviklingstraumatiserte barn og unge i skolen som blir essensen i prosjektet.

3.2 Semistrukturerte dybdeintervju

Semistrukturerte dybdeintervjuer gir gode muligheter til å få frem informantens historie og temaer som kan belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Dybdeintervjuet skal etter intensjonen gi muligheter for å kunne studere meninger, holdninger og erfaringer intervjuobjektet er i besittelse av i forhold til temaet og problemstilling som undersøkes. Vi skal med andre ord se verden fra ståstedet til informanten (Tjora, 2018). Dybdeintervjuet er som metode basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor vi ønsker å forstå informantens opplevelser og refleksjoner (Tjora, 2018). Intervjuer av en slik type skal utelukkende utforske forhold som er knyttet til informantens

subjektivitet eller informanten som subjekt (Tjora, 2018). Vi er ute etter å fange spesifikke følelser, erfaringer og opplevelser med og rundt valgt tema. Vi beveger oss innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv der vi er opptatt av hvordan informantene skaper mening og virkelighetsforståelse ut fra erfaringer de har i møte med utviklingstraumatiserte barn og unge (Tjora, 2018). Intervjuene handler ikke utelukkede om informantene, men brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer.

Tjora (2018) påpeker at det er viktig at vi som intervjuere leder informanten gjennom prosessen, men mer i en type ledsager rolle der vi er med på og oppfordrer deltakernes fortellinger. Videre understreker han at vi skal å være varsom med å legge ord i munnen på deltakerne, og være forsiktig med å ta med ord og begreper som informantene ikke bruker. For dette prosjektet måtte det en liten avklaring til etter som begrepet utviklingstraumer ikke var spesielt kjent for informantene. I den innledende fasen av intervjuet oppstod det et behov for en form for refleksjon rundt det for noen av informantene. På det stadiet ble rollen som forsker en type igangsetter med spørsmål som hva tenker du det kan inneholde, og dersom man deler opp ordet hva tenker du da. Det fikk informantene til å resonnerer og reflektere rundt begrepet utviklingstraumer, og dermed komme frem til noe som informantene opplevde som tilfredsstillende.

Ved utførelsen av dybdeintervjuene har jeg forholdt meg til praksismalen til Tjora (2018). Fra tidligere erfaringer i forhold til intervjuer og samtaler fungerer det best for meg med tre faser eller stadier som utgangspunkt for samtalen. Vi starter med en type oppvarming, går mer i dybden med refleksjon og til slutt en avrunding. Oppvarmingen kan også i noen tilfeller være samtalen om vær og vind, eller hvor travelt det er på skolene for tiden, for siden gjøre informanten oppmerksom på at jeg starter selve intervjuet.

Utformingen av intervjuguiden er bygget rundt det som Thagaard (2018) omtaler som «Tre- med – grener- modellen». Stammen i den analogien representerer hovedtemaet i prosjektet, mens grenene representerer mer spesifikke temaer (Thagaard, 2018). Det bidrar til at informantene kan utdype de ulike spesifikke temaene med sine erfaringer. Videre gir denne modellen gode forutsetninger for fornuftige analyser etter som informantene har blitt stilt de samme spørsmålene. Vi har med andre ord et sammenligningsgrunnlag i den mer analytiske delen av prosjektet (Thagaard, 2018).

Det første spørsmålet er enkelt og konkret og omhandler stilling, utdanning og yrkeserfaring. Dette er en type spørsmål som ikke krever mye refleksjon og som er enkelt å svare på. Denne type spørsmål bidrar med å plassere informantene i forhold til bakgrunnsvariabler, og bidrar videre til

trygghet hos informanten. Refleksjonsstadiet danner kjernen eller stammen i intervjuguiden, og det her informanten skal bevege seg inn i deler av forskningstemaet (Tjora, 2018). Spørsmål 3 til 8 handler i hovedsak om pedagogens erfaringer med barn og unge som kan betegnes som utviklingstraumatisert, spesielt knyttet opp mot regulering og samhandling. Spørsmål 9 til og med 11 handler om lærerens handlingskompetanse i møte med denne gruppen, mens 12 til og med 14 tar for seg problemstillinger knyttet til det mer systemiske ved skolen og utdanningsinstitusjonene. Siste fase handler om å avrunde eller avslutte intervjuet. Vi mer eller mindre normaliserer situasjonen mellom forsker og intervjuobjekt (Tjora 2018). Det er under avrundingen vi takker for fremmøte, avklarer muligheter eller tidspunkt for å kunne ta kontakt dersom det er noe som er uklart og trenger oppklaring. Modellen er har klare likhetstrekk med Lund (2012) sine faser i forbindelse med den vanskelige samtalen. Vi har en opptiningsfase, en kjerne og til slutt en type nedkjøling.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget av mulige informanter har i utgangspunktet vært stor, og interessen for å delta oppleves som utelukkende positiv. Utfordringen for prosjektet har vært begrensningene som følge av pandemien som har vart i over to år. Det har medført store forsinkelser ved innhenting av data, og videre store logistiske utfordringer med å prøve å få til nye avtaler, og i en rekke tilfeller supplere utvalget med nye informanter. Det har vært krevende og skiftende arbeidsforhold grunnet smittens uforutsigbarhet med tanke på smitteutbrudd og smittevern. Utvalget for mitt prosjekt er lærere i grunnskolen innenfor Bergen kommune. Valg av intervjuobjekter er forenelig i forhold til problemstillingen, og vil kunne bidra inn mot analysearbeidet som videre kan gi forståelse av fenomenene vi undersøker. Det er i tråd med det Thagaard (2018) omtaler som strategisk utvelgning. Det betyr at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk med tanke på problemstillingen. Informantene er ikke utvalgt tilfeldig for å representere en populasjon som i eksempelvis kvantitative surveyundersøkelse. I mange tilfeller vil informanten representere seg selv, eller være representant for et syn eller posisjon (Tjora, 2018). I utgangspunktet var bredde i utvalget et moment i forhold til informantens alder, utdanning, rolle og ansiennitet, men som nevnt tidligere vanskelig å gjennomføre grunnet pandemiens begrensninger. I praksis har det ført til at prosjektet har måtte forholde seg til informanter som stilte seg tilgjengelig for prosjektet inn under gitte tidsrammer. Figuren under beskriver informantens formelle utdanning, daglige virke og ansiennitet.

Informant	Ansiennitet	Daglig virke	Utdannelse
1	12 år i Bergen kommune 7 år ved HVL	Kontaktlærer 3.trinn	Lektor med opprykk Hovedfag i pedagogikk
2	12 år i Bergen kommune	Kontaktlærer 2.trinn	Adjunkt med 30 studiepoeng i matematikk
3	19 år i Bergen kommune	Kontaktlærer småtrinnet	Allmennlærer
4	20 år i Bergen kommune	Kontaktlærer 7.trinn	Adjunkt med opprykk Tillegg i matematikk og spesialpedagogikk

Tabell 1: Oversikt over informanter

Ved gjennomføring av intervjuene opplevde jeg at det var viktig at informantene selv fikk velge sted og tid for samtalen. Tjora (2018) understreker viktigheten av at informantene opplever situasjonen som trygg og avslappende. En god atmosfære vil danne et godt utgangspunkt for en konstruktiv samtale mellom forsker og informant. Smittesituasjonen i kommunen bidro til at listen med informanter ble kortere enn det som var utgangspunktet. Jeg fikk gjennomført fire intervjuer, der tre av dem valgte mitt kontor som foretrukket lokalisasjon for et intimt intervju. Kontoret er skjermet med lydtette dører, som gjør at samtalen kunne utføres uten avbrytelser. Et av intervjuene ble gjennomført ved en lengre spasertur i nærområdet etter informantens ønske.

3.2.2 Deltagelse i forskningsprosjektet

Forskningsprosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, NSD. Informantene fikk tilsendt en prosjektbeskrivelse, en samtykkeerklæring og en kort beskrivelse av intervjuets varighet og utførelse. Videre fikk informantene informasjon om lagring av lydfiler, og behandling av personopplysninger i forhold til personvern og taushetsplikt. Det ble opplyst om hvem som er veileder fra utdanningsinstitusjonen, og tidsrom for gjennomføring av intervjuene.

Forskningsdeltagerne har dermed fått tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, finansiering, hvem som har tilgang til prosjektet, hvordan resultatene blir brukt og følgene ved å delta (Thagaard, 2018).

At samtykket er informert, betyr at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning. Informasjonen skal sikre at personene forstår hvorfor nettopp de

blir spurt om å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de blir brukt, hvem som skal bruke dem og til hvilke formål de skal brukes. (NESH 2022)

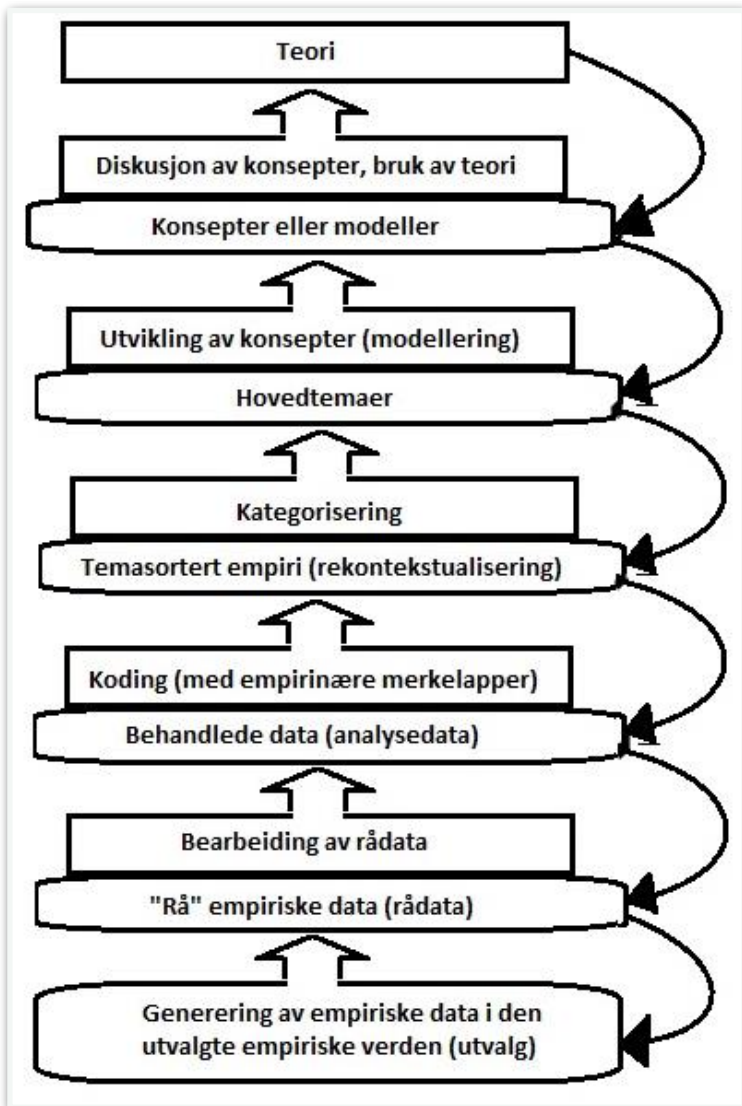
Videre har informantene blitt opplyst om konfidensialitet i forhold til oppbevaring av data, anonymisering av personopplysninger både inn mot publisering og bearbeiding av datamateriale. Informantene har fått kodene intervjuobjekt 1,2,3 og 4. Opplysninger om eksempelvis elever eller andre som kommer frem i innhenting av data er blitt anonymisert og kan ikke identifiseres. I praksis betyr det at jeg benytter meg av koder og pseudonymer under transkriberingsarbeidet. Dette er i tråd med det Thagaard (2018) omtaler som oppbevaring og behandling av personlige data med tanke på konfidensialitet og fortrolighet.

Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen. Forskeres troverdighet og deltakers tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten. (NESH 2022)

3.3 SDI- metoden

I den stegvis- deduktive induktive metoden arbeider vi i etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2018). Metoden ligger opp til en oppadgående prosess som er induktiv der vi jobber fra data til teori. De nedadgående tilbakekoblingene kan beskrives som deduktive, noe som gir oss muligheten til å sjekke fra det teoretiske til det empiriske. I praksis betyr det at metoden ikke er så lineær som den kanskje fremstår, og den gir oss muligheter til å gå tilbake dersom prosjektet trenger mer data eller at noe fremstår som uklart. Modellen bidrar med systematikk og framdrift, og gir en form for planmessig oversikt underveis i prosjektet (Tjora,2018). Målet med metoden er generalisering og teoriutvikling. Det å ha teoretiske ambisjoner oppleves som motiverende og er en viktig drivkraft for å kunne gjennomføre prosjektet. Tjora (2018) beskriver metoden som krevende, og fordrer effektivitetskrav inn mot datagenerering i forhold til bruk av tid og ressurser for både forsker og informant. Det blir viktig å bruke tiden riktig, og få frem relevant og pålitelig informasjon fra intervjuobjektene.

SDI-modellen



Figur 19: SDI- modellen (Tjora, 2018)

3.3.1 Transkribering

Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptaker, og gjennomførte en fullstendig transkribering i etterkant. Transkriberingen er utført på bokmål, med innslag av ord og uttrykk som er typisk for dialekten og har særegen betydning. Denne formen for ord og uttrykk blir stående i den rene transkriberingen av intervjuene, men tolker det over til bokmål som et ledd i anonymiseringsarbeidet ved publisering (Tjora, 2018). Ved bruk av lydopptaker frigjorde jeg ressurser i meg selv på den måten at jeg kunne være en bedre lytter, deltager og observatør. Jeg noterte ned kort etter intervjuet var ferdig mine opplevelser av de ulike sekvensene i samtalen, og på den måten sikret jeg informasjon og viktige bidrag som stemning, kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon. I praksis prøvde jeg etter beste evne å sikre det Tjora (2018) omtaler som visuelle ledetråder. Notatene som omhandler intervjusituasjonene kan ha et analytisk formål og videre bidra

med verdifulle innspill til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018). Intervjuet som utspilte seg ved tur i nærmiljøet ble det ikke brukt båndopptaker. Data fra denne samtalen ble overført ved bruk av notater underveis i samtalen. Videre avtalte jeg med informanten muligheten for kontakt i ettertid dersom jeg trengte mer informasjon, eller om noe i notatene fremstod som uklart.

3.3.2 Empirisk – analytiske referansepunkter

Datagenereringen første steg oppstod det som Tjora (2018) omtaler som analytiske referansepunkter. Det ble notert ved dybdeintervjuet som et fenomen til videre undersøkelse. I korte trekk handler det om empiriske data som trigger analytiske ideer, i dette tilfelle et utsagn. Referansepunktene indikerer en mulig utvikling av analytiske konsepter og videre generaliserbar kunnskap (Tjora, 2018). Det betyr at et fenomen kan legitimeres eller anvendes i andre kontekster enn der funnet ble gjort. Faren med slike referansepunkter er at det kan føre til premature konklusjoner, og det faktum at det tar mye tid å undersøke. Det er viktig at forsker ikke lar det styre den videre analysen, men at det lagres som empiriske innsikter som man kan hente frem igjen (Tjora, 2018).

3.3.3 Koding med empirinære koder

Etter transkribering av dybdeintervjuene bearbeides datamaterialet ved å ekstrahere essensen og redusere materialets volum (Tjora, 2018). Det er viktig at de empirinære kodene viser hva intervjuobjektene sier. De deduktive kodetestene bidrar til at vi forsikrer oss om at kodene er skapt fra empirien og ikke på forhånd. Utdrag fra kodingen, tabell 2, viser det informanten sier i intervjusituasjonen, og videre selve kodingen av samme sekvens. Spørsmålene er relativt åpne som gir informanten anledning til å svare omfattende, som videre vil føre til stor generering koder. Kodebidraget bidrar til at jeg husker intervjuet bedre i sin helhet, og det gir bedre oversikt i det videre arbeidet.

Transkribert tekst	Kode
<p>Forsker: Har du bevisste strategier/ pedagogiske grep i forkant av undervisningen for å kunne håndtere denne elevgruppen?</p> <p>Informant: Og det spørsmålet der, for min del rommer ganske mye, en ting jeg tenker på er før en time eller før en dag, sånn som da jeg hadde en diskusjon med en kollega- vi så jo forskjell på min start på dagen og hennes start på dagen der hun var veldig opptatt av- vi har diskutert det i ettertid, og hun var enig i at jeg hadde en litt bedre start, og det var for det hun var litt uerfaren, og jeg rådet henne til å begynne med klasseregler, klassemiljø og struktur og rutiner og bli kjent med elevene.</p>	<p>Jeg rådet henne til å begynne med klasseregler, klassemiljø, struktur og rutiner. Bli kjent med elevene.</p>

Tabell 2: Koding 1

3.4 Gruppering av koder

I denne fasen av arbeidet handler det om å gruppere kodene mer tematisk, som bidrar med form og struktur inn mot analysearbeidet. Denne delen av koding følger også en induktiv linje og består av å samle koder som har samme tematiske sammenheng (Tjora, 2018). I denne sekvensen har jeg skilt ut koder som er ansett som lite relevant, og koder som er plassert inn i en restgruppe. Jeg har på dette stadiet ikke konkludert tematiske kategorier, men etter beste evne plassert de empirinære kodene i kodegrupper, vist i tabell 3. Eksempler på restkoder vises i tabell 4.

Koder	Kodegruppe
<p>De har problemer med konkurransepreget lek. Vanskelig å forholde seg til regler. Sånn med læringsvenn så har de ikke alltid så mye å gi. Skolekonserter, byturer, annerledes dager. Friminutt Misforstår lek.</p>	<p>Kontekster/situasjoner utviklingstraumatiserte barn finner vanskelig.</p>

Tabell 3: Koding 2

Koder	Restkode
Ingen diagnose Ny greie dette her Jeg vet at det er til enhver tid, mareritt, finner jeg det- ser jeg det ikke. Jeg vet ikke hva som trigger det.	Nytt begrep/ukjent/lite brukt

Tabell 4: Koding 3

3.4.1 Kategorisering og utvikling av konsepter

I denne delen av kodingsarbeidet handlet det om å se sammenhenger mellom kodene og videre se konturene av mulige kategorier som kan gi svar på problemstillingen. Denne sekvensen ble utført etter mange tilbakeblikk på kodene og kodegruppene. Tre overordnede kategorier som virker felles for informantenes ble:

- Regulering i et forebyggende perspektiv
- Regulering i et akutt perspektiv
- Egenregulering (i rollen som omsorgsgiver)

3.4.2 Etske betraktninger

Det kreves en høy grad av tillit innenfor samfunnsforskning, og med det mener jeg det formelle, og det uformelle som eksisterer uavhengig av de juridiske kravene til forskning. Tillit er en verdi som lever i relasjonen mellom de aktørene som prosjektet omfavner. Det forventes en gjensidig respekt etter som prosjektet utvikler seg i kontakt med informantene (Tjora, 2018). I det ligger der et perspektiv som bygger på normer, og formuleres av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH):

Forskning bygger også på mer alminnelige normer, som er avledet av samfunnets krav og forventninger til forskningen i bred forstand. Den grunnleggende verdien i denne sammenhengen er menneskeverdet, som blir ivaretatt gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder. Disse forpliktelsene skal sikre forskningens forsvarlighet. (NESH 2022)

De formelle kravene i forskning må stille høyere krav enn det som oppstår naturlig i de fleste sosiale kontekster. Det er med bakgrunn i inntreden i folks arenaer og tankegods, med en intensjon om offentliggjøring av diverse resultater (Tjora, 2018).

Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart. (NESH 2022)

3.4.3 Forskerrollen

Det har vært viktig for meg å være bevisst min rolle som forsker. Min bakgrunn og erfaringer bringer med seg en forforståelse av temaet som undersøkes. Det kan videre påvirke mine valg i forhold tema, valg av metode, teori og analyse. Tjora (2018) beskriver forskerens engasjement i tematikken som støy som kan påvirke resultatet i prosjektet. Innenfor for den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning bygger på er det alltid et mål om fullstendig nøytralitet og objektivitet i alle faser av prosjektet. Det er vanskelig å kunne leve opp til, og en fullstendig nøytralitet kan derfor ikke eksistere (Tjora, 2018). Det som er viktig er å være åpen om en eventuell forforståelse, og være åpen for å justere forståelsen underveis i prosjektet. Videre forklarer Tjora (2018) at det personlige engasjementet kan være en nyttig ressurs i undersøkelsen. Denne kunnskapen kan komme til sin rett i analysearbeidet og diskusjon rundt resultatene. Denne formen for åpenhet kan derfor betraktes som et viktig element i det å tilstrebe transparens.

I studiet mitt vil mitt personlig forhold til både miljøet og verdiene informantene representerer påvirke analysen i den forstand at jeg har sterk tilknytning til miljøet og de fenomenene som undersøkes. Det kan føre til en utvikling av forståelse som kommer innenfra, som et resultat av noe som er kjent (Thagaard, 2018). Prosjektet har beveget seg i retningen der jeg som forsker har utviklet tolkningen av de studerte fenomenene både i relasjon til nye kunnskaper og til egne erfaringer (Thagaard, 2018). Det oppleves utelukkende som en styrke med kjennskap fra innsiden, og det gir et bedre utgangspunkt for forståelse av deltakerens situasjon. Videre vil det virke positivt inn på forståelsen som utvikles i arbeidet. Det å være på innsiden kan også føre til at nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer blir oversett. Det har derfor vært nyttig å diskutere diverse elementer med andre som arbeider innenfor samme fagfelt, for å kunne se på deler av datamaterialet fra et annet ståsted. Det har bidratt med et «rikere» blikk på prosjektet som en helhet.

3.4.4 Validitet

I forhold til validitet i prosjektet er det knyttet til resultatet og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). I analysearbeidet har tidligere forskning og teoribasert kunnskap vært gjeldende. Metoden for generering av data og koding har som nevnt tidligere i kapittelet lagt nært til empirien. Ved utvalgte kategorier har pendelen sving mer i retningen av det teoretiske og kunnskapsbaserte, med

den hensikt å se informantenes fortellinger i lys av forskning. Det er i tråd med det Thaagard (2018) referer til i forhold til styrken i prosjektet med tanke på validitet. Det vil si at det teoretiske gjenspeiler tolkningene og konklusjonene jeg har kommet frem til. Det gir grunnlag til å vurdere tolkningene som representativ i forhold til de fenomenene som undersøkes.

3.4.5 Konseptuell generalisering

Konseptuell generalisering er et mål ved bruk av SDI- metoden. Arbeidet rettes mot utvikling eller fremstille funn i form av konsepter, typologier, begreper og modeller som kan være av relevans i andre sammenhenger enn prosjektet som ligger til grunn (Tjora, 2018). Ved å benytte tidligere forskning og teorier som bygger opp under en større gyldighet og generaliserbarhet sikrer vi relevans utover de data som er analysert i prosjektet (Tjora, 2018). Dette kommer frem i analysedel 2 og 3 av prosjektet.

4 Analyse del 1

I arbeidet med koding ble det viktig å prøve å finne sammenhenger i datamaterialet som kan gi svar på problemstillingen. Ved nøye prosessering av kodene har prosjektet kommet frem til tre overordnede kategorier med ulike underkategorier. Analysen består av tre deler. Den første delen omhandler informantenes opplevelse av de ulike fenomenene som undersøkes. I denne sekvensen presenteres de utvalgte hovedkategoriene og hva som danner grunnlaget for dem, og omtales som underkategorier. I del to av analysen går vi mer direkte inn i informantenes opplevelser og prøver å forstå det som skjer i lys av forskningsbasert teori. Den siste delen er en oppsummering og diskusjon rundt utvalgte funn. Dette er i tråd med Tjoras (2018) stegvis deduktiv-induktive metode.

Analysen er delt inn i tre overordnede kategorier:

Hovedkategori	Regulering i et forebyggende perspektiv	Regulering i et akutt perspektiv	Egenregulering
Underkategori	Relasjonell tilnærming Didaktiske implikasjoner Kunnskapsbasert tilnærming Felles rasjonale	Regulering ved tanker og fornuft Relasjonell regulering Sansemotorisk regulering	Reguleringsstrategier

Tabell 5: Overordnede- underkategorier

4.1 Regulering i et forebyggende perspektiv

4.1.1 Relasjonell tilnærming

Alle informantene beskrev tydelig betydningen av det å bygge gode relasjoner med barn og unge som faller inn under kategorien utviklingstraumatiserte. Intervjuobjektene var samstemte i forhold den relasjonelle tilnærmingen på mikronivå av typen «ansikt til ansikt» kontakt, og viktigheten av den. Det å tolke det som bevisste handlinger i et forebyggende perspektiv kommer fra erfaringene lærerne bærer med seg om hva som virker positivt inn på elevene over tid, og at den relasjonelle tilnærmingen er en foretrukket og gjennomtenkt strategi for å redusere det som oppleves som negativ eller uønsket atferd. Det underbygges i et sitat fra en informantene der vedkomne påpekte viktigheten av å «*hilse skikkelig, bygge relasjoner, vise at du er viktig for meg*». En av deltakerne i prosjektet fortalte at det er viktig at man som pedagog er stabil i humøret. Vedkomne uttrykte at «*man stiller alltid på jobb i godt humør*». Det er en referanse til erfaringsbasert kunnskap om hvilke menneskelige tilstander som påvirker omgivelsene i en konstruktiv retning. På samme tid er det et utsagn som forteller noe om profesjonaliteten i utøvelsen av yrke.

En av informantene forteller at «*det er vanskelig å være i forkant fordi jeg har ingen relasjon til dem*». Sitatet indikerer at pedagogen har erfaringer med regulerings situasjoner der vedkomne opplever minimal fremgang, og erkjenner at det må ligge en god relasjon i bunn for å regulere ned uregulerte barn. Utsagnet sier hvor mye relasjon betyr i forhold til regulering. Samme informanten opplevde større utfordringer med barn vedkomne ikke kjente så godt, og forklarte det videre med en opplevelse av å ikke være i posisjon til barnet. Informanten påpekte viktigheten av å tilkalle en voksen som er i posisjon ved tilspissede situasjoner som en eksempelvis voldsom utagering. Intervjuobjektet forklarte at dersom man var i posisjon hadde man allerede etablert en relasjon. En av deltakerne påpekte viktigheten av å «*møte dem i garderoben og se hvordan det ligger an*» og «*være tidlig på gangen, være til stede i overganger*». Sitatene fra informantene gir et godt bilde på en bevisstgjøring som kanskje sett utenfra kan virke tilgjort eller instrumentell, men med intensjonen om å bygge relasjonelle bånd med barn som strever. Sitatene og intervjuene som en helhet gir sterke indikasjoner på at starten på dagen har stor påvirkning på resten av dagen, og videre vil resten av dagen ha betydning for morgendagen. En av informantene fortalte at noen elever kommer på skolen og er ganske aktivert før klassen har hengt fra seg klærne. Da vil en tilnærming som sitatene beskriver også ha en funksjon som en type tilstandssjekk, og pedagogene har muligheter til å justere seg og gjøre eventuelle påkrevde endringer og tiltak. Det viser også en vilje fra pedagoghold å identifisere utviklingstraumatiserte barns tilstand og fungering.

4.1.2 Didaktiske implikasjoner

Informantene var klare på at innslag av elever som oppleves som utviklingstraumatiserte krever ekstra planlegging av faglig og sosial art. De var tydelig på aktiviteter som byr på store utfordringer, og viktigheten av å være i forkant av begivenhetene. En av informantene fortalte at «*skolekonserter, byturer og annerledes dager er vanskelig*». Pedagogen opplevde at de lykkes bedre dersom elevene var godt forberedt på slike dager gjerne i form av samtaler og avtaler i forkant, og påminnere underveis. Sitatene fra deltakeren påpeker viktigheten av å ha «*avtaler med disse barna i forkant og påminnere underveis*». Det viser at pedagogene i planarbeidet vurderer potensielle fallgruver for barna som strever, og hvilke tiltak som kan benyttes for å unngå eller redusere faren for negativ atferd. Deltakeren i prosjektet forklarte videre viktigheten av å «*komme frem sammen med dem på forhånd*». Informantens opplevelse av medvirkning kunne være avgjørende for gjennomføring av aktiviteter utenfor klasserommet, og begrunnet det med elevens eierskap til mulige reguleringsrom dersom eleven kjente på aktivering. De samme mekanismene hos barn og det forbyggende perspektivet oppleves som gjeldende fra informantenes ståsted i forhold til aktiviteter der man utfører deler av opplæringen utenfor klasserommet. Intervjuobjektene var samstemte med tanke på at utviklingstraumatiserte barn strever i kontekster der samhandling med jevnaldrende er påkrevd. En av informantene fortalte at denne elevgruppen har «*vanskeligheter med å forholde seg til regler*», og ofte «*misforstår lek*». Pedagogen forklarte at utviklingstraumatiserte barn i større grad enn andre barn profiterte på voksenstyrte aktiviteter. Videre mente læreren at det fungerte best dersom den ansvarlige voksne inntok rollen som tilrettelegger og deltaker. Intervjuobjektet underbygget dette med tanken om modellering og konseptet adaptasjon av nyttige atferdsmønstre.

I det generelle læringsarbeidet i forhold til innlæring av fag opplevde informantene store variasjoner blant gruppen som omtales som utviklingstraumatiserte. Deltakerne i prosjektet hadde over tid hatt elever som var faglig sterke, og elever som strevde med det faglige. En av informantene påpekte at den konkrete læringsøkten kunne «*være dagsavhengig*». Vedkomne forklarte at det ofte var andre fenomener som sperret for læringen, og at elevens evnenivå i utgangspunktet opplevdes som tilstrekkelig i forhold til nivået på opplæringen. Med andre ord var den faglige tilpasningen innenfor elevens mestringsområde. Det viser at pedagogene er handlekraftig i utførelsen av kravet om tilpasset opplæring, noe som krever stor grad av forberedelser. En av informantene fortalte at noe av det mest utfordrende med denne elevgruppen var inkludering i læringsarbeid der det krever samarbeid. Vedkomne sa «*sånn med læringsvenn så har de ikke alltid så mye å gi*». I praksis betyr det at lærerne vektet nøye hvem elevene kan samarbeide med og hvor mye de kan presse det faglige

i slike kontekster. Intervjuobjektene forklarte at plassering i klasserommet også spilte en rolle for å komme gjennom læringsaktiviteten. Det handler om tilgjengeligheten og responstiden for læreren å rekke innom eleven dersom aktiveringen øker. En av informantene fortalte at i planleggingsfasen lager vi «*en handlingsplan, sant. Det er ofte det man gjør med elever, eller en trygghetsplan som noen kaller det for*».

Informantene påpekte viktigheten av å lære av sine feil. En av deltakerne sa at det er «*viktig i etterkant å lære av det*». Det forteller oss viktigheten av å reflektere over det som skjer i klasserommet, og gir pedagogen muligheter til å justere og endre på deler av praksisen som ikke virker. Didaktiske implikasjoner i denne sammenhengen betyr at pedagogene har planlagt for mange eventualiteter. Hva skal vi gjøre, hvordan skal vi gjøre det, hvorfor skal vi gjøre det, og refleksjon i etterkant der man tenker hva vi kan gjøre annerledes.

4.2 Kunnskapsbasert tilnærming

Informantene forklarte viktigheten av en kunnskapsbasert tilnærming til barn med utviklingstraumer med tanke på regulering. Flertallet av informantene var tydelig på at det var fenomener utenfor elevens kontroll som kunne være delaktig i barnets utfordringer. En av informantene mente at utfordringene hadde en «*nevrobiologisk forklaring*». Vedkomne hevdet at svarene på atferdsmønsteret kunne linkes til forhold i hjernen. Intervjuobjektet fortalte at «*det er viktig å vite hvilken del av hjernen jeg snakker med, kan ikke kjefte og kan ikke snakke fornuft*». Informanten mente at det å benytte seg av kjefte og høy stemme ville ha liten effekt dersom det var ingen «*hjemme i den etasjen av hjernen*». Informanten formidlet videre at når eleven var i en aktivert tilstand var det nytteløst med regulering som baserte seg på snakk og logikk.

Intervjuobjektene hadde sterke formeninger om at atferden kunne forklares ut fra et nevrobiologisk perspektiv. En av informantene mente at barn som levde under svært vanskelige forhold kunne som en konsekvens av påkjenningene påføres en skjevutvikling grunnet endringer i hjernen. En av informantene sa at disse barna har vært «*utsatt for noe som gjør at deres naturlige utvikling har vært tuklet med*». En av informantene forklarte at atferden kunne forklares i lys av vanskelige hjemmeforhold. Pedagogen fortalte at «*barn som har vokst opp i hjem med høyt temperament mellom foreldre, med verbalt og fysisk konfliktnivå vil streve på skolen*». Flertallet av intervjuobjektene var klare på at stress kunne føre til uønsket atferd, og at det på sikt kan være skadelig sett i et kroppslig perspektiv. En av informantene mente at «*en stresset hjerne umulig kunne tilegne seg kunnskap*».

Informantene forklarte atferden til utviklingstraumatiserte barn i lys av manglende reguleringsferdigheter. Utfordrende hjemmeforhold der foresatte eller nære omsorgspersoner av ulike årsaker ikke har bidratt med hensiktsmessig reguleringsstøtte inn mot barna. Intervjuobjektene mente at en del av disse barna ikke fikk dekket grunnleggende behov, og dermed fremstod med et atferdsmønster som ikke kunne forklares ut fra det kontekstuelle. En av informantene forklarte at noen av barna kom på skolen nærmest ferdigaktivert. Videre forklarte vedkomne at det ofte skyldes mangel på mat, søvn eller som et utslag av et høyt konfliktnivå i hjemmet rett forut skolestart. Tilstanden eleven er i når han eller hun trer inn i skolen har stor påvirkning på vedkomnes fungering. En av deltakerne fortalte at *«ingen i umiddelbar nærhet som har hjulpet med regulering»*, og videre *«de som ikke for dekket sine grunnleggende behov»*.

Informantene refererte til toleransevinduet for å forklare hvilke mekanismer som utspiller seg når barn og unge aktiveres. Intervjuobjektene beskrev hvordan elevene med mulige utviklingstraumer bevegde seg «over og under» toleransevinduet med atferd der barna i den ene enden av skalaen utagerte fysisk, og på den andre siden gjemte seg bort. En av deltakerne sa at når de er *«ute av toleransevinduet sitt er det viktig å gi dem tid og litt fred»*. En av informantene hevdet at når barna bevegde seg utenfor toleransevinduet sitt, kunne andre fysiologiske fenomener tre i kraft. Vedkomne hevdet at når *«barn er på det høyeste så er det en del lyder de ikke hører, en fysisk greie»*.

Informantene var samstemte når det gjelder å identifisere barn og unge som faller inn under kategorien utviklingstraumatiserte. Deltakerne opplevde det som krevende på grunn av kompleksiteten i atferden. En av informantene sa *«kan ikke si hundre prosent at det er et utviklingstraume, du kan bare anta»*. Det var konsensus blant intervjuobjektene at utviklingstraumatiserte barn og unge hadde levd med belastninger over tid. Der utsagn som *«det kan ha vært psykisk over mange år»*, eller *«barn som har opplevd vold og seksuelle overgrep»*, til *«har ikke fått dekket grunnleggende behov»*, og *«manglende reguleringsstøtte»*, var karakteristikk som gikk igjen.

4.2.1 Felles rasjonale

Tre av fire informanter opplever at skolen som organisasjon ikke har arbeidet tilstrekkelig med en felles forståelse av barn som lider av utviklingstraumer. Ifølge intervjuobjektene var dette synlig i flere ledd av organisasjonen. Tre av informantene opplevde at det var liten interesse og oppmerksomhet rundt barn og unge som lider av utviklingstraumer fra et ledelsesperspektiv. Flere

av deltakerne opplevde manglende systematikk med tanke på å møte og ivareta denne elevgruppen. Elevgruppen ble sjelden adressert i fellestiden, ofte med et svært marginalt utbytte for læreren som arbeider med elevgruppen i det daglige. En av informantene fortalte at det er *«lite i fellestiden»*, og *«det vi fikk var på et banalt nivå»*.

Tre av informantene opplevde at fellestiden stort sett konsentrerte seg rundt det faglige. En av informantene fortalte at det er *«mye søkelys på fag»*. Videre filosoferte vedkomne at det kanskje kunne forklares ved at utfordringer knyttet til utviklingstraumatiserte barn kanskje hadde en geografisk grense. Her refererte vedkomne til levekårsundersøkelser, og mente at det det kanskje på noen skoler ville det av naturlige årsaker være mer eller mindre innslag av barn og unge med utviklingstraumer.

Informantene opplevde store sprik i forståelsen av disse barna internt blant kolleger, og som et resultat ble barna møtt på en uhensiktsmessig måte. Informantene mente det som oftest skyldes mangel på kunnskap. Informantene beskrev situasjoner der de opplevde en form for motstand av kolleger i forhold til forståelse av barna, og valg av metode med tanke på regulering i konkrete og tilspissede situasjoner. Alle informantene fortalte at de hadde fått tilbakemeldinger i selve situasjonen som de opplevde som svært sårt og negativt. En av informantene fortalte at kolleger kunne si at *«det er å premiere, en type positiv forsterker»*. En av deltakerne fortalte at kolleger så på barnet som *«det usjarmerende barnet som er blottet for empati»*. Videre forklarte informanten at *«det er litt haimusikk i gangene når eleven kommer»*. Intervjuobjektene opplevde det som hemmende i arbeidet med denne elevgruppen. Holdningene fra kolleger ble sett på som forhold som opprettholdt eller forverret situasjonen for eleven. En av informantene opplevde liten tillitt blant sine kolleger på trinnet, og unnlot derfor fri flyt av informasjon. Vedkomne fortalte at *«jeg forteller de ikke alt, jeg forteller det de trenger å vite»*. En av deltakerne fortalte om en kollega som hevdet at arbeidet rundt et barn som kan kategoriseres som utviklingstraumatisert ikke hadde overføringsverdi til ordinær undervisning. Vedkomne hadde fått beskjed om at *«gutten har jo ikke blitt bedre etter dette opplegget. De ligger bare og plasker i bassenget»*.

4.2.2 Regulering i et akutt perspektiv

4.3 Regulering ved tanker og fornuft

Informantene fortalte om direkte konfrontasjoner med barn som muligens lider av utviklingstraumer. En av informantene fortalte av erfaring at det å prate fornuft med et barn som utagerte virket mot sin hensikt. Intervjuobjektet mente at det kunne handle om at man henvendte

seg til en del av hjernen som ikke var tilgjengelig i situasjonen. Deltakeren fortalte at *«det handler om å finne ut hvilken etasje av hjernen du snakker med, ja for du har liksom tre etasjer i hjernen, og vis du snakker fornuft, banker på i tredje etasje, men der er jo det ingen hjemme når man er sint»*.

En informant fortalte at korreksjon i plenum rettet mot en krevende elev eskalerte situasjonen, og fikk alvorlige følger for en tilfeldig elev som havnet i kryssilden. Informanten hevdet at informasjonen eleven fikk på det gitte tidspunktet var langt utenfor hans rekkevidde. Vedkomne fortalte om et *«barn som ikke tålte korreksjon foran andre, og kastet en stol»*.

En av intervjuobjektene fortalte at noen elever var vanskelig å komme inn på. De kunne sitte stille og tilsynelatende følge samtalen, men den reflekterende og muntlige stilen fungerte dårlig.

Pedagogen opplevde en form for avvisning, og lot eleven være i fred. Læreren forklarte det med at *«de som er helt taus, kommer du ikke inn på»*. En av informantene fortalte at denne elevgruppen kunne løpe bort dersom en voksen regulerer ved hjelp av mange ord og lange resonnementer i kombinasjon med en eller annen form for trussel. Deltakeren i prosjektet sa at *«de løper fra problemet»*, og *«de løper fra sinne sitt»*.

En av informantene opplevde til tider at forholdene rundt elevgruppen som omtales som utviklingstraumatiserte krever en kompetanse som de fleste lærere ikke har. Dette viser seg kanskje best i møte med dem som beveger seg i ytterkanten med ekstrematferd. Vedkomne forklarte det med at *«det er vanskelig med barn som skader seg selv»*. Informanten tenkte i dette tilfelle ikke på elever som driver med selvskadning i det mer skjulte, men elever som i en akutt situasjon fysisk skader seg selv. Læreren beskrev at de kan *«stange hodet i veggen, nesten som en psykose»*, og *«barn som biter seg i armen, dunker hodet i veggen eller pulten»*. Pedagogen opplevde ofte slike situasjoner som håpløse, og ingenting virket for å regulere ned barnet. Vedkomne sa *«du kjenner av og til på en maktesløshet»*.

4.3.1 Relasjonell regulering

Informantene var tydelig på at relasjon og regulering er to begreper som går godt sammen. Informantene har erfart at dersom du kjenner eleven godt, har du et større handlingsrom i forhold til regulering. En av informantene mente det å være tålmodig var viktig i møte med denne elevgruppen, og opplevde at det reduserte stressnivået. Videre påpekte informanten viktigheten av å gi dem tid til å komme seg ut av den vanskelige sonen. Deltakeren sa *«viktig å være tålmodige»*, og *«gi dem tid til å komme ut av sonen»*. En av pedagogene forklarte at det var viktig å behandle denne elevgruppen som normalt som mulig. Vedkomne sa at *«det er viktig å ha forventninger og krav, og*

gi masse omsorg og kjærlighet». Informantene opplevde at det å ha et kroppsspråk som passer situasjonen som viktig. Det kom frem at noen elever er sensitive i forhold til om de voksne er for tett på. Deltakerne fortalte at noen elever fungerte best dersom de voksne holdt litt avstand, men likevel så nær et det var etablert kontakt. En av deltakerne fortalte at det er viktig *«hvordan du du bruker kroppsspråket, hvordan du stiller deg»*. Samme informant opplevde det som viktig at kroppsspråket ikke måtte oppfattes av eleven som truende. Vedkomne refererte til toneleie, kroppsholdning og ansiktsuttrykk.

En av informantene fortalte at dersom du kjenner elevene godt, er det lettere å avlede dem og føre dem tilbake til den eventuelle aktiviteten. Godt humør og positivitet i samhandlingen virket inn mot denne elevgruppen. En av deltakerne i prosjektet opplevde at når relasjonen var på plass var det enklere å få elevene til å medvirke i læringsarbeidet.

4.3.2 Sansemotorisk regulering

Informantene benyttet daglig regulering som berører sansene. En av deltakerne i studien forklarte at noen elever er det lettere å regulere ned ved fysisk kontakt fremfor verbal kommunikasjon.

Deltakeren forklarte det med at *«jeg begynte å klemme og holde rundt ham»*. En av informantene fortalte at noen av disse barna må reguleres som babyer. Intervjuobjektet sa at noen ganger *«må jeg vugge ham som et barn»*. En av lærerne fortalte at noen elever fungerte best i noen læringssituasjoner der de får sitte på fanget til den voksne. Vedkomne forklarte at de gir trygghet og en nærhet som barnet kanskje trenger ved for eksempel bokstavinnlæring på første trinn. En av lærerne fortalte at vedkomne hadde brukt mye tid på en elev som var svært sensitiv, som trengte mye trygging og regulering i forhold til klær. Vedkomne forklarte det at de er *«sensitive, taktile med klær, og det viktig å normalisere det med klær på vrangen»*.

4.3.3 Egenregulering

Informantene fortalte at det er krevende å arbeide med denne elevgruppen. Til tider kjente de på en maktesløshet, og følte seg alene med utfordringene. De opplevde stor frustrasjon når utfordringene varte over lang tid. Videre forklarte informantene at de hele tiden opplevde å være bekymret og på vakt. En av informantene sa *«jeg går hele tiden på alerten»*, og *«jeg har vært direkte redd»*.

Intervjuobjektene fortalte at arbeidet med denne elevgruppen gjør noe med ditt indre. Vedkomne sa *«jeg blir følelsesmessig berørt»*. Informantene fortalte at det påvirket egen mental helse. En deltakerne sa *«jeg blir veldig selvkritisk»*. En annen sa at det har *«tandert til panikkanfall, du*

havner nesten i en sånn traumegreie selv». En av pedagogene opplevde å bli svært aktivert når elevene var aktivert. Vedkomne sa at elevene *«kan få deg selv ut av vinduet»*. Informantene trakk fram utagerende elever som det mest strevsomme. Intervjuobjektene fortalte at det fikk dem til å vurdere om de hadde kompetansen og kapasiteten til å lykkes som lærer. En av deltakerne sa *«jeg grubler masse i ettertid»*. Dette førte ofte til et negativt selvbilde. En av pedagogene sa at *«jeg har ikke vært pedagogisk flink nok, har ikke vært profesjonell nok, og det er sårt»*.

Informantene fortalte at de hadde strategier for å regulere seg selv i vanskelige situasjoner. En av informantene var opptatt av å holde roen. En av deltakerne anerkjente utfordringene og kjente en form for ro rundt det. Et av intervjuobjektene opplevde å bli *«skrudd av»* i vanskelige situasjoner, og hevdet det var en bevisst handling. Vedkomne sa *«jeg skrur meg av, bevisst på hva som skjer med meg og skrur det av»*. En av lærerne fortalte at kjennskap til elevenes handlingsmønster og atferdsuttrykk gjorde at vedkomne kunne stanse aktiveringen før den nådde et punkt der situasjonen etter alt og dømme kom til å bli ganske fastlåst. Pedagogene sa *«når jeg ser det bygger seg opp takler jeg det, og vet at for å løse situasjonen må jeg holde roen»*. En av pedagogene fortalte at vedkomne kjente igjen følelsen når man er på vei ut av toleransevinduet, og kunne da prøve å justere seg inn igjen i sonen. Vedkomne fortalte at det er viktig *«å lære å kjenne igjen når man er på vei ut av vinduet sitt»*. En av informantene fortalte at vedkomne selv opplevde å bli regulert gjennom en felles aktivitet med et barn som kan omtales som utviklingstraumatisert. Deltakeren sa *«når jeg tegner med eleven blir jeg rolig»*. Videre forklarte den voksne at dette var en aktivitet begge likte svært godt, og det var fint å komme inn i en slik aktivitet.

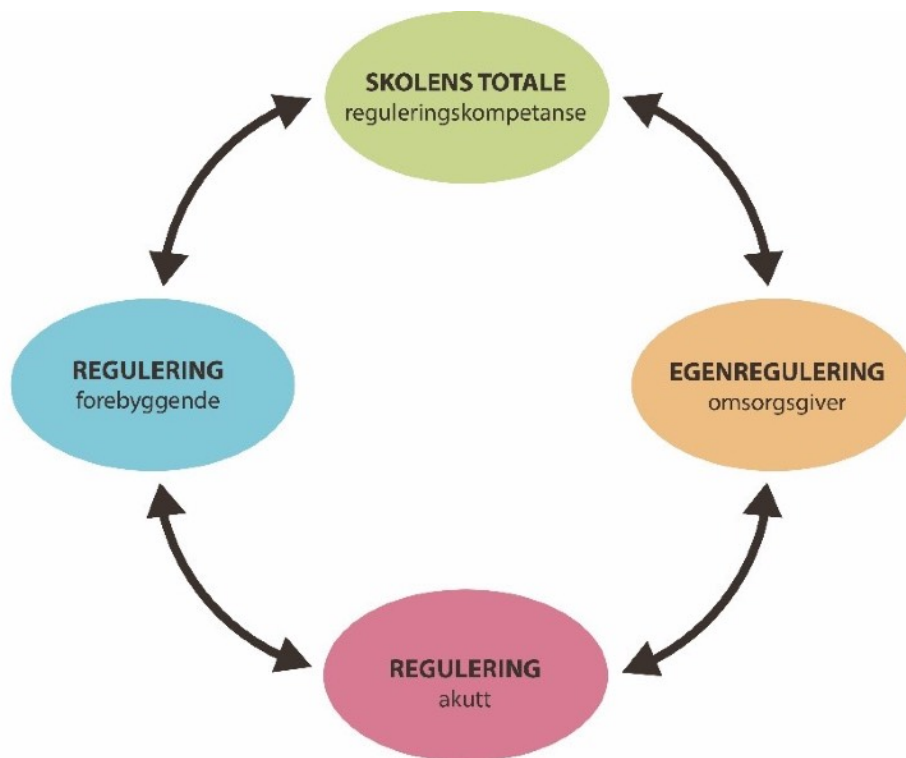
Informantene var delte i synet på oppfølging i forhold til egen mental helse fra et ledelse- og systemperspektiv. To av fire informanter opplevde lite eller ingen støtte av sine nærmeste ledere i forhold til å ivareta egen mental helse. En deltakerne opplevde en nærmest uvilje til å bistå inn mot vedkomnes mentale helse etter hendelser som oppleves som svært utfordrende å håndtere alene. Pedagogene sa *«det er ingen oppfølging av ledelsen i casene»*. Vedkomne trakk mot kolleger som ofte håndterte samme elevgruppe for regulering, trøst og videre motivasjon. Læreren sa at *«på kolleganivå er det bra»*. Samme informant fortalte at kollegastøtte er viktig, men på samme tid skal vi være oppmerksomme på at vi fort kan havne i en negativ spiral der vi graver oss ned i problemer. Det er viktig å få snakket om det som er vanskelig, men vi må også på et tidspunkt komme oss inn i et konstruktivt spor.

Intervjuobjektene fortalte at det ikke eksisterer et ettervern for voksne på skolen som må håndtere meget alvorlige hendelser. Informantene fortalte at skademeldinger er bare til for å lukkes. I det ligger det en fortvilelse og en opplevelse av noe instrumentelt. En av deltakerne i prosjektet sa «skademeldinger virker ikke, blir bare åpnet og lukket igjen». Informantene opplevde ikke noe systemisk ettervern som kan bidra inn mot egen mental helse. En av informantene sa at «det er ikke noe system», og «det er veldig svakt».

5 Analyse del 2

I dette kapitlet undersøkes funnene i lys av kunnskapsbidrag og tidligere forskning rundt regulering. Utgangspunktet for undersøkelsen i denne fasen er informantenes opplevelser rundt regulering i et forebyggende perspektiv, regulering i akutte situasjoner og egenregulering som følge av å arbeide med utviklingstraumatiserte barn. Prosjektet går direkte inn i pedagogens hverdag, og gjennomfører en pedagogisk analyse med relevante psykologiske perspektiver, sosiologiske perspektiver og nevrobiologiske perspektiver. Funnene i undersøkelsen indikerer at de overordnede kategoriene henger tett sammen i forhold til å lykkes med regulering i skolen med barn og unge som lider av utviklingstraumer. Det illustreres ved figur 20.

Reguleringsperspektivenes gjensidige påvirkning



Figur 20: visualisering av gjensidige prosesser i reguleringsarbeidet

Modellen viser hvordan de ulike reguleringsperspektivene samhandler og på mange måter glir inn i hverandre. Det er i praksis vanskelige å skille dem som isolerte fenomener, noe som pilene indikerer. Det oppstår en form for vekselvirkning mellom dem, der fenomenene spiller på hverandre. De ulike perspektivene kan hele tiden utvikles med påfyll av erfaring og kompetanse. Innenfor reguleringskompetanse vil styrken av de utvalgte temaene til enhver tid utgjøre skolens totale reguleringskompetanse.

5.1 Regulering i et forebyggende perspektiv

5.1.1 Relasjonell tilnærming

Det med å møte dem i garderobe om morgenen for å finne ut hvordan vi ligger på kartet og i terrenget, for ofte kommer de ferdig pist på skolen, sant. Og da på en måte hilse skikkelig og slå av en prat, og det å bygge relasjoner. For når du kommer sånn og møter de sånn så viser du at du er viktig for meg. Det er viktig for meg at du har det bra. Ja, hele tiden bygge relasjon, altså det er hovedgreien. Ja, også det å vise at jeg liker personen føler jeg, og anerkjenne personen.

Barn og unge som er utviklingstraumatisert lider ofte under begrensede kontakter og få positive interaksjoner i løpet en dag. Eleven vil ofte befinne seg utenfor læringsvinduet, og kjenne påkjenninger med eksempelvis avvisning eller bli lite sett. Det kan føre til aktivisering av stressresponssystemet og forsterke det eleven strever med i utgangspunktet. Barn som oppleves av omgivelsene som vanskelig vil ha utfordringer med å handle på andre måter. Pedagoger i dette tilfelle er bevisst når det gjelder å møte eleven med positivitet. Læreren vet fra tidligere erfaringer at denne eleven kan komme på skolen med et allerede aktivert stressresponssystem. Pedagogen forstår verdien av positiv kontakt, og unngår dermed utfordrende atferd, og at barnet ikke havner i en tilstand av alarm. Ut fra forskning er det mye som tyder på at barn og unge som opplever sosial ekskludering og avvisning øker sannsynligheten for aggresjon og reduserer evnen til selvregulering (Johannessen & Bakken, 2020). Læreren utviser i denne situasjonen gode evner i det som Johannessen og Bakken (2020) omtaler som relasjonell tilnærming og regulering. Pedagogens atferdsmønster og væremåte utfolder seg på en fordomsfri måte, noe som fremstår som en innøvd eller mal på hvordan man i all hovedsak møter mennesker. Det kanskje en klisje, men det er summen av de mange små hverdagslige hendelsene og interaksjonene som betyr mest i det å opparbeide gode relasjonelle koblinger. Relasjonell tilnærming og regulering skjer og oppstår i alle positive kontaktpunkter mellom to mennesker (Johannessen & Bakken, 2020).

Min erfaring er at det tar tid før du kommer i posisjon, og de jeg har hatt over tid. Jeg jobber systematisk med relasjonsbyggingen. Du kommer gjerne et skritt frem og tre tilbake, og da må man faktisk stå i det. Gir man opp litt for tidlig så går det ikke.

Pedagogen opplever i det daglige arbeidet viktigheten av å skape gode relasjoner. Klasserommet kan karakteriseres som et mikromiljø, hvor ansikt- til- ansikt kontakten er sentral og viktig for å bygge personlige relasjoner (Kvello, 2012). I mikromiljøet vektlegges kvalitet i relasjonene, gunstige aktiviteter som stimulerer til vekst og at det eksisterer rikelig med anledninger for at barn og unge blir eksponert for ulike roller. Pedagogen i undersøkelsen ser på dette som vedvarende prosesser som må være regelmessige og varer over tid. Dette blir omtalt som proksimale prosesser (Aasen, 2002).

Kvello (2012) omtaler personer som er ansvarlig for god relasjonsbygging som helhetlige. Videre forklarer han at i et utviklingsfremmende miljø som skolen er, må relasjonene baseres på gjensidighet, følelsesmessig engasjement og vare over tid. Pedagogen i dette tilfelle har gjort seg noen erfaringer i forhold til konseptet tid. Det å utvikle gode og hensiktsmessige relasjonelle bånd som oppleves som dype og fundamentale er svært tidkrevende. Personer og miljøer utvikles og endres over tid, som videre understreker at utvikling består av prosesser og dette må forstås i et større tidsperspektiv. Bronfenbrenner (1989) introduserte teorien om kronosystemet som omhandler en tidsforståelse (Kvello, 2012).

5.1.2 Didaktiske implikasjoner

Målet er jo det å hjelpe dem før de er helt utenfor, sant. At man lager en handlingsplan sant, det er jo ofte det man gjør, eller en trygghetsplan som noen kaller det for. Der vi har noen strategier der vi gjør noe før de kommer dit.

Vi har tidligere vært inne på at elever som er utviklingstraumatiserte strever med et oversensitivt stressresponsystem, og det kan være klokt å kartlegge når det slår ut på en slik måte at det er ødeleggende for barnet og læring, og ødeleggende for det generelle læringsmiljøet i klassen. Det kan gjøres ved hjelp av triggerkartlegging som videre danner grunnlaget for en reguleringsplan (Johannsen & Bakken, 2020). Triggerkartleggingen er ikke ment som et «stort» dokument, men en enkel oversikt over de ulike situasjonene og stimuli som kan være utløsende for negativ atferd. Videre kan det gi et bilde på elevens tilstand med tanke på frykt eller intens redsel (Johannessen & Bakken, 2020). Reguleringsplanen bygger på triggerkartleggingen og kan gi føringer på hvordan

skolen kan redusere forekomsten av eksempelvis hyppige utageringer. Dette er et arbeid der elevene også på sikt kan få innsikt i, og en type medbestemmelse i tiltakene dersom barnet er i stand til en slik refleksjon.

Informanten forteller i sekvensen om viktigheten av å ha gode planer for denne elevgruppen. Dette er i tråd med å forebygge negativ atferd.

En skole jeg jobbet ved innførte frokostklubb. Det var en fast aktivitet 3 dager uken fra 730 til 830, og varte hele skoleåret. Vi serverte havregrøt, tradisjonell norsk brødmat med melk og juice.

Tilbudet var for alle, men det var en klar overvekt av de barna som kan omtales som utviklingstraumatiserte. De kom hver gang. Jeg opplevde det som en god start på dagen.

Frokostaktiviteten som varer over tid og er en del av skolens planer kan vise seg å ha flere positive synergieffekter. Informanten påpekte at mange av de som kan omtales som utviklingstraumatiserte stilte jevnlig til frokost. Det indikerer at barna opplever arenaen som et trygt sted å være. Det var ingen forventninger eller krav til elevene rundt frokostbordet som virket tyngende. Læreren fortalte at de fikk tid med de barna som trengte det mest, men ofte var det nok med et anerkjennende smil eller nikk. Pedagogen kalte øyeblikkene for en form tilstandsjekk. Vedkomne forklarte det med at etter hvert som vi ble bedre kjent, var det lettere å fange opp de som av en eller annen grunn kom på skolen svært aktivert. Videre fortalte informanten at noen av de barna som utfordret skolen og klassemiljøet mest, etter hvert fikk ulike oppgaver knyttet til frokosten. Det kunne være å bidra med å dekke bordet, eller røre i grøten. Noen ganger kunne de få oppgaver som innebar å inkludere noen av de barna som alltid kom alene. Dette hadde blitt snakket om og modellert på forhånd.

Gjennom denne aktiviteten viser pedagogene at de har et bevisst forhold til at barn og unge kan komme på skolen med et allerede aktivert stressresponsystem (Perry, 2020). Det er mye som tyder på at elevene har kjent på en indre tilstand av ro grunnet trygge voksne, med krav og forventninger som er innenfor barnets rekkevidde og mestringsområde. Det kan henge sammen med informasjon og påvirkning fra elevens sanseapparat. Hjernen håndterer inntrykkene som kommer gjennom det ytre miljøet og mer de mer fysiologiske påvirkningene som kommer innefra. Perry (2020) omtaler det som en form for overvåking av stressresponsystemet, som skjer i samspill med ulike neurotransmittere. Barna ved frokostbordet opplever å få dekket grunnleggende behov i form av ernæring. Det bidrar til en form for velvære og tilfredshet som gjør barnet blir mer tilgjengelig etter som mangel på mat og drikke kan skape ubehag og forstyrrelser i de lave delene av hjernen som påvirker systemet oppover. Perry (2020) hevder at dersom et barn opplever å være en del av et miljø

der man føler seg trygg, og har ingen spesielle fysiologiske behov å dekke får man bedre tilgang til den delen av hjernen som gjør oss i stand til å tenke og reflektere. Dette kan forklare pedagogens muligheter for å kunne samhandle med barna som karakteriseres som utviklingstraumatiserte.

En annen effekt som spiller inn i denne aktiviteten er varigheten, forutsigbarheten og den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev. Læreren ved frokostklubben har med sin tilnærming til barna mer eller mindre gradvis eksponert elevene sine for situasjoner barna kanskje finner stressfulle. Stresset har vært forutsigbart og innenfor kontrollerte rammer. Perry (2020) hevder at den måten å arbeide på skaper en større toleranse for stress i fremtiden. De sosiale koblingene som gjentar seg ved frokosten skaper eller aktiverer hjernecellene, og det oppstår synapser eller varige forbindelser i hjernenettverket (Perry, 2020). Disse varige forbindelsene i hjernen utvikles fordi barnet gjør seg gjentatte og hensiktsmessige erfaringer.

Denne situasjonen kunne vært skrevet inn under nesten hvilken som helst underkategori, noe som figur 20 viser til. Beslutningen å skrive den inn under didaktiske implikasjoner handler om at frokostklubben er en fast aktivitet som strekker seg over tid, det kreves stor grad av planlegging som innkjøp og tilrettelegging, og at den ligger under skolens planer.

5.2 Kunnskapsbasert tilnærming

Informantene var tydelige på at det krevende å identifisere barn og unge som potensielt lider av utviklingstraumer. De forklarte det med at det var vanskelig å sette merkelapper på barn, og at det var vanskelig å si hundre prosent at dette barnet lider av utviklingstraumer. På samme tid var intervjuobjektene samstemte med at det handlet om at barna hadde stått i vanskelige situasjoner over tid. Det kunne være stress, mangel på trøst, utsatt for vold og seksuelle overgrep, mangel på dekning av grunnleggende behov, barn av psykisk syke foreldre og at ingen i umiddelbar nærhet hadde bidratt med regulering. Det viser at det eksisterer kunnskap om hva som kan forårsake utviklingstraumer, men at det er vanskelig å drive med identifikasjon i praksis. Det kan være krevende å finne ut av dette med atferden alene, og behovet for en større kartlegging av barnets nære omsorgspersoner utenfor skolen er nødvendig. Det er ofte en vanskelig balansegang når man arbeider i skolen. Pedagogen er svært avhengig av relasjon med barnet, men like ofte avhengig av gode relasjonelle bånd med foresatte. Det å stille spørsmålstegn ved foresattes livssituasjon og eventuelle mangler kan skape uheldige konflikter. Noe som videre kan forklare formen for ambivalentet som gjerne råder i møte med utviklingstraumatiserte barn og unge og deres familier. Dette beskrives av en av informantene i sitatet under.

Jeg har hatt barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner som har blitt meldt til barnevernet. Så det er en del caser det har blitt avdekket gjennom samtaler med meg, noe som har vært tøft å stå i- fra det å få informasjon og det å melde og prosessen med å gå fra en god relasjon til en dårligere relasjon siden barnet føler seg sviktet når du har meldt det fordi i de prosessene skjer det masse. Hele livet til det barnet- de er veldig lojale mot de som har gjort dette mot dem, så det har vært noen tøffe tak.

Fallmyren (2020) beskriver utviklingstraumer som følge av alvorlig omsorgssvikt og repetert traumatisering. Informanten arbeider stort sett på småtrinnet, og volden barnet opplever har oppstått tidlig i livet. Denne formen for omsorgssvikt ved gjentatte krenkelser og langvarig utrygghet, kan bidra til endringer i hjernen i det limbiske systemet som blant annet vurderer om eventuelle omgivelser er trygge eller utrygge (Fallmyren, 2020). Denne episoden beskriver hvor krevende det er å melde saker videre i systemet. Pedagogen opplever at tillitten med barnet er brutt som følge av rapportering av forhold som vold i nære relasjoner. Det kan tenkes at barnet i dette tilfelle er unnvikende for vedkomne er redd for barnevernet eller bli forlatt av familien. Det kan ofte være slik at barnet har oppgaver i hjemmet som å følge opp yngre søsken og føler dermed på et ansvar. Det kan i noen tilfeller virke som elevene ikke vet at tilværelsen i hjemmet avviker fra det normale. Til slutt at de er redd for at volden skal øke i omfang ved å utlevere foreldrene sin til skolen og barnevernstjenestene (Johannessen & Bakken, 2020).

Han var ofte sint når han kom på skolen. Han kunne eksplodere av helt vanlige ting. I slike situasjoner kunne han kaste stoler, finne objekter han kan bruke som slagvåpen og ellers rive ned alt på sin vei. Det var først når jeg fikk ham inn på et skjermet rom jeg kunne snakke fornuft med ham. Ja, da roet han seg ned. Han var nok sliten, og tørst. Han satt der bare og stirret, og noen ganger nikkete han bekreftende på det jeg sa til ham.

Denne situasjonen beskriver noe som er typisk for en del av de barna vi tenker på som utviklingstraumatisert. Eleven virker aktivert før han kommer på skolen, og han har gjerne et smalt toleransevinduet som et utgangspunkt. Han har kanskje opplevd noe hjemme, på skoleveien, sovet dårlig eller ikke spist frokost. Barnet som omtales her kan ha et underutviklet sosial engasjementssystem og svak vagusbrems, og dermed et underutviklet reguleringsystem og forsterket alarmsystem (Nordanger & Braarud, 2017). Eleven går fort opp i hyperaktiv tilstand og er ikke i stand til å etablere kontakt med læreren gjennom språk eller annen form for sosial interaksjon.

Kroppen er i kampmodus, som videre fører til at pedagogen forflytter eleven til mer skjermede omgivelser.

Ved forflytning skjer det et skifte i barnets indre tilstand. Skjermede lokaliteter er ofte forbundet med mindre rom, lite stimuli og lukkede dører. Det betyr at eleven i slike tilfeller har liten mulighet til å flykte, og fysisk motstand oppleves gjerne som nytteløst etter som den voksne pedagogen har store fysiske fordeler i en eventuell kampsituasjon. Det er tydelig at situasjonen fra elevens ståsted at den sympatiske forgreiningen av det autonome nervesystemet er slått sprekker i. De første to forsvarsmurene som forhandling og sosial kontakt er brutt og svekkelse i vagusbremsen. Eleven beveger seg mer inn i en hypoaktivert tilstand. Det parasympatiske nervesystemet reduserer blodtilførsel til armer og ben, som videre gir en immobiliserende effekt på barnet. Pedagogen forteller at eleven roet seg og tok til seg det som ble sagt. Det at eleven sitter nærmest apatisk og stirrer ut i luften kan være tegn på resignasjon eller en avstengthet fra omgivelsene. Han nikker bekræftende kan tyde på at han i utgangspunktet strever med å skille ut lyder og forstå hva læreren snakker om, men nikker der han tror det sømmer seg og opptrer dermed medgjørlig. Pedagogen går ut av situasjonen med en overbevisning om at eleven har fått verdifull input og dermed lært av situasjonen. Realiteten kan vise å være en helt annen.

Situasjonen beskriver hvor vanskelig det er å arbeide med barn som er utviklingstraumatisert. Toleransevinduet er som nevnt ofte smalere hos disse barna av mange årsaker. Det fører som vi har sett til at barn beveger seg relativt rask mellom hyper- og hypoaktivering. Dette kan være en direkte årsak av mangelfull eller sviktende reguleringskapasitet i henhold til å komme tilbake i toleransevinduet. Det betyr at ved en liten sekvens som utspiller seg i klasserommet kan læreren her oppleve alarmreaksjoner som utløser uro, aggresjon, utagering og vold, impulsivitet og kaos. Og videre i løpet av et øyeblikk være vitne til den strake motsetning i form av nedstemthet, nummenhet, tomhet og avstengthet fra omgivelsene (Nordanger & Braarud, 2017).

Denne situasjonen beskriver noe av det som er viktig for å forstå i forhold til barn og unge som er traumatisert. Nedstemtheten og det å være avsteng fra omgivelsene kan tyde på at eleven er preget av dissosiasjon. Fallmyren (2020) beskriver det som å fragmentere opplevelser og separere seg selv. Videre forteller han at det handler om å koble ifra, og at det er traumeminnernes portvokter. Tilstander, minner og identiteter kapsles inn og holdes utenfor bevisstheten. Det kan beskrives som en forsvarsmur. Johannessen & Bakken (2020) beskriver tilstanden som om å overleve. Eleven i dette tilfelle preges av sterke påvirkninger som ligger i lillehjernen og hjernestammen. Det er med andre ord de helt primitive delene av hjernen som er i kontroll, noe som medføre en betydelig

svekkelse i form av kontakt med omverden. Dette kan også sees i lys av forgreiningen av vagusnerven som er den eldste og stammer fra vår evolusjonshistorikk og den «reptiliske» forhistorien vår. Det parasympatiske nervesystemet stenger ned blodtilførsel til deler av kroppen, og fører oss inn i en mer eller mindre immobiliserende tilstand. Eleven har på sett og vis kapitulert, og gjør det som kreves for å overleve.

5.2.1 Felles rasjonale

I sekvensen som utspilte på gangen blandet en kollega seg inn i situasjonen.

Når de først er utenfor tenker jeg å gi dem litt tid, og en slags anerkjennelse. Da er det mange som sier at da premierer vi de, og det blir en sånn positiv forsterker. Det er jo sånn, men det er jo ikke helt riktig. For det er jo en del av hjernen du appellerer til når de er der, så det gjør jo ingenting om de får sitte på fanget og gir dem det positive, sant!

Ut ifra det informanten sier i denne delen av intervjuet er det mye som kan tyde på at det mangler en felles forståelse i skolens organisasjon når det gjelder å se bak barnet. En sprikende tilnærming til atferdsutfordringer kan føre med seg ekstra belastninger for de lærerne på skolen som arbeider med barn som havner i kategorien utviklingstraumatiserte. Det vil også kunne føre til at skolen i mange tilfeller velger ukloke og lite hensiktsmessige løsninger og tilnærminger i møte med disse barna. Det har over tid vært en utfordring for skolen at den tenderer til å fremheve personfaktorer i forståelsen av et barns atferdsuttrykk. Nordahl (2005) omtaler det som feilslutninger eller attribusjonsfeil når vi fremhever personfaktorer uten å i tilstrekkelig grad vurdere andre situasjonsfaktorer eller forhold som kan ha påvirkning på barn og unges utvikling. Attribusjon er å tilskrive andres atferd mening eller årsak, motiv eller intensjon (Lund, 2012). I forhold til barn og unge som kan beskrives som utviklingstraumatiserte forsterkes denne holdningen med at det er svært utfordrende å plassere vanskene i en bestemt bås eller kategori. Atferdsmønsteret kan variere og bevege seg innenfor kategorier som konsentrasjonsvansker, impulsivitet og oppmerksomhet, til alvorlige atferdsforstyrrelser og tilknytningsproblematikk som følge av omsorgssvikt. Det fører videre til en ambivalent tilnærming til problemet etter som de ulike eksterne aktørene rundt skolen som PPT, BUP og Barnevernstjenestene opererer innenfor sine spesialfelt i sin søken etter kjernen til utfordringen (Nordanger & Braarud, 2017). På systemnivå kan det til tider være krevende å få samlet disse aktørene rundt et fellesprosjekt som utviklingstraumatiserte barn og unge trenger for å kunne få denne rette hjelpen.

I det nære og daglige vil pedagoger som utsettes for attribuering støte på noen utfordringer. Enhver kommentar og handling som omhandler menneskelig interaksjon vil være gjenstand for tolkning. Det medfører en overhengende fare med tanke på feiltolkning. Den største faren i denne konkrete situasjonen, som på ingen måte er unik for denne skolen, er at pedagogen begynner å tvile på seg selv. Videre kan det føre til at læreren tenker og reflekterer rundt sin egen rolle og konkluderer atferden til barnet som et resultat av vedkomnes valg og handlinger. Vedkomne bestrider sine valg og handlinger og knytter det rundt egen person og driver dermed med en form for indre attribusjon (Lund, 2014)

Det var til tider et krevende samarbeid med kontaktlæreren. Vedkomne klaget alltid på at eleven ikke gjorde det som var forventet i klasserommet. Kontaktlæreren ville bare ha den eleven bort fra klasserommet og den vanlige undervisningen. Noen ganger ble jeg konfrontert med at dere bare plasker i bassenget, og det har ingen overføringsverdi til klasseromssituasjonen.

Med felles rasjonale menes at det ligger en felles forståelse i bunn av hva utfordringene skyldes, og en plan for hva som kan bidra til konstruktive løsninger som gir mening for alle involverte parter. Det handler derfor like mye om forståelse mellom omsorgsgiver og barn, som mellom kolleger på en skole. Det må ligge en anerkjennende og samstemt holdning i bunn for at tiltakene vi setter inn skal virke (Lund, 2014). Det må med andre ord fremstå som et helhetlig fellesprosjekt for alle aktører som skal bidra inn mot barn og unge som lider av utviklingstraumer. Valg av tilnærming kan virke mindre viktig for utfallet enn en oppnåelse av et felles rasjonale. Det betyr at konteksten der informanten finner kollegaresponsen for utholdelig, kan være som følge av at kontaktlæreren i dette tilfelle ikke forstår tanken bak prosjektet med gutten i bassenget. Kontaktlæreren blir demotivert og aktivert av en tilnærming vedkomne enten er uenig i, eller rett og slett ikke forstår. Det kan føre til at eleven i denne situasjonen ikke opplever regulering som er hensiktsmessig ut fra de erfaringene barnet bærer med seg i de timene kontaktlæreren har ansvaret alene. Det kan forklare kontaktlærer utsagn om mangel på overføringsverdi. Vedkomne forventer endring i barnet uten å ta virkningsfulle og erfarte reguleringsstrategier i bruk. Noe som videre forklarer utsagn som de plasker bare i bassenget. Det krever en samstemthet på flere arenaer for at det skal skje positive endringer (Nordanger & Braarud, 2017).

Men de må få tid til å komme der da, da får man sett det, empatien. Hvis jeg har en nær relasjon til dem så vet jeg at det er der. Det eksisterer, men så kan de av andre kolleger bli sett på som det usjarmerende barnet som er blottet for empati. Det er litt haimusikk i gangene når de kommer.

Det er krevende å arbeide med elever som bryter mange konvensjoner med et svært negativt atferdsmønster. Ofte vil en type atferd som informantene henviser til å provosere oss, og få omsorgspersonene i utakt med den følelsesmessige tilnærmingen som er ønsket og anbefalt. Når et atferdsmønster over tid skaper store utfordringer for oss og tiltakene ikke viser gode eller raske nok resultater, har vi en tendens til å ty til karakteristikker som kan legitimere utilstrekkeligheten vi opplever. Det ofte i slike sammenhenger vi bruker beskrivelser som han er bare ond, eller vedkomne er blottet for empati (Nordanger & Braarud, 2017). En slik holdning ovenfor et barn er svært vanskelig å skjule. Barn har evnen til å oppfatte og imitere andres atferd og intensjoner (Nordanger & Braarud, 2017). Det kommer av vårt fysiologiske grunnlag i speilnevronsyste­met. I korte trekk handler det om at barn observerer en handling som om det var observatøren som utførte den (Nordanger & Braarud, 2017). Det er også en tendens at vi mennesker speiler den atferden vi møtes med. Ved bruk av «haimusikk» i gangene rundt en elev skaper ikke bare en forutinntatthet blant voksne, men vi risikerer at barnet avviser sterkt tilbake og atferden kan forsterkes i negativ retning.

5.2.2 Regulering i akutt perspektiv

5.3 Sansemotorisk regulering

Nå sitter jeg med masse bilder av barn i hodet. Jeg hadde en elev som var aggressiv og kastet møbler. Da jeg møtte ham tenkte jeg at dette er ikke noe han har lyst til, fordi barn har ikke lyst til å gjøre gale ting, de har lyst til å klare å være slik som alle andre. Uten å tenke så mye over det begynte jeg å klemme og holde rundt ham, og det hjalp. Og det ender med at han blir så avhengig av meg, at det kun er meg i rommet han ikke utagerer med. Når jeg er i rommet så utagere han ikke. Han ladet liksom. Han kom stadig bort til meg og ladet, og da tenker jeg at det kan være utviklingstraumer. Det er en sånn primitiv greie der det appellerer til den primitive delen av hjernen der det å holde rundt ham, og det å vugge som et barn, et lite barn.

Pedagogen tar barnet i armene og vugger det. Rent instinktivt skjer vuggingen ofte i en takt på femti slag i minuttet, som er samme rytme barnet ville erfart i mors mage under svangerskapet.

Pedagogen trøster med mildt toneleie, intonasjon, varme og musikalitet. Læreren gir i denne situasjonen en relasjonell erfaring som berører svært mange av våre sansekanaler. Vugging i denne situasjonen hadde stor effekt på den akutte nedreguleringen. Det er summen av alle de sanseerfaringene som bidrar til at barnet blir regulert (Nordanger & Braarud, 2017). Pedagogene forteller at barnet kommer for å lade, og at han er avhengig av vedkomne. Det bidrar til repetisjon

av reguleringen, som videre fører til aktivering av de samme nevronene i hjernen at det kan skape varige forbindelser (Johannessen & Bakken, 2020). Læreren utfører her en regulering der sanserikdommen er stor og berører mange deler av hjernen med en tilstand av trygghet, noe som i fortsettelsen vil føre til at barnets reguleringskapasitet utvikles og blir mer mangfoldig (Nordanger & Braarud, 2017).

Eleven får inn rytmiske vibrasjoner, rytmisk berøring og rytmisk lyd i et repetitivt mønster. Denne formen for repetitiv aktivitet fører til at hjernen assosierer den rytmiske opplevelsen til en tilstand av trygghet som stammer fra livet i svangerskapet (Perry, 2020). Videre forteller Perry (2020) at barn i skolealder kan oppleve slike assosiasjoner der somatiske sanseinntrykk som er rytmiske med eksempelvis 40-60-80 slag per minutt kan bidra til at barnet føler seg trygg og regulert. Det kan bety at et mønster av repetitive erfaringer fører til regulering, og at omsorgspersonen som i dette tilfellet er en pedagog, forsterker kjernen av rytmiske innslag av assosiasjoner med trygghet, og starter ulike prosesser i hjernen til barnet ved relasjonelle tilnærminger som gjør at barnet føler seg trygg. Omsorgspersonen som er oppmerksom, tilstedeværende, tonet inn og responderende bidrar til sterke assosiasjoner som følge av rytme og regulering (Perry, 2020).

Perry (2020) forklarer at tilstedeværelsen til noen barnet føler seg trygg på kan bidra til at stressresponssystemet går ned. Det å se ansiktet eller høre stemmen til en voksen du føler deg trygg på fører til en form for tilfredshet for de barna som strever med regulering. Perry (2020) forklarer at det kan henge sammen med eller ha sin bakgrunn i det nevrobiologiske nettverket til det enkelte barn i forhold til opplevelsen av tilfredshet og relasjonell tilstedeværelse. Han hevder videre at dette samspillet har sitt opphav i opplevelser barnet har vært igjennom som nyfødt med en primær omsorgsgiver. Omsorgsgivers tilstedeværelse kan nedskalere stresset barnet føler. Det betyr at det er kvaliteter ved omsorgspersonen som bidrar til sunne og helsemessige assosiasjoner. Når barnet blir eldre vil erfaringer som berører lukt, lyd og rytme som stammer fra primære omsorgsgivere fremdeles kunne aktivisere barnets regulerende nettverk, og dermed kunne reguleres ned (Perry, 2020).

Eleven var ofte aktivert når han kom på skolen. Vi pleide å ha et alternativt opplegg om fredagene. Vi gikk sammen opp til svømmehallen, og brukte de siste timene av dagen til å svømme. Jeg opplevde at gutten ble roligere og mer tilgjengelig når vi gikk sammen. Det var på en måte enklere å snakke sammen. Svømmingen gikk av seg selv.

Læreren opplevde at eleven ble mer tilgjengelig når de gikk sammen. Det kan henge sammen med det som er nevnt tidligere i forhold aktiviteter som følger et mønster av repetisjoner og rytme. Perry (2020) hevder at det å gå er en effektiv måte å komme i kontakt med de regulerende nettverkene i hjernen. Han hevder at det vil være mer hensiktsmessig med en regulerende tilnærming som starter nedenfra og opp, og stimulere de nedre delene av hjernen først. Dersom eleven i dette tilfelle opplevde å være dysregulert vil hans indre tilstand og fungering bære preg av det. Barnets tilgang til neokorteks vil kunne ligge på rundt 10 prosent tilgjengelighet. I praksis betyr det at den avanserte delen av hjernen er påvirket av stress og etter all sannsynlighet ute av stand til å kunne påvirke en nedregulering. Barn og unge med et sensitivt stressresponsystem vil reagere bedre på en tilnærming som starter nedenfra (Perry, 2020).

Det alternative opplegget rundt eleven som passer med kriteriene for utviklingstraumer, profiterer på valgte tilnærming på flere områder. Lærer har gode muligheter for å modellere ulike praktiske gjøremål som eleven kanskje opplever som utfordrende. Det kan være alt fra skikk og bruk i garderoben til hvilken type atferd som er best egnet for aktiviteter i svømmehallen. Det som pedagog og elev opplever som hovedaktiviteten er svømmeøkten. Det å svømme i seg selv blir av Perry (2020) beskrevet som en nedenfra og opp aktivitet som er svært effektiv i et regulerende perspektiv.

5.3.1 Regulering ved tanker og fornuft

Han kom stadig bort til meg og ladet, og da tenker jeg at det kan være utviklingstraumer. Det hjelper ikke å kjeft.

Pedagogen tar et klokt valg ved å bli værende i det sammen med eleven. Det ville vært ugunstig og uansvarlig å overlate barnet til seg selv i en form av en «time out», eller tenk godt over det som har skjedd. Barnet har tilsynelatende ikke god nok utviklet reguleringskapasitet til å kunne reflektere over det som eventuelt var foranledningen på situasjonen, og forståelse av det som skjer med hjernen og kroppen. Det kan tyde på at barnet i denne situasjonen opplevde å være engstelig og utilpass, noe som vil påvirke hans fysiologiske tilstand. I en tilstand av alarm og frykt er det de nedre delene av hjernen som er mest aktive. Det er i hjernestammen de første inntrykkene registreres og sendes videre (Johannessen & Bakken, 2020). Ut fra et nevrobiologisk perspektiv vil signaler og nevrotransmittere som dopamin, serotonin og noradrenalin lokalisert i de nedre delene av hjernen påvirke oppover i hjernen (Perry, 2020). Noe som videre påvirker hvordan vi tenker, føler og beveger oss. Det bidrar til at reguleringsfunksjoner som fordrer bruk av tankekraft i form

av resonnering og logikk er utenfor barnets rekkevidde. Dersom barnet opplever situasjonen som en fare vil kroppen rent fysiologisk respondere på det, og neokorteks vil i stor grad være utilgjengelig. I praksis vil den heller ikke være nyttig dersom man er i stor fare og kroppen er klar for å flykte eller kjempe.

I denne situasjonen vil det fungere dårlig med en form for regulering som i første omgang omhandler neokorteks. Det kan virke som vi som skole har en tendens til å overvurdere en reguleringsform som går ovenfra og ned. Vi som pedagoger er mer enn en gang blitt beskylt for å snakke for mye, noe som forteller oss hvor sterkt den verbale tradisjonen står i norsk skole. Perry (2020) hevder at i vanlig kommunikasjon består ordene av om lag 10 prosent av den totale substansen av det som kommuniseres. Tonefall og kroppsspråk har sterkere påvirkning enn ordene i seg selv. For å kunne benytte seg av en ovenfra og ned form for regulering er man avhengig at mottaker har en organisert og aktiv korteks.

Barnet i denne situasjonen opplevde en kraftig reaksjon på sitt stressresponssystem. Hans fysiologiske systemer ble aktivert på grunn av sterk påkjenning, opplevelse av å være i fare eller ubalanse i kroppslige behov. Respons på stress påvirker måten vi tenker og føler på, som videre gir føringer på hvordan vi handler og fungerer sosialt (Perry, 2020). Barnet i denne konteksten sitter gjerne med store mangler i forhold til eksponering av stressfulle situasjoner med omsorgsfull regulering av nære omsorgspersoner. Opplever barnet at påkjenningene og stresset i klasserommet er uforutsigbart, overveldende og vedvarende vil det skape en sårbarhet hos barnet. På samme tid vil det nok gjenspeile forholdene som barnet opplever i sine nære omgivelser, som i husholdningen. Det vil føre til at skolen i noen tilfeller opprettholder eller forverrer stressresponssystemet hos utviklingstraumatiserte barn. Pedagogen i dette tilfelle har intuitivt tatt rollen som sensitiv omsorgsperson til dette barnet, og gitt det gode muligheter for utvikling av egenregulering. Læreren har demonstrert for barnet at det er trygt å komme til vedkomne når vanskelige situasjoner oppstår. Det kan bidra til at barnet på sikt får et mindre sensitivisert stressresponssystem. Barnet opplever dermed at stresset kan avlastet ved en sensitiv og relasjonell kobling med en trygg voksen. Utfordrende situasjoner reageres mindre på dersom de er kontrollert, forutsigbare og moderate. På sikt kan det bidra til en økt toleranse for stress (Perry, 2020).

Et tilfelle i mitt klasserom da var det en gutt som ikke tålte korreksjon på ingen som helst måte. Hverken rolig eller hardt foran andre, og så var jeg såpass uheldig at jeg korrigerde atferden foran de andre selv om jeg innerst inne visste at det fungerer ikke. Så da kastet han en stol slik at den traff

en liten gutt som lå på gulvet. Det var stygt. Så det er rett og slett når de blir sinte så blir toleransevinduet bare, ja, det er vanskelig å nå inn til dem.

Pedagogen virker å ha et bevisst forhold til hva denne gutten tåler av stress og motstand som eksempelvis korreksjon. Det er selvsagt ganske vanskelig å opprettholde den rette balansen med tanke på kommunikasjon til enhver tid i et klasserom med nærmere tjuefem elever. Når du som lærer prøver å kommunisere med en elev skal informasjonen gjennom mange primitive deler av hjernen før den når frem til korteks, og dette gjelder spesielt med barn og unge med en historikk med et sensitivt stressresponsystem, og opplever hyppig å bli dysregulert. Vi har vært inne på tidligere at påvirkning skjer ved blant annet det ytre miljøet og prosesseres først i de laveste delene av hjernen. Denne informasjonen beveger seg videre til de delene av hjernen som omhandler emosjoner, og til slutt når det frem til korteks. Informasjonen som prosesseres i korteks kan på dette tidspunktet være sterkt påvirket av de nedre delene av hjernen, og dermed tolkes av eleven som noe helt annet enn det som var pedagogens intensjon. Perry (2020) hevder at et barn reguleres lettere dersom det opplever å være trygg og har en sterk tilknytning til den voksne som prøver å hjelpe. Han hevder videre at det er lettere å nå mottakers korteks dersom barnet er regulert til en vis grad. Videre sier han at dersom den relasjonelle koblingen er på plass og et minimum av regulering er til stede er det større sannsynlighet for hensiktsmessig samhandling. Det krever også at den voksne i stor grad også er regulert. Det betyr at i denne situasjonen kunne pedagogen benyttet seg av reguleringsstrategier i ulike sekvenser. Det det første alternativet handler alltid om å regulere barnet der det er i forhold til den indre tilstanden (Perry, 2020).

Informanten fortalte at denne eleven stakk gjerne av etter slike hendelser, men kom gjerne tilbake etter en stund. Pedagogen gikk noen ganger rolig etter og nærmet seg barnet med aktsomhet. Noen ganger kunne læreren gå sammen med eleven tilbake til klasserommet og tilbake på plassen. Det å bevege på seg i form av å gå er en form for regulering som er effektiv. Dersom læreren i dette tilfelle bruker relasjonen vedkomne har til barnet og vet grenser for nærkontakt som skal til for at dette barnet opplever ro og trygghet, vil pedagogen gjennom det å relatere til barnet ved bruk av relasjon og kontakt, og videre bidra til effektiv regulering (Johannessen & Bakken, 2020).

Situasjonen med barnet som ikke tåler korreksjon gir oss et bilde på at kommunikasjon er vanskelig, og at det nonverbale har en større betydning enn det vi ofte tror i utgangspunktet. Ord er viktige, men vektes ikke like mye ved kommunikasjon i en ansikt til ansikt relasjon. Perry (2020) hevder at assosiasjonene et barn bærer med til skolen som kan komme av eksempelvis avvisning og ekskludering, kan føre til at nøytral informasjon uten negative implikasjoner og intensjoner fra

avsender likevel via verbaliseringen omdannes til at motparten opplever det som om den voksne ikke liker meg. Det at informanten reflektere i ettertid at vedkomne skulle vurdert tilnærmingen på en annen måte, kan tyde på at pedagogen i denne situasjonen har muligens vært noe dysregulert og dermed formidlet beskjednen med noe frustrasjon. Dette vil da komme frem i den nonverbale kommunikasjonen i form av tonefall og ansiktsuttrykk og øvrig kroppsspråk. Dette kan føre videre til tolkningen sett fra barnets ståsted: Læreren liker meg ikke, eller læreren hater meg. Dersom læreren er regulert øker sannsynligheten for å endre et barns indre tilstand, noe som videre fører til at pedagogen kan benytte seg av de allerede opprettede relasjonelle båndene og oppnå kontakt, og til slutt snakke fornuft via korteks til korteks (Perry, 2020).

5.3.2 Relasjonell regulering

Relasjonell regulering vil på mange områder ligge tett opp til det som omtales i undersøkelsen som relasjonell tilnærming. I denne sammenhengen er det kanskje riktig å tolke tilnærming som en erkjennelse og viktigheten av å drive en opplæring som er sterkt preget av øyeblikk og muligheter for å bli kjent med elevene, og dermed bygge gode relasjonelle bånd. Noe som i praksis betyr at man som pedagog i stor grad vektlegger en skolehverdag fylt med aktiviteter som krever en vis grad av samhandling og er innenfor barnets mestringsområde. I den konteksten er den moderne lærer tilrettelegger og deltaker i barnas liv så lenge de er på skolen. Relasjonell regulering er mer et håndverk der pedagogen aktiv benytter seg av den relasjonelle koblingen i situasjoner som kan betegnes som akutte der det er fare for at elevene utagerer eller distanserer seg. På sett og vis investerer læreren i relasjonen og henter ut utbytte i vanskelige situasjoner.

Det var som han kunne lukte usikkerhet blant barn og voksne. Han scannet hele tiden klasserommet. Viste noen tegn på usikkerhet kunne han utagere både mot barn og voksne i klasserommet. Han kunne være ekstremt voldelig. Han kunne kaste alle mulige løse objekter som var tilgjengelig, og ved en anledning slo han læreren gjentatte ganger med kostebrettet.

Informanten beskriver et barn som er ekspert på å fange opp følelser, stress og den generelle stemningen som eksisterer. Det kan virke som dette barnet reagerer kraftig på signaler som i ham tolkes som utrygge, og som videre kan føre til en utagerende situasjon. Det er mye som tyder på at eleven via sitt autonome nervesystem skanner omgivelsene etter tegn på trygghet eller fare. Det foregår dermed en nevrosepsjon der eleven smittes av den tilsynelatende usikkerheten som utstråles fra de voksne og omgivelsene. Nevrosepsjon handler i korte trekk om hvordan vi mennesker er rundt hverandre, og hvordan det påvirker vårt stressresponsystem (Johannessen & Bakken, 2020).

Barnet som informanten beskriver, har en mer eller mindre innebygd signaldetektor for å sjekke om de rundt ham er vennligstilt ovenfor ham. Hans hjerne er nærmest programmert til å søke og oppfatte tegn på fare. Liker læreren meg, har læreren kontroll eller er vedkomne redd? Det autonome nervesystemet er dermed et biologisk system som skanner etter tegn på fare og trygghet, noe som videre vil ha konsekvenser for vårt stressresponsystem (Johannessen & Bakken, 2020).

Informanten fortalte at situasjonen rundt denne eleven bedret seg etter gode evalueringer av de uheldige situasjonene i klasserommet. Vedkomne forklarte at det virket bedre når de var godt forberedt, både de voksne og medelevene i klassen. Læreren forklarte at gutten responderte bra på tydelighet dersom det innbar et åpent kroppsspråk og vennlig tone. Det viser at barn er svært sensitive på det som skjer rundt dem i større grad enn voksne. Det kan virke som informanten har mange erfaringer med dette barnet, og har dermed opparbeidet seg en dypere forståelse på hvordan det er mest hensiktsmessig å møte ham. Fra erfaringer med eleven og ved å overføre innsikten til klasseromssituasjonen opplever både voksne og medelever en annen gutt. Det er i tråd med det Johannessen & Bakken (2020) omtaler som bistand med å regulere aktiveringen av barnets stressresponsystem. Det å bli møtt med positivitet i form et smil, vennlige ansikter og en inkluderende inntoning utløser stressreducerende hormoner i oss. Det motsatte øker produksjon av stresshormoner som kortisol, adrenalin og noradrenalin (Johannessen & Bakken, 2020).

5.3.3 Egenregulering

En lærer i dagens skole bruker mye tid sammen med elever som strever med regulering. Gruppen som omtales som utviklingstraumatisert vil i mange tilfeller kreve mye av lærerens oppmerksomhet. Det å arbeide med mennesker som strever og lider vil på et tidspunkt tappe pedagogen eller den voksne ansvarlige som mer eller mindre arbeider i fronten og dirkete med barnet for emosjonell kraft og energi. Evnen eller opparbeidet overskudd pedagogen har til å tåle utfordringene vil svekkes over tid. Desto mer vi bruker av vår empati og desto nærmere vi kommer barn som lider desto raskere tømmes vi for denne energien. Vi opplever utmattelse, tristhet, finner få eller ingen muligheter til hensiktsmessig hvile og står i en reel fare for å bli utbrent (Perry, 2020). En av informantene fortalte at vedkomne selv opplevde det som kan karakteriseres som andregradstraumer som en følge av påkjenninger over tid uten muligheter for å hente seg inn. I en travel lærerhverdag er det viktig å finne tidslommene der vi har mulighet til å hente oss inn og drive en form for egenregulering.

Jeg hadde en elev som var veldig glad i å tegne, og jeg er veldig glad i å tegne. Vi tegnet sammen og det var nydelig. Sitte oss ned med det bare han og meg og det å tegne. Ja, og drikke saft. Det å være bevisst sin egen eller eget toleransevindu og ens egne reaksjoner er viktig. Det å vite hvorfor dette skjer med min kropp og i min hjerne. Det hjelper jo senere. Og jeg pleier å sku meg selv av. Jeg vet ikke helt hvordan skal forklare det, men jeg skrur meg av på en måte. Ja, jeg har ikke et helt fancy fint ord for det.

I denne situasjonen fungerer pedagogen som en god reguleringsstøtte for barnet. Læreren oppretter sin egen balanse av ro og trygghet, som videre smitter over på eleven. Pedagogen i dette tilfelle fungerer som det Nordanger og Braarud (2017) omtaler som andre- regulering, der den voksne får ned barnets stressresponsystem. På samme tid bidrar aktiviteten sammen med eleven til at læreren også reguleres ned. Pedagogen virker som å ha et bevisst forhold til sitt eget toleransevindu og stressresponsystem. I den gitte konteksten kan det å skru seg av bety å komme over i tilstanden oppmerksomt til stede (Perry, 2020). Det betyr at pedagogen fokuserer lettere på elevens atferd og behov. Læreren viser overbærenhet og tålmodighet, og tilbyr eleven en aktivitet som passer med elevens indre tilstand. Det er mye som tyder på at pedagogen kjenner til egne triggere, og endrer kurs før situasjonen og elevens atferd påvirker hennes stressresponsystem i for stor grad, noe som videre vil føre til at den voksne blir dysregulert eller for aktivert (Perry, 2020).

Noen ganger etter lunsjen tok jeg meg en rask spasertur i nærområdet. Det hjelper meg å tenke klarere.

Det er kanskje ikke alltid så enkelt i en travel hverdag i finne de tidslommene der pedagogen kan utføre eksempelvis sansemotoriske reguleringsøvelser på seg selv. Det skjer mye i læringsøktene i et klasserom med opptil tjuefem elever, noe som gjør det krevende å bryte rutinen og dagsrytmen for elevene. Når undervisningsøktene kan ha en varighet på seksti minutter, og det kreves differensierte reguleringsferdigheter hos den voksne, vil man på et tidspunkt bli sliten og mindre effektiv. Det skjer gjerne et skifte i egen tilstand og læreren opplever gjerne å bli aktivert og beveger seg opp i en tilstand av alarm.

I lunsjen har vedkomne fått dekket fysiologiske behov. Pedagogen har kanskje koblet ut stresset i timene med gode samtaler med vennligstilte kolleger som er støttende og motiverende. Læreren har ubevisst skaffet seg «selvreguleringspauser» i løpet av arbeidsdagen. Vedkomne har gjennomgått diverse utfordringer med barn og unge gjennom undervisningsøkter, og trekker seg tilbake i form av pålagte pauser. Videre forteller informantene at det å gå en tur hjelper med å tenke klarere. Bevegelse

som besitter elementer av takt og rytme griper tak i og virker positivt inn på de regulerende nettverkene i hjernen. Ved å tenke klarere indikerer at vedkomne oppnår en mer inngående kontakt med korteks, og kan reflektere i større grad rundt elementer i de ulike situasjonene som fungerte, og hva som fungerte mindre bra. Med andre ord opplever pedagogen en oversikt over elementer som kan kontrolleres og hvilke elementer som er utenfor vedkomnes kontroll. Perry (2020) hevder at selv korte økter med sansemotorisk aktivitet kan føre deg tilbake i en tilstand som er hensiktsmessig i arbeid med barn og unge som er utviklingstraumatisert. Videre hevder Perry (2020) at det kan være hensiktsmessig å bevisst legge inn sansemotoriske reguleringsaktiviteter og relasjonelle aktiviteter hyppig i små doser, for å unngå eller redusere sannsynligheten for at pedagogen skal oppleve eller erfare sekundærtraumer.

6 Analyse del 3- en oppsummering

Regulering i et forebyggende perspektiv

Lærerne i undersøkelsen var tydelige på viktigheten av å hele tiden arbeide med det relasjonelle. Det virker som en del av lærerprofesjonens DNA. Denne tilnærmingen virker godt implementert, og er synlig i det forebyggende aspektet i lærergjerningen. Informantene opplevde det som strevsomt i situasjoner med elever de ikke hadde en relasjon til, og kjennskap til atferdsmønster. Det er på sett og vis et forståelig konsept, men kan likevel tyde på at det mangler gode systemer for informasjonsflyt der lærerne kan dele erfaringer rundt elevene som utfordrer skolen i forhold til atferd. Det er et ledelsesansvar å tilrettelegge for slike samtalerom for lærerne, der hensikten er at alle kan ha muligheter til å regulere ned uregulerte barn uavhengig klassetilhørighet.

Det virker som den enkelte lærer planlegger deler av skoledagens innhold grundig for å ivareta elever som faller inn under kategorien utviklingstraumer. Det virker som pedagogene vurderer nøye om aktivitetene er utenfor elevenes mestringsområde, og eventuelle behov for ressurser og tiltak for å gjennomføre. Pedagogene virker samstemte i forhold til byturer og ulike ekskursionsjoner som krever mer ressurser i form av personell. Den type læringsarena ble derfor lagt de dagene ressursene var tilgjengelig. Lærerne hadde utformet ulike typer handlingsplaner for å forebygge negativ atferd. På mikronivå virker det som lærerne har gode planer og intensjoner. En av fire skoler hadde en fast aktivitet som er fattet på systemnivå, og er en del av skolens faste planer, i dette tilfelle frokostklubben. Det er i første omgang et godt tilbud for målgruppen dersom det var hovedintensjonen. Denne aktiviteten er derfor svært forebyggende i forhold til negativ atferd, og har heldige effekter i forhold til læring og samhandling.

Det virker som informantene har tanker og refleksjoner rundt hva som kan være utviklingstraumer. Pedagogene knytter problematikken til omsorgssvikt og manglende reguleringsstøtte fra en primær omsorgsgiver. Noen av informantene knyttet utfordringene til hjernen og mente det kunne ses i et nevrobiologisk perspektiv. Lærernes beskrivelser av atferdsmønster til denne elevgruppen virker treffende og i tråd med forskning. Det er likevel mye som tyder på at det er et mangelfullt system når det gjelder å identifisere mer i dybden forhold rundt barnet som påvirker den naturlige utviklingen. Lærerne generelt opplevde at det var lite fokus på tematikken i fellestiden, og ellers i kursing og opplæring innenfor det kommunale. I denne sammenhengen kunne det vært gunstig med et kartleggingsverktøy som tar for seg barnets omsorgssituasjon og oppvekstbetingelser. Kvellos (2012) sin kartleggingsmal for undersøkelser for barnevernssaker ville også vært til hjelp i skolen (Nordanger & Braarud, 2017). Undertegnede går ikke i dybden på kartleggingsverktøyet, men ser på det som et bidrag i den videre utviklingen av skolens systemer for å fange opp barn og unge som kan være preget av ugunstige forhold til vekst og utvikling.

Informantene har kjennskap til Nordanger sitt arbeid i forhold til toleransevinduet. Det kan virke som det er et kjent begrep som pedagogene bruker som forklaringsmodell på barnas atferd i ulike situasjoner. Det er imidlertid mye som tyder på at lærerne opplever det som krevende å finne gode metoder å få dem tilbake i vinduet. Den erfaringsbaserte kunnskapen som den enkelte lærer har opparbeidet seg over tid i møte med enkelteleven er rådende, men i et helhetlig perspektiv ikke alltid gjeldene. Det handler om mangelfull distribusjon av kunnskap innad i organisasjonen. Pedagogene finner ofte gode reguleringsmetoder etter mye prøving og feiling, men hvilke psykologiske og fysiologiske fenomener som utspiller seg i diverse situasjoner virker de mer usikker på. Kunnskapen om eksempelvis hjernen vil kanskje være et nyttig bidrag inn mot reguleringsarbeidet i skolen. Teoretisk kunnskap vil da kunne være et fornuftig bidrag med det henseende å styrke pedagogen i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn og unge.

Det er mye som tyder på at det er en sprikende forståelse blant lærere med tanke på hva barn og unge som lider av utviklingstraumer trenger i forhold til regulering i skolen. Det kan føre til konflikter og dårlig arbeidsmiljø, og viktigst av alt det kan forstyrre gode reguleringsstilnærminger som eksisterer i skolen. Mangelen på fellesforståelse vil derfor føre til en indre tvil om allerede etablerte arbeidsmetoder som virker, og skolen stor i fare for å opprettholde eller forverre eksisterende forhold (Nordahl, 2005). Det å skape en fellesforståelse er et ansvar som faller inn under skolens ledelse. Det er skolens ledelse som har ansvar for å peke ut en kurs og visjon om hvordan skolen møter sine elever i alle aspekt av skolehverdagen. Dette utføres i et samspill med

pedagogene der inkludering, medvirkning og relevans blir viktige verdier for å stake ut en hensiktsmessig kurs. Det er skoleleders ansvar å skape rom for lærerens utvikling og autonomi, men det er på samme tid skoleleders ansvar å sørge for at autonomien ikke strekker seg utenfor de lovmessige rammene, og påse at pedagogikkutøvelsen forholder seg til forskningsbaserte former som fremmer helse, trivsel og læring. Det felles rasjonale vil på sikt også innbefatte foresatte og andre naturlige eksterne samarbeidspartnere. Det betyr at problematikken rundt utviklingstraumatiserte barn vil i mange tilfeller knyttes direkte til omsorgsgivere, noe som videre vil utfordre det relasjonelle i forhold til foresatte, og det vil utfordre eksterne aktører som BUP, PPT og barnevernstjenestene til å involvere seg på nye måter.

6.1 Regulering i et akutt perspektiv

Undersøkelsen viser at lærerne ofte lykkes i reguleringsarbeidet i konkrete og akutte situasjoner som utspiller seg i løpet av skoledagen. Pedagogene opplevde nedreguleringen som mer effektiv når relasjonen med barnet er sterkt. Ut fra det informantene forteller er det krevende og ofte tar nedregulering lang tid. Det handler det om å finne den rette balansen mellom tidsbruk og rette tilnærming. Det pedagogene ofte referer til i akutte situasjoner er tiden som en knapp ressurs, og i det ligger også opplevelsen av at det går på bekostning av de andre elevene. Her kan det tenkes at i den videre prosessen kan lærere tenke mer strategisk i forhold til hvilke situasjoner som bør løses først, og hvordan det vil påvirke dynamikken i det generelle læringsmiljøet i klassen.

Undersøkelsen viser også utfordringer som oppstår i kommunikasjonen med elevene som strever som et resultat av utviklingstraumer. Det vil være hensiktsmessig å tilstrebe, til tross for utfordrende arbeidsbetingelser, en kommunikasjonsform som bidrar til en trygghetsfølelse hos barna. En del av løsningen kan handle om en bevissthet rundt sitt eget kroppsspråk, og kunnskapen om hvilke reguleringsmetoder som er mest treffende dersom barnet er dysregulert. Pedagogene bør reflektere over om nedreguleringen skal utspille fra toppen og ned, eller nedenfra og opp. Dette må sees i lys av hvilke deler av hjernen som er tilgjengelig i en eksempelvis opphetet situasjon hvor et barn utagerer. Undersøkelsen viser også hvor sårbart systemet rundt denne elevgruppen er.

Nedregulering av sårbare som utviklingstraumatiserte, virker personavhengig. Det fører i praksis til at dersom denne pedagogen av ulike grunner skulle være borte fra jobb, er det ingen med kjennskap til elevens reaksjoner og atferdsmønster som kan drive regulering av barnet i konkrete situasjoner. Det sier noe om behovet for en bedre distribusjon av kunnskap innad i organisasjonen.

6.1.2 Egenregulering

Ut fra det som informantene beskriver er det lite som tyder på at skolen som organisasjon har gode nok systemer som ivaretar læreren i arbeidet med utviklingstraumatiserte barn. I denne sammenhengen betyr at vi sender lærere og andre faggrupper i skolen inn i klasserommet for å håndtere denne svært komplekse og utfordrende elevgruppen uten å ha lagt et faglig basert system eller fundament som kan bidra til å ivareta de ansatte i skolen i forhold til egen mentale helse.

Informantene beskriver at hjelpen ofte kommer for sent. Da har den enkelte som arbeider tett på disse barna gjerne vært igjennom personlige og emosjonelle fenomener som sinne, tristhet, engstelse og opplevd å være deprimert. Dette har ofte skjedd parallelt med fysiske fenomener som hodepine, magesmerter, trøtthet og utfordringer med fordøyelsessystemet. Informantene beskriver at det i mange tilfeller bidrar til humørsvingninger, at de isolerer seg mer, blir korte i kommunikasjonen som videre kan føre til irritasjon og konflikter med familie og venner. I jobbsammenheng opplever de gjerne ubevisst ulike former for unngåelsesstrategier der man kanskje anstrenger seg for å unngå noen situasjoner eller mennesker. Det kan føre til at pedagogen blir umotivert, glemmer avtaler og opplever en generell av følelse maktesløshet. Dette kan karakteriseres som utbrenthet (Falkum, 2000).

Erfaringer fra et ledelsesperspektiv fører summen av dette svært ofte til langvarige sykemeldinger, og svært krevende tilrettelegginger for den ansatte i det å komme tilbake i jobb igjen. Mangelen på et system rundt ansatte i skolen i forhold til mental helse og utvikling av egenregulering i møte med utfordrende elever, er faren for gjentakelse av fravær stadig et tilbakevendende fenomen. I noen tilfeller kommer de ansatte aldri helt tilbake.

Informantene fortalte at de opplevde at avviksmeldinger som beskriver ulike former for vold og utagerende atferd hadde ingen direkte funksjon inn mot arbeidet med elevene. Lærerne opplevde det som en overfladisk rapportering som bare ble lukket uten direkte involvering av ledelsen. Denne formen for instrumentelt byråkrati oppleves av lærerne som nytteløst, og kan føre til underrapportering av alvorlige hendelser. Videre fortalte informantene at det var lite støtte fra ledergruppen både ved akutte situasjoner og det som kan kalles ettervern av den ansatte etter en situasjon. Til tross for at intervjuobjektene fortalte at de hadde metoder for selvregulering, er det ut fra datamaterialet mye som tyder på at verktøykassen for egenregulering er ganske ufullstendig. Det har vært lite fokus på den som skal utføre regulering av ofte uregulerte barn. Kurs for korrekte og lovmessige fysiske tvangsmetoder i form av å fastholde og skjerme utagerende barn er vel og bra, men gir lite tilbake for dem som i mange tilfeller må utføre det. Systemene våre er ikke strukturert

godt nok for utvikling av evnen til egenregulering og emosjonell støtte for å håndtere hverdagen i møte med barn og unge som faller inn under kategorien utviklingstraumatiserte. Det underbygger Nordanger (2017) sine funn i forhold til viktigheten at læreren reflekterer over hva som fremmer egenreguleringskompetanse, og evnen til å være en regulerende voksen for barn og unge som kan karakteriseres som utviklingstraumatiserte. Behovet for en eller annen form for psykologisk førstehjelp for pedagoger vil være et godt supplement i det å opprettholde en stabil indre tilstand, og kunne stå bedre i reguleringsarbeidet.

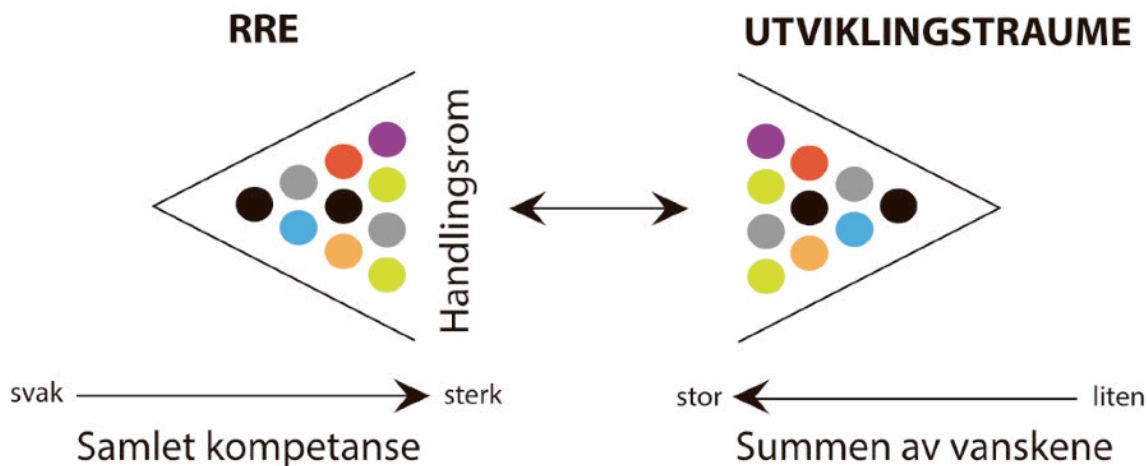
6.2 RRE-modellen

I denne sammenhengen er det viktig å skille mellom begrepene kompetanse og kapasitet.

Kompetanse i skolen kan defineres som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2004). Det medfører at i et organisatorisk perspektiv vil summen av skolens ansatte representere skolens totale reguleringskompetanse. Kapasitet i denne konteksten defineres som antall ansatte, og forholdstallet mellom antall elever, lærere og assistenter. Kapasitet handler mer om yteevne og plass. I helsevesenet snakker man gjerne om antall sengeposter for å illustrere noe av sykehusets kapasitet. Det skal ikke utelukkes at kapasiteten til den enkelte som arbeider i skolen kan svekkes dersom vedkomne står over tid i krevende situasjoner.

Ut fra funnene i undersøkelsen har jeg utarbeidet en modell og et konsept som kan illustrere hvordan vi som skole kan være i stand til å favne barn og unge som lider av utviklingstraumer. Modellen har gjennom prosjektet lagt i «bakgrunnen» som et empirisk- analytisk referansepunkt. Modellen viser de tre hovedkategoriene som er bærebjelkene i studiet: regulering i et forebyggende perspektiv, regulering i et akutt perspektiv og egenregulering i et omsorgsperspektiv. I de regulerende bærebjelkene finner vi de utvalgte underkategoriene. I en videre utvikling av skolen når det gjelder å møte barn og unge som faller inn under betegnelsen utviklingstraumatisert, vil underkategoriene kunne utdypes ytterligere og flere kan komme til.

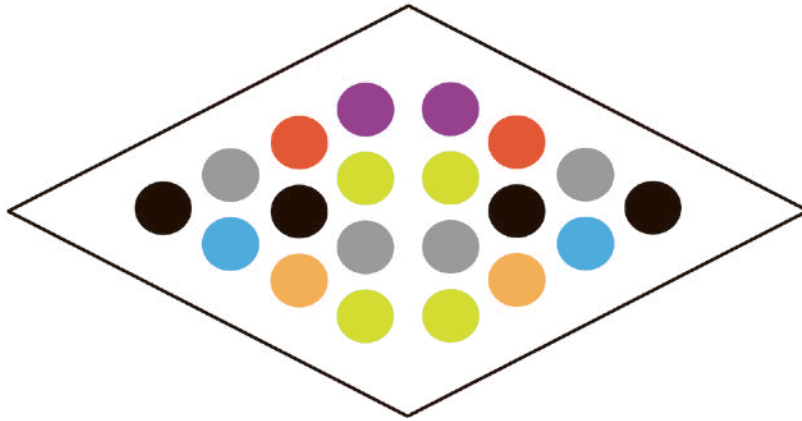
- R** | **REGULERING** i forebyggende perspektiv
- R** | **REGULERING** i et akutt perspektiv
- E** | **EGENREGULERING** i et omsorgsperspektiv



Figur 21.

Figuren viser handlingsrommet skolen har dersom favnet av den samlede kompetansen er sterk eller svak, illustrert til venstre i modellen under overskriften RRE. Rekkevidden av vanskene er illustrert til høyre i modellen under overskriften utviklingstraume. Vanskene beveger seg fra liten til stor. Pilen som peker i begge retninger viser interaksjonen mellom kompetansen og vanskene, og hvordan forholdene påvirker hverandre. Kulene i modellen representer mangfoldet av kompetanse og vansker.

Samlet kompetanse og Summen av vanskene er **KOMPATIBLE**



Figur 22.

Figuren viser at den samlede kompetansen korrelerer med vanskene, illustrert i del 2 av RRE-modellen. Figuren viser en tilstand der kompetansen innad i organisasjonen samsvarer med vanskene. Det betyr at skolen og vanskene er kompatibel.

Samlet kompetanse og Summen av vanskene er **INKOMPATIBLE**



Figur 23.

Figuren viser misforholdet som oppstår dersom den samlede kompetansen er på et vesentlig lavere nivå enn vanskene. I dette scenariet vil den samlede kompetansen bli overvældet av vanskene og føre til uheldig interaksjon mellom pedagog og elev. Fra et erfaringsbasert ståsted vil skolene i mange tilfeller befinne seg et sted mellom figur 2 og 3 i RRE-modellen. Det som ikke er med i modellen er tidsbegrepet. Det vil være rimelig å anta at dersom den samlede kompetansen over tid er lavere enn vanskene, vil handlingsrommet til skolen reduseres ytterligere. En konsekvens av det vil kunne medføre at vanskene eskalerer og økes i omfang.

Litteraturliste

Albæk, M., Braarud, H., Johansen, V., Nordanger, D. (2011). *Developmental-trauma-disorder-en-losning-pa-barnetraumatologifeltets-problem?* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, vol 48, nummer 11, 2011, side 1086-1090.

Aasen, P. Nordtug, B. Ertesvåg, S. Leirvik, B. (2002) *Atferdsproblemer* (6.opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Braarud, H. & Nordanger, D. Ø. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 51, nummer 7, 2014

Center on the Developing Child, Harvard University (2007). *The Science of Early Childhood Development.* Hentet fra: <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eed/>

Eide-Midtsand, N. (2010). *Problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressrespons-system.* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 47, 1098-1102.

Eide- Midtsand, N. (2017) *Betydningen av å være trygg. 1.utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polvagal teori.* Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 55, nummer 10, 2017, side 918-92 (<https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2017/10/betydningen-av-vaere-trygg>)

Falkum, E. *Hva er utbrenthet?* Tidsskrift for Den norske legeforening, 2000 - tidsskriftet.no

Fallmyren, Ø. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen 2.utgave.* Universitetsforlaget AS, Oslo, Norge.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study.* *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258

Johannessen, K.N. & Bakken, A.K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo, Norge.

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget, Bergen, Norge.

NESH (2022). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nordahl, T. (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Nova Rapport.

Nordanger, D. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget, Bergen, Norge.

Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., & Vigilante, D. (1995). *Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and »use-dependent« development of the brain: How »states« become »traits«*. *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271-290.

Perry, B. (2020, 26.mars) *State- dependent Functioning, Cognitive & behavioral shifts under duress*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=PZg1dlskBLA>

Perry, B. (2020, 23.mars) *Patterns of Stress Activation. Shifting sensitizing to resilience-building patterns of stress*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=orwIn02h6V4>

Perry, B. (2020, 30.mars) *Emotional Contagion. Fear vs Calm: The importance of leadership*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=96evhMPcY2Y>

Perry, B. (2020, 2.april) *Sequence of Engagement. Regulate, Relate, Reason*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=LNuxy7FxEVk>

Perry, B. (2020, 3.april) *Understanding Regulation. Self- and relation Regulation Strategies*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=L3qIYGwmHYY>

Perry, B. (2020, 3.april) *Dosing & Spacing. What is a useful «dose» of regulation*: YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=5ATSI8XhF-k>

Perry, B. (2020, 16.april) *Self- Care and Organizational – care. Maintaining resilience & managing distress*. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=VcDTXJpCMiY>

Reigstad, B. & Kvernmo, S. (2015). *ADHD – eller noe annet? Belastende livshendelser hos unge med ADHD-symptomer*. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 52(4), 302-311

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Vigmostad & Bjørke AS, Bergen, Norge.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo, Norge.

Tjora, A. (2021). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS. Oslo, Norge.

Kvello, Ø. (2012) *Oppvekstmiljø og sosialisering. Kap 2: Transaksjonsmodellen*. Gyldendal Norsk Forlag.

Utviklingstraumer

Intervjuguide

1. Hvilken stilling, utdanning og yrkesfaring har du?
2. Hva tenker du når du hører begrepet utviklingstraumer?
3. Kan du fortelle om dine erfaringer med barn og unge med utviklingstraumer?
4. En andel av denne elevgruppen utagerer både fysisk og verbalt. Har du erfaringer med det, og kan du beskrive det, gjerne med konkrete eksempler og situasjoner?
5. Denne elevgruppen trenger hyppig hjelp til å roe seg ned, såkalt nedregulering. Kan du fortelle om dine erfaringer med denne elevgruppen med tanke på det?
6. Hvordan vurderer du det generelle læringsmiljøet i klassen?
7. Hvordan opplever du elevgruppen med utviklingstraumer i forhold til det skolefaglige?
8. Beskriv disse elevene i samspill med jevnaldrende (friminutt, aktivitetsdager og læringsvenn OSV)
9. Når elevene utagerer, hvordan er din egen aktivering? Beskriv gjerne dine egne følelser i slike situasjoner.
10. I utfordrende situasjoner blir man ofte emosjonelt preget. Har du noen strategier som du benytter for å kunne holde roen i slike situasjoner?
11. Har du bevisste strategier/pedagogiske grep i forkant av undervisningen for å kunne håndtere denne elevgruppen?
12. Opplever du at skolen har gode systemer som ivaretar deg som pedagog etter slike hendelser? (ledelse, kollegaer)
13. I hvilken grad mener du at denne elevgruppen blir viet oppmerksomhet i skolens utviklingstid? (fellestid, kollegastøtte, noe som er satt i system)
14. I hvilken grad er du via din utdanning-gitt-ferdighetene du trenger for å kunne håndtere barn og unge med utviklingstraumer?

Deltagelse i forskningsprosjektet

Mitt navn er Martin Johansen. Jeg arbeider som avdelingsleder på Slettebakken skole i Årstad bydel. Jeg er for tiden masterstudent ved NTNU. I min master ønsker jeg å se nærmere på læreres erfaring med elever som har utviklingstraumer.

Deltagelsen er frivillig, og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst inntil oppgaven er til trykking. Intervjuet inneholder 14 spørsmål, og vil ha en varighet på maks én time. Det vil bli gjort

lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil oppbevares forskriftsmessig frem til transkriberingen er ferdig. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt i forhold til personvern og taushetsplikt. I selve sluttproduktet vil alt anonymiseres, der det ikke vil være mulig å kunne identifisere de som er intervjuet. Studien er godkjent av personvernombudet for forskning, NSD. Professor Øyvind Kvello ved NTNU er ansvarlig veileder (oyvind.kvello@ntnu.no).

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av november og desember 2021. Dersom du ønsker å delta kan du sende meg en e-post: martin.johansen@bergen.kommune.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i studien om utviklingstraumer til Martin Johansen.

(signert av prosjektdeltager, dato)

Telefon: _____

e-post: _____

Svarslippen returneres til Martin Johansen per post (adresse på konvolutt) eller bekreftes muntlig og leveres i forkant av intervju.

Martin Johansen
Birkeveien 47 A
Postnummer 5089
Bergen

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

518098

Prosjekttittel

Utviklingstraumatiserte barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Kvello, oyvind.kvello@ntnu.no, tlf: 93035464

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Johansen, martin.johansen@bergen.kommune.no, tlf: 95964562

Prosjektperiode

01.11.2021 - 15.06.2022

Vurdering (1)**29.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 29.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning, samt underveis (annet hvert år), for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

