

Kolbjørn Vårdal



Eksamen i Ped 3001

Hva er post traumatisk vekst, og hvordan påvirker denne prosessen eleven og lærerens evne til å reflektere sammen?

Institutt for pedagogikk

Intermedia

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2014

Innledning og definisjon av sentrale begreper.

I denne bacheloroppgaven skal jeg redegjøre for psykologene Lawrence Calhoun & Richard Tedeschi sitt begrep post traumatisk vekst, heretter kalt PTV, og om hvordan dette påvirker forholdet mellom lærer og elev. PTV begrepet er forankret historisk i filosofi, religion, litteratur og psykologi i beskrivelsen av varige positive endringer som et resultat av å kjempe med store utfordrende livsomstendigheter, ofte definert som lidelse (Calhoun & Tedeschi 1995, 1999). Calhoun & Tadeschi (2004) bruker begrepene traume, krise, en høystress begivenhet og lignende om hverandre i sine akademiske publikasjoner, men i denne oppgaven har jeg valgt å bruke ordet traume for alle disse tilstandene. Traume defineres altså som en høystress begivenhet som knuser de grunnleggende elementene i vår virkelighetsoppfattelse. Dette innebærer at antagelser om forutsigbarhet, mestringsfølelse og trygghet utfordres og skaper signifikant økning av psykisk stress.

Forutsetningen for PTV er at ens grunnleggende antagelser om verden blir knust på grunn av traumet, og PTV beskriver de positive endringene av gjenetablering av en indre forutsigbar verden. De negative erfaringene fra traumet er paradoksalt nok med på å skape en utviklingsprosess. Med dette som bakgrunn vil jeg begrense min undersøkelse til å se på hvordan PTV-prosessene påvirker elevens og lærerens refleksjon på tre områder: Virkelighetsforståelse, oppmerksomhet og omsorg. Refleksjon defineres som ettertanke, en betraktelse som danner et meningsuttrykk. Det å reflektere er å forflytte seg i tanken som igjen kan lede til endring, nye perspektiver, evne til å formulere problemer og motspørsmål (Bostad 2006, s.13). Disse tre områdene for undersøkelsen vil bli drøftet i forhold til om PTV er relevant for pedagogisk filosofi. Pedagogisk filosofi er her definert som en refleksjon over den pedagogiske praksisen (Løvlie 1992, s.15).

Interessen for PTV kom etter presentasjonen av andre intervjuerunde av Utøya overlevende. Den viser at 70 prosent av ungdommer opplever PTV etter terrorangrepet. Tidligere undersøkelser av overlevende barn og ungdommer fra Tsunamien i 2004 viser også utvikling av PTV (Hafstad, Gil-Rivas, Kilmer, Raeder 2010). Jeg antar at PTV er et begrep pedagogikken vil ha interesse å reflektere over og vurdere å integrere inn i pedagogisk teori. Uansett vil den økende forskningen og bruk av begrepet gjøre at pedagogikken må ta stilling til PTV. Imidlertid er PTV er omdiskutert og fenomenet er komplekst. Jeg kommer ikke til å gå inn i diskusjonen om PTV er et valid begrep (sant eller usant), men starte en diskusjon om begrepet er brukbart eller ubrukbart i skolen (Løvlie 1992, s.16).

Læreren og traumer.

I starten av boken "Trauma and Transformation" bruker Calhoun & Tedeschi et kjent pedagogisk møte mellom en lærer og en elev for å vise at mennesker som har opplevd vekst fra egne traumer kan være en inspirasjon og støtte for andre. De refererer til Helen Keller som sa dette om sin lærer (Keller i Calhoun & Tedeschi 1995, s. 2); "So, I say my education was accomplished in the tragedy of my teachers life. She understood the void in my soul because her childhood had been so empty of joy". Hvor viktig er denne empatien i refleksjonsprosesser med eleven? Ut i fra det Keller sier, er det helt fundamentalt. Hva gjør et traume med elevens refleksjonsevne? Janoff-Bulman (2013, s.197) sier: "In years of research with trauma survivors, one sentence was voiced time and again: "I never thought it could happen to me" og utsagnet "Why did it happen to me?". I utsagnene ligger det implisitt en nødvendighet av å måtte oppdatere sin virkelighetsforståelse. Hvordan skal læreren forholde seg til den traumeutsatte elevens nyorientering i forhold til verden? Er den signifikant nok til påvirke lærerens bruk av sine redskaper for danning; valg av lærestoff og læreratferd (Kunzli, ref. i Engelsen og Karseth 2013)? Vil posttraumatisk vekst kreve øket refleksjon fra lærerens om hvordan traumer påvirker den pedagogiske praksisen? I hvilken grad læreren skal stilles overfor et slikt krav vil blant annet være avhengig av fenomenets omfang.

Internasjonale studier viser at mellom 60-90 prosent av befolkningen i løpet av sitt liv vil oppleve en potensielt traumatiserende episode, og av disse vil 15-25 prosent utvikle posttraumatisk stress syndrom (PTSD) (Breslau 2001). Ut fra dette ser man på PTSD eller andre senskader av traumer som en av de mest vanlige psykiske og fysiske utfordringer blant elever (Blaustein 2013). Manifestasjon av symptomer og adferd er komplekst, og elever er veldig forskjellige i forhold til om de involverer lærerne i sine plager eller ikke. En traumatisert elev kan eksempelvis være mobbeofferet, mobberen, lederen, den unnnvikende eller den som har mange venner (Blaustein 2013). PTSD og senskader av traumer kjennetegnes ved at livet organiseres rundt traumet (van der Kolk 1996, s. 6) og i hvilken grad dette vedvarer, vil avhenge av blant annet skolens evne til å tilrettelegge for disse elevene (Blaustein 2013). PTSD symptomer er relatert til utviklingen av PTV (Blix, Hansen, Birkeland, Nissen, Heir 2013). Gerald Blanchard (2013) ser på relasjonen mellom PTSD og PTV som et dynamisk continuum i denne rekkefølgen: Traume - PTSD - PTV- positiv integrasjon. Vil vi ved PTV-prosesser kunne snakke om en prosess der det klassiske didaktiske trekantforholdet lærer, elev og lærestoff blir utfordret av traumet? Hvor stor del av elevens refleksjonsprosess og

oppmerksomhet bindes opp av traumat? Er det som Kenneth Fox, en erfaren lærer fra Washington, påstår, at å fokusere på skolearbeid for traumatiserte er som å spille sjakk i en orkan (Fox ref. i Hertel & Johnson 2013). Jeg vil starte denne drøftelsen med å redegjøre for PTV og krisepedagogikk.

Posttraumatisk vekst (PTV).

Begrepet ble dannet i 1995 av psykologene Lawrence Calhoun og Richard Tedeschi med bakgrunn i sin egen livshistorie, som klinikere og forskere (Calhoun & Tedeschi 1995 s. ix). Gjennom møtet med klienter og deltakere i forskningsprosjekter fattet de interesse for hvordan personlig vekst oppstår etter traumatiske opplevelser. De bruker metaforen "seismisk påvirkning" (jordskjelv) på et psykologisk mellommenneskelig plan for traumatiske begivenheter som setter igang PTV (Calhoun & Tedeschi 2004). PVT defineres som "the experience of positive change that the individual experiences as a result of the struggle with a traumatic event" (Calhoun & Tedeschi 1999, s. 11). Hendelser som kan utløse denne "kampen" med den traumatiske erfaringen er for eksempel opplevelser som sorg over å miste en eller flere signifikante tilknytningspersoner, tap av kroppsdel, å bli rammet av naturkatastrofer, seksuelle eller voldelige krenkelser. Calhoun og Tedeschi (2006, s.5) sier at et typisk utsagn fra de som opplever PVT er "I am more vulnerable than I thought, but much stronger than I ever imagined".

PTV - et moderne psykologisk begrep på et allerede eksisterende fenomen.

Calhoun og Tedeschi vil ikke ta æren for et begrep som de mener har blitt brukt i århundrer. I boken *Trauma & Transformation* (Calhoun & Tedeschi 1995) fokuserer de på tre forskjellige historiske røtter til forklaringen av lidelsens mening: 1. Den greske filosofien og tragediens beskrivelse av prosesser forbundet med lidelse. 2. Religionenes syn på lidelse. 3. Psykologiens perspektiv på lidelse.

Grekernes kjerneproblem i antikken var i hvilken grad det er opp til oss selv og hvordan vi er prisgitt våre omgivelser for å skape et godt liv (Nussbaum 2001). Den greske tragedien tar de irrasjonelle delene av sjelen på alvor som vår kroppslige og sensuelle natur, våre lidenskaper og seksualitet som setter grenser for rasjonalitet. Tragediene viser hvordan gode menneskers liv faller sammen på grunn av uflaks. Calhoun og Tedeschi (1995, s. 2-4) er opptatt av tragediens katharsis prosess, som de definerer som en renselsesprosess for helten i tragedien, og som en mulig renselsesprosess for den som ser på. Videre referer de til litteraturviter

Dorothea Krook som sier at i tragediens historien utkrystalliseres det en struktur som ser på lidelse som en nødvendighet for å forstå menneskets fundamentale natur. Slik trenger ikke begivenheter som skaper lidelse være meningsfulle i seg selv, men kampen med lidelsen kan være nødvendig for å få tilgang til verdifull kunnskap som overkommer den.

I forhold til religionens perspektiv på lidelse refererer Calhoun & Tadeschi til flere religioner. I min redegjørelse vil jeg kun si litt om kristendommen. Kristendommens sentrale budskap er at Jesus gjennom sitt liv, død og oppstandelse viser menneskene hvem Gud er, og samtidig også hva som er målet og meningen med menneskelivet (Rasmussen 2013). Professor i teologi Halvor Moxnes (2013) mener at de dannende relasjonelle møtene Jesus hadde med mennesker som led, er viktigere enn det å følge Jesus inn i lidelsen. Det betydningsfulle er Jesu grunnleggende holdning til de lidende. Calhoun og Tadeschi (1995) vektlegger at i kristendommen er det ikke Gud som skaper lidelse selv om lidelsen bringer en nærmer Gud. Individets lidelse er en kamp som skaper visdom, og her kan Jesus liv være et forbilde. Med andre ord: lidelsens årsak eller lidelse i seg selv er ikke det sentrale, men det er de mellommenneskelige prosessene i møtet med egen eller andres lidelse som skaper visdom.

Viktor Frankl (1966), en av grunnleggerne til eksistensiell psykoterapi møtte lidelsen da han var fange i konsentrasjonsleir under 2 verdenskrig. Han utviklet senere en teori om det å skape mening med livet som den grunnleggende menneskelige drivkraft. Den eksistensielle psykoterapi forholder seg til de konflikter som kommer fra menneskets konfrontasjon med tilværelsens grunnvilkår, og det som får klienten frisk er å forholde seg til prosessen ved å skape mening av lidelsen (Yalom 2004, s.16). Calhoun & Tadeschi (1995) er opptatt av den eksistensielle psykoterapiens forhold til lidelse som en selvaktualisering eller individuasjonsprosess. Slik sett er det ved å konfrontere lidelsen at en realiserer seg selv, og får tilgang til nye sider av seg selv. Siden lidelse er et kjernebegrep hos Calhoun & Tadeschi, skal jeg videre definere lidelse og se på dens funksjon.

Lidelsen funksjon.

Lidelse defineres som pine, smerte, sykdom (Bokmålsordboka). Lidelse innebærer ofte en reell fysisk krenkelse eller krenkelse av ens forestilte verden (personens virkelighetsforståelse). Professor i filosofi Arne Johan Vetlesen sier i boken "Hva er etikk" at våre grunnleggende og moralske erfaringer handler om krenkelse. Vetlesen definerer krenkelse som;

"en fellesbetegnelse for en persons opplevelse av å være gjenstand for urett: av å utsettes for noe som en ikke burde utsettes for. Det handler om ydmykelse, om at ens verd misaktes istedenfor å anerkjennes, slik at selvfølelsen trues." (Vetlesen 2007, s.14)

Muligheten for at vi kan krenkes, eller lide viser, vår sårbarhet. Det betyr at lidelsens ansikt er hvordan vi forholder oss til å bli såret. Calhoun & Tedeschi's historiske referanser har til felles at det er ikke lidelsen i seg selv som er viktig, men hvilken holdning og hvordan vi tolker betydningen av å bli såret, og gjennom det hvilken kunnskap og personlig modning vi utvikler. Filosofene Vetlesen (2007, s.14) og Svendsen (2003, s.26) ser på krenkelse og lidelse som drivkraften i filosofisk refleksjon. Slik sett er det prosessen og resultatet av lidelsens igangsettende drivkraft til refleksjon som PTV forskerne kartlegger systematisk. I denne prosessen har PTV forskerne i 18 år gjennom primært kvantitative forskningsmetoder vært opptatt av å måle forskjellige former for personlig opplevd vekst. Et spørsmål i denne sammenhengen er om denne prosessen som resulterer i vekst, er signifikant i å frembringe potensialet for samfunnsmessig forandring i den oppvoksende generasjon? Hvis det er slik, er det viktig både for pedagogisk teori og praksis (Mollenhauer 1992, s. 188).

PTVs grunnbegreper.

PTV blir definert både som prosess og utfall (Calhoun, Tedeschi & Park 1998, s.1). Den er satt i gang for å håndtere traumatiske begivenheter som har en ekstrem kognitiv og emosjonell påvirkning. En av de sentrale teoretikere PTV bygger på er Janoff-Bulman (1992) og hennes teori om hvordan traumer påvirker våre grunnleggende antakelser om verden. Janoff-Bulman mener at mennesker allerede i de tidlige tilknytningsrelasjonene utvikler grunnleggende kognitive skjemaer for å forstå verden og tolke hendelser. Traumer kan knuse vår fundamentale virkelighetsopplevelse av oss selv. Gjennom egne kognitive revurderinger og støtte fra nære tilknytningspersoner klarer de fleste traumeofre å gjenoppbygge sin indre verden. Janoff-Bulmans (1992, s.169) tydeliggjør prosessen med utsagnet; "They can move on with their lives, which seem to no longer be defined by their victimization. Victims become survivors."

Calhoun & Tedeschi (2013, loc. 233) deler positive personlige endringsprosesser inn i fem faktorer. Disse er personlig styrke, å relatere til andre, nye muligheter i livet, å sette pris på livet og en rikere spiritualitet. Disse fem faktorene er naturlig tett knyttet til PTV-prosessen

utfall som faller inn i tre konseptuelle kategorier: et endret forhold til seg selv, en endret relasjon til andre og en forandret filosofi om livet.

Et endret forhold til seg selv.

Et møte med en traumatisk hendelse som ødelegger ens virkelighetsforståelse, vil selvsagt gjøre noe med personen som opplever traumet. De naturlige orienteringspunktene om hva som er mulig, og hva en ubevisst har forholdt seg til, endres. Det gjør individet oppmerksom på at livet er sårbart, en mangel på kontroll som viser seg i det uventede (Janoff-Bulman 1992). De traumatiske hendelsene kan mobilisere krefter og mestring som en tidligere ikke trodde at en var i besittelse av.

En endret relasjon til andre.

Å bli rammet av en traumatisk hendelse utløser forskjellige psykologiske mønstre omkring hjelpesøkende og hjelpegivende atferd (McCluskey, 2005). Disse mønstrene vil være utslagsgivende for hvordan personen forholder seg til andre, og hvor mye av emosjonene og tankene omkring den traumatiske hendelsen denne personen uten videre deler med andre. Forskning viser at personer med høy grad av evne til å dele personlige erfaringer, har større sjanser for PTV (Calhoun & Tedeschi 2004, 2013). Gjennom å søke og å få hjelp til å bygge opp igjen ens indre verden vil ofte eksisterende eller nye relasjoner få økt betydning, og en kan utvikle større medfølelse for andre (Calhoun & Tedeschi 2013).

En forandret filosofi om livet.

Hvordan vi forholder oss til lidelse og krenkelse, og måten vi søker og får hjelp til å bearbeide traumatiseringen, kan øke vår verdsettelse av livet (Calhoun & Tedeschi 2013, loc. 292). Det kan også sette i gang en filosofisk refleksjon over fundamentale spørsmål om livet, og kan gi seg utslag i forandring av prioriteringer av hva som er viktig i livet og/eller en fordypelse i eksistensielle og religiøse problemstillinger (Calhoun, Tedeschi & Park 1998).

Det samlede utfallet av PTV-prosessene kan resultere i visdom. Visdom er da definert som noe som er knyttet til livserfaring og evne til å mestre sine erfaringer (Calhoun & Tedeschi 1996, s.16). Når man forsker på PTV måles det gjennom Post Traumatic Growth Inventory (PTGI). Dette er spørreskjemaer som deltagerne fyller ut selv. Validiteten (internal consistency, test -retest reliabilitet) av PTGI har vist seg å være fra god til utmerket (Anderson & Lopez-Baez, 2008; Calhoun, Tedeschi & Park 1998).

Mulige forutsetninger og markører for PTV

Calhoun & Tedeschi (2004) ser at det er to personlighetstrekk som viser seg gunstige for å utvikle PTV: Evne til å tolerere å være blant andre mennesker (ekstroversjon) og evnen til å være åpen for nye erfaringer. Samtidig finner de at det er en negativ sammenheng mellom hvilken mengde en person erfarer negative følelser og har lett for å erfare psykologisk stress (nevrotisme), og PTV. Videre viser undersøkelser at personlighetstrekk har moderat betydning for PTV (Calhoun & Tedeschi 2004).

Avgrensing av PTV i forhold til resilliens og mestring (coping) tradisjonene.

PTV skiller seg fra mestring (coping) og resilliens tradisjonen ved at den sier at traumet ikke bare øker mestringsevne, men også transformerer den traumatiserte. Med transformasjon mener Calhoun & Tedeschi (2004, s. 4) en kvalitativ varig endring i personligheten som tilfører noe nytt som personen ikke var i besittelse av før den traumatiske hendelsen. Det viser seg at en person som har lav mestringsevne (coping) vanskeligere får PTV. Det virker som det trengs en viss grad av mestringsferdigheter for kunne gå inn i en transformasjonsprosess (Calhoun & Tedeschi 2006; Levine, Laufer, Hamama-Raz, Stein & Solomon, 2008). En person med høy grad av resilliens som blir utsatt for et høyt traumatisk stress vil som oftest ikke få PTV. Ved høy resilliens har individet en stor kapasitet til å håndtere stressende erfaringer og ens virkelighetsforståelse blir ikke utfordret. Da blir det ikke noe kamp med den traumatiske hendelsen som er et kriterium for en PTV-prosess.

Klinikerens rolle i PTV-prosesser.

Calhoun & Tedeschi (2013) anbefaler at klinikerens i møte med PTV hos klienter forholder seg til personens måte å forstå verden på med et åpent sinn. Klinikerens skal være en "expert companion" som hjelper klienten i sin prosess med å sortere sitt kjernebegrep om verden. "Expert companion" defineres som et menneske som er tilstede og har evnen til å lytte til klienten og støtter klienten med sin profesjonelle kunnskap om PTV-prosesser. Werdel & Wicks (2013, s.26) sier; "To understand growth, clinicians must first understand and be able to hold a image of suffering". Calhoun & Tedeschi (2013, loc. 608) legger stor vekt på at klinikerens i sin holdning ikke bare er interessert i å lære om den traumatiserte, men også av dem. Klinikerens skal forstå at de på mange måter er i samme båt som klientene sine, og lytte med empati og nysjerrighet. Først skal klinikerens støtte evnen til emosjonsregulering, og

deretter støtte og legge til rette for konstruktiv grubling, hjelpe klienten til å forandre eksisterende kognitive skjema og endringer i livsnarrativet.

PTV og PTSD.

Calhoun & Tedeschi (2006) regner med at 30-90 prosent av personer som opplever traumer opplever vekst. Utfordrende begivenheter som skaper traumer kan resultere i en rekke ubehagelige fysiske og psykiske plager, blant annet PTSD. Forskning viser at høy grad av PTSD symptomer er positivt relatert til at PTV utvikles (Blix et. al 2013; Dekel, Ein-Dor, Solomon 2012). Det viser seg at de som erfarer PTSD symptomer ved en traumatisk hendelse, for eksempel de som overlevde bombingene av regjeringskvartalet, har større sjanser for å få PTV. PTSD defineres via triggerne til PTSD. Disse defineres etter DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) som å være eksponert for en hendelse med dødsfall eller med fare for død, alvorlig sykdom eller seksuell krenkelse. De diagnostiske atferdsmessige symptomene som følger med PTSD er gjenopplevelse, unngåelse, negativ kognisjon, humørsvingninger og "arousal". "Arousal" er definert som aggressiv, hensynløs eller selvdestruktiv oppførsel eller søvnproblemer. Forstyrrelsen (the disturbance) skal skape klinisk signifikant stress eller funksjonsnedsettelse i personens sosiale relasjoner og/eller evne til å arbeide. I forhold til kriteriene for PTSD, favner PTV flere tilstander enn PTSD. Utgangspunktet for PTV er at ens grunnleggende antagelser om verden blir fragmentert eller ødelagt, men traumet har ikke nødvendigvis skapt funksjonsnedsettelse i sosiale nettverk og/eller evne til å fungere i arbeid.

PTV, emosjonelle og kognitive prosesser.

Emosjonelle reaksjoner under og etter traumehendelsen kan være katalysator for dype prosesser som skaper nye perspektiver som fører til PTV (Calhoun & Tedeschi 2013, loc. 1622). Disse nye perspektivene som innebærer kognitive prosesser som forandrer den traumeutsatte elevens kognitive skjema, krever at en god nok evne til å regulere emosjonelt stress er tilstede (Calhoun & Tedeschi 2004). Emosjonelt stress kan håndteres gjennom individuelle mestringsferdigheter, via støtte fra sosialt nettverk og eventuelt fra en eller flere profesjonelle hjelpere som for eksempel en psykolog eller lærer. I boken krisepedagogikk av Raundalen og Schultz (2006, s. 88) beskrives et sett av metoder lærere kan bruke for emosjonsregulering som de kaller for spenningsreducerende tiltak. Der er målet å omskape sinne, frustrasjon, bitterhet og hevntanker til å være en meningsfull aktivitet for eleven.

En annen viktig erfaring som forskningen til Calhoun & Tedeschi (2013, loc. 545) viser er ; "Posttraumatic growth is not necessarily an experience that leads people to feel less pain from tragedies they have experienced, nor does it necessarily lead to an increase in positive emotion". Dette innebærer at det vesentligste for å utvikle PTV er en god nok emosjonsregulering slik at de nye kognitive skjemaene kan etablere seg. De nye skjemaene medfører at en kan forholde seg annerledes til sitt eget liv. Det vil si at man ser seg selv fra et annet sted. Neimeyer (2006), gjennom sin forskning på menneskelig tap, benevner dette som å skape vekst i ens traumehistorie for deretter å integrere erfaringen inn i ens historie om livet (livsnarrativ). Å oppleve et traume kan gjøre at en person for første gang begynner å reflektere over sin egen livshistorie.

I denne bearbeidingen oppstår det en prosess som Calhoun & Tedeschi (2004, 2013) kaller for "rumination". Oversatt til norsk betyr det å drøvtygge eller å gruble, norsk faglitteratur bruker å gruble. Grublingen omfatter som regel repeterende tanker om hendelsen, eller konsekvenser av denne. Tankene oppleves i starten ofte som å komme automatisk, og har en del likhetstegn med gjenopplevelse som kjennetegner PTSD (Werdel & Wicks 2013). "Rumination" blir sett på som en forutsetning for at ny innsikt og PTV kan vokse frem (Calhun & Tedeschi 1999, 2004, 2013). Man deler grublingen opp i to typer: Automatiske og reflektive. De automatiske grublingene er tanker som kommer som personen ikke har kontroll over. Noen ganger blir de kalt for invaderende ettersom det kan være traumeminner med høy grad av emosjonell ladning som blir aktivert. Den reflektive grublingen er en intensjonell meningsfull refleksjon over den traumatiske begivenheten. Det viser seg at å sette ord på den automatiske grublingen først, er viktig for å redusere emosjonelt stress som antageligvis støtter videre kognitiv prosessering for vekst. Undersøkelser viser at reflektiv grubling over lengre tidsrom er knyttet til større grad av PTV. Grublingen er ofte utfordrende, men den støtter gjenoppbygging og endrer personens eksisterende kognitive skjema som fører til PTV (Taku, Cann, Calhoun & Tedeschi 2009).

PTV og krisepedagogikk

I pedagogikken vil det primært være krisepedagogikken og spesialpedagogikken som forholder seg aktivt til emosjonelle og kognitive utfordringer av traumer. Magne Raundalen og Jon Håkon Schultz (2006, s.36), forholder seg ikke til PTV som begrep, men referer til elevens læring av kriser og krisens påvirkning av selvforståelsen. Selvforståelse er det overgripende og retningsgivende begrepet i deres krisepedagogiske syn. Som den viktigste del

av selvforståelsen er de opptatt av evnen til refleksjon. Refleksjon består i å ha både en samtale med seg selv og evnen til å reflektere sammen med andre. Krisepedagogikken forholder seg også til et føre var prinsipp og oppfordrer lærerne til systematisk å ta tak i de individuelle og kollektive krisene til det beste for barnas læring og emosjonelle utvikling. Krisene rommer kontekstualiserte læringspotensialer hvor barna kan bli "hovedaktør" i sin egen læring (Raundalen & Shultz 2006, s. 40-41). Thomas Nordahl definerer aktørperspektivet slik;

Skal elevenes oppfatninger, erfaringer og handlinger i skolen forstås, bør de i utgangspunktet betraktes som aktører i egne liv. Barn og unge er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. (Nordahl 2010, s. 13).

PTSD symptomer og PTV-prosesser utløst av traumer utfordrer aktørperspektivet. Det er prosesser som inneholder fenomener som hverken lærer eller elev kan styre. Eksempler på slike fenomener er gjenopplevelse, unngåelse, "arousal" og automatisk grubling. Hvordan kan læreren støtte eleven som aktør ved slike prosesser og hvordan kan dette føre til danning?

Fra PTV til pedagogisk filosofi og danning.

Å vurdere om PTV er relevant for pedagogisk filosofi innebærer å se om en psykologisk teori kan være verdifull i pedagogens refleksjon over egen praksis, og om teorien kan klargjøre eller nyansere grunnleggende pedagogisk praksis. I dette tilfellet trekker jeg inn dannelsbegrepet. Johann Friedrich Herbart ga både filosofien og psykologien sentrale roller i forhold til pedagogikken. I møte med eleven skulle læreren ha etisk bevissthet om formålet med pedagogikken, og en psykologisk innsikt i hvordan eleven kan hjelpes. Hvis man ikke hadde en etisk og psykologisk refleksjon, ville oppdragelsesprosessen bli tilfeldig og vilkårlig (von Oettingen 2001, s. 84-85). Herbart ser på oppdragelsen og undervisningen som en forutsetning for den menneskelige tilværelse, og dermed tjener den ikke i første omgang barnet eller samfunnet, men hele menneskeheten (von Oettingen 2001, s. 76). Ingerid Straume (2013, s.17) beskriver danning som å bli et subjekt i sin kultur ved hjelp av meningsfulle handlinger som er kulturelt betinget. Når subjektet (eleven), lever i et samfunn som reflekterer over hva danning er, lever subjektet i et selvrefleksivt samfunn. I et selvrefleksivt samfunn skal læreren støtte eleven i utviklingen mot å bli en reflekterende deltaker i dette samfunnet. Dette vises i den generelle læreplanen under det integrerte menneske hvor eleven skal lære seg å forholde seg til motstridende mål;

"å skape respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon - og øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar".og med endelig slutt mål "... for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling".(LK06, s. 8).

Virkemidlene læreren har for å gjøre dette er gjennom dannelsprosesser som involverer læreratferd og valg av lærestoff. Jeg vil se nærmer på om PTV-prosessene påvirker eleven så mye at det bør gi utslag i læreradferd og/eller lærestoff, og velger å starte dette med å drøfte hvordan PTV-prosesser påvirker eleven og lærerens refleksjon på tre måter: Endring av eleven og lærerens virkelighet, endring av eleven og lærerens evne til oppmerksomhet og endring av elev og lærerens behov for å gi og få omsorg.

Endrer PTV-prosesser eleven og lærerens refleksjon over virkeligheten ?

I kjernen av PTV begrepet ligger det endring av virkelighetsforståelsen, utløst av en meningsskapende prosess som har to hovedkomponenter (Janoff-Bulman 2013). Det ene er at når vi prøver å skape mening av menneskers handlinger, begivenheter og hendelser gjør vi det i forhold til samfunnsmessige aksepterte regler og teorier og/eller skape mening ut i fra om det har verdi for oss. Ifølge Janoff-Bulman så vender vi oss mot moralen i forhold til begge komponentene for å skape signifikans og verdi i meningsskaping.

Morality functions as the glue that facilitates group living and social coordination by fostering prosocial, cooperative behaviors and restraining individual selfishness. Morality is absolutely central to human experience - I believe so central, that it pervades our basic perceptions and interpretations of people and events and our very understanding of the world we inhabit. Morality and meaning are fundemantally connected (Janoff-Bulman 2013, s.191-192).

Det vil si at når virkeligheten endres av et traume, utløses en moralsk prosess som er en potensiell dannelsprosess. Det er ikke læreren, men traumet som trekker/tvinger eleven inn i dannelsprosessen som eleven må forholde seg til. Et eksempel på en slik moralsk prosess beskrives i bloggen til Emma Martinovic 28.7.2011, en av de overlevende etter Utøya.

Jeg kjenner hatet mitt til deg raser igjennom kroppen min, men så stopper det i 10 sekunder og jeg føler meg som et spørsmålstegn .Jeg har så mange spørsmål, hvorfor? hvor var menneskeheten din? hvor var følelsene dine? hvorfor? hvorfor? hvorfor? Det er så mange spørsmål men hvorfor er det spørsmålet som går igjen og igjen". (Martinovic 2011a)

Her ser vi en tydelig prosess av automatisk grubling. Traumet har satt i gang en refleksjonsprosess på hvordan hun forholder seg til en endret virkelighet. Janoff-Bulman (2013, s.197) sier; "Trauma victims confront a unfamiliar, immoral world - a terrifying universe that does not make sense". Emmas blogg viser en kamp med traumet for å integrere hendelsen i sin selvforståelse. To år senere blogger hun:

Du får et annet perspektiv, du ser ting med andre øyner. Du føler de første mnd at du har glemt hvordan det er å se på livet, fordi du tenker bare på hendelsen, men så går det en stund, og du lærer deg alt på nytt men bare på en annen måte. (Martinovic 2013)

I møte med traumet får Emma et "brudd", en bevegelse fra en type meningsskapende kognitiv aktivitet til en annen. Ingerid Straume, i hennes innledning til "Danningens filosofihistorie", beskriver dette som en viktig del i dannelsesprosessen.

Poenget med bevegelsen er at det oppstår noe som forstyrrer den pågående sosialiseringssprosessen der individet internaliserer samfunnets normer, ideer, verdensbilde og så videre. Bevegelsen kan oppstå gjennom et møte med noe nytt, noe ukjent som mangler fortolkningsramme hos individet. Dette gir opphav til en undring og kanskje en problematisering av det bestående, nåværende og ureflekterte. (Straume 2013, s.23).

Emmas traumer knuser hennes fortolkningsrammer av verden, det gir en undring som er en potent drivkraft til mulig transformasjon. Den er utløst av en hendelse der hennes eget liv er i fare. Professor John P. Wilson, internasjonal anerkjent ekspert på PTSD viser i sin bok "The Post Traumatic Self" at traumer kan gi dype transformasjonsprosesser på kort tid.

In instances of acute transformation, systems of meaning and core values become clarified and sharply focused on a limited set of life-priorities which are critical important to the trauma survivor. It is as nonessential, and superficial aspects of daily living are seen in a different and less highly valued light. (Wilson 2006 s, 240).

Hvor viktig er norsk, historie og matte når eleven har undringer utløst av traumer? De grunnleggende antagelsene om verden blir endret, og man får et nytt blikk på virkeligheten. Emma blogger for å bearbeide traumet og for å gi andre et innblikk i sin prosess. I dette kan det både være et behov for å sortere sine egne antagelser om verden og ligge en form for altruisme som er vanlig etter å ha opplevd traumer. Det er en prosess hvor den traumeutsatte prøver både å gjenetablere følelsen av et moralsk univers og virkeligheten av en moralsk verden gjennom sine handlinger (Janoff-Bulman 2013). PTV-prosessen gjør at den

traumeutsatte eleven får sterkere fokus på hva som er viktig i livet (Calhoun & Tedeschi 2013; Dyregrov 2012), og gjennom å handle konkret lykkes i å gjenetablere et moralsk univers. Altruismen kan få mange former som for eksempel å samle inn penger til veldedige formål, politisk engasjement og frivillig arbeid. Det kan også påvirke sentrale livsvalg som for eksempel unge som ønsker å utdanne seg til politi etter å mistet en venn på Utøya eller å bli spesialpedagog etter å hatt læreproblemer på grunn av traumer. I en skolesituasjon vil en traumatisert elevs interesse og engasjement med stor sannsynlighet være preget av denne form for altruisme, og vil påvirke refleksjonsrommet mellom lærer og elev.

En lærer som er vitne til en slik prosess som den Emma har gått igjennom, vil ofte bli utfordret i forhold til empati. Empati er definert som evnen til tenke og føle seg inn i den andres indre liv (Kohut ref. i Wilson & Thomas 2004, s.17). Pearlman og Saakvitne (ref. i Wilson & Thomas 2004) sier at empati er et redskap til å rekke inn til den traumeutsattes indre verden. Dette kan utløse frykt, og være ekstremt stressende og angstfremkallende for den andre, her den profesjonelle læreren. Samtidig kan det lede til en endret syn på det å være menneske, påvirke spørsmål om moral, rettferdighet og hva som er godt i livet. Lærerens virkelighet kan endre seg i det øyeblikk han går inn i en empatisk prosess med eleven, og kan bringe læreren selv inn i en refleksjon omkring moral som påvirker refleksjonen med eleven.

Både elev og lærer er i stand til å skape mening, har mer eller mindre sammenhengende teorier om verden og om sin egen bevissthet, og jeg har vist at disse kommer i bevegelse ved PTV-prosesser. Hvor stor plass dette får i relasjonen mellom dem, avgjøres av lærerens menneskesyn og læreratferd. Det vil ta mye plass i relasjonen hvis læreren legger vekt på å utvikle elevens evne til å uttrykke meningsbærende budskap. Ved å hjelpe eleven til å formidle sine meninger til andre mennesker hjelper læreren eleven til å forstå og kunne forholde seg til å etablere felles referanserammer. Å etablere felles referanserammer er grunnlaget for både kommunikasjon og moral. Hvis læreren primært er opptatt av å formidle kunnskap, er sjansene stor for at PTV-prosessen ikke tar så stor plass i refleksjonen mellom dem. Et eksempel på dette er en situasjon hvor elevens PTV-prosesser ikke nødvendigvis endrer lærerens virkelighetsforståelse eller bruk av metoder. Raundalen & Schultz (2006, s.29) referer i sin bok "Krisepedagogikk" til traumatiserte elever som har kommet fra krigssoner og som opplever at skoletimene gir dem trygghet. Lærerens strukturerte og forutsigbare undervisning utløser håp for en bedre fremtid.

PTV-prosesser er krevende for eleven, og trygghet, forutsigbarhet og en god tilknytning til skolens personale er viktig. Den trygge rammen viser seg å være viktig for å skape et miljø som støtter eleven til å skape et refleksjonsfelt med lærer (Raundalen & Shultz 2006, Ristuccia 2013). I programmet ARC (Attachment, Self-Regulation and Competency), som har som mål å skape en skole med et traume sensitivt miljø, er dette ett av de første stegene før man begynner å forholde seg til andre traumeutfordringer som emosjonsregulering og oppmerksomhet (Blaustein 2013). Når en skole har etablert et trygt miljø er det neste steget for å bli en traume sensitiv skole at alle ansatte på skolen får økt kompetanse på traumerelaterte prosesser (Ristuccia 2013). En av de vesentligste faktorene er traumers påvirkning på oppmerksomhet. Jeg skal fortsette med å se på hvordan traumer påvirker oppmerksomhet og hukommelse på skolen med bakgrunn i krisepedagogisk teori inspirert av Chris Brewins teori om dobbeltsporet hukommelse.

Traumer og hukommelse

Krisepedagogikken forholder seg til at traumeminner lagres og huskes på en helt annen måte enn dagligdagse minner. Traumatiske hendelsen skaper to former for erindringer til en og samme hendelse (Raundalen & Schultz 2006, s. 24). Verbalt tilgjengelige minner og situasjonsbaserte minner. Det første sporet, verbalt tilgjengelig minne, er koblet til erindringer lagret i språkhjernen som er lett tilgjengelige og gjør at vi plasserer erindringer i fortid, nåtid og fremtid. Det andre sporet er situasjonstilgjengelige minner. Traumatiske minner er slike, de har en høyere grad av intensitet, inneholder erindringer om kraftige sanseinntrykk og følelser. Få av minnene i det situasjonstilgjengelige minnet har nådd til språkhjernen, og de er vanskelig å kommunisere til andre. Ved manglende bearbeiding av traumatiske minner oppstår det en situasjon hvor de forskjellige hukommelsessystemene ikke "snakker" sammen, og som kan medføre at eleven føler en trussel i nåtiden som hører fortiden til (Brewin ref. i Raundalen & Schultz 2006, s.36) . Raundalen og Schultz er opptatt av at pedagogen kan være med på å gi trygge rammer og støtte slik at eleven får hjelp til å sette ord på de minner som ikke har nådd språkhukommelsen. De bruker metaforen å hjelpe til å tekste filmen (de ubearbeidede språkløse minnene) på denne prosessen.

Endrer PTV-prosesser eleven og lærerens refleksjon over oppmerksomhet?

Ut i fra krisepedagogikkens begreper vil en elev med en PTV-prosess ha ubearbeidede emosjonelle tilstander og minner fra den traumatiske begivenheten. De vil ligge i hukommelseslag som ikke er språkliggjort. I hvilken grad påvirker dette oppmerksomhet,

refleksjon og læreevne? Grethe Johnsen, Pushpa Kanagaratnam og Arve Asbjørnsen (2013) har gjennomgått forskningslitteratur på PTSD og konkludert med at kognitive dysfunksjoner som for eksempel regulering av oppmerksomhet, er en sentral konsekvens av PTSD.

Marit Dalset har skrevet en masteroppgave om *Traumatisk stress, læreforutsetninger og prestasjoner* og i denne gjort en gjennomgang av forskning på området. Hennes konklusjon er

at høy forekomst av traumatisk stress assosieres med nedsatt skolefaglig fungering, endringer i hjerneområder som er sentrale for prosessering, integrering og administrering av informasjon, samt svikt til spesifikke kognitive domener som spiller en viktig rolle for kunnskapstilegnelse og akademisk prestasjon. (Dalset 2008).

Hun anbefaler sterkt mer forskning på området, og å bygge videre og utvikle nye metoder for å støtte disse barna. Etter hennes syn har læreren en enestående mulighet til å støtte disse elevene emosjonelt, hjelpe dem til å bevisstgjøre prosessene rundt traumet og forebygge psykisk sykdom. En bevisstgjøring vil innebære en refleksjonsprosess mellom lærer og elev som er preget av språklig kommunikasjon. Den språklige kommunikasjonen mellom elev og lærer vil da være nødt til å forholde seg til PTV-prosessen grubling.

Tidligere har jeg redegjort for at PTV setter i gang en prosess av automatisk og konstruktiv grubling. PTV-prosessen påvirker og henleder refleksjonsevnen til eleven i en bestemt retning gjennom først automatisk og så bevisst konstruktiv grubling. Slik sett kan vi si at PTV-prosesser inneholder en form for ubevisst indre intensjonalitet som eleven bruker mer eller mindre av sin oppmerksomhet på for å bevisstgjøre. Undervisning som aktivitet har også et intensjonelt mål om å utvikle bestemte egenskaper eller tilstander i eleven. Læreren ønsker å påvirke eleven i en bestemt retning for å lære han eller henne om et gitt emne med det formål å fremme endring i eleven i tråd med læreplanen. Imidlertid vil en elev som har en PTV-prosess med stor sannsynlighet binde opp kognitive ressurser i grubling, og her ligger det muligheter for en kognitiv konflikt og/eller en motivasjonskonflikt med lærerens intensjon om læring.

Eleven PTV-prosess, alt etter hvor mye automatisk grubling og særlig invaderende grubling prosessen innebærer, vil kunne kreve ekstra oppmerksomhet av læreren. Wilson og Thomas med deres erfaring av å veilede helsepersonell i å håndtere PTSD sier;

There is nothing easy in the journey for either the doctor/therapist/helper or the patient/client/victim. To make the journey requires that trauma survivors to revisit the experience that altered their sense of themselves as persons.

In complementary fashion, the therapist must be able to accompany the patient as a guide on pathways of recovery and psychic integration. (Wilson & Thomas 2004, s. 33-34).

Wilson & Thomas har det samme syn som Calhoun & Tedeschi, at læreren skal kunne være i samme båt som den traumeutsatte eleven for å støtte integrasjon av traumet. Når læreren forholder seg til elevens grubling er de også nødt til å forholde seg til traumet. Læreren kan hjelpe eleven til å sortere grublingen og som Raundalen & Schultz sier; "å sette tekst på filmen". Etter den første fasen med automatisk grubling vil elevens bevisste integrasjonsprosess ta mer oppmerksomhet. Den reflektive grublingen er en moralsk prosess som vil påvirke refleksjonsrommet om oppmerksomhet mellom lærer og elev.

På den andre side kan man argumentere for at de mer intense fasene av PTV-prosessene, for eksempel invaderende grubling, krever terapi og ikke er lærerens ansvar. Terapi har erfaringsvis vist at det påvirker oppmerksomhet og konsentrasjon positivt for traumeutsatte elever (Raundalen & Schultz 2006, s. 52). Dette kan medføre at læreren tilpasser undervisningen til eleven ved å følge Raundalen og Schultz sin anbefaling om en periode med prestasjonsamnesti inntil eleven viser en god nok oppmerksomhetsevne (Raundalen & Schultz 2006, s.55). Hvis eleven har omfattende PTSD-symptomer, kan det resultere i at eleven etter utredning får rett til spesialundervisning. Dette krever refleksjon både fra lærer og elev omkring oppmerksomhet.

Et argument for at lærerens oppmerksomhet ikke forandres signifikant, er at det er så mange elementer i en klasseromssituasjon som påvirker en lærers oppmerksomhet. For eksempel kan mobbing og elever med atferdsvansker kreve større mengder av lærerens oppmerksomhet. Ut fra dette kan vi si at PTV-prosessene påvirker elevens oppmerksomhet uansett, men det avhenger av klasseromssituasjon og hvilken pedagogisk tilnærming læreren har til elevene sine, om det påvirker læreren.

Det utslagsgivende da blir i hvilken grad læreren føler seg profesjonelt forpliktet til å forholde seg til PTV-prosessene. 70 prosent av ungdommer etter Utøya opplever posttraumatisk vekst, men samtidig opplever 60 prosent problemer på skolen (Dyb & Glad 2013). Dette viser at elevers oppmerksomhet og evne til å lære påvirkes, og det er lett å danne seg en hypotese om at disse ikke er fulgt godt nok opp av blant annet lærerne. I følge den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06, s.10) ; " En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller

strever stridt og kan miste motet". Jeg skal fortsette drøftelsen ved å se på hvordan PTV-prosesser påvirker refleksjonen over det å gi og motta omsorg.

Endrer PTV-prosesser eleven og lærerens refleksjon over behov for å gi og få omsorg?

PTV-prosesser utløser en moralsk meningsskapende prosess over virkeligheten og endrer oppmerksomhetsevnen til eleven. I dette er det ofte mye emosjonell smerte (Calhoun & Tedeschi 2013), og eleven vil enten uttrykke et behov for omsorg, og/eller nettverket av signifikante tilknytningspersoner tilbyr omsorg. Hvis for eksempel eleven har mistet sin storesøster på Utøya, vil de fleste lærere gi denne eleven ekstra omsorg, og samtidig er elevens behov for å rekke ut etter omsorg endret. Eleven kan rekke ut etter omsorg til læreren. For de fleste elever er dette handlinger som er spontane og ikke bevisst reflektert over. Læreren vil også ha spontane omsorgsreaksjoner, men har like mye et profesjonelt ansvar for å reflektere over omsorg. I den etiske plattform for lærerprofesjonen (Utdanningsforbundet 2014) står det; "Lærere er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon". Ved bruk av ordet bevisst i formuleringen innebærer det at det forutsettes at lærerne har en evne til å reflektere over omsorg. For min drøfting her bruker jeg omsorgsetikken som et utgangspunkt for å drøfte videre at elev og lærers behov for omsorg endrer refleksjonsrommet dem imellom. Omsorgsetikken tar utgangspunkt i at mennesket blir forstått som grunnleggende forbundet med andre. Professor i filosofi Tove Pettersen, som har vært med på utvikle omsorgsetikken sier:

De aspektene ved våre nære relasjoner som bærer etisk relevans i omsorgsetikken er blant annet hvordan vi møter den andre, og hvordan vi ivaretar egne og andres interesser. Grunnen er at det å ikke vise omsorg kan forvolde skade (Pettersen 2006, s. 5).

Ut i fra dette er læreren etisk forpliktet til å vise omsorg hvis det medfører å unngå eller redusere skade hos eleven. Dette vil jeg problematisere og eksemplifisere med to utsagn og en unnvikelsesadferd som en lærer kan møte en traumatisert elev med.

"Du må bare bestemme deg for å ta kontroll over tankene, og komme i gang med oppgavene"

En elev med PTV-prosesser er i startfasen preget av automatisk grubling og senere preget av refleksiv grubling. Eleven har ikke kontroll over tankene sine, og et slikt utsagn kan føre til at eleven reflekterer over egen mangel på suksess og ser på seg selv som mislykket. Læreren prøver å introdusere en form for kognitiv kontroll som kan gjøre det verre. For at PTV-prosessen skal få støtte er det nødvendig at læreren har kunnskap om traumer og PTV,

gjenkjenner grublingene og lytter til de disse med empati og kommer med konstruktive innspill. Hvis læreren ikke har kunnskap om traumer og mangler empati for eleven, vil det kunne medføre at han ikke reflekterer over det å gi eleven omsorg eller søke omsorg selv. Problemet eksisterer ikke, og læreren står i fare for å skade elevens selvforståelse.

"Er du ikke ferdig med det ennå ?"

Dette er et utsagn som går igjen på Utøyabloggene. De overlevende fra Utøya opplever seg veldig misforstått og såret av dette utsagnet (Martinovic 2011b). En lærer kan lett ty til et slikt utsagn i frustrasjon etter noen måneder eller år etter at traumehendelsen har skjedd på grunn av manglende progresjon i læringsprosessen. I dette utsagnet ligger fokuset mer på traumehendelsen enn kampen med traumet, og implisitt sier læreren at det er noe som kan ta slutt. Eleven kan oppleve lite eller ingen empati for den tøffe prosessen å gjenetablere sin virkelighetsforståelse og gjenetablere evne til oppmerksomhet. Eleven kan føle seg sviktet og få svekket tillit til læreren. Dette kan igjen medføre at refleksjonsrommet mellom lærer og elev blir endret ved at eleven slutter å fortelle hvilke utfordringer de har i læreprosessen, og innebærer at læreren går glipp av verdifull informasjon for å tilrettelegge for læring. Utsagnet kan også komme fra det segmentet lærere som mener at de skal ikke drive terapi, men undervise (Næss & Nygård 2011). Dette kan være en type lærer som mener at skolen primært skal forholde seg til fagformidling, og har liten interesse for og kompetanse på omsorg. Jeg vil anta at for de fleste av dette segmentet endrer ikke en PTV-prosess refleksjonsrommet omkring omsorg fordi de ikke forholder seg til den.

Unngåelse av kontakt med eleven eller læreren.

En lærer kan unngå kontakt med en elev fordi de synes eleven er utfordrende og/eller det bringer opp smertefulle følelser i læreren å være i empati med eleven. Hvis læreren ikke liker eleven, kan han bevisst unngå eleven. Den andre gruppen som synes det er utfordrende er de lærere som føler at de ikke har redskaper nok til krisepedagogiske metoder og blir utbrent (Næss & Nygård 2011). I disse tilfellene har læreren med stor sannsynlighet en refleksjon og ønske om å gi omsorg, men mangler redskaper for å gjøre dette. En elev med en PTV-prosess kan også unngå kontakt med lærer fordi den kan oppleve PTV-prosessen så truende at den forsterker en allerede introvert personlighet eller utvikler introverte trekk. Alt etter elevens alder og personlighet vil dette kunne være både ubevisst og bevisst. Den ubevisste adferden

kan påvirke behov for å gi eller motta omsorg, men ikke refleksjonen ettersom den ikke er bevisst.

Elevatferd som ikke er dekket av disse eksemplene kan være en elev med PTV-prosesser som ikke har behov for refleksjon om omsorg med læreren fordi de får denne omsorgen via psykolog og/eller hjemme. Dette innebærer at refleksjonsrommet over omsorg ikke nødvendigvis endres, men det vil være stor sannsynlighet at andre refleksjoner over PTV-prosessen kommer inn i refleksjonsrommet mellom lærer og elev, som for eksempel endring av virkelighetsforståelsen.

Ved å ta utgangspunkt i omsorgsetikkens krav om å ikke skade andre, har jeg vist at PTV-prosesser kan påvirke lærerens og elevens refleksjonsrom omkring å gi og motta omsorg. Omsorg for elever med traumer utfordrer skillet mellom det personlige og det profesjonelle, og eleven er priggitt skolen og lærerens holdning om hvorvidt dette tilhører omsorgssfæren på skolen eller hjemme (Ristuccia 2013).

Læreren, eleven og traumet.

Jeg har undersøkt PTV-prosessen i forhold til tre områder av lærerens og elevens refleksjonsprosess: Virkelighetsforståelse, oppmerksomhet og omsorg. Traumer som aktiviserer PTV-prosesser kan komme når som helst i skolegangen og kan på den måten utfordre lærerens pedagogiske praksis. PTV-prosessen påvirker elevens verdier og oppfatninger om verden. Hvis læreren ønsker å påvirke elevens læringsstrategier, læringsinnsats og atferd bør læreren kjenne elevens verdier og oppfatninger (Nordahl 2010, s.14). Traumer kan utløse moralske prosesser hvor tradisjonelt skolearbeid kommer i bakgrunnen. Danningsprosessene utløst av PTV innebærer å forholde seg til lidelse og krenkelse på et individuelt nivå, men dette er temaer som er også vesentlige i forhold til vår kulturs selvforståelse og identitet. Slik sett er PTV-prosessen forankring i historiske hendelser og litteratur veldig interessant for læreren. Lærerens undervisning i bestemt lærestoff og utviklingen av akademiske begreper kan hjelpe eleven i å orientere seg i sine egne erfaringer og støtte eleven i å formidle og danne meninger om verden. Dialogen mellom lærer og elev om PTV-prosesser kan støtte eleven til å bli en reflektert deltager i en selvrefleksiv kultur. Et godt samarbeid mellom lærer og elev, på lik linje med et godt samarbeid mellom lærer og elev i forhold til lærestoffet, er mulig i forhold til PTV-prosessen. Dette krever at både lærer og elev er villig, og har kompetansen til å gå inn i dette

samarbeidet. Da kan både eleven og lærers virkelighetsforståelse og moralske bevissthet utvikles.

PTV-prosessen utløser en moralsk prosess slik at elevens forståelse av verden fordypes og endres. PTV-prosessen utløses av en ytre begivenhet, men blir til en indre påvirkning eleven i første omgang ikke kan styre. Eleven kommer inn i en refleksjonsprosess hvor eleven gradvis tar refleksjonen over fra automatisk grubling til refleksiv grubling. Det vil si en prosess fra tvang til frihet. For eleven er det å gå på skole tvang. Skolen og traumet er like i at de skaper et press i eleven mot å bevege seg i en bestemt retning. Skolen er obligatorisk og har fagplaner tilpasset elevens alder, og presset oppleves utenfra ved å skulle lære å reflektere på bestemte måter ved bruk av akademiske begreper. Inntreden av en PTV-prosess står ikke i fagplanene og er et press mot en moralsk utvikling som kommer innenfra eleven selv. Elever som opplever traumer, må oppleve et intensjonelt press i en moralsk utvikling både innenfra og utenfra.

For å delta i en refleksjonsprosess er oppmerksomhet på hverandre som aktører nødvendig. Traumer utfordrer, særlig i startfasen, både elev og lærer gjennom at det er mange hukommelsesfragmenter som ikke er satt språk på. Det er noe tilstede i refleksjonsrommet dem i mellom som ikke er språkliggjort og krever oppmerksomhet. En av måtene dette kommuniseres inn i oppmerksomhetssfæren og refleksjonsrommet på, er elevens automatiske og reflektive grubling. Forskning på traumer og kognitive dysfunksjoner viser at traumer endrer elevens evne til oppmerksomhet. Samtidig kan elevens traumer utfordre lærerens profesjonalitet gjennom empatiske prosesser med det resultat at læreren ikke føler at han har nok kunnskap til å hjelpe eleven. Vi vet lite om hva lærere føler når de underviser (Hargreaves 1996), og være empatisk med en traumatisk elev kan være en "fallgrube" (Calhoun & Tedeschi 2013, Wilson & Thomas 2004). Hargreaves definerer fallgruvene som;

"Fallgruvene" er visse sosiale og motivasjonsmessige mønstre som karakteriserer og bestemmer lærerens skyldfølelse, mønstre som driver mange lærere inn i og holder dem fanget i følelsestilstander som kan være personlig ulønnsomme og yrkesmessig uproduktive. (Hargreaves 1996, s. 151).

Etterutdanning i krisepedagogikk, samt tverrfaglig samarbeid med helsøster, rådgiver, psykolog og hjemmet kan gjøre at lærere ikke kommer i "fallgruven", og kan være støttende for elev og lærers refleksjon over PTV-prosesser. Både elev og lærer er del av et relasjonelt nettverk hvor det er mulig både å utøve omsorg og skade hverandre emosjonelt med resultat

av å støtte eller hindre utvikling (danning). Slik sett har dialogen hvor refleksjonen over PTV-prosesser manifesterer seg, stor betydning for danning.

Læreren og eleven er i en asymmetrisk relasjon og læreren har et profesjonelt og etisk ansvar å reflektere over dialogen med eleven. Calhoun & Tedeschi har utviklet en del retningslinjer for klinikere som kan støtte lærere i å forholde seg til PTV-prosesser. De har en grunnleggende elevsentrert holdning som innebærer å være nysjerrig og hjelpe eleven å sortere sine kjernebegrep om verden. Det er klare paralleller med Thomas Nordahl sitt elevsyn presentert i boka "Eleven som aktør". Både Nordahl og Calhoun & Tedeschi ser på barn som meningsdannende individer og har en ikke dømmende tilnærming som setter eleven i fokus (Nordahl 2010, Calhoun & Tedeschi 2013). PTV perspektivet kan supplere Nordahls elev som aktør perspektiv. Det kan gi læreren flere redskaper når eleven opplever prosesser satt i gang av traumer som utfordrer elevens opplevelse av seg selv som aktør. Dette støttes ytterligere av Nordahls syn, med støtte fra forskning, at lærerens ferdigheter til å inngå i sosiale relasjoner er den delen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevens læring (Nordahl 2010, s.134).

Konklusjon

Jeg har vist at PTV påvirker eleven og lærerens refleksjon gjennom tre områder: Virkelighetsforståelse, oppmerksomhet og omsorg. Traumer utløser en moralsk prosess i eleven om virkelighet, og læreren kan gjennom sin empatisk evne bli utfordret på sin egen virkelighetsforståelse og sine "fallgruver". Elevens oppmerksomhet blir utfordret av traumenes påvirkning på de kognitive funksjonene og viser seg i PTV-prosessen som grubling. Grublingen tar oppmerksomhet fra eleven, påvirker elevens opplevelsen av å være aktør og kan utfordre lærerens fagkompetanse og evne til omsorg. PTV-prosessen har en sårbarhet i seg som gjør at læreren ved manglende refleksjon kan komme til å skade eleven. PTV begrepet er relevant og brukbart for pedagogisk filosofi gjennom at PTV-prosessene påvirker relasjonen mellom lærer, elev og lærestoffet. I løpet av de siste 20 årene har kunnskapen om traumers påvirkning på elever økt signifikant. PTV begrepet aktualiserer hvordan skolen skal integrere inn denne kunnskapen og perspektiv på menneskelige utviklingsprosesser og danning.

Litteraturliste:

- Anderson, W. P., & Lopez-Baez, S. I. (2008). Measuring growth with the post traumatic growth inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), ProQuest Psychology Journals, 215-227.
- American Psychiatric Association, (2013). Post Traumatic Stress Disorder. Hentet 30.4.2014 fra <http://www.dsm5.org/Documents/PTSD%20Fact%20Sheet.pdf>
- Bokmålsordboka (2014), hentet 5.5.2014 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=lidelse&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bostad, I. (2006). Dialog og Danning. I Bolstad, I. & Pettersen, T.(Red.), *Dialog og Danning*. (s. 13-28). Oslo: Spartacus.
- Blix, I. , Bang Hansen, M. , Birkeland, M. S. , Nissen, A, & Heir, T. (2013) Posttraumatic growth, posttraumatic stress and psychological adjustment in the aftermath of the 2011 Oslo bombing attack. *Health and Quality of Life Outcomes* 2013 11:160. doi:10.1186/1477-7525-11-160
- Blaustein, M. E. (2013). Childhood trauma and a framework for intervention. I Rossen, E. & Hull, R. *Supporting and educating traumatized students* (s. 3-22). New York: Oxford University press.
- Breslau, N. (2001). The epidemiology of post traumatic stress disorder: What is the extent of the problem ?. *J. Clin. Psychiatry* 2001; 62 (suppl 17), 16-22.
- Blanchard, G. (2013). *Transcending trauma. Posttraumatic growth following physical, sexual, emotional abuse*. [Kindle]. Hentet fra <http://www.amazon.com>
- Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G., (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Newbury Park, CA: Sage.
- Calhoun, L. G. Tedeschi, R. G., & Park, C. L. (1998). Posttraumatic growth: Conceptual issues. I Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G., Park, C. L.(Red.). *Posttraumatic growth*. (s. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2004). The foundations of posttraumatic growth: New considerations. *Psychological Inquiry*, 15(1), (s. 93-102). doi:10.1207/s15327965pli1501_03
- Calhoun, L.G., & Tedeschi, R.G. (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. I L.G. Calhoun & R.G. Tedeschi (Red.), *Handbook of posttraumatic growth* (s. 3-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calhoun, L. G. & Tedeschi, R. G., (2013). *Posttraumatic growth in clinical practice*. [Kindle]. Hentet fra <http://www.amazon.com>

- Dalset, M. (2008). Traumatisk stress, læreforutsetninger og presasjoner (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Dekel, S., Ein-Dor, T., & Solomon, Z. (2012). Posttraumatic growth and posttraumatic distress: a longitudinal study. 2012, 4: (s. 94–101).
- Dyb, G. & Glad, K. A. (2013). «Opplevelser og reaksjoner hos de som var på Utøya 22. juli 2011». En oppsummering av andre intervjuerunde. www.nkvts.no [29.4.2014].
- Engelsen, Britt U. & Berit Karseth (2007): Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 5. 404 – 415
- Dyregrov, K. (2012). 2. Skolesamling etter Utøya. Hentet 29.4.2014 fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/22_juli/Nettverk_etter_22_7_Senter_for_krisepsykologi.pdf
- Frankl, V. E. (1966). *Kjempe livstro*. Oslo: Gyldendal
- Hafstad, G. S., Gil-Rivas, V., Kilmer, R. P., & Raeder, S. (2010). Parental adjustment, family functioning, and post traumatic growth among norwegian children and adolescents following a natural disaster. *American journal of Orthopsychiatry*, 80 (2), (s. 248-257)
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Hertel, R., Johnson, M. M. (2013). Hoe the traumatic experience of students manifests in school settings. I Rossen, E. & Hull, R. *Supporting and educating traumatized students* (s. 23-36). New York: Oxford University press.
- Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions. New York: Free Press.
- Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*, 15(1), 30-34.
- Janoff-Bulman, R. (2013). Meaning and morality: A natural coupling. In K. D. Markman, T. Proulx, & M. J. Lindberg (Red.), *The psychology of meaning* (s. 191-213). Washington, DC: American Psychological Association.
- Johnsen, G. E., Kanagaratnam, P. , & Asbjørnsen, A. E. (2013). Post traumatisk stressforstyrrelse er forbundet med kognitive dysfunksjoner. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50, 201-207.
- Levine, S. Z., Laufer, A., Stein, E., Hamama-Raz, Y., & Solomon, Z. (2009). Examining the relationship between resilience and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 282-286. doi:10.1002/jts.20409
- LK06, (2011) hentet 4.5.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I Dale, Erling Lars (red.), *Pedagogisk filosofi* (s.13-34) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McCluskey, U. (2005). *To be met as a person*. London: Karnac
- Martinovic, E. (2011a, 28.7). Min mening om monsteret. Hentet 29.4.2014 fra http://utoyahelvette.blogg.no/1311884913_min_mening_om_monster.html
- Martinovic, E. (2011b, 26.8). Forsvarsposisjonen. Hentet 30.4.2014 fra http://utoyahelvette.blogg.no/1314389268_forsvarsposisjonen.html
- Martinovic, E. (2013, 6.6). Livet. Hentet 29.4.2014 fra http://utoyahelvette.blogg.no/1370509014_livet.html
- Mollenhauer, K. (1992), Pedagogikk og rasjonalitet. I Dale, Erling Lars (red.), *Pedagogisk filosofi* (s.13-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moxnes, H. (2013). "Den som vil følge meg" Jesu dannelse av disiplene i markusevangeliet. I Straume I. (Red.), *Danningens filosofihistorie*. (s. 92-101) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness*. New York: Cambridge University press.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, E. T. , & Nygård, I. (2011). Krisepedagogikk etter 22/7. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48, 1096-1098.
- Pettersen, T. (2006). *Omsorg som etisk teori*, Norsk filosofisk tidsskrift. vol 41, nr.2, 151-163
- Rasmussen, Tarald. (2013, 14. oktober). Kristendom. I Store norske leksikon. Hentet 3. mai 2014 fra <http://snl.no/kristendom>.
- Raundalen, M. & Schultz, J (2006), *Krisepedagogikk*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ristuccia, J. M. (2013). Creating safe and supportive schools for students impacted by traumatic experience. I Rossen, E. & Hull, R. *Supporting and educating traumatized students*. (s. 251-264). New York: Oxford University press.
- Svendsen, L. (2003). *Hva er filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I Straume I. (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Taku, K., Cann, A., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2009). Intrusive versus deliberate rumination in posttraumatic growth across US and Japanese samples. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(2), 129-136. doi:10.1080/10615800802317841
- Utdanningsforbundet (2014). Hentet 30.4.2014 fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf

van der Kolk, B. A. (1996). The black hole of trauma. I van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C., Weiseth, L. (Red.), *Traumatic stress*. New York: The Guilford press.

Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus, Klim

Werdel, M. B., & Wicks, R. J. (2012). *Primer on Post traumatic Growth*. [Kindle]. Hentet fra <http://www.amazon.com>

Wilson, J. P & Thomas, R. B. (2004), *Empathy in the treatment of trauma and PTSD*. New York: Brunner-Routledge

Wilson, J. P. (2006). *The post traumatic self*. New York: Routledge

Yalom, I. D. (2004). *Eksistensiell psykoterapi*. København: Hans Reitzels forlag