

«De er på en måte såpass preget av sin bakgrunn og hvordan de har det, at de ikke klarer å sette seg ned å jobbe med skolearbeid uansett hvor mye du tilpasser det»

Traumeutsatte elever i skolen

En kvalitativ studie om læreres opplevelse og oppfølging av traumeutsatte elever i skolen

OLINE MELAND

VEILEDER

Elin Marie Frivold Kostøl

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

Forord

Etter fem lange, tunge år er har jeg endelig levert masteroppgaven min. Et mål jeg ofte trodde jeg ikke skulle nå. Det har i perioder vært beintøft, men takket være gode studievenner og et godt nettverk i ryggen – står jeg nå på den andre siden som ferdigutdannet. Det er det lov å være stolt av!

Denne masteroppgaven er skrevet som avsluttende oppgave i PED532-1 på grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder. Tematikken for oppgaven var enkel å velge, da det representerer mitt interessefelt gjennom hele utdanningsløpet. Dessverre finnes det barn som blir utsatt for grusomme opplevelser, og må lide av dette videre i livet. De er helt uforskyldt i disse hendelsene, hvor urettferdig blir et vagt ord for å beskrive. Dette berører meg, og gir meg et pågangsmot til å jobbe for å sette traumeutsatte barn høyere på agendaen i skolen. Jeg er nysgjerrig på læreres opplevelse av disse elevene, og ivrig etter å lære mer om deres forutsetning for å følge dem opp. I tillegg ønsker jeg å bli bedre rustet til å forhåpentligvis kunne avdekke et traume dersom jeg møter en av disse elevene i mitt arbeidsliv.

En stor takk skyldes til Elin Marie, som har vært en enestående veileder i oppgaveprosessen. Jeg vil også takke deltakerne, som ga meg sterke historier og nyttige erfaringer. Dere er virkelig forbilder i den jobben dere gjør! Tusen takk til min kjære Besta, som er en av de viktigste personene jeg har. Daglige telefonsamtaler med deg har gitt meg mye oppmuntring og motivasjon. Takk til Laurits, du har vært tålmodig og pushet meg til å fortsette når frustrasjonen har tatt overhånd. Takk til storebror, Karl Arthur, som alltid har vært et forbilde i hva jeg kan få til.

Den største takken går trolig til min tante Ellen, som har korrekturlest oppgaver, bidratt i faglige diskusjoner, dratt meg ut av gjentatte tankesperrer - og vært min største støttespiller gjennom *hele* min utdanning. Uten deg tror jeg ikke det hadde gått. Tusen takk!

Kristiansand, mai 2023

Oline Meland

God lesing!

Sammendrag

Denne studien har hatt som mål å undersøke læreres opplevelse av traumeutsatte elever i skolehverdagen, i tillegg til hvilke forutsetninger læreren har for å følge dem opp. Bakgrunn for studien er først og fremst læreplanens vektlegging av folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er bakgrunnen forskning som viser at traumeutsatte elevers psykiske og fysiske helse er utsatt for risikofaktorer som PTSD, vansker i emosjonsregulering, atferdsproblematikk, selvskading og selvmordstanker, i tillegg til faglige og skolemessige utfordringer (Bath, 2008; Dyb & Steinsland, 2016; Felitti et al., 1998; Hébert et al., 2018; Johannessen & Bakken, 2020; Schore, 2003; Van der Kolk et al., 1991). Studiet har også bakgrunn i empiri som viser et behov for kompetanseheving om traumer i skolen (Neitzel, 2020; Oberg & Bryce, 2022; Schulman & Menschner, 2018; Sciaraffa et al., 2018).

Det ble gjennomført et kvalitativt, semistrukturert intervju med fire lærere fordelt på to skoler. De ble spurt om deres opplevelse av de traumeutsatte elevene i det faglige og sosiale, deres forståelse av traumer som fenomen og deres opplevelse av sin skole som system. Resultatene viste at traumeutsatte elever hadde store utfordringer i det faglige, hvor konsentrasjon, lesing, skriving og innlæring skilte seg ut som særlig utfordrende. I tillegg var trygghet førsteprioritet for å kunne oppleve læring og mestring. Traumene ledet til en atferd som utfordret, hovedsakelig i form av utagering. I det sosiale opplevde alle at det var utfordrende for de traumeutsatte elevene å bygge nære vennskapsbånd, og at de skilte seg ut fra fellesskapet. De ble også valgt bort av venner når de ble eldre. For å utvikle et godt sosialt samspill krevdes det øving, men denne jobben var utfordrende for læreren, særlig i tilfeller hvor foreldregruppen i klassen motarbeidet inkluderingen. Lærerne opplevde støtte fra ledelse, men at økonomi, kompetanse og ressurser var begrensende for deres mulighet til å gi disse elevene en god oppfølging.

Det er lite overordnet variasjon mellom lærernes opplevelser. Alle opplever oppfølgingen som utfordrende, og at de har behov for økt støtte. Dette indikerer et behov for kompetanseheving og ressursøkning blant lærere som arbeider med traumeutsatte elever i skolen, for å sikre den traumeutsatte elevens utvikling i det faglige og sosiale. I tillegg var det et behov for mer økonomisk støtte for å kunne gi eleven tilfredsstillende oppfølging, da dette var begrensende og påvirket læreres forutsetning.

Abstract

This study has aimed to investigate teachers' experience of students exposed to trauma in everyday school life, in addition to what prerequisites the teacher has for following them up. The background for the study is primarily the curriculum's emphasis on public health and coping with life (Kunnskapsdepartementet, 2017). Furthermore, the background is research that shows that the mental and physical health of students exposed to trauma is exposed to risk factors such as PTSD, difficulties in emotion regulation, behavioural issues, self-harm and suicidal thoughts, in addition to academic and school-related challenges (Bath, 2008; Dyb & Steinsland, 2016; Felitti et al., 1998; Hébert et al., 2018; Johannessen & Bakken, 2020; Schore, 2003; Van der Kolk et al., 1991). The study also has a background in empirical evidence that shows a need for increased competence about trauma in schools (Neitzel, 2020; Oberg & Bryce, 2022; Schulman & Menschner, 2018; Sciaraffa et al., 2018).

A qualitative, semi-structured interview was conducted with four teachers distributed across two schools. They were asked about their experience of the trauma-exposed pupils in the academic and social spheres, their understanding of trauma as a phenomenon and their experience of their school as a system. The results showed that students exposed to trauma had major challenges in their academics, where concentration, reading, writing, and learning stood out as particularly challenging. In addition, safety was the priority to be able to experience learning and mastery. The trauma led to a behaviour that challenged, mainly in the form of acting out. Socially, everyone experienced that it was challenging for the trauma-exposed students to build close friendships, and that they stood out from the community. They were also shunned by friends when they got older. To develop a good social interaction requires practice, but this job was challenging for the teacher, especially in cases where the parent group in the class opposed the inclusion. The teachers received support from the management, but that finances, competence and resources were limited for their ability to give these pupils good follow-up.

There is little overall variation between the teachers' experiences. Everyone experiences the follow-up as challenging and needs increased support. This necessitates a need for increased competence and increased resources among teachers who work with trauma-exposed pupils in school, to ensure the trauma-exposed pupil's academic and social development. In addition, there was a need for more financial support to be able to provide even with satisfactory follow-up, as this was limited and affected teachers' conditions.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	2
2. Teoretisk rammeverk	4
2.1 Traumer som fenomen.....	4
2.2 Traumebevisst omsorg.....	5
2.2.1 Trygghet	6
2.2.2 Relasjon.....	7
2.2.3 Regulering	8
2.3 Atferd som utfordrer	9
3. Metode	13
3.1 Design og metode	13
3.2 Utvalg	14
3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	15
3.4 Analyse	15
3.4.1 Tematisk analyse	16
3.5 Reliabilitet og validitet	18
3.6 Etiske hensyn og vurderinger	20
4. Resultat	21
4.1 Atferd som utfordrer	21
4.1.1 Reaksjoner i skolehverdagen.....	21
4.1.2 Regulering	21
4.1.3 Læreres håndtering av atferden	22
4.2 Traumeutsatte elever i det sosiale.....	23
4.2.1 Sosialt samspill.....	23
4.2.2 Sosialt tiltak.....	24
4.3 Traumeutsatte elever i det faglige.....	25
4.3.1 Konsentrasjon.....	25
4.3.2 Trygghet og relasjon.....	26
4.3.3 Opplevelse av mestring	27
4.4 Skolen som system rundt traumeutsatte elever.....	27
4.4.1 Støtte fra arbeidsplass.....	27
4.4.2 Kompetanseheving	28
5. Diskusjon	30

5.1	Atferd som utfordrer	30
5.2	Faglig	32
5.3	Sosialt samspill	35
5.4	Konsekvensene av manglende kompetanse, ressurser og økonomi	38
5.5	Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning	41
6.	Avslutning	43
	Referanser	44
	Vedlegg A: Referanse til semesteroppgave PED533	48
	Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	49
	Vedlegg C: Intervjuguide	53
	Vedlegg D: NSD.....	55

1. Innledning

Mange opplever dramatiske ting i løpet av et liv. For noen kan opplevelsene være såpass alvorlig at de kan etterlate et traume. Et traume kan oppstå fra blant annet fysisk eller psykisk vold, overgrep, omsorgssvikt, krig og flukt, i tillegg til det å være vitne til noen av disse (Cook et al., 2005). Traumer kan påvirke et menneskes liv i ulik grad, og i noen tilfeller kan det føre til at man får skader i senere tid. Gjentakende, traumatiserende hendelser som skjer over tid skiller seg ut som særlig skadelig (Modum bad, 2014). Det blir særlig sårbart når det er et barn som opplever et traume, spesielt dersom omsorgsgiveren til barnet er overgriperen (Nordanger & Braarud, 2017). I en skolekontekst vil det være mange barn, og derfor er det naturlig å tenke at barn med traumer også finnes i skolen. Deriblant påpeker Johannessen og Bakken (2020) at det er omtrent et barn i hver klasse som har blitt eller blir utsatt for traumatiske hendelser.

På samme måte som hva som kan forårsake et traume er mangfoldig, er også reaksjonene på traumer ulikt. Mens noen barn vil uttrykke sine reaksjoner ved å fortelle med ord, vil andre vise reaksjonene gjennom atferd. Atferdsvansker kan forekomme hos traumeutsatte barn, da gjerne i form av frustrasjon og sinne (Dyb & Steinsland, 2016). Derunder hevder Schore (2003) at utfordringer i emosjonsregulering er traumets største konsekvens. Et barn kan oppleve reaksjonene som vanskelig å håndtere alene. For et barn som lever under vanskelige forhold, som igjen kan føre til et traume, vil det være vanlig at en utfordrende atferd forekommer (Johannessen & Bakken, 2020). Disse reaksjonene følger barnets hverdag, noe som også betyr skolen. Den traumeutsatte eleven vil ofte ha utviklet egne mestringsstrategier for reaksjonene, men den voksnes reguleringsstøtte og veiledning vil være avgjørende for barnets utvikling av en sunn selvregulering (Bath, 2015). I en skolekontekst vil en slik atferd ofte oppleves som utfordrende for læreren. Barn som har opplevd traumer kan ha betydelige utfordringer i klasserommet, og ha vanskelig for å lære som et resultat av traumets effekt på barnets selvreguleringskapasitet og relasjonelle evner (Brunzell et al., 2018). Mange lærere opplever det som vanskelig å finne effektive strategier for å håndtere forstyrrende atferd og elever som fremtrer som frakoblet (Sullivan et al., 2014). Likevel vil et barns evne til å regulere seg selv avhenge av trygge og empatiske voksne (Bath, 2015). Sciaraffa m. fl. (2018) støtter opp om at barn som har opplevd alvorlig motgang har behov for trygge voksne med kompetanse, som evner å legge til rette for forutsigbarhet og trygge omgivelser, og er en støtte

i barnets regulering. På bakgrunn av dette ønsker denne studien å undersøke hvordan lærere i norsk skole opplever traumeutsatte elever i deres skolehverdag, i tillegg til hvilke forutsetninger lærere har for å gi disse elevene en god oppfølging.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er et stadig økende søkelys på psykisk helse i skolen og samfunnet. Da den nye læreplanen kom i 2020, inkluderte den et nytt fokusområde kalt folkehelse og livsmestring som tverrfaglig prinsipp for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer å undervise om tema som bidrar til at elevene mestrer eget liv, derunder at elevene skal lære å håndtere motgang, medgang og utfordringer. Vektlagte tema er psykisk og fysisk helse, livsmestring, positivt selvbilde og identitet, hvor hensikten er å gi elevene en helsefremmende kompetanse for å fremme folkehelsen. Disse momentene har utgjort en endring i hva læreren er pålagt å undervise og fremme i skolehverdagen. I tillegg trekker overordnet del av læreplanen frem at skolen skal gi liveverdige lærings- og utviklingsmuligheter for alle elever, noe som ikke skal avhenge av elevens forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal også ta hensyn til at det er et mangfold av elever, og sørge for opplevelsen av tilhørighet. Alle hører til i fellesskapet, hvorav elevene skal lære respekt for forskjellighet. Det presiseres at mangfold er en ressurs, og sammen med foreldre, foresatte og elever har de ansatte på skolen ansvar for forebygging av mobbing og krenking, samt fremme helse, læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Paragraf 9A i Opplæringslova (1998) pålegger at skolen skal ha nulltoleranse for mobbing, og videre at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø, som fremjar helse, trivsel og læring». Kunnskapsdepartementet (2017) vektlegger også at utrygghet hos elever kan hemme læring, og derfor må et trygt læringsmiljø utvikles. En kan dermed studere hva som er forutsetningene for at en lærings- og utviklingsfremmende trygghet skal dannes for den traumeutsatte, og i hvilken grad læreren har forutsetninger for å mestre dette. At folkehelse og livsmestring har blitt en del av skolen utgjør et godt grunnlag for denne studiens relevans. Sett i lys av de traumeutsatte elevene, kan det være interessant å studere hvorvidt denne delen av læreplanen fanger opp de traumeutsatte elevene, med de utfordringer som følger deres hverdag.

Det er også blitt gjort flere studier som belyser et behov for kompetanseheving i skolen når det gjelder barn med traumer. Oberg og Bryce (2022) gjennomførte et systematisk

litteratursøk blant lærere i Australia. Studiet undersøkte i hvilken grad nyutdannede lærere var forberedt på å støtte elever som lever med komplekse traumer, og hvordan den nyutdannede læreren kan oppleve å være bedre forberedt på dette. Studiet baserte seg på læreres erfaringer, reaksjoner og respons på å undervise traumeutsatte elever. Studiet viste at lærere i Australia opplevde at undervisning av traumeutsatte elever krever en kompetanseøkning, både i lærerutdanning og for lærere som allerede er i arbeid.

Videre setter Neitzel (2020) søkelys på nødvendigheten av mer kunnskap om traumer, samt tiltak som kan iverksettes i tidlig alder for å støtte barn og familier med traumeerfaringer. Hun hevder at mer utdanning og bedre støtteordninger for de som jobber med barn, for eksempel førskolelærere og lærere, er nødvendig for å sikre at de er forberedt på å møte barnas behov. Som hovedelementer vektlegger hun å se behovene fra barnets perspektiv, det individuelle barnet og dets families styrker, samt en utvikling av bedre empati og forståelse for traumer. I likhet hevder Schulman og Menschner (2018) at de som jobber med de minste barna verken er forberedt på å støtte eller kompetente til å gjenkjenne et traume.

Johannesen og Bakken (2020) presenterer en global studie som ble gjort på 6000 skoler, fordelt på 11 ulike land, deriblant USA. Studiet omhandlet en modell, The Neurosequential Model in Education (NME), som skulle undersøke virkningen av traumebevisste skoler. Modellen ble utviklet av Dr. Bruce Perry. Studiet viste at resultatene ble best dersom barnet gikk på en skole som er bevisst på traumenes konsekvens og arbeidet strategisk for å hjelpe dem, i tillegg til at barnet hadde omsorgspersoner utenom skolen som gjorde det samme. Det ble gitt opplæring til omsorgspersoner og skole, og det viste seg at dersom en av disse håndterte oppfølgingen feil forsvant deler eller hele effekten av behandlingen.

På grunnlag av dette vil studiets problemstilling være:

Hvordan er læreres opplevelse av traumeutsatte elever i skolehverdagen, og hvilke forutsetninger har lærere for å følge dem opp?

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Traumer som fenomen

De fleste barn vil oppleve en form for traume i løpet av barndommen, og mange barn lider av betydelig motgang (Forkey et al., 2021). Hvordan en responderer på traumatiske opplevelser er svært individuelt og basert på mange faktorer, fra genetikk til tidligere livserfaringer, samt tilgjengelige støttesystemer i etterkant av hendelsen (Wilson et al., 2013). Likevel finnes det et skille mellom å oppleve motgang, og det å bli traumatisert. Johannessen og Bakken (2020) beskriver et traume som en stressreaksjon som utløser en overlevelsesreaksjon, hvor det er personens reaksjon som utgjør traumet, ikke hendelsen reaksjonene oppstod i. De forklarer derfor at to personer kan oppleve samme hendelse, men få ulike reaksjoner i ettertid. Dersom plagene vedvarer kan man si at personen er traumatisert. Dyregrov (2010) legger til at omstendigheten påvirker hvorvidt et barn blir traumatisert eller ikke. Dersom omstendighetene i hendelsen er trygt, som for eksempel trygge voksne, kan den ellers skumle opplevelsen bli mindre traumatiserende. Han oppsummerer derfor at man ikke kan påstå at selve situasjonen er traumatiserende for barnet, uten å vurdere barnets omstendigheter og egne fortolkninger. Overordnet sett kan det tenkes at et traume kan være vonde opplevelser som setter dype spor i kroppen. Neitzel (2020) definerer traumer som spesifikke opplevelser som skader barnet emosjonelt og/eller fysisk. Dyregrov (2010) definerer det som noe som oppstår brått eller gjentakende over tid, hvor barnet blir overveldet, hjelpeløst og sårbart. Terr (2003) velger å lage et skille mellom komplekse traumer og et enkelt traume, da inndelt i type 1 og type 2. Type 1-traume er enkelthendelser som skjer plutselig og en gang. Type 2-traume er noe man lever i over tid, enten man blir utsatt for noe eller er vitne til noe. Traumene er gjerne påført av en annen person med hensikt om å skade. I likhet hevder Briere og Scott (2015) at komplekse traumer kan defineres som eksponering for flere, ofte langvarige eller utvidede traumer over tid.

Studier viser flere utfordrende konsekvenser av traumer. Ifølge Bath og Seita (2018) kan den traumeutsatte oppleve påtrengende, vanskelige tanker, vonde følelser, og dårlig selvbilde. I noen tilfeller kan traume utvikles til symptomer på posttraumatisk stresslidelse, som kan forekomme gjennom blant annet mareritt, søvnevansker, flashback, utfordringer med hukommelsen, unngåelse av potensielle triggere og konsentrasjonsvansker (Bath, 2008). Dyb og Steinsland (2016) påstår at et traumeutsatt barn ofte vil utvikle posttraumatiske

stressreaksjoner. De trekker også frem at kroppslige reaksjoner som vondt i magen, hodet og søvnnvanser er vanlig. Forkey mfl. (2021) hevder derimot at traumesymptomer kan variere, fra endringer i spising og søvn til alvorlige fysiske og psykiske helseeffekter som krever omfattende behandling. Maynard et al. (2019) beskriver at traumene kan påvirke kognitiv funksjon, hukommelse, oppmerksomhet, akademiske prestasjoner og skolerelatert atferd i negativ grad. Neitzel (2020) trekker frem at konsekvensene av et traume er intens frykt og hjelpeløshet. I en skolekontekst, vil læreren være en viktig hjelper for den traumeutsatte elevens håndtering av frykten og hjelpeløsheten. Schultz og Langballe (2016) hevder at sosial støtte er det virkemiddelet som peker seg ut som mest nyttig i støtte og redusering av videre skader hos et traumeutsatt barn. Den sosiale støtten innebærer ivaretagelsen eleven møter gjennom klassekamerater og lærere. Schultz og Langballe (2016) sier i den sammenheng at barn ofte blir oppfordret til å delta i skolehverdagen raskt etter en krise eller en traumatisk opplevelse, for å dra nytte av denne sosiale støtten. Cook (2005) understreker at komplekse traumer vil ha konsekvenser for et barn i det lange løp. Barn som blir utsatt for komplekse traumer møter ofte utfordringer senere i livet, og traumet setter ofte spor i voksen alder. Blant annet kan traumenes konsekvens utvikle seg til andre psykiske og fysiske lidelser. Felitti et al. (1998) viser gjennom studier hvilken effekt utviklingstraumer hos barn har for livet videre i voksen alder, da i forhold til velferd og helse. Studiets resultat tilsa at traumene påvirker fremtidig medisinsk og mental helse i alvorlig grad (Felitti et al., 1998).

2.2 Traumebevisst omsorg

Traumebevisst omsorg (TBO) er et utviklingsfremmende verktøy og en forståelsesramme som kan brukes av voksne i møte med barn med traumeerfaringer, og med barn som lever i et pågående traume (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Nærmere forklart enn at det er et verktøy, kan man si det er kompetanse til å forstå hva som ligger bak atferd og reaksjonsmønster hos barn som har opplevd belastninger innenfor traumekategorien (Raja et al., 2015). Traumekompetente voksne vil kunne ha en mer empatisk og forståelsesfull imøtekommelse til den traumeutsatte (Neitzel, 2020). Tilnæringsmetoden er basert på kunnskap om hjernens funksjon, hvordan traumer påvirker dens utvikling, og hvilke behov som følger av traumatiseringen (Andersen, 2014). Traumebevisst omsorg innebærer altså å se bak personens handlinger eller atferd, for så å bistå i regulering av følelser (Thommessen & Neumann, 2019). Handling og atferd er ofte et språk for en trigger. Hva som er en trigger, er individuelt. Traumebevisst omsorg omhandler å bidra til å bryte disse reaksjonsmønstrene

triggerne utløser, og bistå barnet i å regulere følelser, samt få nye erfaringer som oppleves som trygge (Andersen, 2014). Med utgangspunkt i dette blir traumebevisst omsorg en spesiell omsorg og tilnæringsmetode som bærer preg av at tankesett, holdninger og handlingsmønster hos den voksne har bakgrunn i kompetanse om traumer og dets konsekvenser. Dorado et al. (2016) hevder i sin studie at læreres kompetanse om traumer og traumetilnærming kan bidra til at symptomene disse barna opplever blir redusert. Tilnærmingen kan også være positiv selv om det viser seg at et barn ikke er traumatisert, og kan derfor være en grunnleggende holdning i møte med hele klassen (Andersen, 2014). Skolen og læreren er i posisjon til å hjelpe et barn i bearbeidingen av traume (Greenwald, 2005), fordi de omgås barnet på daglig basis, og dermed har muligheten til å bistå barnet som en trygg voksen. Likevel finnes det noe kritikk av traumebevisst omsorg som tilnæringsmetode. Et Amerikansk studie fra 2019 undersøkte hvilke bevis det finnes på at traumebevisst tilnærming vil ha en positiv effekt i skolen (Maynard et al., 2019). Resultatet viser at til tross for økt fokus i skolen, er det manglende bevis på hvilken effekt det har, ei heller hvilken effekt kunnskapshevingen har hatt. Det oppfordres til økt evaluering.

Howard Bath (2016) hevder at de tre mest grunnleggende pilarene i traumebevisst omsorg er trygghet, relasjon og regulering. Disse grunnpilarene er fundamentet for hva som kreves for at barnets traumeerfaring skal kunne bearbeides og leges (Bath, 2008). Han mener den voksne må ha en spesiell type sensitivitet i møte med disse barna, da den voksne ubevisst kan trigge barnets reaksjoner. Dette krever ifølge Bath (2008, 2015) kompetanse innenfor feltet. De tre grunnpilarene innebærer at læreren gjenkjenner stress og uro barnet opplever som følge av traume, og kan bedre bistå barnet i reaksjonene. En god støtte basert på disse pilarene vil også vise en atferd og håndtering av reaksjoner som barnet etter en tid kan imitere og lære av, og deretter utvikle bedre selvreguleringskapasitet (Bath, 2015; Bath & Seita, 2018).

2.2.1 Trygghet

Trygghet er et helt grunnleggende behov for alle mennesker. Sosiale behov, anerkjennelse og selv-realisering kan utvikles først etter at tryggheten er etablert (Maslow, 1943). Å kunne oppleve trygghet sammen med andre mennesker er trolig det viktigste aspektet med psykisk helse (Van der Kolk, 2014). For at et menneske skal utvikle seg tilfredsstillende og gunstig, mener Brandt (2014) at trygghet er avgjørende allerede fra spedbarnsalder. Dette inkluderer trygghet under svangerskap, knytning av et trygt emosjonelt bånd til en voksen og støtte i

utvikling og regulering. Dette krever omsorg og kjærlighet (Brandt, 2014). Hjernen er lett påvirkelig i barnets første leveår (Drugli & Onsøien, 2021). Et barn som har blitt utsatt for negativt stress i form av traumatiserende hendelser, vil kunne stå i fare for skadelig hjerneutvikling, i tillegg til at det vil kunne hemme læring, emosjonsregulering og hukommelse (National Scientific Council, 2014). Dermed har trygghet en viktig betydning i mange deler av elevens skolehverdag, da dette må etableres for å beskytte barnet og sikre god fungering og utvikling (Drugli & Onsøien, 2021). I skolen vil trygghet også være fundamentalt i både relasjon og felleskap. Bath (2008) retter oppmerksomheten mot at et trygt miljø vil bidra til læring og utvikling for eleven. Dette kan være utfordrende å skape, da barn med traumeerfaringer ofte har en grunnleggende utrygghet implementert i kroppen (Andersen, 2014). Det som av voksne anses som trygt, er ikke nødvendigvis trygt for et traumeutsatt barn. Barnet må selv oppleve en trygghet, basert på barnets individuelle behov (Bath, 2008). Barn med traumeerfaringer kan oppleve voksne som en trussel fremfor en trygghet, og vil gjerne være på vakt rundt voksne (Bath, 2008; Seita & Brendtro, 2002). Disse barna vil i skolesammenheng gjerne beskrives som hypervåkne, basert på at de ofte skanner omgivelsene for å oppdage potensielle trusler (Bath, 2008). Studier viser at hjernen til et traumeutsatt barn kan være overaktivert fem år etter en traumatisk opplevelse, og at den derfor er programmert til å forvente fare (Bath, 2008; Ganzel et al., 2007). For å forstå forskjellen mellom ordinær trygghet for alle barn og opplevd trygghet for et traumatisert barn, må man sette seg inn i barnets univers og historie. Tiltak som gjøres for å trygge barnet må basere seg på barnets erfaringer, altså individrettede tiltak (Andersen, 2014). Første steg vil være å skape et trygt sted og miljø for dem (Bath, 2008). Dette kan oppleves som tidkrevende, men helt nødvendig for den videre utviklingen (Greenwald, 2005).

2.2.2 Relasjon

Trygghet skapes gjennom relasjon til en omsorgsperson (Nordanger & Braarud, 2014). Som vi så i kapittelet ovenfor har traumeutsatte barn ofte vanskelig for å bygge tillit til voksne, noe som vil kunne påvirke relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Et barn med traumeerfaring vil ofte teste den voksne og relasjonen dem imellom. Som oftest gjør barnet dette for å beskytte seg selv, og for å kartlegge hvor den voksne står (Dombo & Sabatino, 2019). Elevens atferd kan ofte være preget av skepsis, unngåelse og/eller fiendtlighet (Bath, 2008). En lærer som ikke har traumekompetanse, vil kanskje tenke atferdsforstyrrelser og problematferd. En lærer som har traumekompetanse vil i større grad forstå at atferden og testingen egentlig er et

behov for hjelp og støtte, og kan dermed i større grad bistå barnet i å redusere denne atferden (Dorado et al., 2016). Lærerens oppgave er å hjelpe eleven med å forme nye positive mønster og erfaringer, som videre kan lede til at barnet klarer å skille mellom hvem som har skadet barnet tidligere, og hvem som er trygge voksne. Dersom trygghet først blir etablert, vil det videreutvikle relasjon mellom lærer og elev ettersom barnet opplever at den voksne vil barnet vel (Bath, 2008).

2.2.3 Regulering

I følge Schore (2003) sin observasjon er traumets største konsekvens at barnet mister evnen til å regulere intensiteten og varigheten av emosjoner. Studier viser at evnen til å håndtere følelser adaptivt, eller å ha evne til regulere egne følelser, er en av de mest grunnleggende, beskyttende faktorene for sunn utvikling (Alvord & Grados, 2005). Et traumeutsatt barn har allerede vært utsatt for uro, stress og skumle opplevelser. Det å deretter skulle forholde seg til flere lærere, miljøer og situasjoner som allerede oppleves som utrygt, kan føre til reaksjoner. Disse reaksjonene kan komme av at hjernen tolker fare, til tross for at omgivelsene egentlig er ufarlige, og barnet kan deretter oppleve vansker i emosjonsreguleringen (Bath & Seita, 2018). I arbeidet med traumeutsatte elever vil lærerens bistand i deres emosjonsregulering være svært sentralt. I mange tilfeller har disse elevene ikke hatt tilgang på voksenstøtte fra foreldre i reguleringen, og de har dermed ikke lært å regulere det som for barn kan oppleves som sterke, overveldende følelser. Dersom læreren støtter eleven ved å lytte, samtale og lære eleven hvordan hen skal håndtere de store følelsene, kan eleven lære nye mønster og dermed mestre egen regulering (Bath, 2008). I tillegg kan det være nyttig å skape rom for pauser, slik at barnet får en mulighet til å skjerme seg fra overbelastende stimuli (Norheim, 2014). Det er ikke alltid mulig å endre omgivelsene som stresser barnet, men det er mulig å bistå barnet i reguleringsprosessen (Bath & Seita, 2018).

Evnen til selvregulering er ikke medfødt, men noe man utvikler (Johannessen & Bakken, 2020). Nordanger og Braarud (2014, 2017) sitt syn på reguleringsevne er at man regulerer seg med egen tankekraft, noe som krever en utvikling av byggeklosser i hjernen. En slik normal utvikling skjer i samspill med omsorgspersoner. Dersom et barn opplever omsorgssvikt, hvor voksenstøtte i reguleringen ikke har vært tilgjengelig, vil evnen til selvregulering ofte være begrenset (Johannessen & Bakken, 2020). Et barn som blir utsatt for stressbelastning og

hendelser som oppleves som truende vil ofte få utfordringer i affektregulering, fordi barnet ikke får støtte i reguleringen (Nordanger & Braarud, 2014). Dette er mest belastende når det er omsorgsgiver som er overgriper. Denne mangelen på reguleringsstøtte er hva Nordanger og Braarud (2017) definerer som utviklingstraumatisering.

2.3 Atferd som utfordrer

Atferdsproblemer kjennetegnes av en atferd som kan avvike fra aldersadekvat oppførsel (Nordahl et al., 2005). Ogden (2009, s. 18) definerer atferdsproblemer i skolen som en «elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre». Vi kan skille mellom to ulike typer atferdsproblematikk, som også kan ha en sammenheng med hverandre (Lund, 2012). Den første typen er biologisk atferdsproblematikk. Denne typen atferd har grobunn i genetikk og biologi, og innebærer visse egenskaper som er medfødt. Den andre typen er påført atferdsproblematikk, som har grobunn i hva som har blitt påført barnet i form av kultur, miljø og omgivelser. Denne typen atferd er sentralt hos barn som er utsatt for traumer (Lund, 2012). Nordahl mfl. (2005) presenterer en samlet definisjon av atferdsproblemer, basert på flere forskere. Den tilsier at atferdsproblematikk har opphav i miljømessige faktorer. Atferden kan eksempelvis komme fra kontekstuelle og læremessige betingelser eller krav og forventninger, noe som kan indikere at det har oppstått i en skolekontekst. Barnets utfordring med å møte kravene kan springe ut fra oppvekst og læringsbetingelser som har vært skadelige. Det er derfor en sammenheng mellom barnet og dets omgivelser. Med et slikt syn på atferd vil det være systemet rundt barnet man undersøker. Videre hevder Nordahl mfl. (2005) at det er en sterk sammenheng mellom barnets familieforhold og atferdsproblematikk. En familie med konflikt, omsorgssvikt, og mangelfull foreldremestring er en sterk risikofaktor for at barnet kan utvikle atferdsproblematikk (Nordahl et al., 2005). Aggressiv og inkonsekvent oppdragelsespraksis er en risikofaktor for atferdsproblematikk hos yngre barn, sammen med negativ relasjon mellom barn og foreldre. Rygvold og Ogden (2017) hevder at det er en høyere forekomst av atferdsproblematikk hos barn som har blitt utsatt for mishandling, enn hos barn som ikke har opplevd dette. De hevder også at barn av skilsmisse, tenåringsmødre og psykopatologiske foreldre i større grad er utsatte for en antisosial atferd. Disse risikofaktorene kan føre til at barnet opplever et traume. Ifølge Visser mfl. (2005 sitert i Lund, 2014, s. 97), kan sosiale emosjonelle og atferdsmessige problemer kjennetegnes av manglende evne til å

lære det som ikke kan forklares med intellektuelle, sensoriske og helsemessige faktorer, manglende evne til å bygge og ivareta relasjoner med andre, upassende emosjoner under normale omstendigheter, en gjennomgripende følelse av ulykkelighet og depresjon og en tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt assosiert med personlige eller skolerelaterte utfordringer. I en skolekontekst vil læreren måtte forholde seg til flere av disse momentene, da utfordrende atferd er vanlig hos traumeutsatte elever (Johannessen & Bakken, 2020).

Inn under atferd skiller vi også mellom å vise en innagerende og en utagerende atferd. En innagerende atferd vises gjerne gjennom at følelser, tanker og opplevelser holdes for seg selv og vendes inn mot en selv. Atferden kommer til uttrykk gjennom avvisning, sårbarhet, tilbaketrukkethet, angst, usikkerhet og depresjon. Disse barna kan også oppleve utfordringer i relasjonsbygging og læringssituasjoner (Lund, 2012). Utagerende atferd vises gjerne gjennom utagerende emosjoner som sinne, fysiske og verbale angrep, samt at barnet har vanskelig for å motta irettesettelse (Nordahl et al., 2005). Videre argumenterer Nordahl m. fl. (2005) for at det i mange situasjoner er vanskelig å skille disse to. De beskriver det som at barnet kan vise en innagerende atferd, men oppleve sinne og irritasjon inni seg. På den andre siden kan man vise en utagerende atferd gjennom vold og mobbing, men internalisert er eleven deprimert, trist og opplever vonde emosjoner. Dette belyser viktigheten av å se atferden i kontekst, frekvens og sosial konsekvens, samt vurdere hvilken innvirkning det har på barnets livskvalitet (Lund, 2012). Det belyser også viktigheten av å beskrive hvilken atferd eleven viser, fremfor at atferden definerer barnet. Barnet «er» ikke utagerende, men viser en utagerende atferd (Lund, 2012). Konsekvensen av denne utagerende atferden er ifølge Ogden (2009) at disse elevene kan være upopulære blant dem de omgås i skolen, inkludert lærere. Videre hevder han at medelever avviser dem, og at de derfor har få venner. Dette kan forekomme av manglende sosiale ferdigheter, noe Ogden (2009) hevder at må læres gjennom øving, nettopp fordi traumer viser seg å kunne ha en betydning for voksenlivet. Van der Kolk et al. (1991) gjennomførte en studie på voksne med traumatisk barndom. Studiet konkluderte med at traumeutsatte barn ofte viser en destruktiv atferd i voksen alder, men at trygge relasjoner har en stor innvirkning på hvorvidt denne atferden vedvarer.

Ogden (2009) skiller mellom utviklingspsykologisk og medisinsk diagnostisk atferdsproblematikk. Han skalerer mellom antisosial atferd som den mest alvorlige og undervisnings- og læringshemmende atferd som er den mest normale. Denne typen atferd innebærer å skape uro på ulike måter i klasserommet, som påvirker klassens læringsmiljø. På midten av skalaen ligger moderate atferdsproblemer, som kjennetegnes av å være en norm og regelbrytende type atferd. Opposisjonell atferdsforstyrrelse er en diagnostisk atferdsforstyrrelse, og går inn under antisosial atferd. Det kjennetegnes av at man til stadighet er i opposisjon gjennom angrep, trusler og mobbing av medelever og lærere. Denne typen atferdsforstyrrelse er trolig sammensatt av barnets sårbarhet og forhold i hjemmet (Ogden, 2009), og er en utfordring for skolen å håndtere. Generelt vil alvorlige atferdsforstyrrelser kjennetegnes av store avvik fra normal atferd, som ofte kommer til uttrykk gjennom krangling, slåssing, impulsivitet og sinne. I mange tilfeller vil elevene skulke, ikke være samarbeidsvillige, ofte gå i opposisjon, true og gå til fysisk angrep. Alvorlig atferdsforstyrrelse forekommer oftest hos gutter, og utgjør ifølge Ogden (2009) mellom 2-5% av elevkullet. I videregående alder står disse elevene i fare for å droppe ut (Ogden, 2009). En slik atferd vil i mange tilfeller være svært utfordrende for læreren, noe som kan føre til at eleven blir overlatt til seg selv.

I henhold til mestring, vil en mangel på opplevd mestring være en stor risikofaktor for elevens psykiske helse (Patel et al., 2007). Elever med atferdsproblematikk har gjerne faglige utfordringer, som kan påvirke evnen til å mestre. Johannessen og Bakken (2020) hevder at den traumeutsatte elevens bakgrunn påvirker den kognitive tilstanden, som gjerne resulterer i utfordringer i forhold til læring og skolemessige forventninger. De faglige utfordringene blir særlig synlig i lesing. Høien (2008) hevder at elever som av ulike grunner har utfordringer i forhold til oppmerksomhet og konsentrasjon kan utvikle lesevansker. Deretter hevder Delaney-Black et al. (2002) at det finnes en sammenheng mellom å bli utsatt for vold eller å oppleve traumerelatert stress, og en redusert intelligens og lesestevring. For øvrig påpeker Helland (2012) at det er en forskjell mellom dysleksi og generelle lese- og skrivevansker, hvor førstnevnte er medfødt, og generelle vansker er påført av miljø. For eksempel vil en kartlegging av mulig dysleksidiagnose utelukke miljøbaserte faktorer, som emosjonelle utfordringer, motivasjon og manglende undervisning (Høien & Helland, 2012).

Statistikk viser at det er vanlig å ha en eller flere elever i klassen som lever med en traumebakgrunn, enten vi er klar over det eller ikke (Johannessen & Bakken, 2020). Det innebærer at læreren må se bak atferden eleven viser, fordi atferden er et signal på at det er et behov som er udekket, som eksempelvis et behov for trygghet og anerkjennelse (Johannessen & Bakken, 2020). Dette leder oss inn mot lærerens holdning. Johannessen og Bakken (2020) trekker frem lærerens holdning og imøtekommelse av eleven som det viktigste virkemiddelet for å forebygge atferd som utfordrer. En holdning som tilsier at man ser bak elevens atferd, og forstår at til tross for at eleven oppfører seg på en måte som ikke er akseptert, så gjør eleven sitt beste. Dette kan også ha en sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev, da atferdsproblematikk og relasjonsbygging har en tett sammenheng. Ifølge Ogden (2009) oppstår atferdsproblemer i samhandling med andre, deriblant lærer og medelever. En lærer som har opparbeidet en god relasjon til eleven vil i mange tilfeller oppleve at veiledning, støtte og ros som gis i elevens atferds regulering vil ha større effekt.

Videre hevder Johannessen og Bakken (2020) at kompetanse om traumereaksjoner og tiltak som kan hjelpe er nødvendig for å sikre disse barna en god skolegang. Som tiltak vil en rolig og vennlig fremtoning trygge eleven, og dermed gi eleven en bedre mulighet til å roe seg ned (Johannessen & Bakken, 2020). Ogden (2009) hevder at læreren må balansere grensesetting og forståelse. Dette utdyper Johannessen og Bakken (2020) med at grensesettingen kan bli påvirket av forståelsen en har for elevens vanskelige situasjon, og at læreren dermed lar være å sette grenser. Johannessen og Bakken (2020) trekker også frem rammefaktorer som sitteplasser i klasserommet som en hjelpende faktor i håndteringen av atferden. En sitteplass kan innebære oversikt, lett tilgang på en dør som fluktrute, tett på læreren eller bakerst i klasserommet for å gjemme seg og føle seg trygg for overraskelser bakfra. Forutsigbarhet er et viktig hjelpemiddel for å unngå at eleven opplever indre stress som utløser reaksjoner. Herunder kommer også elevens egen rolle inn (Ogden, 2009). Elevene opplever mange forventninger, både fra skole og lærer, men også fra medelever. Disse forventningene forekommer i regler og krav, men også i samhandlinger og diskusjoner med andre. Eleven selv må mestre egne følelser, egen regulering og identitet. Det kan tenkes at de fleste elever ønsker å mestre egen elevrolle, hvor man opplever tilhørighet i et fellesskap. Der blir lærerens rolle særlig viktig gjennom å støtte eleven i sin utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2009).

3. Metode

For å best belyse læreres opplevelse av traumeutsatte elever i skolehverdagen er ulike metodiske valg i løpet av prosjektet nødvendig. I følgende kapittel finner du metodebeskrivelse, deltakerbeskrivelse og refleksjoner rundt metodiske valg.

3.1 Design og metode

For å svare på problemstillingen vil kvalitativ metode i form av intervju være mest hensiktsmessig. Kvalitativt intervju brukes for å utforske et fenomen i dybden. Metoden bidrar til en kompleks og detaljert forståelse av problemet, og krever direkte samtale med deltaker (Creswell, 2013). Intervjumetoden som er valgt er et semi-strukturert intervju. Et intervju kan struktureres ulikt, og i et semistrukturert intervju vil intervjuguiden være tematisert, og ikke bindende. Det vil si at forskeren forbereder ulike tema som en retningslinje for intervjuet med tilsvarende forslag til spørsmål. Et semistrukturert intervju åpner også for nye tema dersom deltaker fremmer noe nytt. Ved bruk av et semistrukturert intervju vil det med andre ord frigjøres en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på interessante svar (Postholm & Jacobsen, 2018). Et semi-strukturert intervju er vanlig i en fenomenologisk studie (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten med denne typen intervju er å forstå deltakerens perspektiv og synspunkt på best mulig måte, og basere seg på deltakerens erfaring slik et fenomenologisk intervju krever (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). For å få frem deltakerens opplevelse, må det unngås at samtalen er preget av forventning om hva deltakerne kommer til å svare (Creswell, 2013). Videre tar studiet utgangspunkt i konstruktivistisk vitenskapstradisjon og tenking. Konstruktivismen har et syn som tilsier at sannheter er konstruert. Postholm og Jacobsen (2018) forteller at vi ikke kan skille objekt som studeres og den som studerer. Videre beskriver de at «Det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Konstruktivismens relevans for min oppgave kan begrunnes i det overordnede målet for oppgaven er å undersøke hvordan lærere opplever traumeutsatte elever og hvilke forutsetninger de har for å følge dem opp. I en kvalitativ studie med intervju som metode må man i interaksjon med deltakere. Da er det avgjørende at forskeren er ydmyk, fordi analyse, resultat og drøfting er forskerens tolkning av datamaterialet. Forskerens antydninger og konklusjoner er en konstruert gjengivelse av objektet (Postholm og Jacobsen, 2018). Det belyser derfor viktigheten av å være ydmyk i konkluderings og drøftinger i oppgaven, samt

være bevisst på forskerens påvirkning av interaksjon med deltakere. Det er viktig å være nøye og korrekt i analysen, og formulere deltakernes svar i intervjuet så nøye som mulig.

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien var fire lærere. Deltakere i studien måtte oppfylle noen krav: (1) Deltakeren måtte være utdannet lærer som har vært eller er i arbeid, (2) ha arbeidserfaring fra norsk grunnskole, og (3) ha arbeidserfaring med en traumeutsatt elev, enten i stor grad med enkelteleven eller i en klasse hvor eleven har vært en del av et større klassemiljø. Det er også et krav i henhold til et fenomenologisk intervju at deltakeren har erfaring med det som blir studert (Postholm & Jacobsen, 2018). For å rekruttere fikk jeg hjelp av Universitetet i Agder. Universitetet kontaktet noen skoler de samarbeider med, og etterspurte deltakere som oppfylte mine krav. Jeg tok kontakt med alle forslagene som ble tilsendt, i tillegg til at jeg tok kontakt med mine tidligere bekjente fra praksis. Målet for rekrutteringen var å intervjuere lærere fordelt på ulike skoler. Begrunnelsen for dette var å belyse varietet mellom flere skoler. Dessverre nådde jeg ikke dette målet, både fordi noen deltakere ikke responderte på forespørsel, og fordi tiden ikke strakk til for videre rekrutteringsprosess. Deltakerne som ble rekruttert ble tre lærere på en skole, samt en deltaker på en annen skole. For øyeblikket jobbet to av lærerne i samme klasse. Disse lærerne gav likevel ulike svar, da den ene delte fra nåværende arbeidssituasjon, og den andre delte fra tidligere arbeidssted.

Deltakerne vil bli navngitt som deltaker 1, 2, 3 og 4. Deltaker 1 har i underkant av 4 års erfaring og jobber på ungdomsskole. Hen er dermed relativt nyutdannet. Deltakeren har deltatt på kurs om traumebevisst omsorg via PPT på sin skole. Deltaker 2 har over 20 års arbeidserfaring fra barneskole, og jobber der nå. Hen har blant annet deltatt på foredrag gjennom utdanningsforbundet på eget initiativ. Deltakeren har også hatt noe kursing på arbeidsplass med fagperson. Deltaker 3 har omtrent 20 års erfaring, jobber på ungdomsskole, men har mest erfaring fra mellomtrinnet. Hen har deltatt på kurs om traumebevisst omsorg, i tillegg til å jobbe tett med fagperson i veiledning. Deltaker 4 har også vært 20 år i arbeid, og jobber på ungdomsskole, i tillegg til å ha noe erfaring fra barneskole. Hen har tidligere studert sosialpedagogikk, og jobber for øyeblikket tett i veiledning med fagperson. Deltakeren forteller også å ha hatt noe kursing, uten å kunne spesifisere det.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingen ble satt i gang først etter prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forkant av intervjuene sendte jeg alle deltakerne en e-post hvor jeg fortalte om meg selv, samt en kort beskrivelse av prosjektet. Som vedlegg ble de tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema, for å sikre at deltakerne var innforstått med hva forespørselen innebar. Intervjuene ble gjennomført i slutten av januar 2023. Etter avtalen var satt, gjennomførte jeg intervju på deltakerens arbeidsplass. Alle intervjuene varte mellom 20-40 minutt. Intervjuene ble gjennomført med lydopptaker, noe deltakerne ble informert om på forhånd. Før lydopptaket startet fikk deltakeren en forklaring om hvordan intervjuet ville bli gjennomført, i tillegg til at dersom de sa noe de angret på kunne dette endres og fjernes. Det ble også tydeliggjort at jeg ville ta det fulle ansvaret for anonymiseringen av intervjuet. I tillegg ble de bedt om å signere samtykkeskjema.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide basert på veiledende tema, hvor temaene var traumer som fenomen, den traumeutsatte eleven i det sosiale og faglige og skolen som system rundt traumeutsatte elever. Spørsmålene i intervjuguiden hadde flere underkategorier, med ordlyd som fremmet hvordan deltakeren opplevde fenomenet det ble spurt om. Det ble vektlagt å stille spørsmål om hva deltakeren gjorde, opplevde og erfarte, samt hvordan ulike tiltak ble gjennomført. Intervjuguiden inneholdt også spørsmål om hvilke utfordringer deltakeren opplevde rundt de ulike temaene. Spørsmålsformuleringen i intervjuet var åpen, og jeg stilte også oppfølgingsspørsmål dersom deltaker nevnte noe nytt som vekket interesse. Dette var for å gi deltaker mulighet og trygghet til å dele fritt, men også for å være åpen for nye fenomener jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Deltaker fikk også et åpent spørsmål helt til slutt om de hadde noe mer de ønsket å tilføye i lys av problemstillingen.

3.4 Analyse

Analyse innebærer å lete etter svar på prosjektets spørsmål i datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Kvaliteten på spørsmålene definerer kvaliteten på svarene. Prosjektets spørsmål blir veileder for gjennomføringen av analysen. I dette forskningsprosjektet blir tematisk analyse brukt.

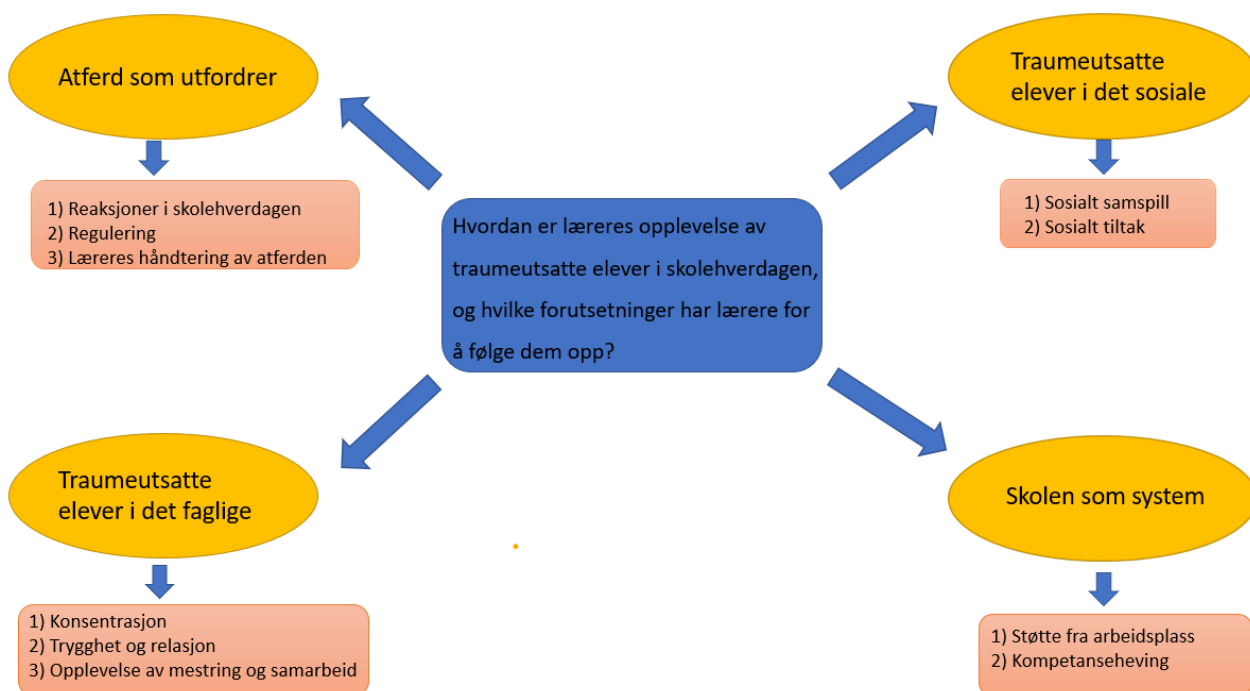
3.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse innebærer å lete etter tema, eller kategorier, som grupperer resultatene inn i fellestrekk (Johannessen et al., 2018). Å strategisk analysere datamaterialet med ulikt fokus over flere runder åpner for muligheten til å oppdage resultater som ikke hadde kommet frem på samme måte uten en slik tydelig struktur. Analyseprosessen deles inn i 4 steg, hvor den første fasen er forberedelse. Fasen innebærer datainnsamling og gjennomlesing for å få en oversikt (Johannessen et al., 2018). Etter datainnsamlingen gikk jeg raskt i gang med transkriberingen, og allerede her noterte jeg meg tanker og merknader fra oversikten det gav meg. Selve transkriberingen ble gjort ved å lytte til lydopptaket, og skrive ordrett ned hva som ble sagt. Denne metoden var tidkrevende, men gjorde at jeg ble svært godt kjent med deltakernes svar. Likevel ble det viktig å lese gjennom transkriberingen som helhet etter alle fire intervjuene ble ferdigstilt. Jeg gjorde meg igjen noen notater her for få en god oversikt, samt for å planlegge ulike koder jeg ville bruke i fase to.

Andre fase er koding. I denne fasen fremhever man ulike viktige poeng i datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Jeg tok utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden som veiledende for kodingen. På den måten kodet jeg ut hva deltakeren opplevde rundt den traumeutsatte elevens skolehverdag. I første gjennomlesning gjennomførte jeg kodingen med fargekoder på papir. Her hadde jeg fem farger basert på temaene i intervjuguiden. Denne typen gjennomlesning gjorde jeg tre ganger, for å oppdage mest mulig i intervjuene. Noen tema kom til kort og ble fjernet, mens nye tema og sammenhenger kom til. De fem veiledende temaene jeg hadde brukt så langt var tilfredsstillende, men atferd som utfordret ville være et nytt relevant tema. I tillegg utgitt deltakerens forståelse av traume, da det viste seg å være mindre relevant i denne studien. Siste tema, skolen som system, ble til en viss grad overlappende med de andre temaene, i den grad at deltakerens ønske om kompetanse forekom gjennom hele intervjuet. Derfor utgikk dette temaet i neste fase.

Fase tre er kategorisering. Kategorisering innebærer å se resultatene som en større helhet, og videre plassere resultatene inn i kategorier eller temaer (Johannessen et al., 2018). Jeg las gjennom alle markeringene mine fra kodefase, i tillegg til å lese lett gjennom intervjuene på nytt. Samtidig førte jeg dette inn i et skjema. Skjemaet mitt var inndelt i tre kolonner. En kolonne for intervjuguidens tema, en annen kolonne for utdrag av deltakerens svar under

tema, og en tredje kolonne for mine tanker og notater for analysen og drøftingen. Jeg lagde et individuelt skjema til hvert intervju. Denne fremgangsmåten overlappet på mange måter fase to, men ved å bruke denne fremgangsmåten fikk jeg gjort en grundig gjennomlesing av kodene, og spesifisert kategoriene enda nærmere. Kategoriene ble atferd som utfordrer, deltakerens opplevelse av den traumeutsatte eleven i det faglige, deltakerens opplevelse av den traumeutsatte eleven i det sosiale og til slutt skolen som system.



Figur 1 Min modell med oversikt over resultatdel

Fjerde fase er rapportering. Rapportering innebærer å skrive studiets resultatdel (Johannessen et al., 2018). Da tematisk analyse er en flytende prosess, ble det gjort noen naturlige avgrensinger underveis i prosessen. Jeg måtte se gjennom intervjuene på nytt flere ganger for å trekke frem diverse uttalelser som jeg muligens hadde oversett. Dette innebar at rapporteringen måtte gjøres i flere runder, og krevde mye omskriving for å sikre struktureringen. Etter å ha gjort dette ble noen tema slått sammen, og dannet deretter nye tema. Slik kunne resultatdelen skrives ut i en ryddig, strukturert form, inndelt i kategorier.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omtales av mange som pålitelighet. Det innebærer å sikre at studiet gir liknende resultater ut fra like omstendigheter, er konstant og at forskningen blir gjennomført på en god måte (Bryman, 2016). For å styrke studiens reliabilitet ble deltakerne stilt de samme spørsmålene, de hadde samme forutsetninger for å delta, og at alle fikk samme muligheter til å utbrodere sine svar utover hva intervjuguiden etterspør. Reliabilitet krever også at forsker er oppmerksom på sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker må jeg være bevisst på at jeg har forutinntatte tanker om hva de vil svare, hva jeg ønsker at de skal svare og at jeg kan mistolke svarene deres. For å unngå dette ble det viktig å være trofast til analysens faser, samt være nøye med å sjekke transkriberingen gjentatte ganger. Det ble også satt av god tid til analysefasen, da et grundig arbeid i denne delen av studiet vil være avgjørende for resultatenes pålitelighet. Problemstillingens formulering er også viktig for studiets reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Den etterspør læreres opplevelse av traumeutsatte elever i skolehverdagen, noe som kun kan besvares dersom deltakeren fyller de nevnte kriteriene for å delta. En deltaker som ikke har erfaring med traumeutsatte elever vil ikke kunne gi interessante og pålitelige svar. I tillegg vil ordlyden om *opplevelse* kunne trekke frem deltakerens oppriktige refleksjoner, fremfor en ordlyd som kan oppleves som kritiserende. En kritiserende og truende fremtoning i problemstillingen kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) lede til uærlige, tilbakeholdende og strategiske svar fra deltakeren.

Validitet innebærer å undersøke det en faktisk planlegger å undersøke (Thurén et al., 2009). Den vektlegger konklusjonenes integritet (Bryman, 2016). Postholm og Jacobsen (2018) skiller mellom intern og ytre validitet. Intern validitet etterspør hvorvidt oppgavens problemstilling er det som blir besvart. Det innebærer hvorvidt de brukte begrepene kommer fra et empirisk grunnlag, samtidig som de blir meningsfulle for leseren, men også for deltakeren. I denne oppgaven har begrepene og formuleringene traumer, atferd som utfordrer, kompetanse om traumer, sosialt samspill og faglige utfordringer blitt brukt. Disse har sammenheng med oppgavens problemstilling, samtidig som de springer ut fra empiri. Derfor blir problemstillingen besvart. Under ytre validitet bruker Postholm og Jacobsen (2018) begrepet overførbarhet, noe som innebærer om studiets funn kan brukes av andre. For at leseren skal få muligheten til å vurdere dette, er nøye, tykke beskrivelser avgjørende gjennom hele studiet. Gjennom hele prosessen har jeg vært reflektert og nøye for å sikre at de ulike stadiene av studiet er gjennomført på en tilfredsstillende måte.

Det finnes ulike metoder man kan bruke for å sikre studiets validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Et eksempel er å gjennomføre et pilotintervju, for å kartlegge hvorvidt de stilte spørsmålene samsvarer med oppgavens formål. Dette ble ikke gjennomført, noe som kan være en svakhet. For å styrke oppgavens validitet, vektla jeg derimot tilbakemeldinger fra andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette ble gjennomført med veileder gjentatte ganger før intervjuguiden ble ferdigstilt. Dette gjorde jeg også for å sikre oppgavens reliabilitet. Ved hjelp av veiledning i forkant av intervjuene oppdaget jeg forbedringspotensialer, og fikk også tilbakemelding på hvordan deltaker muligens kunne tolke spørsmålene. Slik sikret jeg at intervjuguiden samsvarte med problemstillingen. Ved å få gjentatte tilbakemeldinger fikk jeg hjelp til å formulere spørsmålene på en god måte, for å unngå ledende, uklare og doble spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Målet var også å skape trygghet for at deltakeren kunne gi ærlige og genuine svar. Videre kan jeg som forsker bli fristet til å skjule forskningens hensikt for å få et mest mulig ærlig svar fra deltaker. Hvis deltaker blir informert i forkant om studiens formål kan deltaker forberede seg eller fremstille seg på en annen måte enn det som er oppriktig. Dette kan bidra til at deltaker ikke gir helt realistiske eller sanne svar (Postholm & Jacobsen, 2018). For å forhindre dette fikk ikke deltakerne tilsendt intervjuguiden, og heller ikke informasjon om intervjuguidens innhold i forkant av avtalen. Til tross for at mest ærlige svar er det jeg som forsker ønsker, ville det vært en uetisk avgjørelse å skjule oppgavens formål for deltaker. Dette ble derfor tydelig forklart for deltakere i både forespørsel og i forkant av selve intervjuet. For å sikre deltakeren en god opplevelse, samt heve oppgavens validitet, vil informert samtykke, anonymisering og korrekt gjengivelse av deltakerens svar være avgjørende viktig (Postholm & Jacobsen, 2018). Et siste moment under studiets validitet, var bekymringen for studiets snevre antall informanter, da fire informanter ikke gir et særlig bredt bilde av tematikkens status i norsk skole. En bekymring var derfor om intervjuene på samme skole skulle bidra til ensformige svar, da to av lærerne for øyeblikket jobbet i samme klasse. Dette er derfor en svakhet i oppgaven. Likevel valgte en av de to deltakerne å dele flest erfaringer fra en annen tidligere arbeidsplass, og den tredje hadde jobbet med helt andre elever. Derfor ble svarene likevel variert og nyttige.

3.6 Etiske hensyn og vurderinger

Å intervju deltaker om deres opplevelse om en såpass sårbar gruppe som traumeutsatte elever krever bevissthet hos forskeren rundt anonymisering, taushetsplikt og etiske hensyn. Læreren er pålagt taushetsplikt ovenfor sine elever når de deltar i min forskning, og det kan dermed bli begrensinger på hva de kan dele, spesielt dersom tilfellet er at de deler fra en situasjon som pågår under forskningsprosjektets tidsperiode. Derfor klargjorde jeg tydelig til deltaker hva mitt ansvar for anonymisering innebar. Dette var viktig for å bygge tillit mellom forsker og informant, slik at intervjuet kunne bli best mulig. Et annet aspekt ved at studiet omhandler en sårbar gruppe, er at det også kan være et sensitivt tema for deltaker. Mitt ansvar som forsker blir derfor å behandle deltaker deretter, og være varsom i fremtoningen. I noen av intervjuene ble deltaker emosjonell. Jeg prøvde derfor å skape en trygg og god atmosfære ved å fortelle dem at de ikke må dele noe de ikke var komfortable med. Det samme sa jeg i starten av intervjuet. Mitt etiske ansvar er å behandle informantene på en god måte. Det var viktig å gi deltaker all informasjon som var nødvendig, slik at de var klar over hva de deltok på. Dette kom tydelig frem i informasjonsskrivet, samtidig som det var tydelig i mine responser gjennom intervjuet. Til slutt ble læreres lojalitet til skolen et viktig hensyn å ta høyde for. Da et av mine tema i intervjuguiden er læreres opplevelse av sin skole som system, kan det hende deltakeren velger å tilpasse sine svar til skolens fordel. Min hensikt er ikke å kritisere en skole, men heller få frem deltakerens opplevelse, meninger og refleksjoner. Det ble derfor viktig for meg å nøye tenke gjennom formuleringen i mine spørsmål, både for å fremstå som interessert og velment, men også for å få et mest mulig korrekt og representativt resultat.

4. Resultat

4.1 Atferd som utfordrer

4.1.1 Reaksjoner i skolehverdagen

Alle deltakerne opplevde at den traumeutsatte eleven hadde reaksjoner i skolehverdagen. Denne reaksjonen opplevde de som en atferd som utfordret, både i form av at de viste en utagerende og innagerende atferd. En av dem fortalte at den innagerende atferden ble usynlig sammenlignet med de som viste en utagerende atferd, og dermed kunne være skremmende i de tilfeller hvor barnet ble utsatt for noe som ikke hadde blitt oppdaget. *«Hvorfor skulle hun komme på slutten av dagen og si hun har vondt i magen? Hun skal jo hjem likevel. Og det er jo disse elevene som er lettest å glemme. Det er ofte disse elevene som får hjelp sist. Det er lettere å se de som klatrer i gardinene»*. Alle deltakerne hadde opplevd at eleven kunne bli voldelig mot andre. Denne utagerende atferden var ifølge dem oftest rettet mot voksne. *«Hen kan bli sint. Hen kan være fysisk og slå»*. Flere deltakere opplevde også at medelever kunne oppleve utrygghet og frykt for den traumeutsatte eleven. *«Hen har jo aldri hatt venner før hen kom her fordi de andre har vært redd for hen, for hen har jo vært utagerende og voldelig og sint - sint, ikke sant., Å angrepet de, har tatt kvelertak, og de har liksom ... Gått i en stor bue rundt hen»*. Deltaker 3 opplevde derimot at utagerende elever hadde en raushet i klassen, til tross for at de i noen tilfeller kunne føle seg utrygge. Samtidig ble det trukket frem at disse elevene hadde utfordringer i henhold til sin psykiske helse. *«At de har veldig kort veg ned i et mørke, gjerne. Eller at de ... at atferd kan bli enten veldig innesluttet, eller at de veldig ... henger i garningene, holdt jeg på å si. Og kan bli veldig ... veldig avvisende, og prøver ut hvor mye de kan teste ut relasjonen, ikke sant»*. Det ble trukket frem av flere deltakere at eleven skapte uro i klasserommet, og at den traumeutsatte eleven viste en testende og avvisende atferd.

4.1.2 Regulering

Deltakerne mente at den utfordrende atferden var preget av barnets manglende reguleringsevne. En av deltakerne utdypet at det var traumet som påvirker barnets reguleringskontroll, og beskriver derunder at barnet bruker mye energi på selvregulering. Deltakeren opplevde at eleven ofte kunne slite seg ut, noe som ledet til en reaksjon. Reaksjonen ble i denne deltakerens beskrivelse vist gjennom utagerende, impulsiv atferd, som videre virket til å være et nederlag for eleven selv. *«Og veldig ofte føler jeg at vi klarer det ikke. (...) Så går det veldig bra en periode, og så går det veldig dårlig. Føler det velig ofte*

faktisk, hvert fall det at når noen har klart på en måte å ta seg inn, bruke ekstremt med krefter på å klare å være i klassen for eksempel, klarer å oppføre seg – og da venter jeg bare på at det skal smelle. Og jo lengre den gode perioden har vært, jo dypere blir gjerne reaksjonen etterpå. For de er helt utslitt, og da bare kommer det, og så går det så galt, altså. Og blir det et nederlag for eleven som gjør at ... ja, søren også. Så det er et fenomen altså». Noen av deltakerne opplevde at manglende reguleringsevne påvirket barnets identitet, selvbilde og stigmatisering. En deltaker påpekte blant annet «... og den der følelsen av stigmatisering av seg selv av det at du har dritt deg ut. At nå har jeg gjort ... dumma meg, eller. Det gjør noe med identiteten ... Eller ja, det gjør masse med identiteten deres det der med at «nå har jeg hylt og vrælt, og bannet til læreren og kastet ting». (...) Sloss med elever og alt det der som jeg tror er utrolig skadelig for selvbildet deres». Deltakeren opplevde at denne atferden bidro til at eleven stigmatiserte seg selv. De stigmatiserte seg selv dersom de var inne i klasserommet og «er helt tulling i klasserommet», og de ble samtidig stigmatisert dersom de ble tatt ut av klassen for å jobbe et annet sted. Deltakeren opplevde dette som vanskelig å løse, da det var utfordrende å vite hva som er det beste for eleven.

4.1.3 Læreres håndtering av atferden

Deltakerne opplevde at håndteringen av de traumeutsatte elevenes atferd krevde forståelse. «Det jo liksom det å ha forståelsen for at en på en måte plutselig blir annerledes. Altså hvis du har en tolvåring som oppfører seg som en fireåring, så handler det om å på en måte ha forståelse for det, og på en måte snakke om dette her med eleven om det». Det ble trukket frem at eleven trenger hjelp og støtte fra voksen for å håndtere hverdagen. «Det handler om mye det å håndtere følelser, møter de på følelser, der de er». Som et eksempel på håndtering av utageringen beskrev en deltaker hvordan elevens tidligere skole hadde håndtert atferden: «Og så tror jeg nok det har blitt gjort sånn som en hører at mange ... barneskoler hvert fall nok løse en sånn vanskelige elever ... at hen bli satt bak i hjørnet med litt sånn skillevegg rundt seg. Så ikke de andre ... Så ikke hen verken skal bli trigget av de andre eller plage de andre. Og det er klart det har hen jo opplevd som helt forferdelig. Da blir hen jo helt tatt vekk fra fellesskapet». Denne håndteringen opplevdes som vondt for eleven, og deltakeren ønsket ikke å videreføre en slik løsning. Deltakerne opplevde det tar lang tid før de traumeutsatte elevene fikk tilstrekkelig hjelp og tilrettelegging. «Det som er så dumt er at ofte går det så mange, mange år før de får den hjelpa de egentlig trenger. Og at det skal gå så inderlig galt så fryktelig lenge, før en får ... før en tar ... ikke sant, det er jo drastiske valg å for eksempel

si det at to dager i uka, eller tre halve dager i uka for eksempel skal vi gjøre noe helt annet (...). Det skal gå så fryktelig galt før en får lov å gi de et lett nok opplegg (...). Men mest så blir det at man får hjelp etter det har gått galt en stund». Situasjonen måtte utvikle seg i en negativ retning over tid før hjelpen kom.

4.2 Traumeutsatte elever i det sosiale

4.2.1 Sosialt samspill

Samtlige deltakere opplevde at det sosiale samspillet var utfordrende for traumeutsatte elever. Noen påpekte at medelever trakk seg unna den traumeutsatte eleven. Her ble det trukket frem at i mange tilfeller hadde den traumeutsatte eleven en annen kognitiv utvikling som ble vanskelig for medelever å forholde seg til. *«Og det handler litt om den kognitive utviklingen, at den på en måte er på et annet nivå. Og vanskelig fordi at en på noen områder kan være akkurat på det års trinnet som man er. Mens på andre ting, som sosialt, så blir en liksom mange år yngre. Så sånn sett så kan det være vanskelig for medelever å forholde seg til det».* Deltakerne påpekte også at den traumeutsatte eleven kunne være preget av impulsivitet og kunne til tider trekke seg inn i seg selv. Dette kunne føre til at elevene fikk en rolle som skilte seg ut og gjerne havnet litt utenfor fellesskapet, eller eventuelt valgte andre aktiviteter enn medelever. *«Men de som trekker seg tilbake, eller de som reagerer med å trekke seg inn i seg selv, de blir nok på en måte litt sånn (...) hva skal du kalle det for? De er der, men de er på en måte ikke helt med».* For å sikre det sosiale samspillet og elevens rolle trakk en deltaker frem at trygge rammer og mål ville være hjelpsomt for å gi eleven en ny rolle i klassen. Elevens rolle kom tydelig frem i lek. *«Og så er det jo litt tilfeldig hvem som er i klassen som en på en måte finner. Hvis en er 12 eller 10 eller 11 eller hva det er, så begynner mange å ikke leke i sandkassen - hvis jeg bruker det som eksempel. Men så kan man jo være heldig og finne noen som gjør det likevel, som synes det er greit å klatre i trær i skogen».* Deltakerne opplevde at traumeutsatte elever kunne ha en umoden atferd og en spesifikk voksensøkende atferd.

Alle deltakerne opplevde at det var vanskelig for traumeutsatte elever å bygge vennskapsbånd med andre, men at det likevel var mulig. De fleste deltakere fortalte at traumeutsatte elever fikk venner, men at relasjonen sjeldent ble tett. *«Altså, i dårlige perioder så er jo det vanskelig. Det er jo det. Fryktelig vanskelig. Å hvert fall få et nært forhold».* Noen trakk frem

at de fant likesinnede på skolen, og bygde nærere relasjon med dem. Videre opplevde noen av deltakerne at disse elevene ble valgt vekk i eldre alder. *«Jo eldre de blir jo mer føler jeg at de blir valgt litt vekk. De orker ikke å være med dem»*. Dette ble begrunnet i at de enten var vanskelig å forholde seg til, eller at andre opplevde dem som vanskelig å nå inn til. En deltaker trakk frem at eleven ble veldig selvsentrert i relasjon med andre, og hadde vanskelig for å se andres perspektiv. *«Jeg vet ikke om vi kan si at hen klarer det, men hen klarer å være sammen med dem. Og det er jo to forskjellige ting, men det å dele av seg selv til de og ta hensyn til de andre og se de. Hen er jo veldig «meg, meg», ikke sant. Det vet jeg nok ikke om jeg kan si at hen klarer. Det er nok sin egen verden hen synes andre skal passe. Tilpasse seg det»*. Derfor opplevde noen av deltakerne et ekstra behov for voksenstøtte i de traumeutsatte elevenes vennsbygging. Deltaker 2 mente at de traumeutsatte elevene fryktet avvisning, og derfor hadde et behov for voksenstøtte på grunn av det.

Det ble trukket frem at foreldrene i klassen var en viktig nøkkel i inkludering og vennsbygging. Samtidig hadde deltakeren opplevd at foreldre utestenger en traumeutsatt elev. *«Og så er det vanskelig i forhold til foreldre, faktisk. Som ikke ønsker å ha de, for det blir bare trøbbel (...). Og da er det jo for foreldre til de andre i klassen den enkleste tingen å si at «du får ikke lov til å være med den» eller «hen får ikke lov til å komme her». De vil på en måte skåne sitt eget barn. Og inkluderingen til foreldrene smitter jo over på barna. Så foreldre er egentlig en nøkkel. En raus foreldregruppe som ser at disse må inkluderes er en undervurdert nøkkel for å få det sosiale til å virke (...). Det har så enormt mye å si for den ungen der som blir invitert»*. Deltakeren opplevde dette som utfordrende å håndtere i lærerrollen, da det var begrenset hva hen kunne oppfordre foreldrene til, uten å utlevere enkelteleven. Deltakeren valte derfor å vektlegge viktigheten av inkludering på blant annet foreldremøter.

4.2.2 Sosialt tiltak

Deltakerne opplevde at sosial trivsel var viktig for den traumeutsatte elevens utvikling. *«Det sosiale er superviktig»*. En av deltakerne påpekte en sammenheng mellom sosial trivsel og faglig utbytte: *«Hvis du ikke har det bra sosialt, så klarer du ikke henge med faglig heller»*. Deretter trakk to av deltakerne frem at planlegging og øving i det sosiale var viktig. *«Og så er det noe med å øve på sosiale settinger i mindre grupper. Man kan gå på tur og gjøre praktiske*

ting. *Gjør andre ting*». Deltakeren trakk også frem at tilrettelegging ble vektlagt i stor grad. Herunder trakk en deltaker frem at å legge til rette for at eleven deltok i spising og friminutt var en god løsning, *«Eleven vil jo fungere bedre sosialt i en situasjon som ikke er et klasserom»*. Det ble også hevdet at å jobbe med sitteplasser i klasserommet var viktig. En deltaker opplevde at den traumeutsatte eleven lagde litt støy når hen satt sammen med en av sine medelever. Dette opplevde deltakeren som noe positivt, da det virket til å være et tegn på trygghet og trivsel: *«Tenk at hen kan sitte og hviske med noen»*. Deltakeren mente trygghet og relasjon var de to magiske ordene i alt arbeidet som ble gjort for disse elevene. Som sosialt tiltak hevdet en deltaker at åpenhet med medelever rundt den traumeutsatte elevens utfordringer var en god løsning, så lenge det var hensiktsmessig og forsvarlig. *«Hvis de får en forklaring så tåler de så mye mer»*. Det ble poengtert at det kunne være vanskelig for medelever å forstå hvorfor eleven oppførte seg annerledes.

4.3 Traumeutsatte elever i det faglige

4.3.1 Konsentrasjon

Deltakerne hevdet at traumene kunne påvirke elevens konsentrasjon i stor grad, og at det deretter var vanskelig å tilpasse undervisningen. Alle deltakerne opplevde at traumeutsatte elever hadde et smalt konsentrasjonsvindu, og at det virket til å være vanskelig for dem å komme i posisjon for læring. *«De er på en måte såpass preget av sin bakgrunn og hvordan de har det, at de ikke klarer å sette seg ned å jobbe med skolearbeid uansett hvor mye du tilpasser det»*. En deltaker hevdet at når en elev ikke klarer å verken lære eller konsentrere seg, kunne det være et signal på et traume. *«Bare det at den ikke klarer å lære, kan og på en måte være et tegn. Hvorfor – man må liksom gå litt dypere, hvorfor? Hvorfor er dette så vanskelig for deg? Er det spesifikke lærevesker, eller ligger det andre ting bak?»*. Videre beskrev deltakeren følgende: *«Ja, det er egentlig ganske utfordrende. Ja, det er egentlig bare det jeg kan si. Det er kjempevanskelig. Og jeg kan legge opp og tilrettelegge og alt som er, men så er det samtidig veldig opp og ned. På dagsform»*. Deltakerne opplevde at disse utfordringene hadde en sammenheng med at det krevde mye energi fra eleven, i tillegg til at eleven hadde tapt mye undervisning som et resultat av traumene. Noen av deltakerne trakk også frem en sammenheng mellom traumer og lesing og skriving. *«Og så går det vel litt på det faglige da Når den ene eleven først begynte her, så fikk vi beskjed om at du kommer aldri til å se hen skrive. Kommer aldri til å ta opp en bok. Men det gjør hen»*. Samtidig ble det trukket fram misnøye rundt normen om at alle elever skal være i klasserommet og delta i

undervisningen. «*Det å forvente av disse elevene at de skal sitte fra morgen til ettermiddag i et klasserom å jobbe – det er helt umulig*». En annen deltaker hadde opplevd at til tross for et smalt konsentrasjonsvindu, fikk eleven med seg mye, til tross for om eleven ofte tilsynelatende ikke fulgte med. «*Men hen kan sitte i klasserommet og på en måte aktivt virker som hen ikke hører etter. Men det gjør hen, og hen får med seg kjempe mye*». Det at eleven hadde utbytte av undervisningen, var noe deltakeren oppdaget gjennom muntlige høringer. En annen deltaker hadde erfart at de traumeutsatte elevene ikke hadde «*hengt med på det faglige i det hele tatt*». I hadde en deltaker møtt traumeutsatte elever som var smarte og dyktige i fag. Deltakeren beskrev dem som over snittet i evne og kognitive evner, og opplevde dem som reflekterte på et dypere nivå enn medelever. Likevel fortalte deltakeren at de hadde store faglige hull, da blant annet på grunn av konsentrasjonsvansker. To av deltakerne fortalte også om «kontoret» som en løsning. Det innebar et eget rom eleven kunne bruke når en pause ble nødvendig. Deltakerne opplevde dette som hjelpsomt for eleven.

4.3.2 Trygghet og relasjon

Alle deltakerne trakk frem trygghet og relasjon som fundamentalt for den traumeutsatte elevens læring, trivsel og utvikling. Deltaker 4 fortalte om en utfordrende elevsituasjon, hvor eleven ikke opplevde trygghet: «*Tidligere klarte hen ikke en gang å komme inn i klasserommet. Da hen kom inn og så oss ble hen helt hvit i fjeset*». Ved bruk av tålmodighet og tid mestret læreren å skape trygghet for den traumeutsatte eleven. Deltakeren så en endring, hvor eleven nå deltok i timene. «*Hen får fremdeles ikke jobbet med noe fag, men bare det at hen nå er inne i klassen i nesten alle timer. Det er egentlig et kvantesprang. (...) Man må aldri slutte å kjempe*». Samme deltaker opplevde å se at den traumeutsatte eleven ble trigget av uforventede ting i løpet av skolehverdagen. Dette ble beskrevet som en påvirkende faktor i det faglige. Blant annet opplevde en elev at å slippe å bruke gymsko gjorde hverdagen tryggere, da andpustenhet og høy puls var vanskelig å skille fra frykt. Eleven kunne derfor sammenligne nye gymsko med frykt. «*Hen vil ikke sette seg selv i den situasjonen hvor hen tror hen er redd. Så redd har hen vært. At hvis hen bare lar være å ha de gymskoene, så vil det hjelpe*». Deltakeren opplevde denne kunnskapen som svært nyttig for å forstå elevens atferd, og at en slik kunnskap kunne bidra positivt til å skape trygghet for eleven i skolehverdagen.

4.3.3 Opplevelse av mestring

Alle deltakerne opplevde at mestringsfølelse var fundamentalt for den traumeutsatte elevens læring. En deltaker trakk frem at mestring var noe den traumeutsatte eleven sjeldent hadde opplevd før, og derfor var det viktig for deltakeren å støtte og motivere eleven. Deltakeren uttrykte at eleven kunne få det til når deltaker sa «*Jo, du kan få til dette, vi må bare gjøre det sammen*». En annen deltaker påpekte at mye i skolehverdagen kunne oppleves som tap. «*Og det handler om å finne det gode. De gode tingene er det som en føler at en mestrer, og det som en lykkes i. (...) Og det er jo liksom den der når man hele veien går på tap og tap og tap. (...) Mestringsfølelse er ekstra viktig og ekstra vanskelig*». Deltaker 3 mente læreren burde kunne tenke annerledes i møte med disse elevene. Da de traumeutsatte elevene ofte strevde med et smalt konsentrasjonsvindu, kunne en omprioritering av skoledagens innhold være nyttig for elevens mestringsfølelse. «*Hvis en kunne være så grei å oppleve at det gikk bra de to første timene, og gjorde noe annet de fire siste allikevel, så kan eleven gå hjem å si «yess, i dag klarte jeg meg bra!»*. I stedet for går det bra de to første timene, og så er det helt glemt fordi det gikk så sykt dårlig de siste». En deltaker trakk frem et tilfelle hvor mestring avlet positive opplevelser i skole og hjem. Eleven mestret nasjonale prøver og ble en blid elev over en periode som ønsket å lære mer, samt begynte å bidra med praktiske gjøremål i hjemmet. Det gikk over etter en stund, men deltaker opplevde at mestring ga resultater i et bredere perspektiv.

4.4 Skolen som system rundt traumeutsatte elever

4.4.1 Støtte fra arbeidsplass

Alle deltakerne uttrykte at de fikk god støtte fra enten ledelse eller kollegaer. Det ble påpekt at forståelse fra ledelsen var viktig i læreres oppfølging av traumeutsatte elever. «*Jeg tenker at en trenger spesielt oppfølging og forståelse for at ting er vanskelig fra ledelsen eller noen andre liksom. Det kan være vanskelig. Du er nødt til å ha noen å støtte deg til og vite at det er på en måte forståelse for at det ikke bare er lett*». Likevel beskrev noen at det kunne være vanskelig å nå frem til ledelsen. En av dem påpekte at ledelsen var støttende, men at hjelp ofte krevde tålmodighet. Hen opplevde å måtte slåss mye for oppfølgingen av de traumeutsatte elevene. «*Herregud, jeg har kranglet og mast og kranglet og mast – og grått. Og jeg får faktisk ikke med på det*». Deltakeren opplevde at oppfølgingen fra ledelsen ikke var god nok, og at det ikke ble gitt tilfredsstillende støtte grunnet manglende ressurser og økonomi. Herunder fortalte deltakeren at en elev ofte ble plassert alene på grupperom, fordi skolen

manglet ressurser til å følge eleven opp. Deltakeren uttalte at «*det koster samfunnet mye mer i senere år hvis ikke vi får det til nå*». En annen deltakerne trakk frem at flere i kollegiet satt på liknende saker, men de samarbeidet ikke med hverandre. «*Vi sitter på hver vår tue*». Deltakeren hevdet at det var et mangelfullt overordnet system på skolen rundt tematikken, hvor det var ønskelig at det skulle utarbeides et bedre samarbeid mellom de ansatte. Oppsummert fortalte alle deltakerne at de opplevde støtte fra arbeidsplass, men forteller likevel at det kunne være en frustrerende prosess å få hjelp. Ingen av deltakerne opplevde traumer som et fokusområde for skolen.

4.4.2 Kompetanseheving

Flere av deltakerne opplevde å ha kompetanse om traumeutsatte elever i skolen, men i ulik grad. Deltaker 1 opplevde å være selvlært, fordi hen hadde vært nødt. Alle deltakerne hadde deltatt på ulike kurs med ulike fagpersoner gjennom arbeidsplassen. En av skolene arrangerte Redd Barna sitt undervisningsopplegg årlig. Her opplevde skolen å avdekke vold, overgrep, omsorgssvikt eller lignende nesten årlig. Deltakeren fortalte at foresatte var informert om at skolen gjennomfører dette årlig, men at de ikke ble informert om når det skulle foregå. Skolen hadde tidligere opplevd at elever ble tatt ut av skolen denne uken i tilfeller hvor de var informert på forhånd. «*Ja, så kommer de ikke på skolen. De kan jo fortelle*». Til tross for disse tiltakene for kompetanseheving, gav alle deltakerne uttrykk for at det trengtes mer kompetanse blant ansatte i skolen. Det ble trukket frem at deltakerne mente kompetanse var nødvendig å avdekke traumer, samt for å bedre muligheten til å støtte eleven. En av deltakerne hevdet at kompetanseheving ikke ble mulig grunnet skolens økonomi. Økonomien påvirket også i hvilken grad de fikk hjelp i arbeidet med traumeutsatte elever. «*Den som roper høyest får hjelpen først*». Med andre ord måtte man etterspør kompetanse og hjelp fra ledelsen. En av deltakerne opplevde at manglende kunnskap og økonomi gjorde at deltakeren ikke strakk til som lærer for den traumeutsatte eleven. «*Og det er jo det som sliter en ut. Hvis du skal bli utslitt som lærer, så er det jo de kampene der hvor du bare ... fra da til da står i den. Det er jo ikke ungene. Om en unge ikke har det greit og ikke får det til. Der er jo det vi vil jobbe med, men ikke det der systemet som ikke fungerer liksom*». Deltakeren uttrykte et ønske om å lære mer for å kunne gjøre en bedre jobb, og at kompetanse leder til trygghet. «*Men, men den tryggheten. Og det er den som er viktig å ha når du skal stå i noe sånt, for det er ganske tungt. (...). En går fort med litt sånn klump i magen*». Alle deltakerne trakk frem at de mente det var manglende kompetanse i lærerstudiet, og at kunnskap om traumer burde

innlemmes mer i systemet for at oppfølgingen kunne være utviklende. Dette kan eksemplifiseres av en av deltakernes sitat: *«Det bør være obligatorisk på lærerstudier. (...). Og det tenker jeg er kjempeviktig. Jeg tenker det blir viktigere og viktigere fremover når det gjelder å ha kunnskap. For det å kunne noe om TBO Da trenger en kanskje ikke bare tenke de der store sakene som på en måte jeg har referert litt til her, for det finnes mange måter å møte elever på, og altså en ser jo mer og mer barn og unge som sliter i dag, og mye av den måten å møte elever på kan en bruke»*. Et annet behov som ble ytret var et ønske om flere verktøy for læreres arbeid med traumeutsatte elever under studietiden.

5. Diskusjon

5.1 Atferd som utfordrer

Alle deltakerne opplevde at traumeutsatte elever viste en utfordrende atferd i skolehverdagen. Atferden forekom oftest gjennom utagerende atferd, og ble vist gjennom blant annet voldelig og urolig oppførsel. Dette samsvarer med Johannessen og Bakken (2020), som hevder at en utfordrende atferd er vanlig hos traumeutsatte barn. I likhet belyser Rygvold og Ogden (2017) at denne atferden ofte forekommer hos barn som har blitt utsatt for blant annet mishandling, noe som igjen kan gi et traume. Det kan stilles spørsmål til om atferden signaliserer et udekket behov. På den ene siden kan det tenkes at barnet har et grunnleggende udekket behov, da mange traumer oppstår fra en omsorg som ikke har vært tilfredsstillende. Blant annet hevder Andersen (2014) at traumeutsatte barn ofte har en grunnleggende utrygghet implementert i kroppen. Brandt (2014) påpeker at trygghet er fundamentalt helt fra spedbarnsalder for at man skal ha en tilfredsstillende utvikling. Videre kan hjernen til et traumeutsatt barn være «programmert» til å forvente fare. Derfor er det traumeutsatte barnet i beredskap (Bath, 2008; Ganzel et al., 2007). En manglende trygghet vil trolig oppleves svært utfordrende for elevens hverdagsmestring, og derfor kan utfordrende atferd forekomme. Johannessen og Bakken (2020) hevder nettopp at atferden kan signalisere et udekket behov, hvor det udekkede behovet kan være trygghet og anerkjennelse. På den andre siden kan eleven oppleve et udekket behov fordi læreren ikke forstår hva den traumeutsatte eleven trenger, da et barn ofte ikke har språk for å beskrive hva behovet egentlig er. En god inngang kan være at læreren har en rolig og vennlig fremtoning, for å skape trygghet og gi eleven mulighet til å roe seg ned (Johannessen & Bakken, 2020). Med en slik holdning kan det antas at eleven føler seg sett og akseptert, og får en opplevelse av at læreren tåler atferden. I tillegg kan det tenkes at denne holdningen signaliserer en validering av elevens emosjoner. Som eksempel kan en elev som har en opposisjonell atferdsforstyrrelse, og dermed er i opposisjon gjennom angrep, trusler og mobbing, ha behov for denne valideringen (Ogden, 2009). Det er derfor mulig at en validering av barnets opposisjonelle emosjoner vil signalisere at læreren tåler atferden, noe som kan lede til en tryggere relasjon. Trygge relasjoner er ifølge Van der Kolk (2014) det viktigste aspektet med psykisk helse. Videre vil det være mulig at noen lærere vil oppleve det som utfordrende å sette tydelige grenser for et traumeutsatt barn. Man kan tenke at disse barna er skjøre, og man blir redd for å irettesette og gi dem forventninger. Likevel er grensesettingen nødvendig (Johannessen & Bakken, 2020), for at barnet skal oppleve forutsigbarhet gjennom å vite hva som er forventet, i tillegg til at grensesetting skaper trygghet hos et barn. Uansett omhandler

det å se hva som ligger til grunn for atferden, slik traumebevisst omsorg innebærer, og videre bistå i emosjonsreguleringen (Thommessen & Neumann, 2019). Med traumebevisst omsorg som forståelsesramme kan man bistå eleven i å bryte reaksjonsmønster, og skape nye erfaringer som oppleves som trygge (Andersen, 2014). Dorado et al (2016) hevder at kompetente lærere kan bidra til en symptomreduisering hos disse barna. Dermed kan traumebevisst omsorg virke forebyggende for denne atferden.

Deltakerne opplevde at eleven hadde vanskelig for å regulere egne emosjoner. Reguleringen krevde mye energi for den traumeutsatte eleven, som til slutt ble såpass krevende at det utgjorde en reaksjon hos eleven. Det er vanlig å anta at slik atferd forekommer i et klasserom, men samtidig når det gjelder traumeutsatte elever viste det seg at det kan være en sammenheng mellom traumatiserende hendelser og atferdsproblematikk (Rygvoid & Ogden, 2017). Bath og Seita (2018) påpeker at flere lærere, miljøer og situasjoner kan oppleves som utrygt, og utløse reaksjoner hos barnet. De beskriver at barnets erfaring er basert på å være utsatt for uro, stress og skumle opplevelser, så barnet vil tolke fare, uavhengig av om den er reell. Dette påvirker barnets emosjonsregulering. Schore (2003) hevder at reguleringskontroll av emosjoner er traumets største konsekvens. Samtidig hevder Alvord og Grados (2005) at evnen til å regulere følelser er blant det mest sentrale for en sunn utvikling. Dette var noe deltakerne opplevde som utfordrende. Det er rimelig å anta at en utfordrende atferd med reguleringsvansker krever mye av læreres oppmerksomhet og støtte, noe som kan bli vanskelig i en klasse hvor det ofte er flere utfordringer. Noen av deltakerne trakk også frem en opplevelse av at det kunne kreve mye før ledelsen grep inn. Det kan tenkes at dette er medvirkende til hvorfor det er vanskelig for læreren å håndtere den traumeutsatte elevens oppfølging, dersom opplevelsen er at en står alene i utfordringen. Det opplevdes som at den traumeutsatte eleven hadde et tydelig behov for hjelp og støtte fra en voksen for å håndtere hverdagen. Det er ifølge Bath (2008) svært viktig at læreren bistår barnet i denne reguleringen. Denne voksenstøtten var i deltakernes tilfeller nødvendig blant annet i relasjonsbygging, undervisning og emosjonsregulering, eksempelvis når eleven utagerte. Bath og Seita (2018) trekker frem at det ikke alltid er mulig å endre omstendighetene som utløser en reaksjon hos barnet, men at det er mulig å bistå barnet når reaksjonene oppstår. Barnet kan over tid bedre sin kapasitet til selvregulering etter å imitere og lære av en trygg voksen som støtter (Bath & Seita, 2018). Noen vil kanskje hevde at læreres oppgave først og fremst er å undervise, men det kan antas at dette er vanskelig når disse momentene forstyrrer

undervisningen. Samtidig opplever deltakerne det som viktig å gi disse elevene en god oppfølging, men at denne oppfølgingen krever en annen type fremtoning. Lærerens holdning og imøtekommelse av eleven er ifølge Johannesen og Bakken (2020) det viktigste virkemidlet for å forebygge atferd som utfordrer. Dermed kan traumebevisst omsorg brukes som en forståelsesramme og et verktøy for å forstå hva som ligger til grunn for den utfordrende atferden eleven viser (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Raja et al., 2015), og for å vektlegge en rolig, forebyggende fremtoning til eleven. Det kan tenkes at en vektlegging av traumebevisst omsorg blant lærere i skolen kan bidra positivt i oppfølgingen av traumeutsatte elever, da denne fremtoningen kan være hensiktsmessig i barnets emosjonsregulering (Thommessen & Neumann, 2019).

5.2 Faglig

Deltakerne i denne studien opplevde at de traumeutsatte elevene hadde et smalt konsentrasjonsvindu, og at det kom til uttrykk ved at eleven blant annet strevde med lesing og skriving. Fokus og dagsform hadde også en betydning for konsentrasjonen. Visser mfl. (2005, sitert i Lund, 2014, s. 97) belyser en sammenheng mellom atferdsmessige problemer og skolerelaterte utfordringer. Et interessant spørsmål kan være hvordan læreren kan avdekke om de læremessige utfordringene kommer fra at traumat hemmer læring, eller om det er diagnostiske lærevansker. Sett fra ett perspektiv kan det tenkes at disse barna står i fare for å bli feildiagnostisert med blant annet generelle lærevansker, dysleksi og konsentrasjonsvansker, fremfor at man ser kompleksiteten som forårsaker problemet. For eksempel innebærer en dysleksidiagnose at alle andre vansker og mistanker om andre utfordringer i livet er utelukket (Høien & Helland, 2012). Ogden (2009) hevder det er en sammenheng mellom utfordrende atferd og faglige utfordringer, særlig i lesing. Dette indikerer at traumer kan være årsaken til de læremessige utfordringene, men at det ikke nødvendigvis betyr at eleven har en diagnose. Det kan også antas at dersom det finnes elever som lever med traumer som ikke er avdekket, kan man risikere å diagnostisere eleven med lærevansker i de tilfellene hvor lese – og skrivevansker forekommer. Blant annet opplevde en deltaker at dersom en elev ikke klarte å lære, kunne det være et signal på et traume. Det kan være lettere for skole og lærer å gi eleven en diagnose, for så å overse den egentlige utfordringen og behovet, som kan resultere i at feil tiltak blir satt inn. Sett fra motsatt side, kan det risikeres at eleven ikke blir diagnostisert, fordi man tenker at traumene er

årsaksforklaringen på utfordringene, og eleven mister dermed muligheten for vedtak og tiltak. Høien (2008) hevder at elever som av ulike grunner strever med oppmerksomhet og konsentrasjon kan utvikle lesevansker, noe som indikerer at et traume også kan lede til at barnet kan utvikle en diagnose. For å kartlegge hvilket av disse alternativene som gjelder, vil det uansett være viktig at læreren opparbeider en relasjon med eleven, for å bli kjent med eleven og dens utfordringer. Det vil også kunne bidra positivt dersom det skapes et godt skole-hjem samarbeid, hvor man blir kjent med elevens bakgrunn og deler informasjon. Det ligger mye ressurser i å kjenne hele eleven.

Deltakerne opplevde noen av de traumeutsatte elevene som faglig dyktige og svært reflekterte, mens andre strevde faglig. Delaney-Black et al. (2002) mener det er en sammenheng mellom traumatisk stress og redusert intelligens og lesemeistring. Det at Delaney-Black et al. (2002) trekker frem redusert intelligens, kan også diskuteres. Man kan stille spørsmål til om de faglige utfordringene ligger i intelligensen, eller om det ligger i traumene. Ut fra deltakernes opplevelser virker det til at de traumeutsatte barna er intelligente, på samme nivå som sine medelever, men at de har en redusert læringskapasitet på grunn av at traumene tar så mye plass i hodet. Maynard et al. (2019) hevder traumer kan påvirke skolemessige prestasjoner. Dette kan indikere at prosessen bør innebære at det først vektlegges en bearbeiding av traumene, for at det skal bli rom for læring. En deltaker opplevde det som urealistisk å forvente at disse elevene skulle være i klasserommet hele skoledagen. Derfor ble det viktig å senke forventningene deltakeren hadde til traumeutsatte elever, da de ofte hadde faglige hull og utfordringer i lærings situasjoner. Dette komplimenteres av at Johannessen og Bakken (2020) trekker frem en sammenheng mellom de traumeutsatte elevenes kognitive tilstand, og læring og skolemessige forventninger. Det kan tenkes at det er naturlig at disse elevene strever med å være i klasserommet, i lys av at de ofte har behov for pauser (Norheim, 2014). Blant annet brukte flere deltakere ulike pausestrategier for å gi eleven denne avkoblingen. For disse barna vil det være mange inntrykk i løpet av skoledagen, og disse inntrykkene skal bearbeides, noe som ifølge Schore (2003) er utfordrende for traumeutsatte elever. Det forventes at de skal lære et normalt reaksjonsmønster, noe de må øve på. De kan oppleve å misforstå og mistolke situasjoner (Bath & Seita, 2018), noe som vil være krevende for eleven. I tillegg forventes det at de skal lære fag. For høye forventninger kan føre til en manglende mestringsfølelse, noe som igjen er en risikofaktor for den psykiske helsen (Patel et al., 2007). Deltakerne trakk frem at skolehverdagen opplevdes som gjentatte tap for eleven. Dersom forventningene er umulig å nå, vil det kunne føre til denne opplevelsen

av å mislykkes. Dermed kan det tenkes at en utfordrende atferd eller manglende konsentrasjon vil være en naturlig reaksjon. Mangel på mestring vil trolig oppleves som en skuffelse, noe som trolig er sårt for eleven, spesielt når det skjer gang på gang. Dersom læreren kan senke forventningene til eleven til et nivå hvor eleven kan oppleve mestring, kan det føre til at det vil medføre positive faglige resultat. Kanskje kan det også være nyttig å legge såpass lave forventninger at eleven overgår forventningen, og gode emosjoner kan avles frem som et resultat. Slik opplevde en deltaker, som så positive ettervirkninger av at en traumeutsatt elev som strevde faglig, mestret nasjonale prøver. Det kan tenkes at eleven hadde et øyeblikk av god konsentrasjon, og derfor mestret.

For å skape læring og utbytte av undervisningen for traumeutsatte elever mener alle deltakerne at trygghet og relasjon er fundamentalt. Også i læreplanen står det at utrygghet hemmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bath (2008) fremhever at et trygt miljø bidrar til læring og utvikling. Trygge relasjoner vil også kunne være en forebyggende faktor for utfordringer senere i voksenlivet (Van der Kolk et al., 1991). En kan derfor stille spørsmål til hva som er nødvendig for at eleven skal oppleve trygghet og gode relasjoner. Bath (2008) trekker frem at det er en forskjell mellom trygghet og det traumeutsatte barnets opplevde trygghet. Ifølge Dombo og Sabatino (2019) vil et traumeutsatt barn ofte teste relasjonen til den voksne for å beskytte seg selv. Mange traumeutsatte elever vil, basert på tidligere erfaringer, forvente at de voksne er en trussel, og dermed ha vanskelig for å bygge tillit til den voksne (Bath, 2008; Seita & Brendtro, 2002). Blant annet forventer de fare fordi hjernen kan være overaktivert inntil fem år etter en traumatisk opplevelse (Bath, 2008; Ganzel et al., 2007). Dette vil trolig føre til at relasjonsbyggingen mellom lærer og elev blir en utfordring, som igjen kan påvirke hvorvidt læreren når inn til eleven i lærings situasjoner. Det kan argumenteres for at trygge voksne som tåler eleven er nødvendig. Nordahl m. fl (2005) hevder at atferd kan utløses av kontekstuelle og læremessige krav, betingelser og forventninger. Det at Bath (2008) påpeker at et traumeutsatt barn ofte er hypervåken og på vakt etter mulige trusler, kan indikere at en utagering vil være en reaksjon i mange tilfeller. Nordanger og Braarud (2014) mener at trygghet skapes gjennom relasjon. For å mestre dette, må læreren få rom til å skape denne tryggheten. Derfor vil det være viktig at læreren setter seg inn i hva som gjør at eleven ikke føler seg trygg. Herunder hevder Andersen (2014) at læreren må sette seg inn i barnets univers for å forstå dette, og deretter basere tiltak på barnets erfaringer. Det kan derfor hevdes at trygghet må etableres først, og deretter kan relasjonen mellom lærer og elev

videreutvikles. Samtidig kan denne opparbeidelsen av trygghet og relasjon være krevende for læreren å stå i, særlig dersom denne testende atferden forekommer. Deltakeren opplevde at å skape trygghet var tidkrevende, men at tidsbruken var nyttig. Greenwald (2005) støtter opp om at skapningen av denne tryggheten er tidkrevende, men at det er nødvendig. Det er rimelig å anta at dersom dette ansvaret fordeles på flere voksne, kan byrden bli noe lettere for læreren. De voksne burde da være bevisste på å fremme samme regler og reaksjonsmønster ovenfor eleven, og ha et tett samarbeid med hverandre og eleven. Likevel bør det vurderes hvilke voksne som får ansvaret for den traumeutsatte eleven. En risiko kan være at den voksne opplever det som såpass krevende at de fraskriver seg ansvaret. For et barn som har erfart at voksne ikke tåler dem, vil noe slikt kunne signalisere at heller ikke de voksne på skolen holder ut. Dersom flere tålmodige, kompetente voksne samarbeider rundt eleven får læreren muligheten til å gi eleven tid til å skape nye mønstre og erfaringer, hvor eleven innser at de voksne vil eleven vel (Bath, 2008).

5.3 Sosialt samspill

Det kom tydelig frem at deltakerne opplevde utfordringer i den traumeutsatte elevens sosiale samspill. Deltakerne trakk frem at elevene i mange tilfeller var utenfor klassefelleskapet. Ogden (2009) understreker at alle elever ønsker å oppnå en opplevelse av tilhørighet. Dersom læreren jobber med å utvikle et inkluderende miljø i klassen, vil læreren kanskje oppleve at elevene har respekt for hverandres ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). En tilnærming kan derfor være at læreren vektlegger relasjonen mellom den traumeutsatte eleven og dens medelever. Likevel opplevde flere deltakere at eleven kunne bli selvsentrert i relasjonen til sine medelever, og indikerte at dette var en av årsakene til at eleven ikke mestret å bygge nære vennskap. I tillegg kom det frem at eleven hadde en kognitiv utvikling som ikke samsvarte med aldersadekvat atferd. Blant annet kunne en ungdomsskoleelev leke i sandkassen, eller ønske å sitte i lærerens fang. Dette kunne gjøre at relasjonsbyggingen mellom elevene var vanskelig. Johannessen og Bakken (2020) hevder at en traumbakgrunn påvirker elevens kognitive tilstand, og Nordahl et al. (2005) hevder at avvik fra aldersadekvat oppførsel er kjennetegnet for en atferdsforstyrrelse. Derfor kan det på mange måter forstås at det er utfordrende for medelever å sosialisere seg med en elev som viser denne atferden, noe som kan føre til at det er utfordrende for læreren å utvikle det sosiale fellesskapet. Dette kan indikere at det sosiale samspillet er en utfordring i den traumeutsatte elevens skolehverdag, noe en deltaker opplever som et stigmatiseringsdilemma. Når eleven viste en utfordrende,

avvikende atferd, bidro eleven til stigmatisering av seg selv. Men dersom læreren håndterte atferden ved å ta eleven ut av klassen bidro læreren til at eleven ble stigmatisert. Dette dilemmaet plasserer læreren i en utfordrende situasjon i oppfølgingen av den traumeutsatte elevens oppfølging, særlig dersom læreren skal bistå eleven i å opparbeide nære relasjoner med medelever. Dermed opplevde deltakerne det som viktig å planlegge det sosiale for å øve, gjerne gjennom alternative aktiviteter med klassen utenfor klasserommet eller ved å delta i spising og friminutt. Det kan antas at friminutt er en vanskelig situasjon for eleven som har utfordringer med det sosiale samspillet, da en slik arena er full av uskrevede regler som kan være vanskelig for eleven å forstå. Kanskje vil det beste tiltaket være å jobbe direkte med den traumeutsatte eleven, for å styrke elevens sosiale kompetanse. Ved å aktivt øve på sosialt samspill (Ogden, 2009), gjerne under veiledning, kan det tenkes at eleven øker sin sosiale kompetanse og opplever mestring. For å oppnå dette hevder Ogden (2009) at lærerens støtte er særlig viktig. Det er rimelig å anta at lærerens støtte i det sosiale samspillet er hjelpsomt for elevens mestring. En kan derfor argumentere for at å jobbe på individnivå vil bidra til en positiv utvikling for eleven. Samtidig opplevde noen av deltakerne også at disse elevene ble valgt bort når de ble eldre, og i mange av tilfellene hvor den traumeutsatte skapte vennskapsbånd, skjedde det med andre likesinnede. Dette samsvarer med Ogden (2009) sin påstand om at elever som viser utagerende atferd kan bli upopulære og avvist av medelever grunnet manglende sosiale ferdigheter, og derfor har få venner. For å forebygge at de traumeutsatte elevene blir ekskludert, og samtidig jobbe forebyggende for elevens fremtid, vil trolig en kombinasjon av tiltak i både klassemiljøet og i individperspektiv, være gunstig for den traumeutsatte eleven. Studier viser viktigheten av dette forebyggende arbeidet, da traumeutsatte elever er utsatt for utfordringer og destruktiv atferd i voksenlivet (Cook et al., 2005; Van der Kolk et al., 1991). Schultz og Langballe (2016) hevder at støtte fra lærere og medelever er det som peker seg ut som det mest effektive hjelpemiddelet i forebyggingen av senskader hos et traumeutsatt barn.

Deltakerne opplevde at en utfordring i det sosiale samspillet var å bygge nære vennskapsbånd. En deltaker fortalte om en foreldregruppe som utestengte den traumeutsatte eleven fra klassens sosiale tilstelninger. Dermed kan foreldregruppens rolle problematiseres i lys av det sosiale samspillet. På den ene siden kan det argumenteres for at en foreldregruppe som ekskluderer en elev, motarbeider skolens oppgave om å skape opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del av læreplanen påpeker også at foreldrene,

sammen med skolen og elevene, har et ansvar for å forebygge mobbing, og fremme helse, trivsel og læring. Læringsmiljøet skal være inkluderende, og mangfold aksepteres som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Foreldregruppens handlinger i denne situasjonen fremmer en holdning som tilsier at enkeltpersoner ikke har en tilhørighet. Som en følge av dette vil ofte barns holdninger være en speiling av foreldrene sine. Det kan derfor tenkes at foreldrenes holdning om ekskludering kan videreføres inn i klasserommet. En konsekvens av dette kan være at det sosiale samspillet blir vanskeligere for den traumeutsatte eleven, da eleven kan bli møtt av holdninger som tilsier at hen er et problem. Langballe (2016) vektlegger sosial støtte som det viktigste virkemiddelet for redusering av videre skader hos et traumeutsatt barn. Det kan også tenkes at foreldregruppens handlinger kan påvirke utviklingen av vennskap, når denne holdningen mulig ligger til grunn. Deltakerne trekker også frem en opplevelse av at den traumeutsatte eleven frykter avvisning. Disse argumentene antyder at foreldregruppen i en klasse også spiller også en rolle i den traumeutsatte elevens skolehverdag. På den andre siden forteller deltakerne at medelever kan bli redde for den traumeutsatte elevens utageringer, da eleven kunne bli voldelig. I lys av disse funnene kan en imidlertid forestille seg hva som ligger til grunn for foreldregruppens handlinger. Dyb og Steinsland (2016) hevder frustrasjon og sinne er vanlig form for utagering hos traumeutsatte barn. Det kan tenkes at disse emosjonene ligger til grunn for den voldelige atferden. Deltakerne påpeker at elevens utagering kan skape uro i klasserommet. Dersom elevens utagering er på et nivå som utgjør at medelever opplever frykt eller mobbing, vil det være forståelig at foreldregruppen ønsker å skjerme sitt barn. Paragraf 9A belyser en nulltoleranse for mobbing i skolen, hvor alle barn har rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). I lys av denne paragrafen kan foreldrenes handlinger forsvares. Likevel kan det argumenteres for at man ikke kan stille samme forventninger til atferd og sosialt samspill hos traumeutsatt barn, da atferden i mange tilfeller stammer fra skolemessige forventninger (Nordahl et al., 2005). Likevel antyder deltakerens situasjon at foreldregruppen har disse forventningene. Foreldrene kan med riktighet forsvare sine handlinger i beskyttelse for sitt barn, men samtidig blir det den traumeutsatte eleven som må ta konsekvensene. Et dilemma som kan oppstå er at læreren ikke står i posisjon til å forklare foreldregruppen hvorfor den traumeutsatte eleven har en slik atferd, da taushetsplikten setter slike grenser. En mulig løsning kunne vært å kalle inn til foreldremøte, hvor foreldrene kan kommunisere med hverandre for å skape forståelse og kanskje løsningsforslag. Deltakeren opplevde at åpenhet med medelever om den traumeutsatte situasjon var hjelpsomt for å skape forståelse. En mulighet er at åpenhet ville hatt samme effekt i møte med foreldrene. Derimot kan det å

informere om traumer være en utfordring i forhold til utlevering av den traumeutsatte eleven. Herunder vil det være viktig å være bevisst på formuleringer og innfallsvinkler. Deltakeren valgte å vektlegge viktigheten av inkludering i sine foreldremøter, uten å nevne enkeltelever. I lys av dette kan det se ut til at det finnes en sammenheng mellom den traumeutsatte elevens sosiale samspill og klassens foreldregruppe.

5.4 Konsekvensene av manglende kompetanse, ressurser og økonomi

Alle deltakerne opplevde det som nødvendig å heve læreres kompetanse om traumer. Dette mente de var nødvendig for å sikre de traumeutsatte elevenes oppfølging, samt for å avdekke uoppdagede traumer. Dette samsvarer med Schulman og Menschner (2018) sitt studie om at yrkesgrupper som jobber med de minste barna ikke er forberedt på å støtte eller kompetente til å gjenkjenne et traume. Overordnet del av lærerplanen sier at skolen skal gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, noe som ikke skal avhenge av elevens forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kanskje kan en kompetanseheving være komplimenterende for livsmestring, da kompetanse om traumenes konsekvens kan bidra til at læreren kan gi eleven bedre oppfølging. Ifølge Dorado et al. (2016) vil kompetanse om traumer som fenomen og tilnærming kunne bidra til en symptomreduksjon av barnets traumereaksjoner. Den voksne kan ubevisst trigge reaksjoner hos barnet, som ifølge Bath (2008, 2015) krever kompetanse hos den voksne. Videre opplevde deltakerne at utageringens påvirkning av selvbilde burde vektlegges mer i skolen, da utageringen opplevdes som et nederlag for eleven. Elevens selvbilde og identitet belyser viktigheten av livsmestring, men også av kompetanse om konsekvensene av et traume. Her kan en interessant tilnærming være å se nærmere på de traumeutsatte elevenes psykiske helse i lys av læreplanens nye vektlegging av livsmestring, og hva som er nødvendig for å sikre livsmestring for traumeutsatte elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Johannessen og Bakken (2020) hevder at en traumbakgrunn påvirker elevens kognitive tilstand. Rent overordnet indikerer dette at den traumeutsatte eleven kan ha utfordrende forutsetninger for læring og utvikling. Det kan derfor hevdes at dersom skolen skal gi alle elever like muligheter, må læreres kompetanse utbredes for å kunne oppfylle kravet i overordnet del. Bath og Seita (2018) beskriver at traumeerfaringen kan etterlate utfordrende tanker og emosjoner, samt dårlig selvbilde. I tillegg hevder forskning at det er en sammenheng mellom komplekse traumer og fysiske og psykiske lidelser i voksen alder (Cook et al., 2005). Dermed kan det tenkes at de

traumeutsatte elevene risikerer utfordringer ved livsmestringen. Det kan hevdes at de traumeutsatte elevenes identitet og selvbilde er særlig utsatt, da studier viser at traumenes konsekvens kan bli omfattende. På den ene siden tilsier studier at disse barna er særlig utsatt for selvskading, selvmordstanker, atferdsproblematikk, psykiske og fysiske lidelser og posttraumatiske stressreaksjon og lidelse (Bath, 2008; Dyb & Steinsland, 2016; Felitti et al., 1998; Hébert et al., 2018; Van der Kolk et al., 1991). Studiene belyser viktigheten av livsmestring for de traumeutsatte elevene, da de er i risikogruppen for flere av momentene livsmestring innebærer. Deltakerne opplever at den traumeutsatte eleven strever i mange deler av skoledagen, både sosialt og faglig. Det er derfor ikke utenkelig at det har en negativ konsekvens på elevens selvbilde og identitet. I lys av disse studiene kan det derfor hevdes at livsmestring i skolen er et svært positivt tilskudd i skolen for de traumeutsatte elevene, blant annet for å styrke elevens selvbilde og identitet. På den andre siden belyser flere empiriske studier at en kompetanseheving er nødvendig for lærere (Johannessen & Bakken, 2020; Neitzel, 2020; Oberg & Bryce, 2022; Schulman & Menschner, 2018; Sciaraffa et al., 2018). Traumekompetanse fremmer evne til å se bak elevens atferd, fremfor å kategorisere det som atferdsforstyrrelse og problematferd (Raja et al., 2015). Derav gir livsmestring læreren et godt argument for å ønske kompetanseheving. Dette kan bety at flere tilbud om kurs, etterutdanning og kompetanseheving kan være nyttig for å forebygge senskader for traumatiserte elever.

Et annet moment som kom frem under læreres forutsetning for å følge opp den traumeutsatte eleven, var skolens økonomi. Noen av deltakerne påpekte at det krevdes mye før man fikk hjelp, og situasjonen måtte utvikle seg lenge i en negativ retning før ledelsen grep inn. En av årsaksforklaringene var blant annet at økonomien forhindret best mulig støtte fra ledelsen, deriblant manglende tilbud om kompetanseheving, videreutdanning og ressursøkning. Dermed påvirket økonomi kvaliteten på de traumeutsatte elevenes oppfølging. For barn som har opplevd alvorlig motgang, er det ifølge Sciaraffa et al. (2018) sin studie nødvendig med trygge, kompetente voksne som evner å tilrettelegge for reguleringsstøtte, forutsigbarhet og trygghet. Det kan tenkes at økonomien er begrensende for å oppnå det som Sciaraffa et al. (2018) hevder er nødvendig. Deltakernes erfaringer indikerer at situasjonen må eskalere, fremfor å sette inn tiltak for å forebygge denne negative utviklingen. Dette hadde blant annet resultert i at en elev ble sittende alene på grupperom, fordi det ikke fantes nok voksne som kunne følge eleven opp. Ogden (2009) hevder at i de tilfellene hvor en alvorlig

atferdsforstyrrelse forekommer, kan læreren oppleve det som utfordrende. Dette fører ofte til at eleven blir overlatt til seg selv (Ogden, 2009). Det kan antas at dersom eleven fremmer en atferd som utfordrer, og det derfor er vanskelig å tilrettelegge for eleven i klasserommet, vil det bli utfordrende for læreren å finne gode løsninger alene. Det ble blant annet trukke frem et eksempel om en traumeutsatt elev som ble plassert bak skillevegger i klasserommet, som eneste løsning på elevens utagering. For å sikre elevens situasjon, bør det settes inn flere ressurser, men også ressurser som er kompetente. For å innlemme traumebevisst omsorg som en holdningsdannelse blant de ansatte i skolen, vil det trolig kreves mye ressursbruk. Likevel er det mulig at enkle kursinger og fagdager kan være en nyttig start. En slik innføring av kompetanse vil kunne øke kvaliteten på undervisningen, da en traumeutsatt elev som blir møtt med riktige metoder vil kunne øke sjansene for å mestre fag og sosialt samspill. Et motargument for å tildele økonomiske ressurser til kursing og kompetanseheving, er den digitale tilgangen man har på fagstoff i dag. En kan argumentere for at det å tilegne seg kunnskap på eget initiativ er en del av læreres ansvar og mandat. Likevel vil noen trolig oppleve at avsatt tid hvor kompetente fagfolk underviser, vil kunne åpne for stor læring, refleksjoner og en ekspandering av forståelsen en har for traumeutsatte elever. Men, i lys av dette motargumentet kan en argumentere for at ledelsen burde vektlegge ressurser i form av flere voksne dersom det er mulig, for å sikre muligheten til å gi eleven god tilgang på trygge voksne. En deltaker argumenterte blant annet for at prisen blir større å betale for samfunnet i det lange løp, dersom bedre tiltak ikke settes inn i skolealder. Det kan tenkes at manglende hjelp for slike elever vil kunne resultere i at de blir en mulig belastning for samfunnet, dersom de ikke mestrer videre utdanning og arbeidsliv. Blant annet hevder Ogden (2009) at i de tilfellene hvor det er snakk om alvorlig atferdsforstyrrelse, står eleven i fare for å droppe ut av videregående utdanning. Som et motargument på denne økonomiske prioriteringen viser amerikanske studier at det ikke finnes nok bevis på hvilken effekt traumebevisst omsorg har, til tross for at det har blitt et økt fokus på tilnæringsmetoden i skolen (Maynard et al., 2019). Dette kan tyde på at man ikke vet med sikkerhet hvilken effekt tilnæringsmetoden kan ha. Likevel viser flere studier at kompetente voksne har en positiv, symptomreducerende effekt på de traumeutsatte elevene (Dorado et al., 2016; Greenwald, 2005), noe som veier sterkere mot at det trengs traumekompetanse i skolen, men at det i tillegg trengs videre forskning på effekten av traumebevisst omsorg.

5.5 Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning

I studien hadde jeg et ønske om å intervju fagperson og forelder i tillegg til lærerere, eventuelt også ledelsen på en eller flere skoler for å få utfyllende data. Et intervju med ulike ansatte på skolen ville trolig gitt meg et bredere svar på problemstillingen, samt undersøkelsens formål som er å sette større søkelys på traumer i skolen. Dessverre ble dette for utfordrende å gjennomføre, og jeg valgte derfor å øke antall lærere jeg intervjuet, og ha en studie som vektla én type deltaker sine opplevelser. En annen begrensning var at deltakerne hadde kursing og kunnskap om traumebevisst omsorg, men i ulik grad og form. Flertallet av deltakerne var uspesifikke på hvem som hadde undervist dem, hovedsakelig fordi de ikke husket. Mangel på spesifisering av hvilken kunnskap og kursing de hadde, i tillegg til variasjon mellom de ulike deltakernes kompetanse, utgjorde en ulikhet som gjorde det vanskelig å drøfte positive og negative sider ved en felles konkret kompetanse.

Som videre forskning kunne det vært interessant å sett nærmere på resultatene som viste at deltakerne opplevde et behov for kompetanseheving. Dersom veien til kompetanseheving er traumebevisst omsorg, burde det forskes nærmere på metodens effekt. Økt forskning vil kunne forbedre metodens kvalitet. Samtidig kunne det vært interessant å se nærmere på lærerstudiets innhold for å sikre de traumeutsatte elevens oppfølging. Deltakerne i studien nevner alle at de opplever lærerutdanningen har sviktet. Kanskje finnes deler av løsningen der, da vektlegging av traumer på lærstudiet vil kunne forberede fremtidige lærere til oppfølgingen av disse elevene. Samtidig vil det være viktig å favne de som allerede er i arbeid. Deltakerne forteller at de har vært på ulike kurs, som signaliserer en innsats fra skoleledelsen. Men likevel opplever noen av deltakerne å grue seg til å gå på jobb, at de ikke strekker til og at de stanger hodet i veggen hos ledelsen. Studiets empiri støtter opp om dette (Neitzel, 2020; Schulman & Menschner, 2018). Et interessant spørsmål vil derfor være om økonomien er årsaken, eller om det er et spørsmål om interessefelt i den norske skolen.

Et annet interessant moment som kom frem, og som ikke har blitt sterkt vektlagt i denne studien, var deltakernes opplevelse av en umoden atferd og en kognitiv ulikhet mellom de traumeutsatte elevenes og deres medelever. Det var utfordrende og finne studier rundt deltakerens påstand om at det fantes en psykologisk forklaring, hvor barnet ikke hadde vært

igjennom alle utviklingsstadier grunnet pågående traumatiserende hendelser, og at disse stadiene derfor fikk rom når barnet ble en trygg skoleelev. Dette momentet kan derfor foreslås som videre forskning, i lys av å sikre at disse barna får tilgang på kompetent støtte for å utvikle seg videre.

6. Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke lærerens opplevelse av traumeutsatte elever i skolehverdagen, og hvilken forutsetning de hadde for å følge dem opp. Deltakerne opplevde at de traumeutsatte elevene verken mestret det faglige eller det sosiale. Elevene viste utagering og en atferd som spriker fra det aldersadekvate, og som konsekvens av traumet hadde de vanskelig for å regulere egne emosjoner. Deltakerne beskrev arbeidet sitt som utfordrende og vanskelig. Samtidig viste deltakerne pågangsmot og en holdning som tilsier at de ønsket å hjelpe disse elevene, men hovedvekten av svarene ble basert på at deltakerne hadde et ønske om hjelp. De opplevde arbeidsplassen som støttende, men at det kunne ta tid før en fikk tilfredsstillende hjelp. Dette var fordi det var vanskelig for dem å gi eleven denne hjelpen, da ressurser, økonomi, kompetanse og tid ikke strakk til – og fordi det ofte fantes flere traumeutsatte elever i samme klasse. På mange måter signaliserer denne studien og studiens empiri at det er et behov for kompetanseheving blant lærere i den norske skolen, men også et behov for økonomisk støtte.

En kompetanseheving burde inkludere alle ansatte i skolen, da den traumeutsatte eleven forholder seg til flere enn bare læreren. Dette antyder et behov for en innsats fra flere hold, både bedre økonomi i skolen, flere voksne, mer kompetanse og tettere oppfølging fra ledelse og andre instanser. I tillegg vil et godt samarbeid mellom lærer og foreldregruppe kunne bidra positivt til klassemiljøet. Det kan tyde til at det norske skolesystemet ikke alltid klarer å skape en optimal skolehverdag for en traumeutsatt elev, og konsekvensene av manglende, optimal oppfølging vil kunne lede til flere voksne med traumeerfaringer som faller utenfor samfunnet, da forskning viser at de er utsatt for dette. Slike tilfeller vil bli en stor økonomisk belastning for samfunnet, fremfor at de får optimal hjelp i barndommen og deretter mestrer voksenlivet. Med andre ord blir det mange følgeskader av traumer, og følgene blir større dersom tiltak ikke settes inn.

Det kan avslutningsvis argumenteres for at det er urimelig å forvente at skolen alene stå ansvarlig for en så omfattende oppfølging. Det krever samarbeid med andre instanser, som noen av deltakerne trekker frem at de har gjort og ønsker mer av. Samlet sett tyder det på at forbedret samarbeidskultur gjennom ulike instansene kan bidra til en bedre oppfølging av traumeutsatte elever. Store deler av et barns hverdag foregår i skolen, og det er derfor rimelig å ta utgangspunkt i forbedring av skolemessige tiltak for eleven.

Referanser

- Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional psychology: research and practice*, 36(3), 238-245.
- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming* (s. 54-67). Universitetsforlaget.
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth*, 17(3), 17.
- Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours 1. *Reclaiming children and youth*, 23(4), 5. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/three-pillars-traumawise-care-healing-other-23/docview/1655359123/se-2>
- Bath, H. I. & Seita, J. R. (2018). *The three pillars of transforming care : trauma and resilience in the other 23 hours*. University of Winnipeg, Faculty of Education Publishing.
- Brandt, K. (2014). Core concepts in infant-family and early childhood mental health. I B. K, B. D. Perry, S. Seligman, & E. Tronick (Red.), *Infant and Early Childhood Mental Health* (s. 1-20). American Psychiatric Publishing.
- Briere, J. & Scott, C. (2015). Complex Trauma in Adolescents and Adults: Effects and Treatment. *Psychiatric Clinics of North America*, 38(3), 515-527. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psc.2015.05.004>
- Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116-142.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford University Press.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R., Kagan, R., Liataud, J., Mallah, K., Olafson, E. & Van Der Kolk, B. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-05>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd. utg.). Sage.
- Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., Janisse, J. & Sokol, R. J. (2002). Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(3), 280-285. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.3.280>
- Dombo, E. A. & Sabatino, C. A. (2019). *Creating trauma-informed schools: A guide for school social workers and educators*. Oxford University Press.
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E. & Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A Whole-School, Multi-level, Prevention and Intervention Program for Creating Trauma-Informed, Safe and Supportive Schools. *School Mental Health*, 8(1), 163-176. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2021). *Sårbare småbarn* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dyb, G. & Steinsland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer : møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62). Universitetsforl.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer : en håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & 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. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Forkey, H., Szilagyi, M., Kelly, E. T. & Duffee, J. (2021). Trauma-Informed Care. *Pediatrics*, 148(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-052580>
- Ganzel, B., Casey, B., Glover, G., Voss, H. U. & Temple, E. (2007). The aftermath of 9/11: effect of intensity and recency of trauma on outcome. *Emotion*, 7(2), 227.
- Greenwald, R. (2005). *Child trauma handbook : a guide for helping trauma-exposed children and adolescents*. Routledge.
- Hébert, M., Langevin, R. & Oussaid, E. (2018). Cumulative childhood trauma, emotion regulation, dissociation, and behavior problems in school-aged sexual abuse victims. *Journal of affective disorders*, 225, 306-312. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032717303154?via%3Dihub>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforl.
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak IF. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse* (s. 19-49). Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Høien, T. & Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi* (Bd. 5). Fagbokforl.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17. <https://www.fosterhjemsforening.no/wp-content/uploads/2015/06/Traumebevisst-omsorg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforl.
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A. & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2), 18. <https://schoolsocialwork.net/wp-content/uploads/2019/07/Campbell-Maynard-et-al-2019-Campbell-Systematic-Reviews.pdf>
- Modum bad. (2014). *Tilbake til nåtid : en manual for håndtering av traumereaksjoner*. Modum bad.
- National Scientific Council. (2014). Excessive stress disrupts the development of brain architecture. *Journal of Children's Services*, 9(2), 143-153.

- Neitzel, J. (2020). Addressing Trauma in Early Childhood Classrooms: Strategies and Practices for Success. *Young Exceptional Children*, 23(3), 157-168.
<https://doi.org/10.1177/1096250619850137>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7).
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforl.
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen: utfordringer og muligheter. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn : traumebevisst tilnærming* (s. 176-186). Universitetsforlaget.
- Oberg, G. & Bryce, I. (2022). Australian teachers' perception of their preparedness to teach traumatised students: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(2), 76-101.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2022v47n2.6>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Patel, V. D., Flisher, A. J. P., Hetrick, S. M. A. & McGorry, P. P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Raja, S., Hasnain, M., Hoersch, M., Gove-Yin, S. & Rajagopalan, C. (2015). Trauma Informed Care in Medicine: Current Knowledge and Future Research Directions. *Family & Community Health*, 38(3), 216-226.
<https://doi.org/10.1097/fch.0000000000000071>
- Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self* (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). WW Norton & Company.
- Schulman, M. & Menschner, C. (2018). Laying the groundwork for trauma-informed care. *Center for Healthcare Strategies, Trenton, NJ*.
<http://www.traumainformedcare.chcs.org/wp-content/uploads/2018/11/Brief-Laying-the-Groundwork-for-TIC.pdf>
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer : møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D. & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and Promoting Resilience in the Context of Adverse Childhood Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Seita, J. R. & Brendtro, L. K. (2002). *Kids Who Outwit Adults*. ERIC.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56.
- Terr, M. D. (2003). Childhood traumas: an outline and overview. *FOCUS the journal of lifelong learning in psychiatry*, 1(3), 322-334.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1176/foc.1.3.322>

- Thommessen, C. S. & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv : traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. Penguin UK.
- Van der Kolk, B. A., Perry, J. C. & Herman, J. L. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *American Journal of Psychiatry*, 148(12), 1665-1671.
http://eqi.org/p1/abuse/vanderkolk_childhood_origins_of_self_destructive_behavior_1991.pdf
- Visser, J., Daniels, H. & Macnab, N. (2005). Missing: children and young people with SEBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(1), 43-54.
- Wilson, C., Pence, D. M. & Conradi, L. (2013, 2013-11-04). *Trauma-Informed Care*. I. NASW Press and Oxford University Press.
<https://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-1063>

Vedlegg A: Referanse til semesteroppgave PED533

Jeg har brukt inspirasjon og direkte sitat fra semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning: s. 3, s. 4

Teori: s. 4, s. 5, s. 6, s. 7

Metode: s. 8, s. 9, s. 10, s. 11

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Masteroppgave i spesialpedagogikk i GLU 5-10. Barn med traumeerfaringer i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres kompetanse og erfaring i møte med traumeutsatte elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom min lærerutdanning har nysgjerrigheten min stadig økt på elever med de urettferdige historiene. De som har vært utsatt for traumer som preger hverdagen deres. Jeg har savnet et større søkelys på denne gruppen i utdanningen min, og har fått inntrykk av at mange som jobber i skolen også savner økt kompetanse. Formålet med oppgaven min er dermed å se nærmere på hvilken kompetanse, samt erfaringer dagens lærere har. I tillegg er jeg nysgjerrig på hvordan de jobber med disse elevene, da et traume i mange tilfeller kan ha innvirkning på det faglige og det sosiale for eleven. Jeg ønsker å bidra til å sette et større søkelys på disse elevene i skolen ved å kartlegge situasjonen i dag.

Studiet mitt er en avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk på GLU 5-10.

Opplysningene skal kun brukes til dette formålet.

Problemstillingen min er:

Hvilke erfaringer og kunnskap har lærere om traumeutsatte elever, og hvordan arbeides det med oppfølgingen av disse elevene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om dette enten fordi jeg har blitt tidelt deg og din skole fra UiA, eller fordi jeg har kjennskap til din skole gjennom praksis, eget arbeid eller andre bekjenskaper.

Omtrent 5-6 lærere vil bli spurt, og trolig vil rundt 4 av disse bli invitert til videre deltakelse – dersom responsen er god.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta innebærer det at du deltar på et intervju som vil ta omtrent en time. Her vil jeg ha et semistrukturert intervju, hvor jeg stiller spørsmål basert på problemstillingen. Intervjuet vil registreres ved lydopptak, og videre transkriberes anonymt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til din arbeidsplass.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang på vårt intervju er meg, og eventuelt min veileder.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydfilen vil også bli slettet når prosjektet er avsluttet.

I publikasjon skal det ikke være mulig å identifisere deg. Opplysninger som kan bli publisert er din utdanning, dine erfaringer (anonymisert og nyansert), dine syn, tanker og refleksjoner. Anonymitet vil være gjennomgående i min transkribering og analysering.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Dersom oppgaven blir godkjent blir ca. dato for prosjektslutt 1. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Opplysningene vil bli slettet, og jeg vil samarbeide med UiA for å sikre dette om nødvendig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved prosjektansvarlig og veileder Elin Maie Frivold Kostøl (elin.kostol@uia.no)
- Student Oline Meland
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Elin Marie Frivold Kostøl

Eventuelt student
Oline Meland

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- at Oline Meland kan dele opplysninger om meg til veileder hvis aktuelt.
- at Oline Meland kan bruke intervjuets opplysninger i sin masteroppgave.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvilke erfaringer og kunnskap har lærere om traumeutsatte elever, og hvordan arbeides det med oppfølgingen av disse elevene?

Innledende spørsmål:

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Tema 1: Traumer som fenomen?

- Hvordan forstår du traumer?
- Har du jobbet mye med traumeutsatte elever?
- Hvordan har du opplevd at traumer har påvirket en elev?

Tema 2: Sosialt

- Hvordan opplever du de traumeutsatte elevene i forhold til
 - o I samspillet i klassen?
 - Ser du noen utfordringer? Eventuelt, hvordan påvirker dette klasse miljøet?
 - o Vennskap, det å bygge vennskapsbånd med andre elever
 - Utfordringer?
- Hvordan jobber du med det sosiale rundt elever med traumeerfaring?
 - o Utfordringer?
- Hvilken rolle har eleven i klassen?
 - o Utfordringer?

Tema 3: Faglig

- Hvordan opplever du at traumene påvirker elever i det faglige?
- Hvordan jobber du med traumeutsatte elever faglig?
 - o I klassen?
 - o I mindre grupper?
 - o Samarbeidsoppgaver?
- Hvilke utfordringer har du møtt rundt dette?

Tema 4: Skolen som system

- Hvordan opplever du at din skole som system arbeider med traumeutsatte elever?
 - o Hvilken kompetanse har skolen?
 - o Er traumer hos barn et fokusområde for skolen?
- I hvilken grad opplever du at du som lærer har kompetanse til å møte traumeutsatte elever?
- Får du tilgang på kompetanse gjennom arbeidsplassen?
 - o Hvis ja: Endret noe seg hos deg etter du lærte mer om traumeutsatte barn? Hva?
 - o Hvis nei: Hva opplever du som nødvendig for lærerens utvikling i oppfølgingen av traumeutsatte barn?
- Opplever du støtte gjennom arbeidsplassen i ditt arbeid med traumeutsatte barn?
 - o Ledelsen?
 - o Øvrige kollegaer?
 - o «Nære» kollegaer (trinnkollega, teamet i klassen osv)?

Avsluttende spørsmål

- Har du noe du ønsker å tilføye, noe mer du tenker på?



[Meldeskjema / Masteroppgave i spesped i GLU 5-10. Barn med traumeerfaringer i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 827182 **Vurderingstype** Automatisk  **Dato** 05.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesped i GLU 5-10. Barn med traumeerfaringer i skolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Elin Marie Frivold Kostøl

Student

Oline Meland

Prosjektperiode

28.11.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for

personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.